



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ADRIANA DE SOUSA

CONSTITUIÇÕES DE FEMINILIDADES DE PROFESSORAS
AFRODESCENDENTES “ENTRE CONTEXTOS” DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ

TERESINA/PI

2015

ADRIANA DE SOUSA

**CONSTITUIÇÕES DE FEMINILIDADES DE PROFESSORAS
AFRODESCENDENTES “ENTRE CONTEXTOS” DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí/ PPGED, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA/PI

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725c	<p>Sousa, Adriana de Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí / Adriana de Sousa. – 2015. 159 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015. Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim.</p> <p>1. Educação. 2. Afrodescendentes – Mulheres. 3. Identidade Racial. 4. Professores – Piauí. I. Título.</p> <p>CDD: 370</p>
-------	--

ADRIANA DE SOUSA

**CONSTITUIÇÕES DE FEMINILIDADES DE PROFESSORAS
AFRODESCENDENTES “ENTRE CONTEXTOS” DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 27 de Fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim (CCE-UFPI)
Orientadora

Prof. Dr. Francis Musa Boakari (CCE-UFPI)
Examinador interno

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (CCE-UFPI)
Examinador interno – Suplente

Profª. Dra. Diomar das Graças Motta (UFMA)
Examinadora externa

Profª Drª Rita de Cássia Cronemberger (CCHL-UFPI)
Examinadora externa – Suplente

Dedico este trabalho à minha mãe, Antonia Maria de Sousa, por me ensinar, com sua existência, a ser guerreira e amar a docência.

A todas as professoras de São João do Piauí, de todas as raças... de todas as cores, que com seus esforços diários constroem a educação sanjoanense.

À Ana Joaquina, “O anjo bom”.



*Através dela saúdo a todas que vieram antes...
quebrando barreiras, cercas e portões...
abrindo caminhos, construindo história.*

A você que me continua...

AGRADECIMENTOS

UBUNTU!! (Filosofia bantus / África)

Uma pessoa de Ubuntu está aberta e disponível para as outras, apoia as outras, não se sente ameaçada quando outras pessoas são capazes e boas, com base em uma autoconfiança que vem do conhecimento de que ele ou ela pertence a algo maior que é diminuído quando outras pessoas são humilhadas ou diminuídas, quando são torturadas ou oprimidas.
(Desmond Tutu)

A palavra agradecimento, para mim, expressa pouco diante de todas as contribuições recebidas para que esta pesquisa tenha chegado até aqui... para que eu tenha chegado até aqui...para que as mulheres afrodescendentes da minha cidade tenham chegado até aqui materializadas nas páginas deste texto. Então ubuntu é a palavra... *[Sou o que sou graças ao que somos todos nós]. É esta a energia que desejo passar para todos os que contribuíram. Em especial a,*

Minha família, por tudo o que me ensinam e por todo o amor com o qual me alimentam;

Enoque, por me ensinar que amar é simples... por cuidar de mim. Sua existência desperta o que há de melhor em mim.

Sr. Ricardo e D. Iracema, por me fazerem acreditar com o testemunho de suas vidas que chegará o dia em que homens e mulheres não mais serão discriminados por serem afrodescendentes;

Francisco, Zeca, Franzé, Edinalva, Iolanda, Auriana, Cecília por me ensinarem que na vida também existem os irmãos que a gente escolhe;

Profa. Bomfim, por ter me ensinado que a ciência e a vida não se separam, por me ensinar com sua existência o significado de solidariedade;

Prof. Francis, por ter acreditado, por me ensinar a acreditar, pelo afeto... Ubuntu.

Profa. Diomar, por me ensinar com sua feminilidade, pelos encontros, pela disponibilidade;

Profa. Rita de Cássia, por sua disponibilidade e conhecimentos que acrescentaram aos meus;

Adriana Monteiro e Solange, por nossas viagens filosóficas e acolhida das minhas angústias epistemológicas;

Léia, por ter colaborado com a formatação do texto;

Marivaldo Mendes, amigo e parceiro de muitas caminhadas com quem aprendi a amar a filosofia e olhar para além do visível;

12ª Gerência Regional de Educação do PI e Secretaria Municipal de Educação, por terem disponibilizado informações que contribuíram com este trabalho;

Núcleo de Estudos Roda Griô, por todas as histórias e aprendizagens partilhadas, por ser parte da constituição do meu ser afrodescendente;

Ana Paula, Noraneide, Francisco, Lucélia, Chiquinho e demais colegas da 22ª turma do mestrado em educação/UFPI, pela convivência e partilha de saberes durante o mestrado;

Prof. Pádua, Profa. Carmem, Profa. Antonia Edna e demais Professores do PPGED/UFPI, pelas lições construídas sobre escritos e pesquisas em educação;

CAPES, por ter financiado este estudo;

Júnior (Portal Sanjoanense), por informações e imagens que contribuíram com este trabalho;

Família do Sr. Pompilho, por ter disponibilizado informações sobre a União Artística sanjoanense que anseia por ter sua história registrada;

Equipe de Transcrição (Amanda, Michelle, Illana e Alex), por todo empenho, carinho e profissionalismo.

*[...] E assim saber que
Nossos passos vêm de longe...
Porque...*

*Eu sou Nzinga, sou uma rainha e lutei contra a escravidão.
Eu sou Carolina Maria de Jesus, escrevo a minha própria história.
Eu sou Aqualtune, uma princesa quilombola.
Eu sou Chica da Silva, enfrentei a sociedade machista e racista.*

*Eu sou imperatriz Taitu Bitul, liderei exércitos em defesa da minha nação.
Eu sou Léa Garcia e Ruth de Souza, sou a arte em múltiplas facetas.
Eu sou Antonieta de Barros, fui a primeira deputada negra da história do Brasil.
Eu sou Cleópatra, minha história já foi contada de mil maneiras.
Eu sou Acotirene, fui liderança em Palmares.*

*Eu sou Helenira Rezende, eu lutei contra a ditadura militar e morri no Araguaia.
Eu sou Clementina de Jesus, a minha voz ecoou no mundo.
Eu sou Na Agotimé, fui rainha no Dahomé e na Casa das Minas no Maranhão.
Eu sou Maria Firmina dos Reis, a primeira mulher a publicar um livro de literatura no
Brasil.*

*Eu sou a Rainha Teresa do Quariterê, sou rainha, sou quilombola.
Eu sou Lélia Gonzales, sou militante do movimento feminista e do movimento negro.
Eu sou Mãe Stella de Oxóssi, sou guardiã da cultura e das religiões de matriz africana no
Brasil.*

*Eu sou Luiza Mahin, lutei pela construção de uma sociedade mais justa.
Eu sou Rainha de Sabá, meu nome está marcado na história.
Eu sou Anastácia, sou símbolo de luta do povo negro no Brasil.*

*Eu sou Zeferina, liderei revoltas.
Eu sou minha mãe.
Eu sou a minha avó.
Sou retirante nordestina.*

*Eu sou essas e tantas outras mulheres negras anônimas. Pois, contando a trajetória das
mulheres negras, falo de mim mesma simultaneamente. Crio e recrio a nossa história. A
história de mulheres negras que não tiveram o direito de conhecer o seu próprio passado.*

*Eu sou todas essas mulheres, pois quando conto a história de referência delas, desconstruo o
silêncio e a subalternidade destinada às mulheres negras no Brasil e a mim. Portanto,
descubro que nossos passos vêm de longe e que
SOMOS TODAS RAINHAS.
(Cartilha Somos Todas Rainhas, 2011, p. 25).*

*Eu sou Esperança Garcia- percebi e aproveitei o poder da escrita, usei para chamar a
atenção ao sofrimento e desumanização dos escravos.
(Francis Musa Boakari, 2015)*

RESUMO

A identidade racial e a construção da feminilidade, em determinadas culturas e contextos sociais, podem ser visibilizadas ou invisibilizadas. De que forma? Como ocorre o processo de constituição da dimensão feminina na identidade de mulheres afrodescendentes? Quais elementos compõem as dimensões da feminilidade e da afrodescendência parte da identidade de mulheres professoras? Existem articulações entre as dimensões da identidade feminina afrodescendente e a chegada à carreira docente? Como ocorrem estas articulações? Com o intuito de refletir sobre estas questões, a pesquisa realizada analisou trajetórias educativas de dez professoras afrodescendentes que atuam no município de São João do Piauí. À luz das contribuições de Ferreira (2010), Hall (2006), Castells (2008), que nortearam a compreensão dos processos de constituição da identidade entrelaçada a atributos culturais; Kehl (2010), Beauvoir (1975), Louro (2008), Bomfim (2010), que fundamentaram a “construção social da feminilidade” e suas implicações entre as relações de gênero e o mercado de trabalho; e Crénshaw (2013), Carneiro (2014), Boakari (2003; 2010) e Motta (2008), que alicerçaram as análises sobre o entrelaçamento entre raça, classe e gênero na história de mulheres professoras afrodescendentes e a importância de investigações sobre suas trajetórias. A pesquisa foi guiada por princípios e procedimentos metodológicos da História de Vida que orientou a escolha da entrevista narrativa como técnica para colher as narrativas das professoras (CHIZZOTTI, 2006; SCHÜTZE, 1977; BERTAUX, 2010). As análises apontam que a constituição das feminilidades da maioria das interlocutoras, embora atravessadas por valores patriarcais, vem sendo influenciadas por valores de mulheres com perfil aguerrido no âmbito da família, da profissão docente e de organizações sociais. Os processos de constituição da identidade afrodescendente das interlocutoras tiveram forte influência de valores do contexto social de São João do Piauí, contribuindo para que o processo de cada uma seja singular e plural ao mesmo tempo. Assim, os saberes oriundos de diferentes espaços e da astúcia de cada professora, foram mobilizados para constituição da sua identidade feminina afrodescendente.

Palavras-chave: Feminilidade. Afrodescendência. Constituição de Identidade. Trajetória de professoras. História de vida.

ABSTRACT

The racial identity and the construction of femininity, in certain cultures and social contexts, can be visualized or invisible. That way? How does the process of constitution of the feminine dimension in identity of women African descent/ black women? There are links between the dimensions of female identity African descent and arrival to the teaching career? As occur these joints? In order to reflect on these issues, the survey examined educational trajectories of 10 teachers afro that act in the municipality of saint John of Piauí. The light of the contributions of Ferreira (2010), Hall (2006), Castels (2008) guiding the understanding of the processes of constitution of identity interwoven the cultural attributes; Kehl (2010), Beauvoir (1975), Laurel (2008), Bomfim (2010), wich motivated the "social construction of femininity" and its implications between gender relations and the labor market; Gomes (1995, 2002), Boakari (2003; 2010) and Munanga (1988) underpinned the analyzes on the interweaving between race, Class and gender in the history of women teachers afro and the importance of research on their trajectories. The research was guided by the principles and methodology of the History of Life that guided the choice of the narrative interview as a technique for harvesting the narratives of the teachers (CHIZZOTTI, 2006; SCHÜTZE, 1977; BERTAUX, 2010). The analyzes indicate that the constitution of femininities tightly connected of interlocutors, although crossed by patriarchal values, is being influenced by values of women with profile offensive in the context of the family. The teaching profession and of social organizations. And their processes of constitution of the afro-descendant identity had strong influence of values in the social context of Saint John of Piauí, Contributing to the identitary dimension of interlocutors is singular and plural at the same time. Thus, the knowledge stemming from different spaces and the cunning of each teacher, Were mobilized for the constitution of their feminine identity afro-descendant.

Keywords: Femininity; Afrodescendencia/ African descent; Teaching; Constitution of Identity; History of life.

LISTA DE FOTOGRAFIAS/GRÁFICOS

FOTOGRAFIA 01	Município São João do Piauí	37
FOTOGRAFIA 02	Escola Normal Senador José Cândido Ferraz	40
FOTOGRAFIA 03	Extremidades de São João do Piauí	78
FOTOGRAFIA 04	Mestre Pompilho	80
FOTOGRAFIA 05	Praça Honório Santos	82
GRÁFICO 01	Pertencimento racial da população brasileira	38
GRÁFICO 02	Número de docentes do município, por unidade administrativa da rede pública de ensino e por sexo	86
GRÁFICO 03	Número de professoras participantes do questionário II	87
GRÁFICO 04	Distribuição da pesquisa por zoneamento (rural e urbano)	88
GRÁFICO 05	Distribuição das professoras pesquisadas de acordo com a classificação feita pela pesquisadora, conforme a declaração de cor da pele	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	População da zona rural do município de São João do PI	39
QUADRO 02	Síntese do perfil das interlocutoras	50
QUADRO 03	Trabalhos por região e instituições de ensino superior	57
QUADRO 04	Feminilidade contexto das artes, corpo e esporte	58
QUADRO 05	Feminilidade no contexto da mídia e maternidade	59
QUADRO 06	Feminino e masculino no contexto de famílias negras	60
QUADRO 07	Professoras afrodescendentes/identidade de mulher afrodescendente	60
QUADRO 08	Formação das professoras de acordo com a zona de atuação	88
QUADRO 09	Dados da identificação racial das professoras participantes do Questionário II	89
QUADRO 10	Formação das Professoras de acordo com a cor da pele declarada	92
QUADRO 11	A cor das professoras que atuam na educação sanjoanense	93

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Roda Griô – GEAFRO	Núcleo de estudos Roda Griô – GEAFRO: Gênero, Educação e Afrodescendência
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NEPEGECI	Núcleo de Pesquisa em Gênero, Juventude e Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

EXPOSIÇÕES INTRODUTÓRIAS: O LUGAR DE PARTIDA	14
CAPÍTULO I – DESVELANDO OS CAMINHOS ENTRE MIM, ELAS E SÃO JOÃO DO PIAUÍ: MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 Histórias de vida: o método na relação com o objeto	25
1.2 Instrumentos de coleta de informações	29
1.3 Procedimentos de organização e análise dos dados	34
1.4 O campo da pesquisa	37
1.5 As interlocutoras da pesquisa	42
CAPÍTULO II – FEMINILIDADE E AFRODESCENDÊNCIA: DIMENSÕES QUE SE ENTRECruzAM NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	52
2.1 Outros Olhares: pesquisas sobre feminilidade e afrodescendência	53
2.2 Processos de construção de identidade	62
2.3 A feminilidade e as percepções de professoras afrodescendentes	64
CAPÍTULO III – RAÍZES SANJOANENSES: EU, O OUTRO E AS IDENTIDADES DE MULHERES AFRODESCENDENTES	77
3.1 As extremidades de São João do Piauí, caminhos cruzados entre realidades diferentes: redescobrimo minha cidade	77
3.2 Reconstruindo Olhares: dados do acesso de mulheres afrodescendentes à docência em São João do Piauí	85
3.3 Professoras sanjoanenses e seus processos de constituição da identidade afrodescendente	94
CAPÍTULO IV – VOCÊ QUE ME CONTINUA... EXPERIÊNCIAS, ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS	113
4.1 Continuidades e descontinuidades na formação e acesso à carreira docente	113
4.2 A construção de saberes e o entrelaçamento das experiências	122
PARA NÃO CONCLUIR: O LUGAR DE CHEGADA E SUAS NOVAS PARTIDAS	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	132
ANEXOS	140

EXPOSIÇÕES INTRODUTÓRIAS: O LUGAR DE PARTIDA

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Só a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como outro.
(Simone de Beauvoir, 1987)

Com esta afirmação, a filósofa Simone de Beauvoir provocou intensas discussões que possibilitaram novas perspectivas de pensamento, outras bases epistemológicas que desnaturalizaram concepções em torno do corpo, comportamento e condição feminina. Estas mudanças possibilitaram também lutas em prol de direitos para as mulheres com a organização do movimento feminista.

A partir daí, o conjunto das sociedades e seus contextos começaram a ser problematizados como espaços que forjam conceitos e comportamentos atribuídos ao ser feminino e ao ser masculino. Tais conjunturas trazem dentro de si diversas teias que se inter-relacionam com a cultura, a história e o poder socialmente construídos.

Desta forma, o constituir-se mulher perpassa por componentes culturais, históricos, políticos, filosóficos e psíquicos. Na perspectiva de Beauvoir, a sociedade elabora seus códigos de conduta e com isto produz o que é próprio do comportamento masculino e feminino. Guacira Louro (2010) explica que isto ocorre também através da educação escolarizada que possui múltiplos e discretos mecanismos que se articulam para distinguir corpos e mentes de homens e mulheres e com isto produzem diferenças que se tornam em desigualdades sociais.

Assim, de forma aparentemente “naturalizada”, mulheres ao tecerem os retalhos de sua **feminilidade** podem fazê-lo sob o androcentrismo que castra o seu poder e o seu protagonismo. Assim, para construir conhecimentos sobre feminilidade no percurso deste trabalho, parto do entendimento que a identidade feminina é plural - pois há muitas feminilidades - e singular por ser própria de cada mulher e engendrada socialmente e também politicamente.

Pois as mulheres, ao construírem relações interpessoais e consigo mesmas, ao atuarem individual e profissionalmente, elaboram conceitos sobre o que é ser mulher, como devem agir enquanto mulheres. Isto implica na visão de mundo e na forma como agem e constroem

enfrentamentos às dificuldades ao longo de suas vidas. Nesta mesma lógica, incluo a identidade afrodescendente como parte de um processo diário de construção e afirmação.

No âmbito deste trabalho, o lugar de onde partem as análises que o tecem é impulsionado por um movimento dialético entre a afrodescendência e a feminilidade. Assim, como o revelado na poesia de Milton Nascimento e Fernando Brant “[...] *chegar e partir são só dois lados da mesma viagem*”. Início esta viagem tendo como ponto de partida a narração de trechos da minha trajetória no sentido de explicitar a perspectiva em relação ao objeto em estudo.

Considerando a necessidade de expor o tema em questão, escolhi desenrolar fios da minha trajetória sob três dimensões: na primeira compartilho alguns fatos que marcaram a constituição da minha feminilidade; na segunda, o processo de negação/aceitação da minha identidade afrodescendente; e na terceira, narrar minha trajetória educacional a partir do magistério. Faço esta escolha para entrelaçar minha compreensão sobre “feminilidade e afrodescendência” no âmbito da identidade com o objeto investigado. No intuito também de demarcar o perímetro de implicações entre minha história e este trabalho.

Sou a primeira dos quatro filhos de uma professora, funcionária pública, que muito cedo se apaixonou pelos estudos e, dentre seus vinte e nove irmãos, foi a única a concluir o magistério, na época, ofertado pelo curso secundário. Seus filhos são fruto do matrimônio de vinte e cinco anos com um trabalhador rural com sede de “vencer na vida”, que durante o casamento com minha mãe não era alfabetizado. Após a separação, estudou e concluiu a quarta série.

Cresci ouvindo a história de como meu pai desejou, durante a gestação da qual nasci, que eu fosse um menino. E ao deparar-se com uma menina precisou de três meses para aceitar o fato. Esta história me era narrada todas as vezes que não reconheciam em mim comportamentos e sonhos “próprios” de uma menina: não brincar com bonecas, não sonhar em casar, não ter aptidões para o trabalho doméstico, ter predileção por brincadeiras que exigiam movimentos mais enérgicos (corrida, jogo, luta, subir em árvores), gostar de fazer amizade com meninos e sonhar em viajar para conhecer o mundo. Meus familiares constantemente comparavam minhas características com o “comportamento masculino” e o justificavam como sendo resquícios dos desejos do meu pai no período: “Ele quis tanto ter um menino, olha aí no que deu!”.

Mas, contraditoriamente, sempre recebi do meu pai todo o rigor do tratamento e da educação que, na visão dele, seriam próprios para a formação de uma menina. Vivi em um lar

marcado por tensões e conflitos em torno do pensamento patriarcal¹ com o comando “instituído pela força” e a resistência de minha mãe, muitas vezes silenciosa, que mantinha a autoridade diante dos filhos, detinha o controle financeiro da casa e provia grande parte do sustento da família. Esta era a referência de comportamento feminino que foi constituindo minha identidade.

Ainda assim, as atividades domésticas eram rigorosamente divididas entre os irmãos de acordo com o sexo. Por isto, cabia a mim a obrigação de “varrer a calçada” todos os dias pela manhã. Executava esta tarefa com muita satisfação, pois me permitia estar no espaço público da rua: ouvir histórias, falar com os vizinhos, construir amizades. Aquela rua é muito movimentada por dar acesso à feira da cidade. É trajeto certo, todas as segundas-feiras, para quem vêm das comunidades negras e/ou quilombolas da “Região de Baixo²”, zona rural do município.

Os moradores destas comunidades sempre chegavam em grupo, e ao passarem por minha rua, era comum ouvir os achincalhamentos, a zombaria, os sonoros sorrisos apontando para a cor da pele, o formato do rosto, a textura dos cabelos, o jeito de andar “daqueles homens e mulheres”. Ao testemunhar aquela cena corriqueira, passava horas frente ao espelho procurando pontos de diferenças entre mim e aquelas pessoas (meu cabelo era longo... a tez da minha pele tinha um tom diferente). As conversas com o espelho chegavam sempre à mesma conclusão: “Sou diferente daquelas pessoas. Sou morena”.

O conforto psicológico que esta certeza me trazia foi substituído, alguns anos depois, por muitos conflitos desencadeados em uma discussão no pátio da minha escola, no horário do intervalo, quando cursava a quarta série. A motivação da minha colega de turma para provocar a discussão não recordo mais. Porém, seus “berros” permeados de desdém e os risos dos alunos da escola ecoaram durante longos anos em meus ouvidos: “[...] Morena?! Você é uma negra... uma negrinha feia, fedorenta... negrinha do Riacho”.

Na minha cidade, São João do Piauí, “[...] quando alguém quer ridicularizar outro, é normal chamar de “negrinho (a) do Riacho”, ou “do Estreito”. Ser daquela região significa, dentro dessa lógica, ser feio ou atrasado” (COELHO, 2013, p. 30). Mais que isso, ser chamada desta forma é uma ofensa sem precedentes... capaz de causar brigas e rompimentos

¹ [...] modelo de sociedade baseado na autoridade paterna, na supremacia da figura masculina denominada sociedade patriarcal (ABREU, 2010).

² O município de São João do Piauí divide sua zona rural em duas regiões: a de “Baixo” e a de “Cima”. No terceiro capítulo esta divisão será detalhada.

para toda uma vida. A partir deste fato, conflitos e certezas (sou “morena”?!) coexistiram em mim durante longos anos.

Em contraponto, os embates diários com o autoritarismo e o machismo no espaço familiar fortaleciam uma identidade de resistência, geravam posturas de enfrentamento e uma incessante busca por atividades que me tirassem do âmbito da casa. Aos oito anos de idade era catequista na minha comunidade, aos dez ingressei em um grupo de jovens ligado à Pastoral da Juventude, aos quinze já era liderança jovem na minha Diocese. Neste espaço, aprendi sobre problemas sociais da minha comunidade, sobre a dimensão da juventude e a lutar por justiça social.

Esta consciência política conduziu-me a integrar, no município, a luta pela instalação da rádio comunitária Malhada do Jatobá e nela exercer trabalho voluntário. Dentre os programas, havia um que discutia violência doméstica, direitos das mulheres, denunciava e exigia providências contra *quatro bárbaros assassinatos de mulheres, ocorridos entre os anos de 1997 e 2000*. Através deste programa, entre dezessete e dezoito anos, fiz os primeiros contatos com integrantes do movimento feminista, que culminaram com minha participação na União de Mulheres Piauienses (UMP), durante três anos. Os debates possibilitaram-me compreender bases de conflitos nas relações de gênero, encampar lutas que exigiam dos governos medidas de combate à violência física e simbólica contra as mulheres e a desenvolver oficinas educativas sobre seus direitos, sua saúde e sua própria organização.

Paralelamente à militância política, corria meu processo educacional escolar. Considero que o desejo por permanecer na escola seja um legado da minha mãe. Meu pai também teve parte nisto, seria injusto não reconhecer. Porém, o prazer que ela demonstrava ao estudar para planejar as aulas, ao contar como era ser professora, ver o apreço dos seus alunos e colegas de trabalho, e ser conhecida na cidade como filha desta professora, plantou em mim o desejo por fazer parte do ambiente escolar, respeitar e admirar o trabalho docente.

Ainda assim, não ocorreu nenhum momento em que sonhei (ou rejeitei) ser professora. Mas as condições objetivas no município conduziam todas as pessoas que permaneciam no processo escolar, até o início dos anos 2000, a concluir o curso de magistério. Minha trajetória não fugiu à regra e aos dezessete anos já era professora formada trabalhando no Colégio Frei Henrique, escola particular, por cerca de um ano.

A expansão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI (embora com pouca estrutura), causou nas pessoas do município um forte interesse pelo acesso ao ensino superior. Diante da oferta de cursos, nenhum me atraía (desejava jornalismo), porém como esta era a

única opção para continuar estudando, escolhi o curso Normal Superior e ingressei no ano de 2001. As disciplinas de fundamentos educacionais imbuíram-me de mais sede por conhecimento. Entretanto, à medida que o curso avançava, crescia minha insatisfação com a qualidade e o desejo de mudar para a capital do Estado, em busca de mais conhecimento e outras oportunidades.

À revelia da minha família, mudei para Teresina, contando apenas com acolhidas temporárias de amigas. Inicialmente permaneci voltando a São João do Piauí para assistir aulas. Fracassadas batalhas com a Universidade por transferência e dificuldade financeira obrigaram-me trancar o curso por um ano. A conquista da permuta para a capital coincidiu com a unificação da grade curricular dos cursos de bacharelado em Pedagogia e Normal Superior. Por esta razão, em 2007 concluí a licenciatura plena em Pedagogia no campus Clóvis Moura da Universidade Estadual do Piauí.

Os anos finais da graduação ficaram marcados na minha memória pelo difícil processo de definição do projeto de pesquisa para escrita da monografia. Naquele momento, desejei analisar como professores da educação básica abordavam as relações de gênero e a discussão racial. Mas fui orientada a focar nas relações de gênero por não haver nenhum professor com conhecimentos para nortear a discussão racial. Com sentimento de frustração, segui as orientações para redefinir o objeto. O desejo por este objeto na graduação foi fruto da participação em atividades de movimentos negros de Teresina.

Recordo-me que no ambiente desses movimentos, a imagem e características fenotípicas de homens e mulheres afrodescendentes eram sinônimos de beleza, enaltecidas positivamente. A imagem da mulher afrodescendente estava sempre relacionada à fortaleza e poder, o que me agradava, resultando, dessa forma, a identificar-me como afrodescendente. Entretanto, sem retomar àqueles conflitos de identidade racial com os quais convivi na infância e adolescência... sem também elaborar reflexões sobre o porquê “de ter construído, até aquele momento, uma autoimagem de mulher morena”.

Concluí a graduação com a certeza de permanecer na profissão docente e o desejo de construir uma carreira no ensino superior. Descobri que, para isto, precisava continuar avançando em direção à pós-graduação, para a surpresa da minha família (Ainda não terminou os estudos?!). Minha chegada à pós-graduação tornou-se uma grande satisfação e sinônimo de vitória para minha família. Minha mãe ensinou-me a sonhar, mas nem nos melhores dos seus sonhos imaginou que eu chegaria tão longe. Sim! Ser aluna de pós-graduação é chegar longe. Pois da realidade de onde venho ser aluna de mestrado de uma

universidade pública federal não era parte dos sonhos de moças e rapazes com os quais compartilhei bons anos da minha adolescência e juventude.

O caminho em direção à pós-graduação conduziu-me ao reencontro com alguns dos meus conflitos de identidade racial, em parte adormecidos. Pois, em nenhum dos espaços que atuei (grupo de jovens, movimento de mulheres, movimento estudantil), ou no meu percurso educacional escolar até aqui houve discussões sobre a constituição da identidade racial. Reflexões mais profundas sobre ser afrodescendente foram intensificadas nos estudos e debates nas reuniões do núcleo de estudos Roda Griô – GEAFRO da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como também no percurso desta pesquisa, na qual intensifiquei estudos e revisei minhas memórias para registrá-las aqui. Houve também contribuições do núcleo de estudos NEPEGECI, que me permitiram apurar os sentidos para as relações de gênero através das discussões.

A elaboração do projeto que resultou nesta pesquisa, no âmbito da constituição da feminilidade numa interseção com a afrodescendência, passou por entender que os conflitos vivenciados por mim são parte da história de vida de uma grande maioria de outras mulheres afrodescendentes brasileiras. Estas histórias se entrecruzam por estarem assentadas no contexto socioeconômico cultural do Brasil, que é permeado por valores eurocêntricos e androcêntricos.

Este entendimento fez frutificar questões formuladas para compreender a feminilidade de mulheres afrodescendentes: Como ocorre o processo de constituição da dimensão feminina na identidade de mulheres afrodescendentes? Como experiências educativas podem influenciar a constituição da feminilidade e da afrodescendência? Quais elementos compõem as dimensões da feminilidade e da afrodescendência como partes da identidade de mulheres professoras? E como estas professoras afrodescendentes se percebem diante destas dimensões da sua identidade? Quais saberes são mobilizados no processo de constituição da feminilidade e da afrodescendência? Existem articulações entre as dimensões da identidade feminina afrodescendente e a chegada à carreira docente? Como ocorrem estas articulações?

Com base nestas questões, a pesquisa foi orientada pelo objetivo de analisar o processo de constituição de feminilidades em professoras afrodescendentes a partir das suas experiências educativas, tanto no âmbito da escola quanto nos ambientes externos a ela, e também em outros espaços educativos: família, movimentos, organizações, associações e outros espaços presentes na história de vida das interlocutoras da pesquisa. Os objetivos específicos foram definidos assim: a) descrever as trajetórias educativas de professoras

afrodescendentes; b) conhecer suas perspectivas sobre feminilidade e afrodescendência e captar como se autopercebem diante dessas dimensões identitárias; c) desvelar relações que vêm influenciando o processo de constituição de suas feminilidades; d) compreender os saberes mobilizados no processo de constituição da feminilidade afrodescendente e suas articulações com o acesso à carreira docente.

Diante do problema e objetivos apresentados, a abordagem que orientou os caminhos desta pesquisa é de natureza qualitativa, por considerá-la pertinente ao objeto proposto, tendo em vista que trabalhos no campo das relações de gênero “na maioria das vezes implica uma reflexão sobre as mulheres, sobre a identidade delas, sobre os percursos de trabalho e familiares delas” (TERRAGNI, 2005, p. 141). Portanto, pesquisas do campo das práticas sociais conduzem a novas orientações, “[...] porque as práticas de tipo qualitativo pressionam para colocar em primeiro plano a relação entre pesquisador e objeto de estudo e o fazem ponto essencial de cada processo investigativo” (MELUCCI, 2005, p. 20).

Desta forma, foi desenvolvida uma investigação com base nos fundamentos da pesquisa narrativa, por considerar que esta permite uma maior aproximação entre pesquisadora e interlocutoras, entre as trajetórias e a análise de processos de constituição da feminilidade, pois a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas uma construção em permanente movimento. As histórias de vida, ao tempo em que são individuais são coletivas e, portanto, ultrapassam o narrador, a narradora (CHIZZOTTI, 2006).

Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa narrativa permitiram olhar o movimento que ocorre entre as relações interpessoais das mulheres interlocutoras e os ambientes por elas vivenciados, pois parti do pressuposto de que as relações sociais e os espaços onde convivem possuem fortes influências na constituição da feminilidade de mulheres afrodescendentes. Em face deste quadro de referência, foi utilizada a técnica da entrevista narrativa para apreender aspectos das trajetórias de formação, da constituição da feminilidade e dos contextos educativos (formais e não formais) de professoras afrodescendentes. E o diário de campo permitiu, para mim, enquanto pesquisadora, tomar distância para analisar as narrações e perceber questões que não foram aprofundadas, os “meus atos falhos” (MACEDO, 2010).

A cidade de São João do Piauí, *locus* da pesquisa, será descrita sob o ponto de vista das interlocutoras, de como elas enxergam as relações estabelecidas entre a cidade e afrodescendentes. Desencadeio a descrição a partir das experiências e situações marcantes para as interlocutoras problematizando as influências deste espaço na constituição da

identidade feminina afrodescendente de cada uma delas. Este é um dos lugares de partida e de chegada desta pesquisa.

Outros lugares de partida e chegada são os pontos onde se entrecruzam as trajetórias das afrodescendentes de São João do Piauí com os demais descendentes de africanos no Brasil, com base nos dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) que, em parceria com outras organizações, divulgaram no ano de 2009 dados sobre as desigualdades de gênero e raça no país. Demonstraram que no âmbito das discriminações sociais há uma relação direta entre raça e gênero, pois as afrodescendentes geralmente sofrem tripla discriminação por ser mulher, por sua raça e no âmbito das condições de vida. O que implica nas dificuldades em acessar bens sociais, educação e, especialmente, mercado de trabalho.

Exemplificando, de acordo com dados estatísticos oficiais, no Brasil existem 97 milhões de pessoas afrodescendentes e 91 milhões de eurodescendentes (IBGE, 2009). Com relação à educação desta população, a taxa de anos de escolaridade entre uma pessoa eurodescendente é de 73,7%; enquanto que para uma pessoa preta é de 3,5%; e parda 20,9% (IBGE 2010; PNAD, 2009). Contudo, somando toda a população afrodescendente (pretos e pardos) o percentual educacional destes permanece inferior ao contingente eurodescendente.

Neste sentido, a problemática pautada pelas discriminações sociais sofridas por mulheres e homens afrodescendentes imputa à população brasileira o compromisso de encampar e apoiar pesquisas e ações públicas contrárias que discutam as bases destas discriminações. Neste âmbito, tomo uma afirmação de Risério (2007, p. 14) quando diz que por não ser negro não está impedido de discutir a questão racial brasileira, pois esta questão na visão dele “diz respeito a todos nós e não apenas a negros. Diz respeito a *relações* – e a relações que se dão entre uns e outros, jamais apenas entre os mesmos. Diz respeito ao Brasil”³.

Nestas relações estão engendradas tanto discriminações raciais quanto processos de resistência a elas, entremeadas nos constantes movimentos entre o individual e o coletivo, entre a subjetividade e o pensamento social. O conhecimento dos dados sobre experiências positivas de resistência de homens e mulheres descendentes de africanos podem contribuir para a superação das dificuldades de acesso aos bens sociais por parte da população afrodescendente no Brasil.

³ Ressalto que as concepções defendidas neste trabalho estão na contramão daquelas defendidas pelo autor Antonio Risério na obra “A utopia brasileira e os movimentos negros”. Principalmente, no que tange ao uso da terminologia “neonegro” em substituição a categoria afrodescendente.

Esse conhecimento pode alargar discursos propositivos e ações de enfrentamento “[...] aos mecanismos ideológicos de barragem dos diversos segmentos discriminados” que “na maioria dos estudos não são analisados” (MOURA, 1988, p. 85), tanto por parte de estudiosos da realidade brasileira quanto por executores de políticas públicas. Chamar a atenção para a necessidade de produções científicas nesta área que possam subsidiar a ampliação desta discussão nos inúmeros espaços onde ocorrem processos educativos intencionais.

E, principalmente, para que outras mulheres afrodescendentes possam aprender com aquelas que mobilizaram saberes para enfrentar os mecanismos de barragem social e contam suas histórias no âmbito de estudos como ora desenvolvido. É no contexto destas argumentações que situo a contribuição e relevância desta pesquisa para as mulheres afrodescendentes e para o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

Construí um levantamento sobre pesquisas que abordam a constituição da feminilidade de mulheres afrodescendentes em programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, utilizando como fonte teses e dissertações de livre acesso disponibilizadas pelos programas de pós-graduação no banco de dados virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC). O apanhado destas pesquisas foi sistematizado no II capítulo deste trabalho e com base nisto reafirmo a importância da abordagem da temática feminilidade de professoras afrodescendentes no âmbito das pesquisas em Educação no Brasil.

A escolha de termos e conceitos é carregada de simbologias e expressa parte de nossas visões de mundo. Com esta perspectiva, escolhi trabalhar com a terminologia afrodescendente para denominar e tecer análises sobre aqueles e aquelas com fenótipo que, no Brasil, se convencionou chamar de pessoa negra. Para explicar melhor esta escolha, trago aqui aprendizagens que construí ouvindo relatos e reflexões de Kátia Ferreira, uma das interlocutoras desta pesquisa.

Ela diz que se recusa a preencher relatórios de censos que pedem para marcar a cor que dentre as opções aparece a palavra “preta”. Afirma que não preencherá até que substituam pelo termo negra. “[...] me dizem que é a mesma coisa, mas não é [...] indígena colocam indígena e não vermelho. Daí vem o negro e colocam preto”. Ela continua o raciocínio justificando, “quando vem a palavra negro, para mim, fala mais sobre a definição de um povo. Povo ao qual você pertence, que você faz parte. E preto para mim é simplesmente uma cor, um adjetivo”.

Pelas mesmas razões de Kátia utilizarei o termo afrodescendente, por melhor definir o pertencimento a um povo e rememorar a matriz cultural africana. Este termo foi amplamente debatido na Conferência da ONU em Durban, África do Sul, no ano de 2001, e, desde então, afrodescendente é oficialmente utilizado pela Organização das Nações Unidas para referir-se aos descendentes de africanos.

Esta decisão ocorreu porque em alguns países africanos de língua portuguesa, nos países americanos de língua espanhola e inglesa o termo "negro", é geralmente entendido de forma "pejorativa". Para Cunha Júnior (2008, p. 19), “afrodescendente denomina um conjunto amplo de diversas nomeações dadas ao negro, pretendendo eliminar, assim, as desgastantes e não conclusivas discussões em torno do conceito do que é ser negro”, pois:

[...] o termo afrodescendente é praticamente a mesma palavra, seja em português, espanhol, inglês, ou francês, portanto, é “universal” e uniu o africano e outros grupos que se distanciaram em função da diáspora. Da mesma forma, ajudou a acabar com qualquer possibilidade de “tonalização” e ameniza a confusão no uso dos termos negro e preto com sentido pejorativo. (MARTINS, 2013, p. 29)

Concordando com Martins (2013) e outros pesquisadores (BOAKARI, 2011; CUNHA JUNIOR 2008; COELHO, 2013; NUNES, 2013), o termo afrodescendente passou a visualizar um grupo de origem ancestral africana (independente do fenótipo) e passou a abranger tanto a cultura africana quanto a da diáspora. Sendo assim,

É importante, sim, a terminologia, visto que cada uma vem carregada de conotações relacionadas com os diversos momentos históricos da trajetória dos afrodescendentes no Brasil. Uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça; preto ou pardo se referem à cor, mas não acrescenta nada da descendência, da história, das origens. Outra coisa é dizer afro-descendência, cujo termo traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história. (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 16)

Estas são as razões que motivaram minha escolha pela terminologia afrodescendente. Outra questão que desejo ressaltar é a escolha pela escrita deste trabalho na primeira pessoa do singular. Escrever histórias, narrar trajetórias, me conduz a um exercício de rompimento com a forma dominante que assumiu a escrita da ciência, “despersonalizada, generalizante e formal, impeliu e impele a buscar outras formas de expressão que possam dar acesso aos elementos que essa escrita “científica” não consegue captar ou expressar” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Compreendo que a escrita precisa dar conta dos silêncios, dos afetos, das emoções que circulam, dialogam com a tradição oral das mulheres. Aventurar-se com este tipo de escrita

em um trabalho científico impôs o desafio de escrevê-lo na primeira pessoa do singular e deixar fluir nestas linhas a identidade, as tensões e os afetos da pesquisadora com seu trabalho. Faço esta opção, por entender que buscar outras formas de conhecer “requer descobrir/ inventar novos modos de escrever/ ver/ler/ouvir/ sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Nesta busca, duas questões desafiaram-me na escrita desta dissertação: como fazer “aproximações para com a realidade” das mulheres que participaram desta pesquisa? E como interpretar as vozes e os silêncios delas sem distorções? Metodologicamente fui tomando uma série de cuidados, dentre eles, a devolução da transcrição da entrevista às mulheres interlocutoras e o olhar atento para os contextos das narrações. Mesmo assim, tendo consciência de que este trabalho está carregado por minhas análises, os capítulos que seguem foram escritos tendo como bússola orientadora ou como sinais de alerta, estas duas questões.

Por fim, ressalto que na escolha do título deste trabalho desejo enfatizar que existem vários São João(s) do Piauí naquele espaço geográfico. Realidades que envolvem desde potenciais produtivos, a hospitalidade, o carisma da população, ao contraste de relações racializadas, classistas, masculinizadas, excludentes e outras especificidades. E que, portanto, não é possível falar do contexto do município numa conotação homogênea, singular... especialmente quando são debatidas as relações raciais e socioculturais ali construídas.

Em síntese, esta dissertação para além das **Exposições Introdutórias**, traz quatro capítulos: **O capítulo I**, “desvelando os caminhos entre mim, elas e São João do Piauí”, que relata a metodologia da pesquisa, apresentação das interlocutoras, dos instrumentos de coleta, da organização e análise dos dados. **O capítulo II**, “Feminilidade e Afrodescendência: dimensões que se entrecruzam na constituição da identidade”, que demarca a compreensão conceitual e política destas categorias na relação com as percepções das interlocutoras. **O capítulo III**, “Raízes sanjoanenses: eu, o outro e as identidades de mulheres afrodescendentes”, que articula as histórias de vida das professoras com o contexto social e profissional docente em São João do Piauí. **O capítulo IV**, “Você que me continua”, partilha experiências das interlocutoras revelando, no entrelaçamento de suas histórias, continuidades, rupturas e influências destas experiências na formação da identidade feminina afrodescendente e na escolha e acesso à carreira docente; por fim, aponta-se conclusões iniciais como o lugar de chegada e novas questões para estudos posteriores.

1 DESVELANDO OS CAMINHOS ENTRE MIM, ELAS E SÃO JOÃO DO PIAUÍ: MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

[...] O mundo está feito de histórias. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o distante em próximo, o que está longe em algo próximo, possível e visível.
(Eduardo Galeano, 2009)

O desvelar dos caminhos que me conduziram ao encontro das interlocutoras deste trabalho, foram entremeados por escutas de histórias sobre as trajetórias de mulheres afrodescendentes. As histórias que escutei permitiram-me perceber como o passado converte-se em presente ao relacioná-las com dados estatísticos educacionais e profissionais desta população feminina afrodescendente. Ao encontrá-las, deparei-me com minha própria história e assim o distante ficou próximo e visível.

Reflexões metodológicas também me acompanharam neste desenrolar do processo de empiria e nas leituras para a escrita deste capítulo que provocaram, por diversas vezes, questionamentos sobre o método que melhor conduziria os estudos da relação entre feminilidade e trajetórias de professoras afrodescendentes. Algumas tensões e inquietações positivas permearam a escrita deste capítulo.

Assim, descrevo como ocorreram os movimentos metodológicos no transcurso desta pesquisa. Os frutos das reflexões estão organizados da seguinte forma: (1.1) Razões pela escolha da História de Vida como um dos métodos adequados ao estudo da feminilidade e da afrodescendência como dimensões da identidade de mulheres professoras. (1.2) São descritos os instrumentos utilizados na pesquisa e rápidos relatos sobre o processo de acesso às informações (1.3) A técnica de análise dos relatos colhidos será apresentada e o formato de organização da apresentação das apreciações elaboradas; (1.4) neste tópico, apresento o município de São João do Piauí e seus contextos na relação com a construção de identidades afrodescendentes e as feminilidades das professoras, e como este município, enquanto espaço social, foi tomando forma e sua importância redimensionada no trabalho; (1.5) por fim, apresento as interlocutoras da pesquisa e discuto os critérios usados para a seleção delas.

1.1 Trajetórias de vida: o método na relação com o objeto

Traçar este estudo exigiu pensar sobre métodos que permitissem mergulhar nas trajetórias de vida para fazer emergir os elementos que encadeiam a constituição da

feminilidade e da afrodescendência. Neste sentido, dois entendimentos orientaram a escolha do método: Primeiro, a feminilidade e a afrodescendência são tecidas e trazem dentro de si diversos fios que se (inter) relacionam com a cultura, a história e o poder socialmente construídos; e segundo, a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas uma construção em permanente movimento.

Partindo desta concepção, o trabalho foi orientado pelos fundamentos do método da História de Vida vinculado à análise das práticas e dos processos sociais. Esta vertente do método biográfico tem suas bases na sociologia iniciada na França por Daniel Bertaux no começo dos anos 70. Com iniciativas deste sociólogo francês

[...] é criado um comitê de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia, intitulado “Biografia e sociedade”, e uma revista especializada, *Life stories / Récits de vie*. A associação francesa dos sociólogos cria uma rede de pesquisa de pesquisa temática (RT 22) que explora os vínculos entre percurso de vida e dinâmica social. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 34)

Por considerar a preexistência de vínculos entre as dinâmicas sociais, o percurso de vida e a constituição da feminilidade das professoras afrodescendentes parte desta pesquisa, os pressupostos teóricos da História de Vida pautaram este trabalho. Pois permitem captar as experiências vivenciadas no campo da formação humana, nas experiências educativas tanto no âmbito escolar quanto nas organizações e movimentos da sociedade civil.

Neste contexto, a busca por autores que trabalham com História de Vida na perspectiva que desejo estudar o processo de constituição de feminilidades em mulheres afrodescendentes foi aproximando-me do pensamento de Daniel Bertaux. De acordo com Chizzotti (2008), Bertaux concebe as Histórias de Vida como relatos de práticas sociais do tipo “objetivo” ou socioestruturais, quando privilegiam as formas materiais de vida, ou do tipo “subjetivo” ou sociossimbólicos quando revelam as atitudes, representações e valores individuais que refletem as relações sociais.

É preciso ressaltar, que a História de Vida classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização (SOUZA, 2006). Quando utilizada como técnica, os depoimentos são colhidos oralmente e requerem o uso de entrevistas não diretivas e quem decide o que vai ser narrado é o sujeito da pesquisa. Desta forma, estes trabalhos são situados no campo da história oral.

A História de Vida enquanto método de pesquisa, de acordo com Chizzotti (2008), tem seu desenvolvimento na Escola de Chicago (1918) empregado em estudos antropológicos

como opção à sociologia positivista, tendo nos anos 30 o seu apogeu. Conforme o mesmo autor, na década seguinte houve um declínio, pois “o método foi eclipsado pelo montante dos métodos quantitativos e por novas condições do próprio Departamento de Sociologia de Chicago”. (2008, p.108) Na década de 80 o método biográfico voltou a despertar o interesse da sociologia e de outras áreas do conhecimento como a educação e a psicologia. No Brasil,

[...] a utilização da história de vida inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos de 1960 com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas, com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos de 1990 [...]. (SOUZA, 2006, p. 30)

A metodologia dessa pesquisa abrange uma série de termos e significados com particularidades teóricas e metodológicas próprias. Esta diversidade terminológica provém da sua herança de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica para designar a pesquisa com base nesta metodologia. (SOUZA, 2006). Este caráter multidisciplinar é apontado também por Bertaux (*apud* CHIZZOTTI, 2008, p. 101) ao afirmar que

[...] a variedade dos usos da história de vida por diferentes disciplinas como antropologia, história social, psicologia social, psico-história, além da sociologia, educação e de diversas escolas do pensamento como o empirismo, o marxismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o interacionismo, a teoria dos papéis, dramaturgia e outras, focalizando os mais diversos objetos teóricos como o vivido, as trajetórias de vida, os modos de vida, as estruturas de produção, a imagem de si, os valores, o conflito de papéis etc.

Os estudos sobre o percurso epistemológico da pesquisa desenvolvidos por Souza (2006, p. 79) apontam que o campo das Ciências Sociais têm utilizado terminologias como “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação” para designar a distinção teórico-metodológica dos usos das Histórias de Vida. E que este conjunto polissêmico é orientado pela mesma perspectiva, a História Oral.

Na perspectiva de Souza (2006), na área da educação é utilizado com frequência maior o método autobiográfico e as narrativas de formação enquanto movimento de investigação do processo de formação docente. A exemplo do que o autor fala, destaco importantes obras como *Experiências de Vida e Formação* (JOSSO, 2004) e *L'histoire de vie comme processus de formation* (DOMINCÉ, 1996). Outros autores escrevem nesta perspectiva, como Gaston

Pienau (2006) e Antonio Nóvoa (1988). No Brasil, os trabalhos de Clementino de Souza (2006, 2010) têm ganhado destaque e, no Piauí, as produções da professora Antonia Edna Brito (2008) têm produzido importantes trabalhos no campo da pesquisa narrativa.

A constatação feita por Souza (2006) instiga ressaltar que muito embora este trabalho esteja situado no campo da educação e tenha como grupo investigado professoras, não faz parte dos seus objetivos adentrar o campo da atuação e prática docente destas profissionais. Mas, focar nos processos educativos experienciados por elas que marcaram a constituição da feminilidade e da afrodescendência, entendendo a feminilidade e a afrodescendência como dimensões da identidade, de modo que são subjetivas e construídas em um movimento com as relações sociais estabelecidas na escola, na família, nos grupos de amigos e amigas, nos movimentos e organizações sociais. Esta perspectiva aqui defendida encontrou eco nas produções do autor Daniel Bertaux (2010).

Este autor afirma que pesquisas que estudam práticas sociais através do uso do método narrativo orientado pelos princípios da etnossociologia não concentram seus esforços em compreender esquemas interiores de representação ou sistema de valores individuais ou de grupos, mas sim

[...] estudar um fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social; de compreender como ele funciona e como se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam. Nesta perspectiva, recorrer às narrativas de vida não exclui [...] outras fontes, tais como estatísticas, textos regulamentares, entrevistas com informantes situados em posição “central” ou observação direta dos comportamentos. (BERTAUX, 2010, p. 16)

Com este entendimento orientei minha escuta para as trajetórias que me foram narradas, procurando analisar os processos sociais vivenciados no percurso escolar e no contexto social do município, para assim identificar a lógica que influenciou a constituição da feminilidade e da afrodescendência.

Pois, “não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento da sua existência” (BERTAUX, 2010, p. 53). Esta foi a razão encontrada para ficar atenta também as narrações que envolveram o grupo familiar. No tópico seguinte detalharei os instrumentos que facilitaram o acesso às informações.

1.2 Instrumentos de acesso às trajetórias de professoras afrodescendentes

Diário de Campo

Adotei um diário de campo, entendido como um instrumento autoformativo por ter possibilitado o registro de alguns fatos: “o visto” e, de certa maneira, “o não visto” (emoções, silêncios, fugas) nas narrações das interlocutoras. Permitiu para mim, enquanto pesquisadora, tomar distância para analisar as narrações e perceber questões que não foram aprofundadas e os “meus atos falhos”. As anotações foram, especialmente, sobre as impressões, inquietações e sentimentos diante das experiências vivenciadas na busca pelas narrativas de vida, pois

[...] a prática de escrita do diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais seus *atos falhos*; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço para tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construtor da produção, portanto, é um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências antropológicas e da educação. (MACEDO, 2010, p. 133-134)

Ao reler as anotações sobre visitas às escolas, observações feitas em reuniões pedagógicas, critérios que orientaram as escolhas das interlocutoras e as impressões das entrevistas realizadas, percebi o processo de tomada de consciência da pesquisa que presumia ter antes destas vivências. Observei também como algumas entrevistas envolveram-me mais que outras. Isto me permitiu diferenciar determinadas análises feitas somente por estar emocionalmente envolvida.

O diário de campo contribuiu especialmente para, na ação, perceber-me como pesquisadora, a fazer distinções, a apurar o olhar investigativo e reflexivo. As anotações feitas neste instrumento de apoio são as quais recorri para escrever este capítulo e para analisar as entrevistas colhidas.

Questionários

Utilizei dois questionários como instrumentos de apoio para adentrar o campo de pesquisa e assim fui tomando conhecimento sobre a quantidade de mulheres que atuam nas redes Municipal e Estadual de Educação. Muito mais que saber a quantidade, o uso dos questionários possibilitou o encontro com professoras que atuam na cidade e tomar

conhecimento sobre seu pertencimento racial e, assim, selecionar o grupo de interlocutoras da pesquisa.

O Questionário I ficou restrito aos dados da escola: níveis e modalidades de ensino ofertados, número total de docentes e, deste, o número de mulheres que atuavam como professoras. Com estas informações, conseguimos elaborar dados sobre a quantidade de mulheres professoras nas duas redes e analisar sua distribuição de acordo com o nível de ensino e onde estavam concentradas em maior número (urbano ou rural).

O Questionário II foi direcionado exclusivamente para as mulheres professoras de cada unidade escolar, para na primeira parte levantar informações sobre seu pertencimento racial. Neste instrumento não apresentei opções de classificação da cor da pele, elaborei a questão de forma aberta (Com relação à cor da sua pele, como você se identifica?) para permitir que as participantes pudessem expressar como se percebem diante da cor da sua pele e de forma mais profunda sobre a sua identidade racial.

Na segunda parte, sobre grau de escolaridade, tempo e níveis em que já atuaram, estes dados permitiram a elaboração de um panorama do acesso de mulheres afrodescendentes à docência em São João do Piauí e do contexto de atuação político-profissional, sintetizando assim o cenário da pesquisa. Mas o principal resultado deste questionário foi a identificação das dez professoras afrodescendentes que formaram o grupo de interlocutoras da pesquisa e delimitação da questão gerativa que compôs o roteiro narrativo da entrevista.

Ficou evidente que a pesquisa mobilizou, animou, afetou as pessoas. Por diversas vezes me foi pedido para registrar a história de vida de várias outras professoras (“Adriana, registra a história da Dona Izilda, ela é uma das professoras com muita história e anos de docência!”). Fui tomada por um profundo sentimento de angústia: Como escolher... excluir histórias? São tantas lindas e fortes histórias! Naquele momento, as regras do trabalho científico garantiram a dissolução de parte deste sentimento. Os olhares de tantas mulheres estão gravados em mim. Desejos de contar suas vidas, de gravar sua existência. Junto a este sentimento, o medo de frustrar expectativas. Passei a refletir: “será que fiz a abordagem correta?”, impelida por sentimentos de responsabilidade, de compromisso em voltar com os resultados desta pesquisa.

[...] esqueça qualquer culpa: você não é um ladrão de vidas, você apenas provoca testemunhos. Você pede ajuda, mas ao fazê-lo, confere ao sujeito um “conhecimento social” que talvez apenas muito parcamente lhe tenha sido concedido em outra parte. Vindo vê-lo, você demonstra que ele conhece coisas que você, como “universitário”, não sabe. Coisas que a “sociedade” não sabe. (BERTAUX, 2010, p. 82)

Durante todo o trabalho de campo, fui tomada por um profundo sentimento de gratidão às professoras. Pelo apoio que proporcionou, em pouco tempo, grandes resultados, um deles a confiança e boa receptividade do grupo.

Entrevistas Narrativas

De acordo com Schütze (2011), a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Este tipo de técnica vai além do esquema de perguntas e respostas, ao tempo em que restringe ao mínimo a participação e influência do entrevistador, permitindo ao entrevistado revelar-se de forma espontânea. Isto ocorre no momento em que a entrevistada fica livre para utilizar a linguagem própria, de forma espontânea na narração dos acontecimentos.

Com esta perspectiva, as entrevistas narrativas foram orientadas por um roteiro temático previamente estabelecido de acordo com os objetivos do estudo, e gravadas, tendo em vista que a gravação se apresenta como uma etapa importante para obter com precisão o registro de tudo o que foi dito durante a entrevista (OLIVEIRA, 2007).

Na visão de Schütze (2011), este roteiro é denominado de enredo, principal elemento para formatar uma estrutura narrativa que dê sentido e coerência à história narrada, proporcionando assim um contexto em que nós compreendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos e suas relações.

No caso de Bertaux (2010) o trabalho com a terminologia Narrativa de Vida é a melhor forma de distinguir entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida – afirma que a Narrativa de Vida é resultado do uso da entrevista narrativa. A técnica utilizada neste tipo de entrevista inspirou as regras adotadas no recolhimento das narrativas que escutei.

Para que as entrevistas tomassem a forma narrativa o verbo “contar” (fazer relato de) foi parte essencial do roteiro para que a produção discursiva das interlocutoras se tornasse uma narração, pois

[...] não se trata de um questionário, mas de uma lista de questões que você tem sobre seu tema de estudo, seus modos de funcionamento, seus contextos de ação. Durante a entrevista, o roteiro estará a seu lado [...] mas você o consultará no final, porque vai tentar seguir o modelo da entrevista narrativa que se compõe de duas partes: na primeira, a mais importante, você encorajará o entrevistado a contar sua vida. [...] você deverá identificar o momento de pedir que desenvolva algum ponto que faz parte de seu roteiro. (BERTAUX, 2010, p. 80)

O roteiro foi elaborado com duas questões gerativas⁴, sendo que a primeira solicitava que se lembrassem dos tempos de escola e grupos que tivessem participado que, na opinião delas, mais influenciaram na formação da mulher que se tornaram. A segunda tratou do pertencimento racial delas e da família e como esta questão era tratada nos espaços frequentados por elas.

Ao lado das questões gerativas havia “possíveis” perguntas curtas que funcionaram como estímulos, tanto para direcionar a narração quanto para retomar alguma linha de raciocínio que na fala a interlocutora tenha perdido. Estas perguntas-estímulo foram usadas com bastante cautela para não transformar a entrevista em interrogatório. Para garantir o caráter narrativo, as questões gerativas eram iniciadas com a frase “Gostaria que você me contasse”.

Neste sentido, as duas primeiras entrevistas serviram também como testagem deste instrumento através da observação do nível de compreensão das questões, sendo exemplo: os estímulos dados para que desenvolvessem pontos essenciais para a pesquisa observando se permitiam ou dificultavam os relatos. No decorrer da entrevista fiquei atenta também a todo o gestual da interlocutora, para perceber possíveis incômodos, emoções e silêncios.

Constatei que a forma de organização do roteiro permitiu uma narração mais fluente. Entretanto, percebi que o roteiro abordava longos períodos da vida e em alguns momentos gerou cansaço, mas não percebemos que isto tenha desestimulado o desejo das interlocutoras em contar suas histórias. Foi decidido não alterar o roteiro por julgar todas as questões necessárias para o conhecimento das narrativas de vida.

O modelo narrativo perseguido na realização das entrevistas levou-me a, após a questão gerativa, restringir ao máximo minhas intervenções verbais; procurei emitir interesse pela história narrada através do olhar focado na entrevistada, acenos de cabeça em sinal positivo, postura corporal emitindo interesse pela história contada e sinais sonoros que encorajavam a narração (hunrum... hum... ok!... Entendi.). Estive alerta para que minha postura não atrapalhasse ou inibisse a narração. Com duas entrevistadas não consegui afinar esta relação e elas permaneceram inibidas e em estado de dúvida se seus relatos estavam satisfazendo aos interesses do trabalho. Mas o detalhamento desta relação pesquisadora-interlocutora será retomado no tópico onde será abordado o perfil individual de cada uma.

⁴ A técnica da entrevista narrativa orienta a elaboração de apenas uma questão gerativa. Porém, para abarcar as questões em torno da feminilidade e da afrodescendência fizemos uma adaptação do roteiro. Por isto foram elaboradas duas questões gerativas.

As entrevistas iniciaram-se com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, o detalhamento de todos os critérios para participação, justificando as razões que as fizeram ser selecionadas, e foram finalizadas com a leitura do Termo de Consentimento. Na leitura do termo, a ênfase era dada à restrição do uso das informações ao trabalho científico, ao sigilo do nome, caso a interlocutora desejasse, e à liberdade que cada uma teria em desistir de participar a qualquer momento da pesquisa. Ao final da leitura, era questionado se havia alguma dúvida – e em sendo, era sanada – cada participante assinou o Termo em duas vias: uma foi entregue à pesquisadora e a outra ficou em poder de cada professora entrevistada.

Todas as interlocutoras consentiram que seus nomes fossem divulgados e nos comprometemos a suprimir os nomes de terceiros, caso fossem citados, para que nenhuma informação as expusesse ou as comprometesse. As entrevistas foram gravadas com a permissão de cada uma e arquivadas individualmente. Em média, as entrevistas tiveram duração entre duas a três horas e meia; algumas delas foram divididas em sessões para serem concluídas dois dias após a primeira sessão. Todas as narrações foram transcritas e devolvidas a cada interlocutora para que tomassem ciência do que foi registrado e fizessem possíveis correções e complementos.

A técnica da entrevista narrativa requer uma maturidade da/o pesquisadora/o por requerer um exercício profundo de concentração para estar atenta ao bom andamento da narração. Isto significa saber ouvir, saber identificar os momentos oportunos para intervir com perguntas de profundidade que ajudem a compreender, na história narrada, o objeto em estudo. Analiso que consegui realizar todas as etapas do método da entrevista narrativa com “parte” das interlocutoras, dado os limites que exponho a seguir.

A escuta é uma ação particularmente desafiadora. Nesta pesquisa, tornou-se um exercício difícil de executar, pela falta de domínio da ansiedade em lançar questões para compreender alguns fatos narrados. Tornou-se um desafio prazeroso, pois a cada entrevista buscava superá-lo.

As narrações proporcionaram um encontro com fatos da minha história através das histórias que escutei (isto me emocionou) e tornou-se um confronto com algumas ideias preconcebidas sobre a temática em estudo. Concluí as entrevistas com a confiança de que, no campo das relações sociais estabelecidas pelas interlocutoras, elas são construtoras de histórias, fazem escolhas e traçam suas estratégias particulares para superação dos desafios. E assim, constroem os saberes oriundos de diferentes espaços e da astúcia de cada uma, mobilizados para constituição da sua identidade feminina afrodescendente.

De forma geral, as entrevistas afetaram-me. Em cada escuta das histórias houve relatos que despertaram um olhar para meu objeto por ângulos ainda não percebidos, reavivaram minhas lembranças da cidade há muito tempo esquecidas. Outros relatos coincidiam com algumas das minhas experiências de vida e houve também aqueles que me transportaram para o momento vivido despertando em mim profundo sentimento de solidariedade. Mistura de sentimentos que o autor Daniel Bertaux (2010, p. 85) descreveu na sua obra ao afirmar que

[...] este tipo de entrevista é emocionalmente uma provação: algumas vezes você sairá literalmente “esvaziado”. É necessário que a realidade afete não só seu intelecto, mas seus nervos, sua sensibilidade para que ela possa abalar, mesmo em pequeno grau, os preconceitos e pressupostos que você traz no inconsciente.

O trabalho com as narrativas contribui para perceber a constituição da identidade em curso. Parto do princípio de que as identidades não são fixas, elas estão em constante movimento. Este movimento ocorre numa interface com os valores sociais e com as formas das relações construídas pela Cidade com mulheres e homens, afrodescendentes ou eurodescendentes. O conteúdo das narrações, os fatos, as lembranças e a visão das interlocutoras sobre a cidade fizeram ampliar a ideia inicial de escrever sobre o universo de São João do Piauí. Neste sentido, o trabalho com as narrativas de professoras afrodescendentes sanjoanenses passa por compreender como o contexto social e histórico do município se relaciona com a constituição das identidades femininas e afrodescendentes.

1.3 Procedimentos de organização e análise dos dados

As análises das narrativas procederam com base no método proposto por Bertaux (2010) e Schutze (2011), que envolve duas etapas: a análise individual e a análise coletiva das narrativas. Dos passos sugeridos por esses autores para cada uma destas etapas algumas foram seguidas. Assim, na primeira etapa, na qual se aprecia a narração individual, orientei-me pelos seguintes passos:

a) Transcrição e Retranscrição das narrativas

“O termo ‘transcrição’ pode significar a ação resultante de transcrever ou o seu resultado. Para evitar confusões, designamos aqui [...] a ação de transcrever como retranscrever e retranscrição, reservando o termo transcrição ao texto resultante” (BERTAUX,

2010, p. 90). Esta explicação inicial deve-se ao fato de o trabalho com as narrativas de vidas permitirem à pesquisadora fazer a opção por realizar o trabalho sozinha ou com uma equipe após a realização das entrevistas.

Tendo em vista que o trabalho com esta técnica normalmente gera entrevistas com mais duas horas de gravação, as dez entrevistas realizadas por mim duraram em média de três a quatro horas. Para transcrever uma hora de gravação foi necessário dispor de quatro a seis horas de trabalho o que gerou, em média, vinte páginas de texto. Portanto,

[...] qualquer que seja a pessoa que efetue a primeira retranscrição, é necessário que o trabalho seja verificado minuciosamente pelo próprio entrevistador. Escutando de novo a conversa, lendo todo o texto da transcrição, ele acrescentará as palavras que faltam, indicará os silêncios e sua duração, as entonações. Acrescentaremos a esse texto a parte das anotações de campo relativo às entrevistas. (BERTAUX, 2010, p. 91)

Neste contexto, o principal objetivo desta primeira etapa é conseguir materializar no texto o máximo das emoções expressas pela interlocutora. Isto é parte do termômetro, nos passos seguintes, que servirá para identificar ou trazer à tona processos sociais que influenciaram a constituição da feminilidade e da afrodescendência.

Por esta razão, optei por deliberar para um grupo experiente a primeira transcrição das entrevistas e, ao receber os textos, procedi com a releitura das entrevistas ao mesmo tempo em que ouvia novamente os áudios. Isto foi necessário para corrigir a escrita incorreta de palavras ou o uso de termos que deturpavam o sentido das frases, demarcando a duração das pausas, os silêncios, os sorrisos, as mudanças na entonação da voz e os momentos de fuga da linha de raciocínio por parte da interlocutora. Logo após a retranscrição, os textos das entrevistas foram devolvidos por email a cada uma das interlocutoras para que tomassem ciência do que foi registrado, fizessem correções e acréscimos quando necessário.

b) Encontrar a estrutura diacrônica das histórias

À medida que os textos das entrevistas foram devolvidos pelas interlocutoras, analisei individualmente cada entrevista para “eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas e assim [...] ordenar o texto narrativo puro” (SCHUTZE, 2011, p. 213). Ordenar é o que Bertaux (2010) chama de encontrar a estrutura diacrônica dos fatos, ou seja, criar uma estrutura evolutiva para as narrativas tendo como foco os fatos e suas relações de antes e depois. Assim, ter bastante atenção para observar como a interlocutora estruturou sua lógica

de sucessão dos fatos e, dentre eles, identificar as experiências e os silenciamentos, estes últimos, Bertaux (2010) denomina de “zonas brancas”. Em seguida, construir uma relação entre o tempo histórico coletivo e o tempo biográfico.

c) Abstração analítica e Análise do conhecimento

Nesta etapa, incluí dois passos orientados por Schutze (2011). No primeiro, chamado de abstração analítica, o foco é “[...] as expressões estruturais abstratas de cada período da vida que são colocadas em relação sistemática umas com as outras, e, a partir desta base, a biografia como um todo é construída” (SCHUTZE, 2011, p. 214). Isso significa observar as estruturas dos processos que regeram cada período da vida da interlocutora. O segundo passo, análise do conhecimento, consiste em identificar os aportes teóricos que sustentam a argumentação da interlocutora sobre como sua história de vida e sua identidade foram construídas.

Concluída a fase das análises individuais, segui para a análise coletiva das entrevistas narrativas. Esta fase foi guiada pelo espírito comparativo no qual confrontei os percursos relatados para encontrar traços comuns ou incomuns nas histórias. Pois, é na “comparação entre percursos biográficos que se percebem recorrências das mesmas situações, das lógicas de ação semelhantes; que se descobre, através de seus efeitos, um mesmo mecanismo social ou um mesmo processo” (BERTAUX, 2010, p. 121).

Para prosseguir com a segunda etapa, **análise coletiva**, foi necessário agrupar as narrações por temática abordada, ou seja, os relatos onde predominam a questão da afrodescendência, da feminilidade, da relação com a carreira docente e assim observar dentro daquela temática como aparecem os contextos da família, da escola, dos grupos e movimentos, a relação com a cidade, com a comunidade. E assim identificar influências, estrutura dos processos e suas possíveis relações com a geração (tempo histórico), com o lugar de residência e atuação (zona urbana/ zona rural) e os espaços sociais (grupos/ movimentos). Pois os encadeamentos de situações, interações, acontecimentos e ações revelam que a transformação de si mesmo raramente resulta de um processo puramente subjetivo (BERTAUX, 2010).

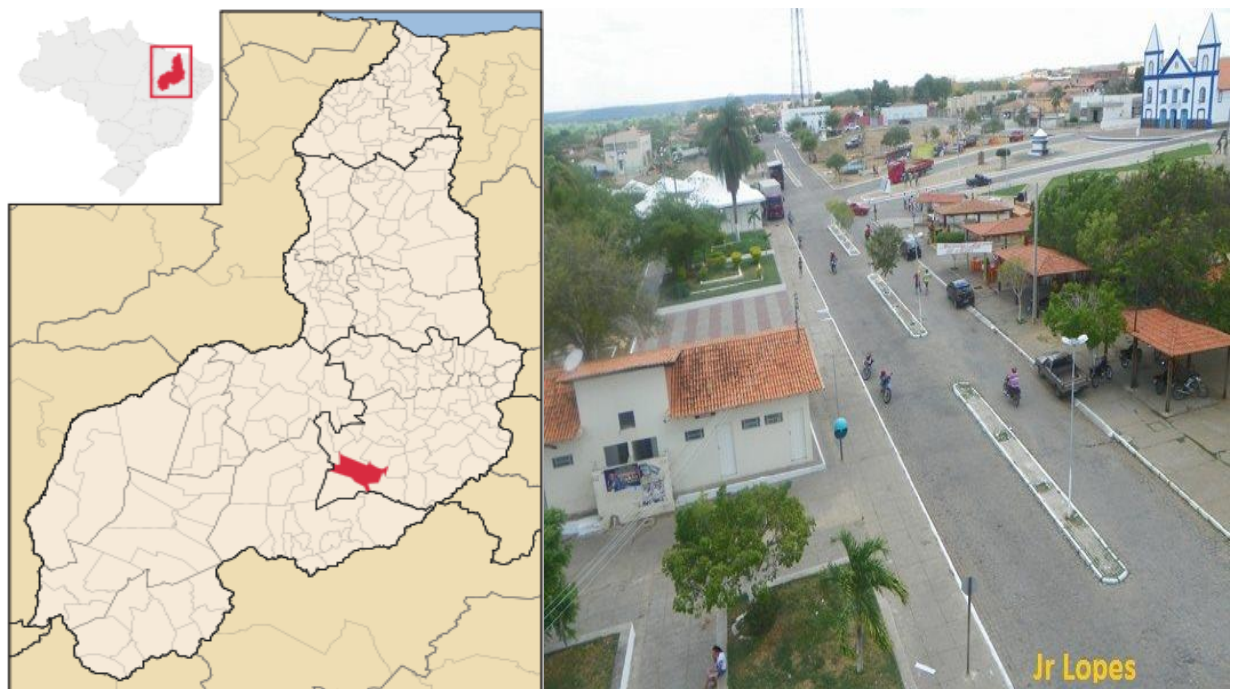
O conteúdo que resultou das análises das narrativas será apresentado através das categorias centrais (feminilidade, afrodescendência) como dimensões da identidade à medida

que os capítulos são desenvolvidos. Portanto, neste trabalho, em todos os capítulos serão mantidos diálogos com os resultados das análises.

A partir das categorias centrais serão encadeadas experiências das professoras afrodescendentes no âmbito da escola, da família e das organizações/movimentos sociais por elas frequentados. Neste sentido, os contextos das experiências são tomados como fios que conduzem à observação dos movimentos de constituição de dimensões da identidade (feminilidade, afrodescendência).

1.4 O campo da pesquisa

As fotografias a seguir apresentam algumas informações básicas sobre o município de São João do Piauí, cidade em que foi realizada a pesquisa, em duas discussões: à esquerda, a sua situação geográfica em relação ao Piauí e ao Brasil e, à direita a parte do cenário urbano da sede do município (FOTOGRAFIA 01).



FOTOGRAFIA 01: MUNICÍPIO SÃO JOÃO DO PIAUÍ

FONTE: <http://pt.wikipedia.org> (mapa); www.portalsanjoanense.br (imagem aérea)

O município de São João do Piauí possui área territorial de 1.527,773 km², fica aproximadamente a 516 km da capital piauiense, Teresina. É uma das cidades mais importantes, economicamente, da região sudeste do Estado, fica localizada à margem esquerda do rio Piauí, clima semiárido, bioma caatinga. Integra o conjunto de dezesseis

municípios que compõe o território Serra da Capivara. O primeiro nome deste município foi Malhada do Jatobá, passou a categoria de cidade em 05 de julho de 1906.

A cidade de São João é bastante conhecida pela simpatia e hospitalidade do seu povo, por um dos festejos mais famosos do Estado, no mês de junho, em homenagem ao seu Santo Padroeiro - São João Batista. Mais recentemente, tem ficado conhecida como “cidade da uva”, por conta de um projeto de irrigação de uvas no assentamento Marrecas, o primeiro assentamento do Piauí. Desde 2009 o município tem promovido o “Festival da Uva”.

Com relação à população, no ano de 2010 era de 19.548 habitantes, porém o censo do IBGE-2010 estimou que no ano 2014 a população chegaria a 20.077 sanjoanenses. Residem na zona urbana do município cerca de 13.470 pessoas. Do total da população, 9.964 são mulheres e 9.584 são homens. Quanto ao pertencimento racial da população os dados estão expostos no Gráfico 01.

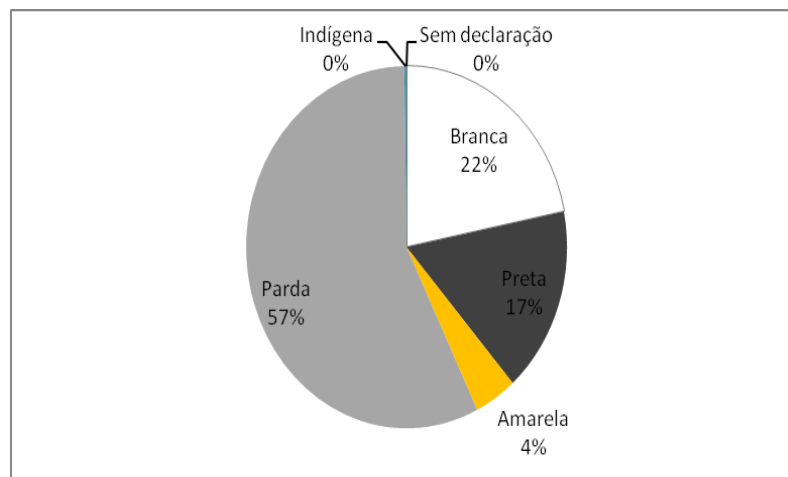


GRÁFICO 01 – PERTENCIMENTO RACIAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA
 FONTE: Censo do IBGE 2010

Conforme aponta o censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população sanjoanense é composta por sua maioria de afrodescendentes considerando a de “pardos e pretos”. Na zona rural do município vivem cerca 6.078 sanjoanenses (IBGE, 2010) e uma das características da formação desta população é a presença de comunidades quilombolas, comunidades afrodescendentes e assentamentos da reforma agrária.

A zona rural do município é dividida em duas regiões chamadas “Região de Baixo” e “Região de Cima”. Estes nomes têm como referência a relação com o Rio Piauí que corta a cidade. As comunidades rurais próximas à nascente do rio estão na parte à cima da sede do

município. O curso das águas que desembocam no rio Parnaíba fica abaixo da cidade, daí a origem dos nomes das regiões.

A região de Baixo tem algumas particularidades, dentre elas, o maior número de comunidades rurais e assentamentos do município que estão localizadas nesta região e o número de residentes também é maior, conforme dados da Secretaria Municipal de Saúde organizados no Quadro 01⁵.

ZONA RURAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Região de Baixo	1.531	1.491	3.022
Região de Cima	1.142	849	1.991

QUADRO 01: POPULAÇÃO DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO PI
 FONTE: Dados da Secretaria Municipal de Saúde/ 2014

Pelo exposto, percebemos em ambas as regiões há o predomínio de pessoas do sexo masculino, sendo que, comparando as duas regiões no quantitativo populacional, destaca-se o maior número populacional na Região de Baixo.

Do ponto de vista educacional, São João conta com cinquenta e cinco estabelecimentos de ensino de pré-escolar, ensino fundamental e médio ofertados pelas redes municipal, estadual e particular de ensino (IBGE, 2010). E, a partir do ano de 2013, conta com a oferta de cursos técnico e tecnológico da rede federal através do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

⁵ Dados populacionais conforme postos de saúde: N°3- Posto Grajau (região de Cima) comunidades: Eugênio, Baixa do Sítio, Jacu, Pedra d'água, Casa da Pedra, Lagoa do Boqueirão, Tanquinho, Lagoa da Serra, São Francisco, Maxixeiro, Alto Formoso, Sítio, Formosa, Santa Fé Grajau, Cabeça São Domingos, Tomada, Gato; N° 4 Posto do Estreito: Saco Curtume, AgroVila II, Canavieira, Junco, Malhada, Curral Velho, Favela, Lisboa, Lisboa Velha, Baixão, Riacho do Ancelmo, Marrecas, Estreito, Elisiê, Capim Grosso, Barreiro, Lagoa do Tamboril.



FOTOGRAFIA 02: ESCOLA NORMAL SENADOR JOSÉ CÂNDIDO FERRAZ
 FONTE: Arquivos da pesquisadora, 2015.

A escola Normal Senador José Cândido Ferraz foi a primeira instituição formadora de professores, fundada em 1976. Teve seu reconhecimento por formar homens e mulheres da cidade de São João do Piauí e municípios circunvizinhos. Atuou na formação de professores por aproximadamente 30 anos, sendo hoje escola de ensino médio de tempo integral integrada ligada a Rede Estadual de Ensino.

Itinerário da Pesquisa

No decorrer da pesquisa, primei pela construção de um ambiente de confiança com todas as instituições, grupos e pessoas que intermediaram a identificação e contato com as interlocutoras. Gerar um ambiente de confiança é princípio essencial para qualquer pesquisador ou pesquisadora, em especial, àquelas que trabalham com a metodologia da história de vida.

Porém, ser natural do município, mas, ao mesmo tempo, morar fora há muitos anos, ser conhecida por atuações em rádio, grupos de jovens, pela opção política, ser reconhecida como filha de uma professora muito rígida e comprometida com a docência, me impôs uma responsabilidade ainda maior com o fazer da pesquisa. Pois, no âmbito do município, as relações são mais tênues e naquele momento ocupava a posição de ser observada. Dependendo de como as pessoas percebessem minha presença ou minhas intenções, toda a pesquisa estaria comprometida.

O movimento inicial foi escolher uma pessoa na cidade possuidora de certo conhecimento da realidade, a fim de facilitar os contatos com as professoras, ao tempo em que gozasse da simpatia e confiança deste grupo. A professora Socorro Soares Leite, integrante da Gerência Regional de Educação (GRE), foi uma acertada escolha para cumprir o que Bertaux (2010) chama de “informante central”, aquele ou aquela que o conduzirá aos demais informantes que ajudarão na indicação de pessoas para entrevistar.

Nas conversas iniciais com a professora Socorro, nas quais explicava o objetivo da pesquisa e critérios para selecionar as interlocutoras, ela relatava as dificuldades que tinha em identificá-las por julgar que “havia poucas professoras afrodescendentes na rede Estadual de ensino”. Ainda assim, ela agendou duas reuniões com as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação e da Gerência Regional de Educação.

Apresentei para as duas equipes o plano de pesquisa, solicitando apoio tanto no fornecimento de informações sobre o corpo docente quanto na intermediação de contato com as escolas e respectivos diretores. Obtive apoio total das duas instituições, o que facilitou o acesso a informações sobre o contexto educacional da cidade e contato com as professoras. Porém, no decorrer da reunião uma fala provocou em mim várias reflexões,

[...] Olha Adriana, se você vai pesquisar sobre professoras afrodescendentes, o lugar mais adequado é nas escolas da Lisboa. Acho que lá você vai encontrar todas que você quer. Se eu fosse você concentraria sua pesquisa lá. (MEMBRO DA COORDENAÇÃO DA GRE, DIA 11.07.2014)

Mas, qual a compreensão sobre ser afrodescendente? Por que falar de professoras afrodescendentes deveria ser restrito à Lisboa (Comunidade da Região de Baixo)? Não há professoras afrodescendentes na zona urbana de São João? Ao olhar a meu redor, fui capaz de identificar quatro professoras afrodescendentes trabalhando naquele turno. Escutar aquela sugestão foi especialmente marcante por revelar nas entrelinhas (ou explicitamente), que a percepção de pertencimento racial, ser ou não afrodescendente, de parte da população de São João do Piauí está possivelmente ligada à relação com a “Região de Baixo”. Por esta razão, ao longo do texto, este território e o imaginário construído a partir dele será explorado, especialmente, na relação com a construção da identidade afrodescendente, da feminilidade, do ser professora.

1.5 As interlocutoras da pesquisa

O critério estabelecido para participar da pesquisa foi, em primeira instância, ser mulher de descendência africana. Esta identificação levou em consideração a declaração de pertencimento racial informado pela professora no preenchimento do Questionário II. Foram consideradas de descendência africana aquelas que se identificaram como negras, pretas e pardas.

O segundo critério foi ser professora com no mínimo dois anos de experiência docente. No entanto, no período da pesquisa, não era obrigatório estar em sala de aula, a professora poderia também compor instâncias da gestão administrativa.

Para além destes, em razão dos relatos iniciais das dificuldades em identificar professoras afrodescendentes na rede estadual de ensino, e da orientação para concentrar a pesquisa na Lisboa, ampliamos os critérios de escolha. Assim, morar e atuar em diferentes regiões do município constituiu-se o terceiro critério, baseado no indício de que há relação entre o lugar onde se mora ou atua e a constituição das identidades feminina e racial; avaliar se nas histórias contadas, as percepções e influências mudam de acordo com o espaço.

Neste sentido, para ser selecionada precisaria morar e atuar em diferentes regiões do município, e assim garantir a participação das regiões “de Baixo e de Cima” da zona rural. E no âmbito da zona urbana, foram identificadas seguindo a mesma lógica, professoras da parte alta, da parte baixa e da região central da cidade.

Foram selecionadas também por anos de trabalho docente, com mais e menos tempo de atuação como professora, e ainda, por idades diferentes, para garantir a escuta das diferentes gerações de mulheres afrodescendentes. As interlocutoras da pesquisa serão apresentadas a partir da síntese da história de vida de cada uma, de acordo com a entrevista concedida à pesquisadora.

O texto foi composto em dois momentos. Na primeira parte, expomos os elementos que revelam quem é cada uma das mulheres. Em seguida, descrevemos como e onde ocorreu a entrevista e as impressões da pesquisadora sobre o transcorrer das narrações. Os perfis serão apresentados na ordem em que as entrevistas foram gravadas.



LUCÉLIA ASSIS MOURA

Tem vinte e nove anos, casada, nasceu no povoado Lagoa da Serra, zona rural de São João. Filha mais nova de Assis, vaqueiro e sindicalista, e Luzia, trabalhadora rural – ambos alfabetizados. O pai (já falecido) era considerado por ela sua

grande referência. Ele a acompanhava e incentivou todo o seu processo educacional. Para permitir sua ida à escola, mudou-se para São João aos seis anos de idade e era cuidada por suas irmãs mais velhas. Seu processo educacional foi atravessado por muitas dificuldades para permanecer na escola, mas concluiu o magistério, graduou-se em Sistemas de Informação e especializou-se em docência do Ensino Superior. Possui quatro anos de experiência docente, já atuou no ensino médio e na educação superior. Atualmente é professora da educação profissional na escola onde estudou e orgulha-se disso. A entrevista ocorreu na escola Dep. Francisco Paes Landim, mais especificamente no laboratório de informática, durando cerca de três horas. Lucélia falava com desenvoltura, sem cansaço, gosta de contar sua história, e por isto tem necessidade de detalhar os fatos. Especialmente, sobre as reuniões sindicais que participava aos sete anos na companhia de seu pai. Quando fala dele, sua voz embarga. Descreve-se como uma mulher comunicativa que tem sede de justiça social.

SELMA SILVA NASCIMENTO⁶

Nasceu em São Paulo, aos sete anos mudou-se com os pais para uma comunidade rural de Nova Santa Rita, na época localidade do município de São João. Foi alfabetizada em casa pela mãe, Maria dos Anjos, em 1975. Dois anos depois o pai João Batista, motorista, enfrentou a família para que ela viesse para São João para ter acesso à escola. Em 1988 concluiu o magistério, mas sua grande alegria foi passar no vestibular para o curso de Letras-Português em 1996. Orgulha-se da tarefa de ser mãe e cuidar sozinha dos três filhos. Professora há quatorze anos, já atuou da educação infantil ao ensino médio e, deste período, relata com grande satisfação ter sido alfabetizadora de uma turma de crianças com

⁶ Selma autorizou a divulgação do seu nome, mas não concordou com a exposição da sua imagem neste trabalho.

distorções de idade e sem esperança de aprender a ler. Com este trabalho, estas crianças foram alfabetizadas, sendo motivo de gratidão das mães e pais, das referidas crianças, bem como da comunidade. Atualmente é professora do ensino médio e coordenadora pedagógica do Instituto Federal do Piauí (IFPI). A entrevista foi realizada numa sala de aula do IFPI e durou cerca de três horas. O encontro começou atrasado por falhas que cometi em não estar atenta aos instrumentos (bateria, gravador, computador). Outra dificuldade foi a demora em compreender o modo como a interlocutora articulava sua fala – constantemente entendia as pausas como encerramento e a interrupção. A preocupação em seguir o roteiro também marcou a fase principiante da pesquisadora. Entretanto, não tiraram a vontade e empolgação de Selma em narrar sua história. Mesmo narrando suas dificuldades, ela ria durante toda a entrevista. Descreve-se como mulher guerreira, sensível, que tem um olhar diferente sobre todas as pessoas e as aceita com suas diferenças. Uma mulher que venceu pelo estudo.

IONEIDE NUNES

Nasceu na comunidade quilombola Estreito, no município de São João do Piauí. Atualmente, mora e trabalha no assentamento Lisboa. Tem vinte e sete anos, concluiu o magistério em 2007, no Instituto Antonino Freire em Teresina, através do



Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Graduada em jornalismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Movimento Sem Terra, atuou na docência durante quatro anos, na educação infantil e no ensino fundamental. Trabalha na direção da Unidade Escolar 12 de outubro, localizada na Lisboa, por indicação da sua comunidade. Filha de Raimundo Nonato, vaqueiro e trabalhador rural, e de Ivonete Pereira, trabalhadora rural. É casada e, dias após esta entrevista, descobriu que estava grávida do seu primeiro filho. A menina franzina, de traços delicados, voz meiga e uma aparente “fragilidade” me surpreendia e emocionava a cada partilha dos retalhos da sua história. Por duas vezes precisei fugir do seu olhar, para não desabar em lágrimas. Contou seu primeiro contato com a escola e conseguiu me transportar para um galpão no Estreito, onde foi alfabetizada. Sua habilidade com as palavras, a desenvoltura com a narração, a

calma e a leveza da voz contrastavam com os braços cruzados, a inquietação das mãos que pareciam não encontrar lugar para repousar. Ela narra com a necessidade de descrever com rigor de detalhes os fatos. A primeira sessão ocorreu em uma sala da Secretaria Municipal de Educação, durou duas horas e trinta minutos, que não foram suficientes para a grandeza da sua história e da sua narração. A segunda sessão aconteceu na cozinha da sua casa, dois dias depois, e durou uma hora e dez minutos. Descreve-se como mulher que não abaixa a cabeça diante das dificuldades, que não tem medo de enfrentá-las.



SANDRA MARIA SANTOS SILVA

Natural de São João, professora licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí, tem quarenta anos. Filha de Maria Deli, professora, e de Constantino, motorista que estudou até a quarta série. Destacou que a ideia de escola, a busca pela educação sempre esteve muito presente na sua casa e relaciona isto aos

pais. Lecionou na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Atualmente, atua na educação superior e na supervisão local de um programa estadual da secretaria de educação. Seu primeiro emprego como professora foi na escola que estudou e orgulha-se de hoje dirigir esta escola. Casada, mãe de dois filhos, revela-se contundente ao afirmar que não se afina com o perfil de mulher dona de casa. Diz-se um ser produtivo que não tem vontade de ser o estereótipo de mãe e dona de casa, mesmo sendo casada. Desenvolve serviço pastoral na igreja católica e deve à base religiosa a formação do seu caráter. Sua formação política iniciou na participação em grupos de jovens da cidade. Esta entrevista aconteceu em uma sala da Gerência Regional de Educação e durou cerca de duas horas. Havia em mim uma predileção pela escuta desta história, pois, durante cinco anos, convivemos no espaço de uma escola direcionada para o público economicamente favorecido da cidade, onde nós duas éramos as únicas professoras afrodescendentes. Gostaria de escutar a visão dela sobre aquela parte da sua história, da nossa história. A entrevista transcorreu com tranquilidade. Sandra sorri muito e fala com desenvoltura, escolhe bem as palavras e cria uma sequência linear para sua narração. Seus olhos se inundam de lágrimas quando fala da tia, mulher de

personalidade forte, e das outras mulheres da sua família que aprenderam/foram obrigadas a serem donas de si. Descreve-se como mulher eclética, atuante, corajosa, sensível e dona da sua vida.

MARIA SUELY OLIVEIRA

Tem 38 anos. É professora licenciada em História, especialista em docência superior e atualmente cursa pedagogia pelo PARFOR-UESPI. Filha de José Inácio (Açú) e Maria Cleusa (Puluca), ambos cursaram o magistério. É casada e mãe de



dois filhos homens. Atua há dezesseis anos na docência, já trabalhou na educação infantil e atualmente leciona no ensino fundamental. Afirma que o seu curso de História lhe “abriu os olhos”, lhe fez perceber o mundo de forma diferente. A entrevista aconteceu na sua casa e durou uma hora. Sueli narrou tudo com muita cautela, pois ficava muito preocupada em dar respostas certas. Sua voz sempre trêmula (estava muito nervosa), por isso precisamos parar a entrevista para que pudesse, de certa maneira, fazer surgir uma relação interpessoal e deixá-la à vontade. Mesmo com o nervosismo, a interlocutora demonstrou durante toda a entrevista disponibilidade para narrar sua história e depois para posteriores esclarecimentos. Descreve-se como uma mulher trabalhadora, guerreira, persistente e cuidadosa.



MIRIAN RODRIGUES DO ROSÁRIO

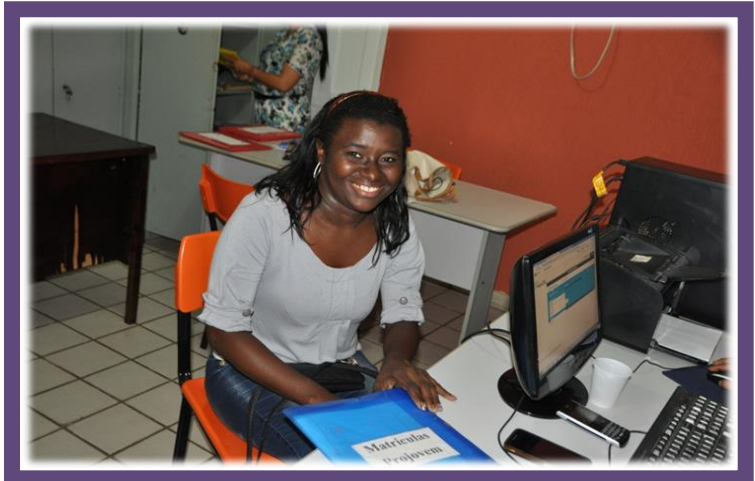
Tem 51 anos. Reside e trabalha na comunidade Estreito, município de São João do Piauí, onde nasceu. Seu pai, Juvenal Moreira, era lavrador alfabetizado, e sua mãe, Eulina Rodrigues, era dona de casa, lavradora, não sabia ler.

Mirian foi alfabetizada aos oito anos, na época da palmatória, na sua comunidade. Hoje

curso licenciatura em Geografia pelo PARFOR-UESPI, sua primeira graduação. Atua como docente desde os 14 anos, tendo iniciado como alfabetizadora da sua comunidade. Atualmente, trabalha no ensino fundamental. A entrevista aconteceu na escola da sua comunidade e durou cerca de duas horas. Fomos interrompidas duas vezes, o que não impediu que a narração continuasse de forma fluente. Descreve-se como uma mulher guerreira, uma mãe e esposa corajosa.

PERCINA SANTOS SOUSA

Tem vinte e quatro anos, nasceu na comunidade Malhada, município de São João do Piauí. Por necessidade de terras para trabalhar, sua família migrou para o assentamento Lisboa, e até hoje reside lá. É filha de Salomão Rodrigues, trabalhador rural que



cursou até a terceira série, e Maria Vanda, zeladora não alfabetizada. Percina foi alfabetizada em casa, observando o pai ensinar as atividades escolares ao seu irmão. Cursando a quarta série, decidiu que queria ser professora, pois era seu grande sonho, e aos dezoito anos concluiu o magistério. Licenciada em Artes pela Universidade Federal do Piauí, atualmente, cursa pedagogia pelo PARFOR-UESPI. Exerce a docência há sete anos, e já trabalhou no ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Nos dias atuais é diretora da escola na comunidade Canavieira. A entrevista aconteceu em uma sala da escola Dep. Paes Landim Neto, dividida em duas sessões, e no conjunto durou cerca de quatro horas. No decurso da entrevista, ela estava muito preocupada em saber se estava dando as respostas certas, se o que estava dizendo era exatamente o que a pesquisadora queria saber. Mesmo assim, narra sua história com empolgação: são muitas as lembranças, muitos acontecimentos e, por estas razões, construiu uma narração intermitente. Narra que seu percurso educacional foi marcado por muitos desafios e enfrentamento de preconceito racial. Descreve-se como uma mulher professora, mãe, dona de casa e liderança de comunidade que defende os direitos de todo cidadão.



JOANA BULAMATOS

Tem cinquenta anos, mãe de seis filhos, nasceu na cidade de Simplício Mendes. Ainda criança, migrou com a família para Canavieira, comunidade rural de São João. Seu pai, João Gabriel, é vaqueiro, e sua mãe, Tereza Bulamatos, era dona de casa.

Ambos não sabiam ler. Afirma sentir prazer em ver o orgulho do seu pai com o sucesso educacional das filhas. Sua maior alegria foi entrar de braços dados com ele na igreja no dia da sua formatura em pedagogia, através de uma faculdade particular. O processo educacional de Joana foi marcado por várias interrupções, mas, persistente, voltava à escola. Hoje realiza seu maior sonho: ser aluna de uma universidade pública. É estudante de licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Piauí, através do PARFOR. A entrevista aconteceu na Gerência Regional de Educação, durando cerca de uma hora. A narração de Joana foi envolvente, seus relatos foram condizentes com a proposta da pesquisa. Por esta razão, não precisamos consultar o roteiro com frequência. Sua voz embargava e chorava bastante quando lembrava que era chamada, pejorativamente, de professora leiga. Hoje, orgulha-se, pois ninguém mais pode chamá-la assim. Descreve-se como uma mulher lutadora e persistente.

CAROLINE SOUSA FERREIRA

Tem vinte e dois anos, é natural de São João, licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Piauí. Seu pai, Germano, é vigilante e estudou até a quinta série. Sua mãe, Iolanda, é professora de



educação física. Atua como docente há dois anos, ministrando aulas para o ensino fundamental e médio. Afirma ter enfrentado no seu percurso educacional, a partir do ensino

médio, muitas dificuldades para permanecer na escola, pois precisou aliar estudos e trabalho. A entrevista aconteceu na escola Dirceu Arcoverde, um dos seus locais de trabalho, durando cerca de uma hora. A interlocutora permaneceu muito preocupada com as informações relatadas, partindo do princípio que sua história de vida não teria nada a acrescentar à pesquisa. Isto dificultou a desenvoltura na entrevista. Descreve-se como uma mulher adolescente com muitos sonhos.



KÁTIA FERREIRA DA SILVA

Tem trinta e quatro anos, nasceu e mora em São João. Licenciada em Letras Português, atua na escola da comunidade Grajau (Região de Cima). Seu pai, Emanuel Salvador, estudou até a oitava série e trabalha na Junta Militar. Sua mãe, Luíza, estudou

até a quarta série e trabalha como auxiliar administrativa. Kátia é apaixonada por literatura, narra isto com muita ênfase, ressaltando que a literatura foi a razão da sua escolha pelo curso de Letras. É docente há dez anos e gosta da profissão de professora. Já lecionou no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos. A partir da formação no magistério, aprendeu a reivindicar seus direitos e, segundo ela, as injustiças sociais lhe tiram o equilíbrio. A entrevista ocorreu na casa da interlocutora, na qual esteve à vontade e tranquilamente narrou sua história. Durou cerca de uma hora e quarenta minutos. Descreve-se como uma mulher tímida, rebelde, que luta pelos direitos coletivos.

As interlocutoras apresentadas são professoras que integram, em sua maioria, a rede pública de ensino, com exceção da Sandra Santos que atua também na rede privada do município. O grupo de interlocutoras foi formado por dez professoras afrodescendentes, conforme a atuação docente: duas no ensino fundamental menor; uma no ensino fundamental maior, duas no ensino médio; uma da educação superior e duas em instâncias administrativas.

No processo de formação profissional, ficou evidente que todas passaram por longo processo de escolarização, tendo em vista que nove delas já concluíram o ensino superior e uma está na fase de conclusão de licenciatura em Geografia. Evidencia-se também que todo o

processo de escolarização aconteceu em São João do Piauí, com exceção das interlocutoras Percina e Ioneide, que cursaram o magistério em Teresina, porém no sistema de alternância, o que permitiu no período de quatro anos conviverem em São João do Piauí.

A interlocutora Caroline Ferreira cursou toda a formação da educação básica no sistema de ensino privado. Enquanto Sandra Santos cursou todo o ensino fundamental maior no mesmo sistema ensino. Com relação à educação superior, a exceção é Joana Bulamatos que cursou sua primeira licenciatura no sistema privado de ensino. Portanto, são exceções com relação às demais interlocutoras que tiveram todo o percurso educacional escolar em escolas públicas.

A diversidade de gerações foi garantida a partir da faixa etária das professoras, pois nasceram nas décadas de 60, 70, 80 e 90. Neste aspecto, garantimos também participantes de diferentes locais de moradia, atuação e tempo de docência. Quatro delas moram e atuam na região de Baixo; uma atua na região ⁷de cima, porém, mora na cidade; as demais moram e atuam em diferentes locais da cidade. De forma mais específica sobre a atuação profissional, nos relatos aparecem diversificadas razões na escolha (ou a falta de escolha) pela profissão docente.

Quanto à participação social das interlocutoras, seis delas participam de forma orgânica em movimentos de luta pela terra, sindical e religioso. As demais, em momentos da trajetória já tiveram contatos com algum tipo de organização social ou conviveram com pessoas militantes. Um traço semelhante que sobressai em todas as histórias é o contexto econômico de baixa renda das famílias de origem, porém, há uma variação no que se refere aos espaços sociais por onde transitavam as referidas famílias. O Quadro 02 traz uma síntese dos perfis de acordo com os critérios da pesquisa.

NOME	IDADE	DOCÊNCIA	LOCAL	ATUAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO
Joana Bulamatos	50 anos	25 anos	Reg.de Baixo (Canaviera)	Ens.Fund. Menor	Negra	Pedagogia/ História
Percina Santos	24 anos	7 anos	Reg. de Baixo (Malhada)	Direção da escola	Negra	Artes/ Pedagogia
Mírian Rodrigues	50 anos	28 anos	Reg. de Baixo (Estreito)	Educação Infantil	Parda	Cursando Geografia

⁷ Observei que a maior parte das professoras que atuam na região de Cima mora na cidade. Ao contrário da região de Baixo, onde praticamente todas as professoras nasceram e residem nas comunidades rurais.

NOME	IDADE	DOCÊNCIA	LOCAL	ATUAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO
Ioneide Nunes	27 anos	4 anos	Reg. de Baixo (Lisboa)	Direção da escola	Negra	Magistério/ Jornalismo
Kátia da Silva	34 anos	10 anos	Reg. de Cima (Grajau)	Ens. Fund. Maior	Negra	Letras Português
M. Suely Oliveira	38 anos	16 anos	Centro	Ens. Fund. Menor	Negra	História
Sandra Santos	45 anos	24 anos	Centro	Educação Superior	Negra	História
Lucélia Moura	29 anos	03 anos	Bairro Vermelho	Educação Superior	Negra	Sistema de informação
Caroline Ferreira	22 anos	02 anos	Bairro Vermelho	Ensino Médio	Negra	Biologia
Selma Nascimento	42 anos	14 anos	Parque exposição	Ensino Médio	Negra	Letras Português

QUADRO 02 – SÍNTESE DO PERFIL DAS INTERLOCUTORAS (2015)

FONTE: Organizado pela pesquisadora

A partir das percepções iniciais sobre os perfis de cada uma, como se revelaram na entrevista (o que não significa que são da forma que as enxerguei), pude concluir que cada perfil, cada história é singular. Mas percebo algumas semelhanças na personalidade e nos elementos das suas histórias: mulheres de perfil combativo, com uma forma de enfrentamento das dificuldades e na forma buscar oportunidades no percurso de suas vidas. Com igual espírito de luta, porém, com diferentes estratégias de enfrentamento dos desafios, percebi mulheres com uma particular doçura que marca suas trajetórias de vida.

Esta distribuição proporcionou conhecimento mais diversificado dos contextos formativos, bem como contribuiu para verificar o que pode nos revelar as realidades destes diferentes contextos.

2 FEMINILIDADE E AFRODESCENDÊNCIA: DIMENSÕES QUE SE ENTRECRUZAM NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

[...] as estruturas da psiquê humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto. Elas não existem e se movem na realidade com o grau de isolamento presumido pelas pesquisas atuais.
(Norbert Elias, 1994)

A afirmação de Elias (1994) acima sugere reflexões e cuidados em estudos de dimensões da estrutura humana. Pois, dada à complexidade do emaranhamento destas dimensões, há uma tendência em isolá-las ignorando seu caráter holisticamente indissociável. Longe disso, a separação didática com a qual tomamos a feminilidade e a afrodescendência neste estudo foi a forma encontrada para melhor compreensão, não do fenômeno, mas, do texto. Pois, a feminilidade e a afrodescendência são dimensões indissociáveis e interligadas em corpos e identidades de mulheres afrodescendentes. Igualmente, é preciso ressaltar que por corpos femininos também passam masculinidades. Em corpos afrodescendentes no Brasil, há fatores/elementos não afrodescendentes.

Contudo, não faz parte das pretensões para este capítulo dar conta das várias perspectivas que estudam estas dimensões. E sim evidenciar que, dependendo da cultura e de contextos sociais, a identidade racial ou a de gênero podem ser visibilizadas ou invisibilizadas. De que forma? De repente a cor da pele, o pertencimento racial pode ser apagado? Ou a feminilidade ser negada?

Estas articulações de “tornar visível ou reconhecer uma ou outra identidade” podem ocorrer diante de políticas e ações públicas, na negação de direitos civis e humanos, no reconhecimento de atos que violentam uma ou outra identidade, ou até mesmo quando se deseja ser dignamente reconhecido como gente. Neste último caso refiro-me aos anos em que, ao não me reconhecer como mulher afrodescendente, simplesmente desejava não ser vista como um ser humano menos importante.

Narrar histórias de vida de professoras sanjoanenses no intuito de analisar os processos de constituição de dimensões da identidade não é possível sem falar do lugar de pertencimento, do espaço onde convivem. De acordo com Castells (2008, p. 23),

toda e qualquer identidade é construída, quando se investiga como ocorre, a partir de que e por quem. E isto só é possível quando relacionadas ao contexto social.

Como a feminilidade das interlocutoras foi constituída? Como as dimensões feminina e afrodescendente são constituídas? E, principalmente, como estas dimensões se articulam? Estas são reflexões que desejo travar neste capítulo. E assim, os resultados desta discussão poderão contribuir para uma melhor análise acerca dos relatos das interlocutoras e compreender suas estratégias e silêncios no decorrer das trajetórias de vida no âmbito desta pesquisa.

2.1 Outros Olhares: pesquisas sobre feminilidade e afrodescendência

Para isto, situo inicialmente parte da trajetória da luta por tornar visíveis no âmbito da academia estudos feministas com foco em mulheres de descendência africana. Trago contribuições do feminismo iniciado por mulheres norte-americanas e europeias que influenciaram o movimento feminista no Brasil, em especial, as mudanças epistemológicas na produção científica de pesquisas qualitativas.

Contextualizar alguns debates políticos no interior do movimento feminista voltados para a construção do “feminismo negro” que provocou a inclusão de estudos científicos sobre mulheres de descendência africana. Para isto, é imprescindível reafirmar que não é possível fazer referência ao feminismo no singular, tampouco, dar uma conotação de movimento global, unificado e homogêneo (OLESEN, 2006).

Pois “os feminismos compartilham de diferentes orientações teóricas e pragmáticas, refletindo contextos nacionais nos quais as agendas feministas apresentam muitas diferenças” (OLESEN, 2006, p. 220). Diferenças também na diversidade de papéis sociais, nas opressões de gênero e etnia que não ocorre da mesma forma para todas as mulheres. Portanto,

[...] ao analisar a realidade das mulheres não se pode partir de um só ângulo. No caso das mulheres negras, suas experiências de vida são pautadas por relações de poder que assumem diversificadas configurações que, conscientemente ou não, as mantêm sob o jugo machista e branco. Enfrentam diferentes formas de opressão que não se resumem à de gênero ou à forma desigual com que são estabelecidos os papéis sociais e distribuído o poder que cada qual assume na relação com o outro. As formas de opressão confundem-se em relações mais complexas, históricas e variadas que se inter cruzam e refletem, principalmente, as relações de poder de um grupo sobre outro. (SILVA, 2000, p. 03)

O trecho exposto é parte da análise de Silva (2000) sobre as tensões no interior do movimento feminista que motivaram a aclamação pública do movimento de mulheres de descendência africana no Brasil no ano de 1987, durante o IX Encontro Feminista Nacional na cidade Garanhuns-PE.

Outras tensões (culturais, políticas, históricas) provocaram afro-americanas a produzir pesquisas do ponto de vista de mulheres descendentes do continente africano demonstrando a necessidade de uma perspectiva diferente sobre “noções do outro”. Segundo Olesen (2006), a segunda fase da pesquisa qualitativa feminista na década de 60, nos Estados Unidos, foi marcada por complexidades emergentes. Dentre elas,

[...] houve um maior reconhecimento da existência de múltiplos conhecimentos, como insiste dramaticamente Patrícia Hill Collins (1990) ao explicar o pensamento feminista negro, um trabalho influente que - juntamente com os escritos de Angela Davis (1981), Bonnie Thorton Dill (1979), Effie Chow (1987), bell hooks (1990), Rayana Gree (1990) e Glória Anzaldúa (1987, 1990) - começou a dissolver a branquidade incessante na pesquisa feminista. Posteriormente, surge a consciência de que as mulheres estão situadas estruturalmente e em contextos organizacionais e pessoais variáveis vinculados à avaliação subjetiva para produzir conhecimento [...]. (OLESEN, 2006, p. 222)

Citando teóricas do “feminismo negro” que tratam das diferenças de estrutura e conjuntura que vivem as afro-americanas, Virgínia Olesen faz referência às complexidades que arrastaram a pesquisa científica para a desconstrução do conceito de mulher ou de mulheres universalizadas. E ao citar a avaliação subjetiva para produção do conhecimento, diz respeito à problematização e foco dado às características das pesquisadoras, aos contextos sociais que estão situadas e aos compromissos pessoais e históricos com os quais constroem seus trabalhos. Nas palavras da autora, a base da teoria feminista negra nos Estados Unidos passa pelos escritos de,

Collins e os de bell hooks (1984, 1990) deslocaram o pensamento e a pesquisa feminista na direção de um conhecimento mais particularizado, afastando-os de qualquer sentido do universal. Collins (1998) recusa-se a abandonar os pontos de vista situados e articula um esquema para o pensamento negro feminista no qual vincula o ponto de vista das mulheres negras à interseccionalidade, “a habilidade de os fenômenos sociais, da raça, da classe e do gênero se constituírem mutuamente” (p.205), mas sempre dentro de uma grande consideração pelo poder e pelas relações estruturais [...]. (OLESEN, 2006, p. 227)

A teoria da interseccionalidade citada acima ganhou visibilidade internacional através do desenvolvimento dos estudos da ativista norte-americana e professora de

direito Kimberlé Crenshaw ao ter um dos seus artigos publicados no Dossiê da III Conferencia Mundial contra o Racismo (DURBAN, 2001) e ao influenciar na elaboração sobre questões de igualdade a Constituição da África do Sul.

Ela defende que há uma interseção nas desigualdades de gênero e raça. Que resultam em discriminações que operam juntas no conjunto social fazendo com que mulheres afrodescendentes sejam aquelas que estão mais vulneráveis as desigualdades sociais em todo o mundo.

Quanto à defesa de Patrícia Hill Collins sobre o conhecimento que deve ser particularizado com base na realidade de mulheres afrodescendentes, ele encontrou eco no II Encontro Nacional de Mulheres Negras do Brasil realizado em 1991, pois Silva (2000) afirma que um dos ganhos deste evento foi o afinamento com o discurso das afro-americanas.

A produção brasileira sobre a realidade de mulheres afrodescendentes também contou com importantes contribuições e influências de autoras como Guacira Lopes Louro (1996, 2010), Sueli Carneiro (2003), Jurema Wernek (2008), Diomar das Graças Motta (2008), Ana Beatriz Gomes (2010), Lélia Gonzales (1984), Petronilha Gonçalves (1984), Nilma Lino Gomes (1995). Suas produções denunciam a invisibilidade da mulher afrodescendente nas produções acadêmicas, nas políticas públicas, na construção da educação brasileira. E que este estado de opressão não pode ser tratado por um único viés, mas articulado às questões de gênero, raça e classe social.

Os escritos de Olesen (2006) e Silva (2000) retratam que nos Estados Unidos e no Brasil alega-se pouca pesquisa e produção teórica sobre mulheres afrodescendentes nas diversas áreas do conhecimento no interior das academias. Silva (2000) afirma que no Brasil há uma luta constante, desde a década de 60, contra o “entrincheiramento” de trabalhos que tratem de mulheres afrodescendentes para não os isolar como núcleos temáticos específicos.

Por meio da pesquisa virtual junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizei um levantamento sobre as pesquisas que abordam a constituição da feminilidade de professoras afrodescendentes. Estabeleci critérios que orientaram a busca dos trabalhos junto a CAPES: 1) Pesquisas realizadas entre os anos de 2003 a 2013, pelo desejo de observar os últimos dez anos de produção científica em torno da temática investigada, especialmente, porque esta década foi marcada pela implantação da Lei 10.639 de 2003; 2) Pesquisas que dentre seus objetivos de estudo tiveram como foco a feminilidade de

professoras afrodescendentes. E, por esta razão, defini os descritores: feminilidade; professoras afrodescendentes; identidade de mulheres afrodescendentes; 3) por fim, trabalhos de teses e dissertações desenvolvidas em programas na área da educação, história, ciências sociais e antropologia.

Cheguei à definição das palavras-chaves (feminilidade; professoras afrodescendentes; identidade de mulheres afrodescendentes), após ter testado várias outras como: feminilidade de professoras afrodescendentes; feminilidade de professoras negras; feminilidade de mulheres afrodescendentes; feminilidade e afrodescendência. Em nenhuma destas variações foi encontrado registros de pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES o que aponta, inicialmente, um silenciamento de investigações que abordem a categoria feminilidade em mulheres afrodescendentes.

Advirto que com o descritor “feminilidade” o maior número de trabalhos encontrados (cerca de oitenta e cinco) estava situado no campo da psicologia e da psicanálise. O que não constitui uma novidade, tendo em vista que este campo das ciências humanas inaugurou o trabalho com esta categoria e possui tradição nestes estudos. Porém, em nenhum deles encontrei esta questão sendo abordada a partir de mulheres afrodescendentes.

No detalhamento dos trabalhos mapeados, optei por não detalhar aqueles situados no campo da psicologia e psicanálise por desejar evidenciar como a categoria feminilidade vem sendo abordada nas áreas da educação, sociologia e história. Com isto, não estou desconsiderando as importantes contribuições do referido campo das ciências humanas nos estudos da categoria feminilidade, apenas fiz uma escolha do ponto de vista da área na qual desejo que este trabalho esteja situado e chamar à atenção para “uma provável lacuna” existente nas ciências sociais e da educação quanto às investigações que tratem da feminilidade de mulheres afrodescendentes.

Ressalto que no segundo capítulo desta dissertação, farei o exercício de conceituar feminilidade e para isto estabelecerei um diálogo com as importantes contribuições da psicologia e da psicanálise para a compreensão desta categoria.

Após seleção dos trabalhos encontrados, reuni teses e dissertações que tinham como categoria de análise os descritores apresentados e procedi com a leitura da ficha catalográfica e dos resumos disponíveis. A análise deste material foi organizada e dividida em três momentos: (1) distribuição por região e instituição de ensino superior; (2) Trabalhos no âmbito da Feminilidade; (3) Trabalhos que tratam de professoras e identidade de mulheres afrodescendentes. Do universo analisado identificamos onze

trabalhos distribuídos em quatro regiões do país, que podem ser visualizadas no quadro 03 que segue.

REGIÃO	IES/ PROG. PÓS-GRADUAÇÃO	QUANTIDADE/ NÍVEL
NORDESTE	UF de Pernambuco (UFPE) / Educação	01/ME
	UF Ceará (UFC) / Ciências Sociais; História;	02/ME
	U F Piauí (UFPI) / Educação	01/ME
	UF Paraíba (UFPB) / Educação	01/ ME
CENTRO OESTE	UF Fluminense (UFF) / Antropologia	01/ ME
SUDESTE	U. São Paulo (USP) / Antropologia	01/ ME
	PUC de São Paulo/ Ciências Sociais	01/ DO
SUL	UF Santa Catarina (UFSC) / Ciências Sociais; Educação; História.	03/ ME
TOTAL		11 Trabalhos

QUADRO 03 – TRABALHOS POR REGIÃO E INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

FONTE: Banco de Teses e Dissertações CAPES. Acesso em 18 de setembro de 2014.

Legenda: ME- Mestrado; DO- Doutorado.

Do universo analisado, a região norte é a única que não aparece pesquisas que envolvem os descritores feminilidade e afrodescendência. A região nordeste apresenta maior número de trabalhos, em sua maioria, situados nos programas de Educação. Entretanto, olhando novamente para o conjunto, os programas de Ciências Sociais e Antropologia possuem maior número de investigações.

Com relação ao nível da pós-graduação, a maior parte das pesquisas com o uso das categorias feminilidade e afrodescendência são produzidas nos mestrados. Com relação aos doutorados, foi encontrado apenas uma tese (As vozes que fazem o gênero: o feminino e o masculino em famílias negras de São Paulo) que apresenta usando categorias que se aproximam daquelas que foram buscadas.

Detalhando os trabalhos encontrados, o primeiro conjunto identificado com o descritor “feminilidade” somou nove pesquisas. Partindo daí, busquei organizar didaticamente a apresentação destes trabalhos em dois grupos: (1) Feminilidade, artes e esporte; (2) Feminilidade, mídia e maternidade. Esta organização facilitou a análise dos objetos e suas respectivas metodologias, conforme os quadros que seguem.

IES	TITULO/ANO/AUTOR	OBJETO	METODOLOGIA
UFF	Ringues de Gênero: representações sobre a feminilidade entre praticantes de boxe/2011/Pedro Pio A. de Oliveira Filho	As formas de construção de feminilidade no Boxe.	Estudo etnográfico
UFSC	Técnica, dor, feminilidade: educação do corpo na ginástica rítmica/2011/Patrícia Luiza Bremer Boaventura	Incorporação e reprodução de discursos referentes ao corpo feminino, os contrapontos entre feminilidade e a relação entre infância e tradição esportiva.	Estudo etnográfico
UFC	Dois pra lá, dois pra cá: a construção de modelos de masculinidade e feminilidade na academia de dança de salão/2011/Germana Cleide Pereira	A construção dos papéis masculinos e femininos na academia de dança de salão.	Estudo etnográfico
UFSC	Mulheres na meia-idade: corpos, envelhecimentos e feminilidades/2012/Márcia Regina M. Veiga	A construção de feminilidade na maturidade.	Estudo etnográfico
UFSC	Falar de si, falar de nós: performances constituindo feminilidades alternativas nos palcos brasileiros e chilenos durante as ditaduras militares/2011/Gabriel Felipe Jacomel	A feminilidade compartilhada nos palcos dos teatros do Brasil e Chile, nas décadas da ditadura militar.	Estudo documental.

QUADRO 04 – FEMINILIDADE, ARTES, CORPO E ESPORTE

FONTE: Banco de Teses e Dissertações CAPES. Acesso em 18 de setembro de 2014.

Na pesquisa sobre as mulheres praticantes de boxe, o autor afirma tratar de construções específicas de feminilidade a partir da escolha de mulheres pela prática deste esporte e as “corporalidades” elaboradas naquele contexto. No trabalho “Técnica, dor, feminilidade” a autora discute os aspectos pedagógicos do corpo na Ginástica Rítmica e a partir dele a incorporação e reprodução de discursos sobre o corpo feminino e seus contrapontos entre feminilidade e performance neste esporte.

Seguindo esta mesma lógica, os trabalhos intitulados “A construção de modelos de masculinidade e feminilidade na academia de dança de salão” e “Mulheres na meia-idade” partem do corpo para analisar gestos, performances, os significados sociais e culturais da construção da feminilidade. O último trabalho parte da perspectiva da luta feminista, pois analisa “feminilidades alternativas”, a partir de peças de teatro escritas por feministas no período da ditadura militar no Brasil e Chile.

O autor define feminilidades alternativas como identidades em permanente construção que se adaptam à mutabilidade dos tempos. Que significa, nas suas palavras, mulheres em movimento, feminino em um devir constante, sendo esculpido a cada nova

performance daquelas que escreveram histórias para um teatro sobre o feminino. O quadro seguinte sistematiza trabalhos sobre feminilidade, mídia e maternidade.

IES	TITULO/ANO/AUTOR	OBJETO	METODOLOGIA
USP	Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças/2012/Michele Escoura Bueno	As Princesas significadas entre as crianças que demarcam a construção da feminilidade.	Estudo etnográfico comparativo
UFPE	Trabalho e Maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela/2011/Ana Paula Rufino dos Santos	O discurso da feminilidade na prática discursiva da escola e da mídia.	Estudos Culturais, Análise do Discurso.
UFC	Fiquei homem: maternidade, conhecimento e contracepção entre mulheres pobres de Fortaleza (1960-1980)/2012/Valderiza Almeida Menezes	Modelos de feminilidade e masculinidade e suas interferências nas escolhas contraceptivas de mulheres pobres de Fortaleza-Ceará	Fontes orais, revistas médicas, publicações de entidades civis de planejamento familiar e jornais.

QUADRO 05 – FEMINILIDADE, MÍDIA E MATERNIDADE

FONTE: Banco de Teses e Dissertações CAPES. Acesso em 18 de setembro de 2014.

A pesquisa “Girando entre princesas” investiga as influências dos contos da Walt Disney na construção da feminilidade de crianças. Na descrição do objetivo do trabalho, a autora aponta que o estético é um critério que demarca a ideia de “feminino” para além, do encontro com um príncipe encantado. A autora afirma que, para as crianças, as princesas estão associadas à beleza e glamour e se constituem ícones da feminilidade ao tempo em que evidenciam as fronteiras entre as meninas e os meninos, com isto as construções entre masculinidade e feminilidade.

Trabalho e maternidade é uma pesquisa que faz uma interpretação dos discursos sobre “feminilidade” no currículo da educação de jovens e adultos e o currículo cultural da telenovela *Viver a Vida*. A autora traça uma análise comparativa da feminilidade entre a pedagogia cultural da telenovela e a pedagogia escolar.

A pesquisa “Fiquei Homem” buscou compreender as formas dos padrões de masculinidade e feminilidade constituídos, e interferências nas demandas do cotidiano e na visão de mundo que afetaram as escolhas contraceptivas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com base nos objetivos explicitados pelas autoras, os dois primeiros trabalhos apresentados trataram feminilidade e construção do feminino como sinônimo. Entretanto, o terceiro trabalho aponta para a análise entre padrões de masculinidade e feminilidade e a subjetivação de valores que interferem nas formas como os

participantes da pesquisa fazem uso de métodos contraceptivos. Ou seja, as construções internas da visão de mundo e as ações guiadas por estas subjetivações. Apontando assim para um trabalho voltado para constituições de feminilidades e masculinidades.

IES	TITULO/ANO/AUTOR	OBJETO	METODOLOGIA
PUC – SP	As vozes que fazem o gênero: o feminino e o masculino nas famílias negras/2011/Rute Rodrigues dos Reis.	A construção e o lugar do feminino e do masculino em famílias negras de São Paulo.	História de Vida de mulheres e homens.

QUADRO 06 – FEMININO E MASCULINO NO CONTEXTO DE FAMÍLIAS NEGRAS

FONTE: Banco de Teses e Dissertações CAPES. Acesso em 18 de setembro de 2014.

No quadro acima, explicito o trabalho da autora Rute Rodrigues sobre a construção do feminino e do masculino no interior de famílias afrodescendentes em São Paulo. A autora observou que a experiência histórica da ascendência africana, os resultados das situações de cativo do negro e a matrifocalidade possuem interferências no modelo das famílias investigadas. A partir disso, investiga o universo que se estabelece na interseção entre gênero e raça/etnia e a construção de feminino e do masculino.

Dos nove trabalhos apresentados, oito possuem em seus objetos um traço comum: tratam a feminilidade como sinônimo de feminino e não atentam para as diferenças destas categorias. É possível verificar na descrição do objetivo geral destas pesquisas que as mesmas trataram da construção social do feminino e não da feminilidade, pois estão baseadas em como cada cultura e seus contextos constroem a ideia de feminino. Outro ponto em comum é o uso do método etnográfico, base da Antropologia Social, voltada para o estudo da construção do feminino junto a grupos sociais específicos.

IES	TITULO/ANO/AUTOR	OBJETO	METODOLOGIA
UFPB	A construção da identidade em território de maioria afrodescendente: uma análise do Programa Lição de Vida/2011/Tarcia Regina da Silva.	Representações da identidade negra e territorial dos estudantes do Programa Lição de Vida.	Estudos Culturais,
UFPI	Mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social/2012/Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva	Investigar o processo de inserção da mulher afrodescendente na docência superior em Parnaíba.	Memorial de vida e formação; Entrevista Narrativa.

QUADRO 07 – PROFESSORAS AFRODESCENTES/IDENTIDADE DE MULHER AFRODESCENDENTE

FONTE: Banco de Teses e Dissertações CAPES. Acesso em 18 de setembro de 2014.

A pesquisa da autora Tarcia Regina tece análises sobre o programa “Lição de Vida”, que trata de alfabetização de adultos que ocorre em território afrodescendente. A autora trabalha com a categoria território e identidade e evidencia que o espaço onde o sujeito está inserido, se constitui como elemento que constrói culturalmente identidades que são marcadas por códigos específicos de identificação.

O trabalho de Maria do Rosário de Fátima⁸ investigou o acesso da mulher afrodescendente à docência do Ensino Superior no município de Parnaíba, estado do Piauí. Apontou que a existência de um projeto educacional por parte da família destas mulheres atuou na conquista da ascensão social e que, no Ensino Superior, tiveram que provar competência e desconstruir a crença da suposta incapacidade intelectual da mulher afrodescendente.

As conclusões da pesquisa de Tarcia Regina e Maria do Rosário de Fátima são parte das discussões empreendidas nas análises dos elementos que constituem a identidade afrodescendente das interlocutoras desta pesquisa na relação com o município de São João do Piauí.

Os trabalhos apresentados apontam que há uma lacuna no tocante às pesquisas que entrecruzam a feminilidade e afrodescendência no estudo de dimensões da identidade de mulheres. Observei também, que no âmbito das pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES, há uma carência de investigações sobre experiências de mulheres afrodescendentes, que deem mais visibilidade para sua atuação acadêmica e para suas contribuições na construção da educação brasileira. Compartilhando do pensamento de Boakari (2010, p. 02):

Estudos sobre as mulheres como sujeitos servem de perspectiva rica para analisar como uma determinada sociedade trata da sua maioria silenciada e esquecida. Em sociedades multi-étnicoraciais como a brasileira, estudar as afrodescendentes é a melhor maneira de avaliar os avanços em conquistas de cidadania pelos integrantes do grupo historicamente mais explorado. Desvelar experiências das mulheres afrodescendentes não somente indicam como o Brasil é país participativo, mas também, como tem conseguido reduzir as suas desigualdades históricas.

⁸ Ressalto que no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí há outras pesquisas desenvolvidas com relação a mulheres e professoras afrodescendentes, que constam nas referências deste trabalho. Entretanto, somente a pesquisa de Maria do Rosário de Fátima consta no Banco de Teses da CAPES.

Julgo ser esta uma das formas de contribuição deste trabalho: desvelar histórias de mulheres afrodescendentes para visibilizar sua visão de mundo, seus interesses, seus contextos sociais, os saberes que construíram a partir de suas experiências de vida, e como estes contextos têm influenciado a feminilidade, ou seja, a subjetividade de mulheres afrodescendentes.

2.2 Processos de construção de identidade

Narrar histórias de mulheres afrodescendentes, desvelar suas experiências e aprendizagens como forma de reduzir desigualdades, pressupõe conhecer os contextos que forjaram suas identidades. Pois, a dimensão da identidade está diretamente ligada aos significados construídos por elas sobre o todo das experiências.

Nilma Lino Gomes (1995) revela que a identidade está intrinsecamente ligada às relações que um indivíduo estabelece, no movimento entre si e seu grupo social. Nesta perspectiva, a identidade não é fixa, é um contínuo processo sempre em construção. Portanto, nas palavras da autora, “o estudo da identidade das diversas raças/etnias que compõem a sociedade brasileira está incorporado dentro da discussão sobre identidade social”.

Partindo do mesmo ponto de vista, Stuart Hall (2005) sustenta que “em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificações*, e vê-la como um processo em andamento”. Pois, “a identidade é algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2005, p. 38). Desta forma, embora o sujeito a vivencie como reunida, resolvida e unificada em função da fantasia que criou de si mesmo, este sujeito está sempre dividido ou partido, sempre em construção. Por isso, a identidade permanece sempre incompleta, mas existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade.

Franklin Ferreira (2000), outro autor no qual me apoio para compreender esta categoria, afirma que a identidade possui uma dimensão pessoal, social e política que não se apresenta como uma categoria estável, mas em permanente processo de construção. Portanto:

[...] a identidade é uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-conhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir de sua relação com o outro. Não é uma referência que configura

exclusivamente uma unidade, mas, simultaneamente, unidade e multiplicidade [...] Portanto, não uma simples representação do indivíduo, mas qualidade submetida a uma tensão ou, usando uma concepção de Merleau-Ponty (1971), ‘uma dialética sem síntese’. (FERREIRA, 2000, p. 47)

Definir a identidade como “uma dialética sem síntese” reafirma que a identidade é a percepção que temos do movimento estabelecido entre nós e o grupo/comunidade a qual pertencemos. Retomando o diálogo com Nilma Lino Gomes (1995), há que ser observado os valores culturais que permeiam a imagem que este grupo atribui ao outro. E alerta:

O “meu” mundo, o “meu eu”, “a minha cultura”, são traduzidos também através do outro, de “seu” mundo e de sua cultura, do processo de decifração deste outro; do diferente. Há um processo de espelhamento. Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente considerados minorias lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens [...] a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro [...]. (GOMES, 1995, p. 41)

Deste modo, antes de analisar como mulheres e homens se autopercebem afrodescendentes é preciso observar como seu grupo social com mesmas características biológicas, culturais e políticas são percebidos pelo conjunto da sociedade na qual estão inseridos. Ou seja, analisar antes o processo de “espelhamento”. Nestes processos de construção da identidade, ressalto que a dimensão da feminilidade está situada na relação com valores culturais, pois:

a subjetividade feminina foi e é produzida a partir da inserção da mulher em um dado mundo cultural, social e histórico. Não existe, portanto, uma essência feminina dada *a priori*, mas uma construção do ser mulher que se forja a partir de múltiplas instâncias e múltiplos símbolos culturais. Essa construção pode ser vista como espiral por trazer a característica do ininterrupto, uma vez que o sujeito permanece imerso, por toda sua existência, em uma rede de significantes que o possibilitará buscar o significado do lugar que ocupa na trama cultural em que se encontra enredado. (ASSUNÇÃO, 2002, p. 31)

A cultura para Assunção (2002) exerce forte influência sobre o processo de construção da subjetividade feminina de forma contínua. Nas palavras da autora, “trata-se, portanto, de significados, sentidos, sentimentos que deslizam e flutuam na correnteza do tempo”. Assim, a feminilidade como dimensão da identidade também não é algo dado, é um processo em construção.

Sendo assim, “tornar-se mulher” ou tornar-se homem se constrói com base nos valores culturais dos contextos sociais. Da mesma forma que “tornar-se mulher

afrodescendente” é também uma construção que está para além do fenótipo... é um reconhecer-se política e socialmente. Antes, porém, é preciso questionar quais são os significados, os sentidos culturais atribuídos à imagem da mulher afrodescendente no Brasil, no Piauí e em São João do Piauí? De qual forma os contextos culturais afetam a constituição de suas feminilidades? E, principalmente, como elas autopercebem suas feminilidades?

Estas são questões que ao longo do trabalho pretendo aproximar-me, ao olhar as histórias que compõem as trajetórias das dez professoras de São João do Piauí, interlocutoras deste trabalho. Observando os movimentos das experiências estabelecidas no âmbito das escolas que estudaram, das famílias as quais pertencem, e dos grupos e movimentos sociais que, porventura, participem.

O tópico seguinte foi estruturado para continuar esta discussão sobre a constituição destas dimensões da identidade. Porém, o foco estará sobre os processos e elementos que constituem as feminilidades destas mulheres afrodescendentes.

2.3 A feminilidade e as percepções de professoras afrodescendentes

O estudo da feminilidade passa, inevitavelmente, por fronteiras sociais, culturais, psíquicas e históricas. Existem vários entendimentos e conceitos desta categoria na perspectiva da dimensão filosófica, psicológica, cultural, sociológica e política. No entanto, não pretendo detalhar teoricamente todas estas dimensões, mas estabelecer algumas aproximações com significados e uso desta categoria na área da psicanálise. E, principalmente, explicitar como a compreendo neste trabalho.

De acordo com estudos do autor Joel Birman (1999), a feminilidade possui longo percurso na teoria de Sigmund Freud, sendo atribuído a este psicanalista a formulação do conceito e uso do termo no final da sua obra em 1937. Do ponto de vista histórico, o contexto em que Freud formulou esta categoria foi o início do processo de questionamento à lógica patriarcal, tempo de passagem para a modernidade.

Birman (1999) afirma que categoria feminilidade era compreendida como aquilo que está na origem do psiquismo humano e possui direta relação com o repúdio à castração. Nas palavras do autor:

[...] percorrer o universo da feminilidade implica **aventura**, antes de mais nada, já que supõe uma viagem pelo imprevisível e no limite do indizível. [...] o território da feminilidade corresponde a um registro psíquico que se

opõe ao do *falo* na tradição psicanalítica, sendo o seu contraponto nos menores detalhes. Enquanto pelo *falo* o sujeito busca a totalização, a universalidade e o domínio das coisas e dos outros, pela feminilidade o que está em pauta é uma postura voltada para o particular, o relativo e o não-controle sobre as coisas. Por isso mesmo, a feminilidade implica a singularidade do sujeito e as suas escolhas específicas, bem distantes da homogeneidade abrangente da postura fálica. A feminilidade é o correlato de uma postura heterogênea que marca a *diferença* de um sujeito em relação a qualquer outro. (BIRMAN, 1999, p. 10)

Portanto, a feminilidade é compreendida como postura heterogênea, sinônimo da singularidade do sujeito contrapondo-se à postura fálica entendida como “dominação das coisas e dos outros”. Sendo assim, a feminilidade está para além do masculino e do feminino, sendo comum aos homens e às mulheres. Porém, Freud formulou o conceito de feminilidade como a aceitação da castração, atribuindo à categoria associações como mulher/morte, enigma e natureza. Por esta razão foi repudiada tanto por homens quanto por mulheres.

Na atualidade, autoras psicanalistas como Maria Rita Khel (1998), Regina Neri (2002) e Márcia Arán (2002) têm trabalhado com conceitos de feminilidade que não estejam estritamente vinculados ao *falo*, pois este conceito inicial formulado no âmbito da teoria freudiana sofreu duras críticas após o advento e fortalecimento do movimento feminista:

O debate sobre psicanálise e feminismo atravessou o século 20 e ganha novos matizes na aurora do século 21. Ora se configurando como campos completamente antagônicos, devido ao teor misógino das principais teses psicanalíticas sobre a sexualidade feminina, ora se aproximando devido ao número significativo não apenas de pacientes mulheres, mas também de mulheres analistas, o debate entre psicanálise e feminismo persiste como uma mola propulsora de teorizações sobre subjetividade e cultura. A abordagem psicanalítica da feminilidade deixa transparecer o enorme esforço da modernidade para recalcar o feminino e a experiência sensível em nome da civilização masculina e da razão. (ARÁN, 2002, p. 8)

A relação entre subjetividade e cultura como fatores fundamentais para a constituição da masculinidade e da feminilidade proporcionou a formulação de outros conceitos destas categorias. Novas perspectivas com base na dimensão sociológica, antropológica, histórica alteraram formas de analisar a constituição da identidade de homens e mulheres, uma vez que:

[...] ser homem ou mulher depende dos costumes de cada lugar, de cada sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história. As relações de gênero e as representações de

gênero também não variam apenas de um povo para outro, já que dentro de uma mesma sociedade elas também podem mudar de acordo com a classe social, com a raça, com a idade. (SANTOS, 2008, p. 119)

Concordando com o entendimento de Santos (2008) a feminilidade como a masculinidade não é inata, mas pautadas por valores sociais, culturais, históricos e políticos. Neste trabalho, a conotação dada à categoria feminilidade está ligada às relações e práticas sociais que produzem identidades múltiplas e plurais. (LOURO, 1998). E são perpassadas por vários aspectos dos discursos advindos da religião, da raça, da biologia, da psicologia e, de forma indissociável, constituem as feminilidades das professoras afrodescendentes que são interlocutoras deste estudo.

As análises das trajetórias individuais destas professoras apontaram que suas identidades femininas são marcadas por questões ligadas à espiritualidade, à sexualidade, ao patriarcalismo e, especialmente, pela forma com que a sociedade retrata o corpo e os cabelos afrodescendentes. Os trechos das falas que seguem, formam uma síntese das informações colhidas nas entrevistas narrativas.

a) Feminilidades no contexto familiar

As famílias das professoras possuem uma formação nuclear tradicional (pai, mãe e irmãos da mesma união conjugal). São originárias de várias partes da cidade e da zona rural de São João do Piauí, exceto Selma, que nasceu no estado de São Paulo e aos sete anos mudou com a família para Nova Santa Rita (município próximo de São João), cidade natal de seus pais. Do ponto de vista econômico, todas as famílias possuíam poucos recursos.

As interlocutoras relataram sobre o importante papel que suas famílias exercem em suas vidas como espaço de afeto, segurança e bem-estar. Sobre a participação da família na formação da identidade feminina, seguem dois relatos.

[...] Eu venho de uma família bem católica! [...] outra característica da nossa família, é que é uma família matriarcal. Então, acho que isso contribui muito para que as mulheres da nossa família sejam mulheres fortes! (risos) E dominadoras! Porque nós tivemos um referencial de matriarca, que era nossa avó (uma mulher muito nova, muito foorte!). Uma mulher que teve os filhos dela só, pra uma época que isto era “carvenoso”, né! (com voz embargada) Então ela cuidou dos filhos dela sozinha. E os filhos dela conseguiram se sobressair. Para isto ela lavava, ela cozinhava na casa desse povo todo aí rico, ali do metro quadrado da igreja, ela trabalhava na casa de todo mundo ali. Então é uma característica nossa de ser assim, de ser mulher independente. Eu acho que a primeira formação foi essa aí. Esse gene

matriarcal... Essa raiz matriarcal a gente carrega como característica [...].
(SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

Sandra concluiu esta parte do seu relato afirmando que “[...] o perfil que foi plantado com a gente foi esse. Não por uma questão revolucionária, mas foi pelo próprio andar da vida. Foi a vida que se encarregou de colocar isso [...]”. A força e a independência das mulheres da família de Sandra (e dela própria) transpiram por suas palavras, gestos e postura corporal no ato da entrevista.

Transpira também através da forma como narra, a admiração pela trajetória de sua avó, doméstica e mãe solteira, que educou todos os filhos em uma época que define como “cavernosa” para as mulheres que viveram a maternidade sem a participação do progenitor. Uma história muito parecida com outra que me foi narrada por Ioneide:

[...] mas uma mulher que me marcou mesmo quando eu era criança, foi a minha avó de criação. Foi uma mulher que criou meu pai, ela era parteira. O povo a chamava de mãe Julia. Tanto ela quanto a tia Constância criaram meu pai [...] mãe Julia mesmo (pausa) como ela era parteira, não tinha estudo, mas era muito de conversar com a gente, dava conselho (pausa) então eu acho que ela me constituiu assim no meu jeito de ser [...] As pessoas como ela, parteira, era mãezona de todo mundo... de toda região, todo mundo tinha aquela referência. Ela era mãe solteira... mãe solteira. Mas ela era assim, sempre batalhou, foi quem criou meu pai... e ajudou meu pai a nos criar no início[...]. (IONEIDE NUNES, 2014)

Sandra tem quarenta e cinco anos, nasceu e reside na zona urbana do município, em um bairro considerado centro da cidade. Ioneide, vinte e sete, nasceu e reside na zona rural, na comunidade Lisboa, parte da região de Baixo. O processo “aparentemente natural” que “plantou” nas mulheres da família de Sandra (e nela própria) características de independência, força e espírito de luta foi o mesmo para Ioneide, Mirian, Percina, Sueli e Joana. Resguardadas as devidas diferenças das personagens e suas histórias.

O livro “Desigualdade de Gênero e Raça” publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2009, apresenta dados sobre as condições de vida de mais de vinte milhões de brasileiras que, como as avós de Sandra e Ioneide, também sustentam suas famílias. O relatório aponta que:

[...] Ao longo dos últimos anos (1995-2009), a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais (p.p.). Esta proporção passou de 22,9%, em 1995, para 35,2% no ano de 2009. Isto significa que temos 21,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres [...]ainda são percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, os por mulheres negras, quando comparados aos domicílios chefiados por homens. Os dados de rendimento, por exemplo,

mostram que a renda domiciliar *per capita* média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997, ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas de R\$ 491. (IPEA, 2009, p. 20)

Este percentual de renda média de mulheres afrodescendentes e as histórias contadas sobre as batalhas que elas travam para garantir o sustento de suas famílias são parte dos processos de tripla discriminação impostos às mulheres de descendência africana que formam na atualidade o grupo mais explorado e marginalizado do país. “Como no período da escravidão, elas ainda têm que enfrentar as consequências de sua desumanização racial, discriminação social, exploração sexual e inferiorização por causa de questões de gênero” (BOAKARI, 2010, p. 1) Mesmo assim, mulheres afrodescendentes têm construído suas formas de resistências a partir

[...] de condições profundamente desvantajosas em diferentes esferas que nós mulheres negras desenvolvemos nossas estratégias cotidianas de disputa com os diferentes segmentos sociais em torno de possibilidades de (auto) definição. Ou seja, de representação a partir de nossos próprios termos, a partir do que projetamos novos horizontes de luta. Estratégias que devem ser capazes de recolocar e valorizar nosso papel de agentes importantes na constituição do tecido social e de projetos de transformação. (WERNECK, 2010, p. 09)

Dentre as estratégias cotidianas citadas por Werneck (2010), acrescento, com base nos relatos, que os elementos de resistência, astúcia e capacidade de articulação presentes nas feminilidades destas professoras afrodescendentes, forjados no interior de suas famílias, as têm “recolocado” como protagonistas na constituição social do município.

O espaço familiar das professoras afrodescendentes também tem se constituído como lugar de enfrentamentos de questões com base na cultura patriarcal. Selma e Lucélia contaram:

[...] Ah, meu pai e minha mãe têm uma cultura diferente da minha, eu tenho outro olhar. [...] sempre escutei que a mulher era tipo assim, a mulher era pra casar e ter filhos né! (risos) Meu pai e minha mãe diziam: “ah, o homem pode tudo! A mulher tem que ficar no lugar dela, porque nada pega no homem, só pega na mulher”, entendeu? [...] Minha mãe tem os homens lá em cima e as mulheres sempre assim... têm que ficar submissa. Eu e minha irmã somos separadas, ela diz assim: “ah, vocês não vivem com o marido, porque vocês querem ser maior do que os homens, querem ser igual aos homens ou maior do que eles. Mulher no papel de mulher e homem é no papel de homem”. Eu sempre pergunto:- E qual é o papel dos homens? (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

[...] eu fui muito cobrada porque eu brincava com moleques, eu gostava de brincar era de bola... Eles queriam que eu fosse um padrão que eu não era e minha mãe brigava muito comigo por causa disso, acho que por isso que nosso relacionamento era muito difícil, porque ela cobrava demais de mim ser uma coisa que eu não era. [...] na minha família todo mundo tinha que casar cedo, ter filho cedo e assim sucessivamente, eu fui à única exceção [...] as minhas irmãs que casaram mais velhas casaram com dezenove anos, eu fui à única que casou com 24 (vinte e quatro) anos. Então assim, para elas era muito difícil aceitar que eu não queria casar, que não queria relacionamento porque eu queria era estudar. Eu dizia para mamãe direto: “Mamãe, eu não vou casar”. Ela respondia: “Eu não quero moça velha aqui em casa”. E brigava comigo. (LUCÉLIA ASSIS MOURA, 2014)

Os relatos explicitam deliberadamente a ideologia patriarcal que continuamente sustenta todo um sistema opressor que violenta as mulheres como Selma, Lucélia e suas respectivas mães, que ao mesmo tempo são oprimidas e oprimem em razão destes valores introjetados nestas famílias e várias outras da sociedade brasileira. Compreendo por patriarcado

[...] a apropriação cultural que se faz e que é consequência de um modelo de sociedade baseado na autoridade paterna, na supremacia da figura masculina denominada sociedade patriarcal. Segundo a crítica feminista radical, o patriarcado é um sistema social sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina, socialização de papéis de gênero e modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente, a partir do lar. Este modelo de sociedade tem alimentado o androcentrismo que significa a visão do homem como o centro, como a norma para os seres humanos; refere-se ao sistema de valores da cultura dominante baseado em normas masculinas. (ABREU; ANDRADE, 2010, p. 3)

Lucélia tem vinte e nove, ainda não tem filhos e hoje é casada com “*Rogério, o único homem que me fez desejar casamento*”. Selma tem quarenta e dois anos, mãe de três filhos e atualmente está separada. “*O tanto que eu lutei para viver [...] ele tinha que sair para rua, ficar a noite lá, beber com os amigos, fazer o que quisesse e não tinha que dá satisfação*”.

Nessa linha de ação o 'masculino' e o 'feminino' são estruturados culturalmente com a ideia de que ambos possuem um lugar particular na sociedade por questões equivalentes à sua própria natureza. O homem deve exercer funções no mundo externo, pois a sua singularidade lhe permite participar da vida pública, já a mulher dócil e sensível deve assumir seu papel de procriadora e 'rainha do lar'. (MACHADO, 2005, p. 52)

A ideologia patriarcal, em escalas diferenciadas, esteve visivelmente contida em todos os relatos das interlocutoras quando narraram suas experiências no âmbito da família, da escola, das organizações e grupos que participam, apontando que o

patriarcalismo está fortemente estruturado na cultura sanjoanense. Selma relatou de forma veemente que é bastante questionada pela família e frequentemente responde e enfrenta julgamentos em quase todos os espaços que transita por ter decidido pela separação. Pois, infelizmente,

Embora homens e mulheres sejam vários, diversificados quanto aos modos de inclusão nos universos ditos ‘masculino’ e ‘feminino’, o conjunto dos homens raramente está em questão ao que os identifica, enquanto o conjunto das mulheres, toda vez que sai de uma posição aparentemente complementar à posição masculina, solicita uma produção de discursos e saberes tão mais prolixa quanto maior for a perplexidade que este deslocamento produziu. [...] Da parte das mulheres, estes deslocamentos pedem continuamente respostas [...]. (KHEL, 1998, p. 35)

Mais que respostas, mulheres como Selma têm enfrentado a si próprias para garantir sua dignidade, autonomia e o direito ao compartilhamento das responsabilidades na relação conjugal. Quando afirmo “enfrentar a si próprias” pauto-me por “[...] *Separei gostando, amava, sofri igual uma condenada*”.

[...] mudar seu destino por amor é um paradoxo para uma mulher cujo destino já está traçado em direção ao amor e suas consequências, definidas pela biologia: casamento, maternidade. Qualquer mudança significativa nessa predestinação feminina só poderia se dar a despeito do amor, ou mesmo contra ele. (KHEL, 1996, p. 96)

Muito embora famílias de algumas interlocutoras tenham regulado suas relações por valores patriarcais, as afrodescendentes têm aprendido a fortalecer características de resistência aos valores. Diante de vários fatos relatados por Selma, perguntei onde ela aprendeu a ter valores tão diferentes, neste aspecto, da sua família.

Ah! Pois é... reunião com as amigas de vários...as amigas contribuíram. As viagens, saindo daqui para outra realidade como São Paulo (passei um tempo lá) [...] com o grupo que a gente faz parte de professores [...] Tudo isso contribuiu, entendeu? E estudo... quando a gente estuda enxergamos o mundo de outro jeito [...] então tudo isso contribuiu. Você pega uma coisa dali, outra dacolá... (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

No cenário coletivo dos relatos, foi recorrente na trajetória das professoras aparecer a participação de outras mulheres como potencializadoras de resistência a situações de opressão e os perfis destas mulheres de referência, em sua maioria, destoaram da base patriarcal que constituiu a maior parte dos seus espaços de formação das interlocutoras desta pesquisa.

Ressalto que duas do conjunto das professoras destacaram o papel dos pais como referência para o desenvolvimento de elementos que marcam a constituição da sua feminilidade. E chamou a atenção a história destes homens. O pai de Ioneide foi criado e educado por duas mulheres (mãe e tia) e ela diz, “[...] *fui observando que o meu pai ele não tinha esse preconceito de querer dizer que mulher tinha que ficar em casa e o homem tinha que ir pra roça [...]* A primeira pessoa que ele ensinou a fazer as coisas foi minha irmã, logo depois foi meu irmão”.

O pai de Lucélia era sindicalista e na constituição da sua feminilidade ele foi sua maior referência. Esta afirmação fluiu durante toda a narração das experiências que agregaram traços à sua personalidade. A avaliação de Lucélia é que “[...] *na minha vida cotidiana, meu pai começou a me levar para as reuniões de associações, essas coisas, muito cedo já desenvolvi logo o lado da comunicação*”.

Conforme os relatos das experiências apresentados, no contexto das famílias circulam ideias em torno das características desejáveis para a figura feminina e os papéis que estas devem desempenhar. Estas ideias se movimentam entre a mulher autônoma, guerreira, forte, protagonista da sua própria vida e a imagem da mulher frágil, que não pode brincar com homens, que não pode ficar “mal falada” (com fama de mulher fácil), com um padrão de comportamento a seguir.

Dentre os papéis que devem ser desempenhados, também oscila entre a mulher trabalhadora que produz seu sustento e aquela que nasceu predestinada ao casamento, ter um marido, filhos e cuidar do lar. Observei que este discurso, por vezes, aparece de forma antagônica e ser apenas “do lar” é repudiado pelo projeto familiar. Em outras passagens narrativas, estas duas ideias aparecem como complementares, muito embora sejam atravessadas por alguns conflitos. Porém, no conjunto das famílias, o que aparece como inadmissível é esta mulher não contrair matrimônio.

b) Feminilidades no contexto escolar

Todas as interlocutoras possuem um longo processo de escolarização, tendo em vista que narram desde os primeiros contatos com a escola até a conclusão dos cursos de graduação. Estas experiências escolares foram vivenciadas por Selma no final da década de 70, Suely no início dos anos 80 e Lucélia no final desta mesma década. Nas análises dos relatos, foi possível observar alguns discursos produzidos pela educação

escolarizada em torno das concepções de feminilidades. Maria Suely e Lucélia contam que,

[...] Tinha brincadeira que não podia brincar junto. As meninas quando iam brincar tinha que ser uma brincadeira mais comportada, sem correr, e para os meninos, não. Eles podiam brincar de correr, fazer o que queria. Era mais ou menos isso. Chamava atenção da gente... interessante que hoje, enquanto professora, a gente faz isso também. Os meninos a gente manda para a quadra e as meninas ficam brincando... fico com elas ali na sala, brincando com dado, brincando com jogos de montar, só com as meninas. (MARIA SUELY OLIVEIRA, 2014)

[...] eu lembro que eu pegava a boneca levava e colocava em cima do carrinho e brincava com os meninos e as meninas. Eu não brincava só com um grupo, brincava com os dois... Eu lembro claramente disso, inclusive, certa vez, uma professora minha disse para mim que ela não sabia o que eu queria? Porque eu brincava com os dois, com as meninas e com os meninos e ela disse que não era certo, que eu tinha que brincar era com as meninas. (LUCÉLIA ASSIS MOURA, 2014)

Maria Suely se espanta ao perceber que age com seus alunos da mesma forma que a educaram. Lucélia enfatiza que não aceitava, desde criança, as estabelecidas separações de meninos e meninas. As lembranças do tempo de escola da década de 80 refletem o entendimento de que a educação dada para meninos e meninas são baseadas nas diferenças do sexo.

As velhas concepções construídas ao longo da história de que os meninos precisam de brincadeiras que exija mais desgaste físico por terem mais força e energia que as meninas. E assim, vamos aprendendo a lição mais básica de uma educação sexista: aprender a separar, a determinar o lugar de meninos e meninas.

[...] Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege. (LOURO, 1998, p. 61)

A escola que desde tenra idade ensinou a separar, por questões morais e religiosas, os meninos das meninas. Ao tempo em que vai normatizando comportamentos, valores, produzindo assim “as aproximações e os distanciamentos que empreendemos no conjunto das dinâmicas sociais ligadas ao gênero, à geração, à raça, à classe, à etnia, à religião, entre outras” (ASSUNÇÃO, 2002, p.24).

Essas aproximações e distanciamentos das dinâmicas sociais ligadas ao exercício do controle da sexualidade das mulheres é narrado por Selma através das suas experiências escolares na década de 70:

Quando chegamos ao magistério nós éramos muito inibidas, acho que é porque ninguém conhecia ninguém, não tinha muito contato. Nós éramos meninas boas. [...]. Uma menina boa para eles, era uma menina que não engravidava, que não tinha relação sexual, entendeu? [...] Tinha outra colega que ela se envolveu com um rapaz [...] Ela era bonitinha, extrovertida e se envolveu... se entregou. Sabe o que aconteceu? Ela teve que sair de São João, ir embora. (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

A história contada por Selma sobre a vigilância sexual e violência simbólica cometida com mulheres da década de 70 foi recorrente em relatos de Mirian, Sandra e Ioneide em décadas posteriores. A vigilância e dominação exercida sobre a sexualidade das mulheres é parte da cultura estabelecida pelo patriarcalismo. A escola com sua forma de organização, normas e currículo colaboram e sustentam discursos que vão construindo concepções de feminilidade, um “perfil ideal” de mulher (as meninas boas).

A escola, historicamente, veio conquistando um lugar especial e se estabelecendo como vital dentre as demais instituições sociais formadoras/disciplinadoras dos sujeitos, e sabendo que essa instituição (como outras) abarca as concepções socioculturais relacionadas ao gênero, à etnia, à religião que atravessam a sociedade, torna-se inviável discutir sobre a escola sem que se atente para as construções ali promovidas, que incluem o ser masculino e o feminino, uma vez que esse espaço, por intermédio das normas, dos currículos, dos regulamentos, dos programas, das falas e dos silêncios, é sempre atravessado pelas concepções de masculinidade e feminilidade circulantes em uma sociedade. (ASSUNÇÃO, 2002, p. 25)

A autora ressalta que há relação de influência entre a escola e a construção do ser masculino e do ser feminino. Entretanto, essa relação não se tornou visível para a maioria das interlocutoras. Pois, no percurso das dez entrevistas, a primeira constatação feita foram os silêncios, a dificuldade em narrar fatos que ligassem a escola com a formação de valores que as constituíram como mulheres. Entre os poucos relatos desta relação havia justificativas de naturalização dos fatos. Ancoro-me em Guacira Louro (1996) para compreender tais silêncios:

[...] Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes dos seus corpos. (LOURO, 1998, p. 61)

A escolarização dos corpos e dos sentidos revelados por Louro (1998) tornaram-se indícios nas falas “[...] *Os meninos a gente manda para a quadra e as meninas ficam brincando... fico com elas ali na sala [...]*”. “[...] *Nós éramos meninas boas [...]. uma menina boa para eles, era uma menina que não engravidava[...]*”. E podem ter atravessado a constituição de suas feminilidades.

c) Feminilidade no contexto de movimentos e organizações social

A participação em movimentos e organizações sociais foi relatada pelas interlocutoras Sandra e Caroline junto a grupos ligados à igreja católica; Suely e Lucélia estão ligadas ao movimento sindical de professores e trabalhadores rurais, respectivamente; Percina e Ioneide são orgânicas de movimento de luta pela terra. As demais interlocutoras afirmaram que não participam de nenhum movimento. Neste tópico, opto por apresentar os trechos das narrações em conjunto para que os percursos e aprendizagens das professoras sejam didaticamente analisadas.

[...] O grupo de jovens teve um caráter revolucionário! Não que eu seja uma revolucionária... não me considero uma revolucionária. Mas despertou essa coisa de falar, o grupo te possibilita isso. Se você conviver com as pessoas faz com que aflore mais o falar, o gosto de se comunicar, de abrir a boca quando não concordar com determinadas coisas. O grupo me possibilitou isso, essa coisa de aprender a falar em todos os sentidos. Falar mesmo! Falar em público, falar as coisas que eu não concordo. E essa formação é essencial pra nossa profissão como professora. Essa coisa eu tive com essas experiências com os grupos que eu convivia. Com a igreja também é claro! A igreja aprimora isso. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

Um das coisas que eu aprendi sobre ser mulher foi que a gente precisa acreditar em si própria, de não baixar a cabeça porque você é mulher. De que por ser mulher a gente tinha capacidade de fazer as coisas. Então uma das coisas que eu aprendi foi isso nas próprias discussões. Como eu já falei que eu participei de algumas discussões do movimento nessa questão de gênero... então é essa coisa mesmo de não se sentir esse sexo frágil. Eu me lembro de uma discussão que a gente fez nesse sentido de que essa história de que as mulheres não podem fazer determinadas coisas foi colocado historicamente para nós. (IONEIDE NUNES, 2014)

Desde novinha, desde sete, oito anos de idade, a gente participava de reuniões na zona rural pelo sindicato... Eu lembro que quando eu tinha mais ou menos dez anos, começou a questão da luta pela igualdade da mulher, da mulher do campo e assim fizeram a primeira Comissão de Mulheres do campo em São João do Piauí [...] eu hoje posso afirmar para você com convicção que o fato de eu ter [...] essa coragem, essa coragem de enfrentar, de “cair de cabeça” sem saber o que irá acontecer [...] eu devo tudo isso a experiência com o movimento, hoje eu posso afirmar categoricamente isso.

Os movimentos me ensinaram que o medo é só uma ponte que você tem que atravessar. (LUCÉLIA ASSIS MOURA, 2014)

Ela aprendeu a falar, a exercitar e ter domínio de fala. Compreendeu a trajetória histórica das mulheres e depois não se sentiu como “sexo frágil”. E agora, “o medo é só uma ponte que você tem que atravessar”. Estas são as primeiras percepções acerca das importantes aprendizagens que estas organizações proporcionaram a estas professoras.

Mas, após trazer para este diálogo Guacira Louro (1997) e as narrativas das professoras, percebo que para compreender a interferência destas experiências enquanto elementos que constituem suas feminilidades é preciso estar atenta para “as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades como também as complexas redes de poder” que permeiam as instituições. Sobre este aspecto, Sandra e Ioneide contribuem com novas aprendizagens:

[...] Minha base religiosa é muito forte. Ela quem me dá este suporte, essa sustentação. Quando eu tenho problemas o que me acalma é meu período de oração [...] ter um referencial de religião, de Deus, te dá um suporte na vida, me torna uma pessoa humana que consegue perceber o outro... Ao mesmo tempo, há uma dominação, mas dá uma possibilidade de você perceber o outro [...] Então, dentro do ambiente da igreja eu considero um ambiente acolhedor, tranquilo porque o que eu procuro é a questão da minha espiritualidade. Quanto ao papel da mulher, eles não evoluíram dentro da igreja. A mulher permanece ainda como aquela pessoa que ajuda, ajuda muito bem! Mas que não pode passar daquilo que é determinado [...] Eu sou catequista, tem uns trinta anos ou mais. A conversa que eu tenho com meus catequizandos não é passar assim uma doutrina do jeitinho que ela é não. Minha conversa de igreja é que você tem necessidade de ter uma crença. Até porque se eu for olhar a minha história dentro da igreja, eu necessariamente seria uma excluída da igreja, porque eu sou casada, mas eu não sou casada no religioso, então pra igreja isso não é um... até então não era casamento [...]. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

[...] eu decidi que eu ia me casar. O dirigente do movimento [...] virou pra mim e disse que se ele fosse eu, não casava. Porque se eu me cassasse (pausa) [...] ia deixar de participar das coisas. A gente acaba vendo que é porque a gente é mulher! Tipo assim, você é mulher, você se casa, você vai ter filhos, vai passar a cuidar da casa, se isolar... Eu entendi dessa forma. Disse pra ele: Não. Tenho certeza que não. Até porque estou decidindo me casar, mas eu já coloquei como que é. Eu já tenho construído como é minha rotina. Então ele já sabe que eu estudo, saio para o trabalho, sabe que eu viajo para as atividades. Não tem como ele depois de casado ele proibir. E mesmo se ele proibir, eu não aceito. (IONEIDE NUNES, 2014)

É fato que as instituições possuem seus discursos, seus códigos, suas práticas, seus símbolos, o que pode constituir hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997). Mas, a perspicácia e determinação de Sandra e Ioneide ensinam-nos que, apesar dos enfrentamentos ao machismo permanecerem também nestes espaços, é possível

encontrar novos jeitos e estratégias de enfrentamento. Encontro respaldo nas constatações da autora Ana Célia Sousa Santos (2008) ao afirmar que é possível observarmos a cultura patriarcal como regra estabelecida, entretanto, os diferentes modos de apresentar nossas ações e emoções podem ser modificados e transmitidos.

3 RAÍZES SANJOANENSES: EU, A OUTRA E AS IDENTIDADES DE MULHERES AFRODESCENDENTES

Outra tarefa para continuar as análises das narrativas deste trabalho é descrever outros contextos que perpassam a relação com o município de São João do Piauí para situar o processo de constituição da dimensão da afrodescendência das interlocutoras. Esta é uma tarefa complexa como toda descrição social o é, pois envolve um emaranhado de elementos culturais, políticos, econômicos e educacionais.

Ainda sim, tomo como ponto de partida São João do Piauí através das experiências que marcaram a memória das interlocutoras. Ou seja, sob o ponto de vista delas, de como percebem a relação que a cidade estabelece com mulheres e afrodescendentes, pretendo compreender os elementos que fazem parte da afrodescendente e feminina. As lembranças que foram relatadas serão cruzadas com documentos que tivemos acesso no percurso da pesquisa e com as memórias que tenho de alguns dos fatos narrados.

Partindo destas descrições, no tópico seguinte versarei sobre o contexto profissional das interlocutoras, sob a perspectiva do acesso à carreira docente por professoras afrodescendentes do município. Ali serão registrados os resultados das informações colhidas com o Questionário I que aplicamos na primeira fase da pesquisa.

No último tópico, foram reunidos os trechos dos relatos das professoras sobre o que escutaram no âmbito da família, da escola, dos grupos sociais que frequentaram sobre ser mulher afrodescendente. E como elas se percebem na relação com esta identidade. A descrição destes contextos é importante para compreender como a dimensão afrodescendente transita nestes espaços do município.

3.1 As extremidades de São João do Piauí, caminhos cruzados entre realidades diferentes: redescobrimo minha cidade

As lembranças marcantes iniciam as lembranças do ARES Clube e da União Cultural Operária Sanjoanense e descrevem as relações entre pessoas eurodescendentes e afrodescendentes no contexto urbano. Já as lembranças das comunidades, Estreito e Lisboa, nos ajudam a descrever o espaço rural e revelar a relação entre estes dois contextos (urbano/rural) do município de São João.



FOTOGRAFIA 03: EXTREMIDADES DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ

FONTE: www.portalsanjoanense.com.br

_ [...] A questão do preconceito ainda é muito forte. São João é uma cidade elitista, de ranço elitista né? Total! Com histórico assim bem determinado de classes sociais bem definidas. Fulano é de A, cicrano de B e tal de C. Se a gente for voltar um pouco na história da cidade tinha o clube “ARES”, que era o clube da elite, e tinha a “União” que era só dos pobres. Você não sabe dessa?

_ Não. Como era? Que União?

_ A União do Seu Pompilho, ali onde era a União, não sei se você lembra onde era?

_ Hum... eu acho que era aquele lugar perto do Osvaldo...

_ Sim. Aí você dobra naquela rua, ali era a União.

_ Ah! A União era um clube? Eu acho que ouvi alguma coisa quando criança.

_ Outra história interessantíssima!

_ Nossa! Essa me surpreendeu!

_ (risos) Eu estou vendo como essa história é interessante demais para você contar como foi. Ele foi um pioneiro em todos os sentidos, do movimento dos negros, de tudo aqui em São João.

_ Era? E como funcionava a União?

(Extrato do diálogo entre a pesquisadora e a interlocutora Sandra Maria Santos Silva, 2014)

Sandra continuou a contar sobre as festas que aconteciam nos dois clubes, o público que frequentava e, especialmente, sobre as diferenças e estratificação da população sanjoanense. Um segundo relato cita novamente a União, mas não como um local de festas.

Eu me lembro muito bem que depois dessa escolinha da Igreja Evangélica, eu fui estudar na escola do Pompilho. Eu me lembro muito bem como estudava naquela escola, lá era um salão dividido em salas...não era parede não, era só umas divisõezinha que eles faziam para separar as séries. Eu

estudei do segundo até o terceiro ano [...] o Pompilho ele era... nem me recordo mais o que ele era, talvez era o responsável por aquele salão. Não era só um salão para uma escola, não sei se tinha a ver com sindicato, não me recordo qual era o nome... Ah! Acho que tinha o nome de União. (MIRIAN RODRIGUES DO ROSÁRIO, 2014)

As divergências dos relatos conduziram à busca por documentos oficiais e fontes orais sobre o histórico da União e do ARES Clube para compreender através destes dois espaços como a população sanjoanense lida com as questões raciais e sua influência na identidade das interlocutoras. A União foi citada por mais uma interlocutora (Caroline Ferreira). Ao relatar suas lembranças, conta ter ouvido histórias da sua avó que se referia a este espaço como “o clube de negros, onde eles frequentavam as festas”.

No itinerário que fiz para reunir documentos e entender esta história, ouvi vários relatos de alguns dos meus familiares e também de amigos e filhos de Pompilho José da Silva (citado por Mirian) sobre a União Artística Sanjoanense. Em todos os relatos foi enfatizado que esta associação cumpriu um importante papel para que famílias afrodescendentes e pobres tivessem acesso à educação e espaço de lazer naquela cidade. Uma das constatações sobre a veracidade destes relatos foi relembrar, através da memória da minha mãe, que fui alfabetizada na União no ano de 1985, e que naquele espaço ela atuou como professora contratada, sendo este, seu primeiro emprego.

A União Artística Operária Sanjoanense foi uma associação fundada em 30 de abril de 1957, e de acordo com seu estatuto tinha a finalidade de promover a união, o desenvolvimento material, intelectual e a solidariedade das classes artísticas, operária e dos trabalhadores em geral. Esta finalidade indica uma possível ligação com o movimento de criação de organizações operárias ocorridas no Brasil a partir de 1853, conforme estudos da pesquisadora Ana Maria Bezerra do Nascimento na sua pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Piauí. Segundo a pesquisadora,

A luta pelo direito reclamado a organização e educação foi a chave para a reunião de artistas, operários, caixeiros e demais trabalhadores e trabalhadoras. Trabalhadores tem um sentido amplo e designa quem trabalha no serviço público ou em outros setores econômicos. Artistas eram trabalhadores que dominavam uma arte ou ofício e realizavam um trabalho artesanal; caixeiros eram trabalhadores do comércio; operários/ operárias eram homens, mulheres ou aprendizes que trabalhavam em pequenas fábricas e oficinas e finalmente o povo trabalhador, “o proletariado” que era considerado pelos discursos na imprensa como um grande grupo que estava em oposição à elite ou aos intelectuais tradicionais. (NASCIMENTO, 2004, p. 9)

Conforme os documentos da União Artística que analisei, as razões que foram registradas para justificar a criação desta associação (direito à educação e à organização) são os mesmos citados por esta pesquisadora. De acordo com o documento de registro, a Associação recebia ajuda financeira do Serviço Social do Estado do Piauí, na época chamado de SERSE, e do Poder Público Municipal para custear o pagamento dos professores contratados. Pompilho José da Silva, o “Mestre Pompilho”, foi um dos



FOTOGRAFIA 04 – MESTRE
POMPILHO

FONTE: Acervo particular da família

principais articuladores da União Artística Sanjoanense. Mestre Pompilho nasceu em 1927 no povoado de São Domingos, município de São João do Piauí. No percurso de sua vida foi engraxate, estivador, alfaiate, fundador do sindicato dos trabalhadores e da associação dos aposentados e pensionistas da cidade. Foi considerado um homem visionário, preocupado com as causas da população pobre e afrodescendente.

Durante o dia, funcionava na sede a Unidade Escolar Almino Afonso que posteriormente recebeu o nome de Helvídio Nunes, onde funcionavam turmas de alfabetização à quarta série e cursos profissionalizantes como alfaiataria, datilografia, corte, costura, bordado, crochê e artesanato. Cerca de trezentas pessoas eram atendidas por ano, conforme o relatado na ata de registro da associação. Além disso, prestava aos sócios serviços de assistência médica, odontológica e funerária. Na sede da União, no turno da noite, também aconteciam festas onde se apresentavam bandas da região e blocos carnavalescos. Funcionava tanto como espaço de festas quanto de formação intelectual.

Com uma perspectiva diferente, a Associação Recreativa Educacional Sanjoanense (ARES) funcionava como uma associação com personalidade jurídica fundada em 15 de novembro de 1962. De acordo com informações contidas no seu estatuto, dentre suas finalidades está: aproximar a família sanjoanense por meio de um

centro de convivência onde se formem, consolidem e conservem as boas relações e se vele pela elevação moral da sociedade; promover festas de beneficência à pobreza desvalida e a instituições a esse fim consagradas; promover reuniões e diversões de caráter desportivo, social, cultural e cívico.

Os associados a ARES Clube eram divididos em beneméritos, honorários, acionistas, contribuintes, temporários e juvenis. O Estatuto reza que para ser admitido seria necessário: gozar de bom conceito e ter boa conduta; exercer ou ter exercido profissão lícita; não haver sido punido com pena de eliminação de outra sociedade; assumir o compromisso de respeitar as leis, regulamentos e autoridades da ARES, portando-se com disciplina e educação sempre que estiver em causa a sua qualidade de sócio.

O estatuto da ARES enfatiza que se associavam os “ beneméritos” aqueles que podem fazer beneficência, a caridade, o que indica o poder aquisitivo dos seus sócios⁹. A União Artística reconhece a existência do outro à medida que seu estatuto prevê ações relacionadas ao aspecto educacional da população pobre. Outras diferenças estão situadas na própria lógica de organização descrita nos documentos das associações.

De acordo com relatos de José do Patrocínio Reis Cronemberguer, sócio da ARES CLUBE, na época da criação desta Associação, era preciso para associar-se uma indicação por um de seus sócios que redigia um documento no qual responsabilizava-se pelas ações do candidato e durante reunião da diretoria seus méritos eram avaliados. Estes clubes refletiam a organização social do município, conforme relato,

Lá era um clube, por exemplo, nas festas de junho havia dois estratos. Como São João era bem estratificado, bem definido, todos da elite iam para o Clube. Mas para entrar lá tinha um processo para frequentar. Já a União surge como um processo para preencher essa lacuna. Quem não entrava no Clube ia para a União, que era o clube dos pobres, pretos que aí podiam entrar. E os de lá não era para entrar cá não, cada um no seu espaço. Já havia essa divisão, essa divisão ela perdura ainda hoje assim, na cabeça das pessoas existem os espaços. Aqui é determinado espaço de A e aqui é determinado espaço de B. Essa coisa eu penso que ainda é forte, não sai assim dessa forma. Até porque ela não é trabalhada, ela não é discutida, ela não é vista. Ela só é vivenciada, mas não é discutida. E se não é discutida ela permanece ainda da mesma forma, do jeito que é. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

⁹ Nesta questão, preciso conter meus ímpetos pessoais e científicos para não detalhar todas as informações de documentos e fontes orais levantadas, sob pena de distanciar-me dos objetivos deste trabalho. Mas desejo ser esta uma pequena contribuição para que outros pesquisadores o façam.

A estratificação percebida por Sandra era percebida por mim nos tempos de adolescência e ainda hoje quando retorno à cidade através da praça. A maioria dos sanjoanenses possuem uma relação de profundo afeto com a praça Honório Santos, lá é ponto certo de encontro com os conterrâneos, para fortalecer os laços de amizade, providenciar casamentos, viver a cidade. Transformou-se, também, em uma espécie de termômetro para percebermos a cidade: se a festa vai ser boa, se economicamente a cidade vai bem, as configurações político-partidárias. Também é possível percebermos as divisões econômicas e raciais da população a partir do lugar onde as pessoas se agrupam no espaço da praça.



FOTOGRAFIA 05 – PRAÇA HONÓRIO SANTOS
FONTE: www.portalsanjoanense.com.br

O povo sanjoanense à noite se encontra, buscando cada qual seu lugar predileto na praça. Na extremidade da direita (da foto acima) normalmente é o lugar onde ficam as pessoas da periferia da cidade, aqueles que têm menos posses. Elas ocupam tanto esta parte quanto as laterais do entorno da praça que, corriqueiramente, é menos iluminada. Na extremidade da esquerda e um pouco mais para o centro, onde há mais iluminação, se aglomeram as famílias de sobrenome na cidade com “status” e/ ou posses econômicas que, na sua maioria, residem na região em torno da praça. Existe um ditado ou uma forma de expressão corriqueira na cidade quando alguém (ao menos, aquelas dos meus espaços de convivência) quer se referir ou identificar um membro destas

famílias, diz: “fulano parente dos brancos da praça” ou “aquele povo do metro quadrado da igreja”.

As professoras da “Região de Baixo”, parte desta pesquisa, falam com mais veemência das suas percepções quanto às diferenças de tratamento dada às pessoas de descendência africana pela cidade. Nas lembranças aparecem os dias de casamento das pessoas das comunidades da Região de Baixo que precisavam vir à sede do município. Uma delas nos relatou que:

Do que mais lembro, que está vivo na minha memória são os casamentos. Por que lá na comunidade as pessoas me convidam muito para ser madrinha ou ser testemunha [...] quando a gente chegava aqui o pessoal saía das casas para ver a gente passar [...] era muita gozação, brincadeiras [...] parecia que o circo tinha chegado na cidade. (JOANA BULAMATOS, 2014)

As lembranças de Joana também estão vivas na minha memória. Recordo-me que, quando criança, todos os meus vizinhos saíam para a rua e eu também saía de casa para vê-los passar, para rir, endossar as piadas que eram ditas. Pois naquele instante, para mim, os tons das nossas peles eram muito diferentes. Não me percebia parecida com aquele povo. Em verdade, aquele era o momento de gritar o quanto éramos diferentes, o quanto éramos “melhores que aquele povo”.

[...] Na tradição oral do Município de São João do Piauí, são várias as histórias de discriminação e inferiorização dessas comunidades originadas de afrodescendentes ex-escravos que, usados na pecuária extensiva (LIMA, 2005), explorados pelos fazendeiros, carregam até hoje, além do estigma da discriminação racial, as marcas do empobrecimento provocado pela ausência do seu reconhecimento como cidadãos de direitos [...]. (GOMES, 2013, p. 30)

Algumas histórias do início do povoamento da Região de Baixo são contadas pela tradição oral do município. Uma delas afirma que São João do Piauí era rota de passagem de tropeiros, desbravadores e comerciantes vindos do Pernambuco e da Bahia acompanhados de escravos. Era comum parte destes escravos chegarem à cidade doentes e sem condições de seguir viagem.

Como solução, abandonavam os escravos para morrer na região abaixo da cidade, onde o rio desembocava. Porque se o fizessem próximo da nascente do rio (à cima da cidade) poderiam contaminar as águas. Por conta das terras férteis e grande riqueza de água, muitos sobreviveram e iniciaram o povoamento. Conta-se também que:

[...] O senhor Anselmo Rodrigues, um dos herdeiros, casou-se em seguida com uma negra chamada Justa, a mesma era originária do Estado da Bahia. Ela por ser negra; em seguida passou a sofrer discriminação racial pela família do seu já esposo mestiço, que os familiares mais próximos não aceitavam o seu casamento com Anselmo em hipótese alguma; gerando na época um enorme conflito familiar. Após todo esse episódio, o Senhor Anselmo mudou-se para morar na fazenda Riacho do Anselmo. Lá constituiu família com a negra Justa e teve muitos filhos como tivera seu falecido pai. Quando chegou, já existiam ali várias famílias negras, porém a partir dessa união aumentava ainda mais o número de negros e mestiços na comunidade. (DOCUMENTO DIAGNÓSTICO DA COMUNIDADE NEGRA RURAL QUILOMBOLA ESTREITO, 2009, p. 9)

Anselmo Rodrigues depois do casamento com Justa foi expulso de casa tendo o direito de escolher uma parte das terras do seu pai para morar. Ele escolheu a região do Riacho, local mais afastado da cidade e onde as terras são mais férteis. Os herdeiros de Anselmo são hoje a população de várias comunidades quilombolas da Região de Baixo. Estas histórias tiveram um impacto nas relações sociais da cidade, “produziram no imaginário da população, tanto dos eurodescendentes, ‘os brancos da praça’, como afrodescendentes ‘os negros de baixo’ um conjunto de representações acerca ‘do ser descendente de Anselmo’, ‘ser do Riacho’” (COELHO, 2013, p.101).

[...] sendo ‘os negros de baixo’, referências inequívocas fundamentadas na cor da pele e em sua localização espacial, qual seja, na parte de baixo do rio Piauí e à sua margem direita. Tal designação é uma evidente atitude discriminatória não é difícil de ser ouvida. (INCRA *Apud* COELHO, 2013, p. 24)

“Como construir a identidade racial dentro de um contexto cujos ancestrais foram inferiorizados em função de sua cor?” (COELHO, 2013). A questão colocada é complexa e merece ser discutida, especialmente, nos espaços da educação formal. Sem a pretensão de respondê-la, trago trechos do diálogo com Ioneide Nunes e Joana Bulamatos que, ao afirmarem a existência de sinais de mudança desta relação, apontam outro ponto de vista a partir do qual podemos olhar para o contexto das relações sociais e raciais em São João do Piauí.

[...] Se a gente for olhar assim a relação (pausa) porque é uma coisa que a gente vai vivenciando e não para assim para analisar, estudar. Mas assim acho que hoje diminuiu mais o preconceito e rejeição de quem morava em São João com as pessoas que vinham do campo. Porque quem vinha do campo já era considerado negro, matuto do pé enxuto. (risos) Era assim... [...] Por mais que não fosse do Riacho, fosse de outras comunidades, mas representava tudo que era de ruim[...] Agora acho que depois de um certo tempo pra cá, que não é muito tempo, talvez uns três anos... a gente está percebendo que essa relação está mudando por conta também do

desenvolvimento que está chegando no campo. Acho que com esse desenvolvimento, por exemplo, chegou a energia e as pessoas começaram a comprar eletrodomésticos, começaram a ter televisão, o rádio para se atentar mais (...) os celulares também, os sinais estão chegando na zona rural [...] As próprias culturas também, por exemplo, o batuque [...], o próprio vaqueiro que é da cultura do campo está vindo para cidade. Então acho que com essa relação trazer a cultura do campo para cidade, para mostrar que as pessoas do campo têm cultura. (IONEIDE NUNES, 2014)

[...] Então para mim, o povo do São João, principalmente os de pele branca, eles não valorizavam o pessoal da região de Baixo, principalmente, do estreito e do riacho, eram justamente as pessoas que eles sempre procuravam desvalorizar. Só que hoje, os negros da região de Baixo superaram, eu vejo que eles deram uma volta bem alta mesmo, eles estão por cima, porque hoje são pessoas que tem um conhecimento, são pessoas que se hoje a gente olhar nas escolas da região de Baixo os professores são bem poucos os que são da cidade. E sim, são todos que são da região e são pessoas que estão sabendo se defender, buscar e defender os seus direitos. Então a cidade de São João, hoje, já vê o pessoal da região de Baixo, principalmente do Riacho e Estreito, já veem com outro olhar. Então para mim foi uma coisa que mudou muito, mas marcou também. Nós temos uma história, nós temos uma história, porque nós somos pessoas, principalmente o pessoal que morava no Estreito e não no Riacho, são pessoas que hoje tem uma história para contar, e aquela história que marcou a muitas pessoas que foram criticadas, que foram olhados diferentes... Hoje essas pessoas estão mostrando que somos seres humanos e somos capazes. (JOANA BULAMATOS, 2014)

Hoje, outras histórias também são contadas. A história de Joana, Ioneide, Percina, Mirian e de várias outras mulheres e homens da região de Baixo. Essas histórias apontam sinais de mudança. Porém, é preciso reconhecer que a questão racial em São João é um problema social, na medida em que interfere nos acessos de uma parcela da população aos bens sociais, delimita espaços geográficos e implica em invisibilidade ao trabalho docente de mulheres afrodescendentes. Sobre esta última afirmação, discorrerei no tópico seguinte.

3.2 Reconstruindo Olhares: dados do acesso de mulheres afrodescendentes à docência em São João do Piauí

Tem poucos negros atuando [...] se eu chego num hospital, eu vejo poucos negros, se eu chego numa secretaria... (pausa longa) Engraçado! Eu nunca parei para pensar... [...] Mas na sala de aula tem muitos alunos... [...] não pode se dizer que os negros estão afastados da escola porque não estão. Agora, assim, (pausa longa) Engraçado! No Município tem mais professores negros do que no Estado. Você já parou pra pensar?... Nessa pesquisa que você está fazendo... Porque analisando as escolas que eu já trabalhei, eu já rodei demais e são poucos professores negros na rede Estadual, pelo menos aqui em São João do Piauí. Você conta nos dedos. Têm pardos, têm muitos pardos até porque... mas negros, você pode ver nessa sua pesquisa depois que você vai encontrar esses dados. Agora no município é normal, acho que

a balança está justa no município. Agora no Estado [...] são poucos negros.
(KÁTIA FERREIRA DA SILVA, 2014)

A instigante fala de Kátia me faz lembrar do início do trabalho de campo, quando me foi sugerido focar a pesquisa na região de Baixo, tendo em vista que “lá” encontraria professoras afrodescendentes. Assim, surgem as questões: Existem professoras afrodescendentes atuando na sede do município de São João do Piauí? Se existem, em qual rede de ensino atuam mais? Quantas são? Em qual nível de ensino tendem a atuar mais? Qual o nível de formação delas?

Lembro que o objetivo base para a análise empreendida neste tópico é conhecer o contexto profissional em que as interlocutoras estão inseridas. Assim, vamos apresentar os dados coletados sobre a formação e o acesso de mulheres sanjoanenses à docência a partir das suas diferenças raciais.

Conforme dados oficiais coletados na Secretaria Municipal de Educação, esta rede de ensino conta com o trabalho docente de cento e vinte e cinco mulheres e cinquenta e oito homens, perfazendo um total de cento e oitenta e três professores. A Gerência Regional de Ensino (GRE) do Estado informou que atuam como docentes cento e oitenta mulheres e setenta e três homens nesta rede de ensino, conforme sistematização do Gráfico 02.

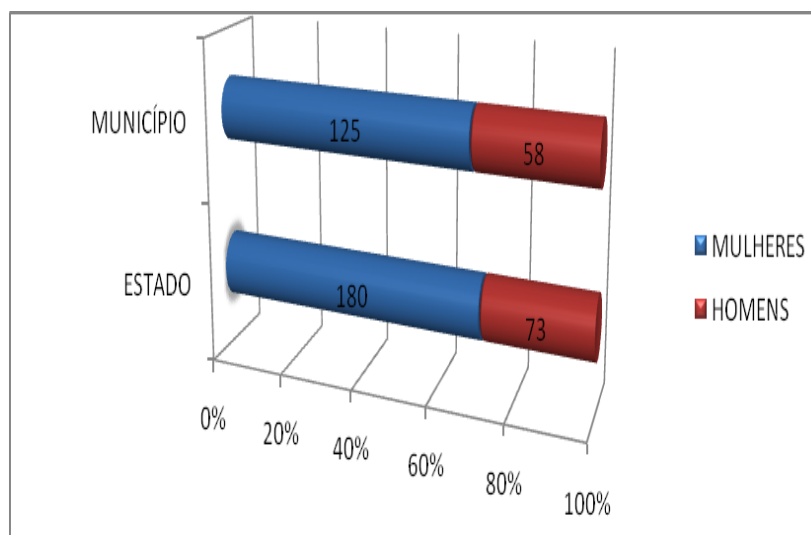


GRÁFICO 02 – NÚMERO DE DOCENTES DO MUNICÍPIO, POR UNIDADE ADMINISTRATIVA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E POR SEXO

FONTE: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de São João do Piauí e 12ª GRE.

Pode-se afirmar, conforme o gráfico acima, que dentro de cada unidade administrativa (rede estadual e rede municipal) do município de São João do Piauí a

distribuição de docentes por sexo é equivalente, pois ambas as redes possuem 2/3 de professoras e 1/3 de professores. Com relação ao quantitativo, do total de docentes da rede estadual, 59% são mulheres, enquanto a rede municipal possui 41%. Logo, pode-se afirmar que a educação escolar sanjoanense é realizada, majoritariamente, por mulheres.

As aplicações destes questionários ocorreram simultaneamente com as ¹⁰reuniões pedagógicas das dez escolas estaduais e dezesseis da rede municipal. No período de quinze dias (tempo de duração da primeira etapa) percebi poucas resistências ou recusas em preencher os questionários.

Responderam ao Questionário II cento e setenta mulheres que atuam nas escolas. Deste total, cem professoras atuam na rede estadual e setenta atuam na rede municipal. Na relação com o total de trezentos e cinco docentes do sexo feminino, os dados da pesquisa são bastante significativos, pois a amostra equivale a 55,74% do total de professoras do município pertencentes às duas redes de ensino, conforme demonstrado no Gráfico 03.

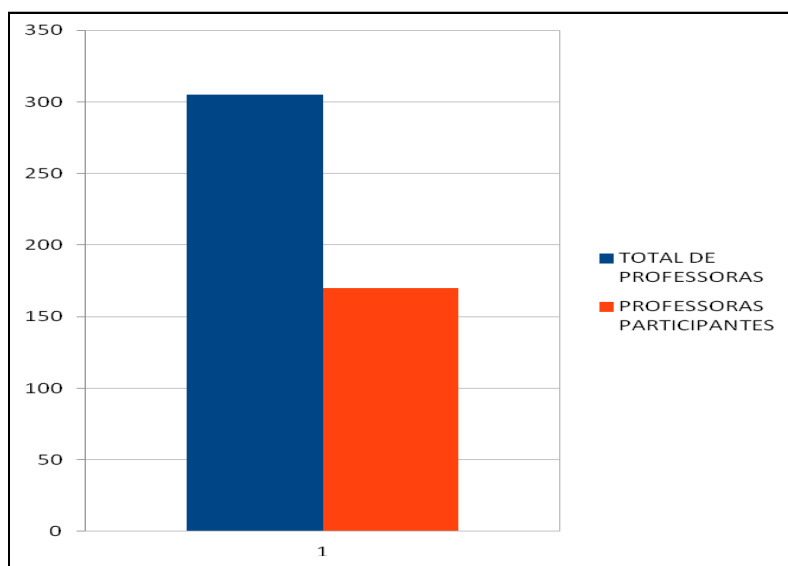


GRÁFICO 03 – NÚMERO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO II
 FONTE: Dados da pesquisa, SME e 12ª GRE.

¹⁰ Estas reuniões pedagógicas foram realizadas no início do mês de julho de 2014 para a retomada do 2º semestre do ano letivo. A rede Municipal realizou um encontro pedagógico de dois dias com o conjunto das suas escolas. Isto facilitou o encontro com professores e a realização da primeira etapa da pesquisa com professoras das duas redes de ensino.

De acordo com os dados da pesquisa, há uma concentração de questionários advindos da zona urbana, sendo 4/5 da zona urbana e apenas 1/5 da zona rural, conforme demonstrado no Gráfico 04.

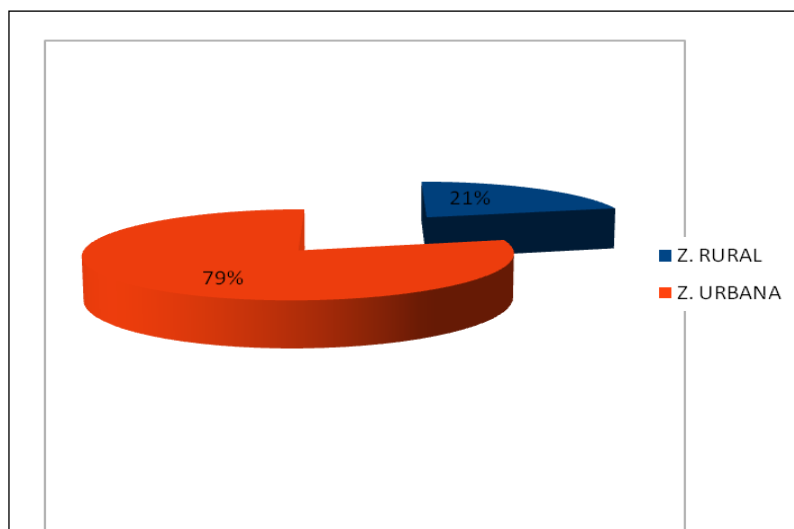


GRÁFICO 04 – DISTRIBUIÇÃO DA PESQUISA POR ZONEAMENTO (RURAL E URBANO)
 FONTE: Dados da Pesquisa

Quanto à formação do total de professoras, há dentre aquelas que atuam nas redes de ensino público 86,47% com qualificação em nível de superior e pós-graduação; 5,88% cursando o ensino superior e 7,65% ainda não tiveram acesso à formação adequada (conforme a LDB 9394/96) para o exercício da docência na Educação Básica.

FORMAÇÃO	Z. Urbana	Z. Rural		TOTAL
		R. Baixo	R. Cima	
NÍVEL MÉDIO	9	2	2	13
SUPERIOR CURSANDO	4	6	0	10
SUPERIOR	30	8	3	41
PÓS-GRADUAÇÃO	91	7	8	106
TOTAL	134	36		170

QUADRO 08 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE ACORDO COM A ZONA DE ATUAÇÃO
 FONTE: Dados da Pesquisa, 2015.

Destaco aqui algumas escutas e impressões importantes para o conhecimento do cenário da pesquisa que gerou os dados que serão apresentados nos próximos gráficos. A maioria das cento e setenta professoras das redes municipal e estadual de ensino não

tiveram dificuldades em responder às perguntas. Exceto à questão que tratava sobre a cor da pele, cuja incerteza expressada foi quase unânime. As reações foram as mais diversas, como retrato aqui.

Diálogo I (Uni. Esc. Dirceu Arcoverde, dia 15/07/2014).

- *Toda vez que me perguntam sobre minha cor, fico em dúvida. Não me considero branca, acho que sou amarela...negra...sei lá. (Professora I)*
- *Mas o que tem na sua certidão de nascimento? (Professora II)*
- *Lá tem que sou branca. Acho que quando as crianças nascem, são mais claras. (Professora I)*
- *Então...você precisa dizer que é branca, é o que tem na sua certidão. (PROFESSORA II)*

A Professora I registrou no questionário que era amarela, porém, possui visíveis traços de fenótipo afrodescendente. Convidei esta Professora a me contar sua história, mas em virtude de conflitos de agenda esta entrevista não foi realizada. Outras professoras também ficaram pensativas ou fizeram brincadeiras, o que gerou alguns diálogos significativos como podemos observar a seguir:

Diálogo II (Uni.Esc. Dirceu Arcoverde, dia 16/07/2014)

- *Não me conformo em dizer que sou parda. O que é parda mesmo?! Pra mim pardo é o mesmo que pardal. (risos) (Professora I)*
- *Mulher, mas pardal é amarelo. (Professora II)*
- *Não! Pardal é cinza. Eu não sou cinza. (gargalhadas) (PROFESSORA I).*

Diálogo III (Uni.Esc.Deputado Francisco Paes Landim, dia 15/07/2014)

- *Como coloco aqui? Aqui pergunta sobre minha cor... posso colocar morena aqui? (Professora I)*
- *Quando digo que sou negra as pessoas dizem que não, dizem que sou parda. Eu sou é negra, minha mãe é tão negra que é quase azul. (PROFESSORA II).*

Em meio a sorrisos, a Professora I, do diálogo II, registrou que era morena. Conforme declaração individual com relação ao pertencimento racial seguem os dados de acordo com a zona em que as Unidades de Ensino estão estabelecidas, demonstrados no Quadro 09.

	ZONA RURAL		ZONA URBANA	TOTAL GERAL
	REGIÃO DE BAIXO	REGIÃO DE CIMA		
BRANCAS		02	29	31

CLARA			02	02
LOIRA DE FARMÁCIA			01	01
PRETAS	04		07	11
MORENAS		01	15	16
PARDAS	06	05	52	63
AMARELAS			02	02
NEGRAS	10	05	20	35
AFRODESCENDENTE			01	01
NÃO INFORMOU	02	01	05	08
TOTAL	22	14	134	170

QUADRO 09 – DADOS DA IDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO II
 FONTE: Dados da Pesquisa

Com base nos dados podemos identificar que noventa e sete professoras da zona urbana da cidade se identificaram como pardas, morenas, negras e pretas, agrupamentos considerados de ascendência africana. Retomando o afirmado na introdução deste trabalho, desde a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001 em Durban – África do Sul, o termo afrodescendente passou a ser utilizado oficialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e em textos oficiais do governo Federal.

Afrodescendentes são homens e mulheres com fenótipo de ascendência africana. Por fenótipo entendem-se todas as características físicas (textura dos cabelos, formato do nariz, espessura dos lábios) e não somente a quantidade de melanina na pele. Para além das características físicas também há a identificação social e política, pois o termo afrodescendente demanda conceder uma continuidade África e América (CUNHA JUNIOR, 2005). Nas palavras do autor:

Face às dificuldades, sugiro uma abordagem pela via da etnia, tomando como base africana a base geográfica, onde se consolida a cultura e a história. Dessa cultura e dessa história, da base africana, derivam-se as histórias e a culturas dos afrodescendentes. A etnia é um conceito de base histórico-sociológica, que, articulado como tal, permite um contínuo entre África e América. A etnia afro-descendente permite esta continuidade. A etnia, não como é concebida na antropologia, mas sim como história sociológica. (CUNHA JR, 2005, 257)

Entretanto, O quadro I registra uma variação de nomenclaturas para definir o pertencimento racial das professoras. Estes registros fazem rememorar uma análise feita

por Clóvis Moura, importante sociólogo piauiense reconhecido nacionalmente, na sua obra *Sociologia do Negro Brasileiro* afirmou:

[...] No recenseamento de 1980, por exemplo, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre a sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelha, azul[...] além de outros que não declararam a cor. O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido superior. (MOURA, 1988, p. 63)

São positivos os momentos em que é possível refletir sobre seu pertencimento racial, as professoras que responderam ao questionário viveram este momento. Mas os extratos dos vários diálogos, sorrisos desconcertados, explicações embotadas e vários subterfúgios usados pela maioria das professoras ao responder o questionário e os vários nomes que surgiram aparecem como sintomas de um problema brasileiro de formação da identidade racial gerados,

[...] através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação uma tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes. (MOURA, 1988, p. 62)

Resguardar-se do julgamento discriminatório provoca nas pessoas a busca por elementos, em si mesmas, que as distancie do perfil marginalizado e desejem ardorosamente identificar-se com símbolos da camada populacional classificada socialmente como superior. Isto pode gerar graves problemas na construção das identidades, o que indica que esta questão precisa ser abordada com mais ênfase em estudos, debates públicos e no interior das escolas da cidade.

As informações contidas no gráfico 04 são resultado da comparação de informações com o quadro 09. Podemos observar que há um aumento de 10% das pessoas que se autodeclararam negras e pretas entre as professoras da rede pública, uma redução de 6% das que se declararam brancas e amarelas, uma redução 9,4% das que declararam pardas, além de 4,7% que não quiseram se declarar.

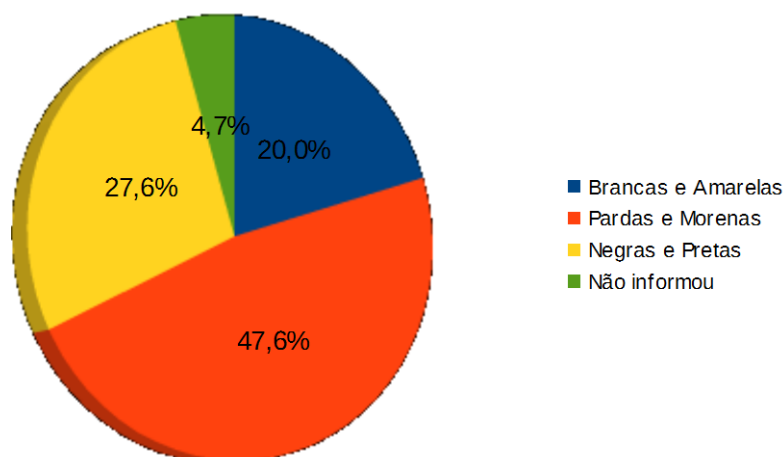


GRÁFICO 05 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO FEITA PELA PESQUISADORA, CONFORME A DECLARAÇÃO DE COR DA PELE

FONTE: Dados da Pesquisa

Com relação aos dados que analisam as informações da formação segundo a cor da pele declarada (Quadro 10), as professoras com ensino médio e concluindo o ensino superior 69% são pardas/morenas ou negras/pretas. Com ensino superior completo 80% das professoras são pardas/morenas ou negras/pretas. Entretanto, analisando a formação por cor da pele, podemos afirmar que 91,7 das professoras que se autodeclararam brancas e amarelas possuem ensino superior, das pardas e morenas 90,1% e entre as negras e pretas 80%.

Nível de Formação / Cor da Pele	BRANCAS/ CLARAS E AMARELAS	PARDAS E MORENAS	NEGRAS E PRETAS	Não informou a cor	Total de Formação
Nível médio	02	04	05	02	13
Cursando /superior	01	04	04	01	10
Superior	08	23	10	00	41
Superior com pós-graduação	25	50	26	05	106
TOTAL POR COR	36	81	45	08	170

QUADRO 10 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE ACORDO COM A COR DA PELE DECLARADA

FONTE: Dados da Pesquisa

O universo dos dados contidos no Quadro 11 é bastante positivo quanto ao nível educacional das professoras, demonstra o aumento do acesso ao ensino superior. Agora,

observados do ponto de vista da comparação entre a qualificação das professoras que se autodeclararam pardas/morenas/negras/pretas ao grupo declarado branca/amarela/clara há algumas semelhanças com outros dados em nível nacional.

No cenário brasileiro nos anos de 1988, 1998 e 2008, estudantes universitários entre 18 a 24 anos do sexo masculino com características de origem europeia acessaram o ensino superior 12,3%, 15,0% e 31,7% respectivamente aos anos citados. Enquanto jovens homens com características afrodescendentes eram 3,1%, 3,2% e 13,0%, para esses mesmos anos, as mulheres de descendência europeia representavam respectivamente 12,4%, 18,4% e 39,9%, e as mulheres afrodescendentes 4,1%, 5,0% e 20,0% do contingente populacional (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE; CARVANO, 2010, p. 230).

Com relação à educação, os dados estatísticos, de acordo com o IPEA, (2010, p.10), apontam que em 2009, “a população negra tem mais analfabetos (13,4%) que a população branca (5,9%), mas a velocidade da redução da taxa tem sido maior para os afrodescendentes: em média 0,76 pontos percentuais ao ano, contra 0,27 pontos percentuais ao ano para eurodescendentes”.

Assim, os dados apontam que desde 1998 as mulheres de descendência africana vêm aumentando progressivamente os seus anos de estudos e superando as médias de escolaridade dos homens afrodescendentes entre quinze e vinte e cinco anos. Um fato curioso é que estas mesmas mulheres afrodescendentes enfrentam mais desigualdades no mercado de trabalho (RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 2009-2010). O próximo quadro apresenta o acesso à docência por cor e rede de ensino em de São João do Piauí.

REDE DE ENSINO	BRANCAS E LOIRAS DE FARMÁCIA	AMARELAS	PARDAS E MORENAS	NEGRAS E PRETAS	Não informou a cor	Total de PROFESSORES
ESTADO	25	01	53	22	00	100
MUNICÍPIO	8	01	29	26	05	70
TOTAL POR COR	33	02	82	48	05	170

QUADRO 11 – A COR DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO SANJOANENSE

FONTE: Dados da Pesquisa.

Com base nos dados do acima, que reúne informações de 55% do total de professoras do município pertencentes às duas redes públicas de ensino, pode-se afirmar que 57% das professoras são mulheres afrodescendentes.

3.3 Professoras sanjoanenses e seus processos de constituição da identidade afrodescendente

Como experiências no âmbito escolar, familiar, organizações/movimentos sociais podem influenciar a constituição da afrodescendência? Quais elementos estão presentes na dimensão da afrodescendência como partes da identidade de mulheres professoras? E como estas professoras afrodescendentes se percebem diante destas dimensões da sua identidade? Foram estas as questões que orientaram a análise das narrativas.

As famílias das professoras são todas com formação nuclear tradicional, já com relação ao pertencimento racial das suas famílias há variações. Conforme as informações das interlocutoras sobre o pertencimento racial de seus pais, existem três famílias (Lucélia, Kátia, Selma) com composição inter-racial (casais de descendência africana e europeia) e as demais são formadas por casais afrodescendentes.

Afrodescendência no contexto familiar

As histórias narradas sobre pertencimento racial no âmbito familiar variam entre aquelas que dialogam sobre essa questão motivada por situações de preconceito deflagrado por pessoas externas a seus membros, outras que narram sobre preconceito entre os membros da família. Três interlocutoras disseram que não há diálogos sobre esta questão e apenas uma família dialoga sobre pertencimento racial através das histórias dos antepassados da família. Foram selecionados três trechos que ilustram o conjunto das histórias.

[...] Não... Sobre isso não, porque é uma coisa tão natural, eu não vejo, assim... Eu vejo como uma coisa natural (risos), eu não vejo como algo, assim, extraordinário, ou algo que mereça, porque é natural... É a olhos vistos, não tem o que ser discutido. (KÁTIA FERREIRA DA SILVA, 2014)

A minha mãe é preconceituosa, por incrível que pareça ela não se aceita, então há sempre uma discussão [...] Ela contou assim: “Olha, minha bisavó era negra dos olhos verdes, mas achou um negro e casou com ele”. E eu

digo assim... “É mamãe, mas se não fosse os negros mamãe não estava com esse sorriso bonito aqui não”... Outra coisa que ela diz... “Uma mulher bonita daquela casou com um negro feio daquele!” Esse tipo de termo, ela sempre utiliza e na cabeça dela aquilo não é preconceito, mas para quem ouve sabe que é preconceito. Então ela faz essa separação, ela sempre faz essa separação [...] Por isso que eu te digo que minha mãe é preconceituosa. Mas acho assim... ela sofreu por ser negra. Ela me contou que quando eu era nova e tinha as festas ela não podia entrar “mas a comadre Laura podia entrar”. Comadre Laura era a irmã dela que era branca... Porque na família da minha mãe tem a tia Laura que é branca e tem a tia Francisca que é mais clara, as demais são negras. Agora de todas, mamãe é a mais escura, a mais escura mesmo, os outros são mais claros do que ela. Mas a tia Laura conseguia frequentar, porque naquela época não podia entrar negro, prostituta, etc, então ela passou muito por isso. Acho que é por isso que até hoje ela vem com esse certo repúdio. (LUCÉLIA ASSIS MOURA, 2014)

Começarei o diálogo com Kátia, recordo-me que durante a entrevista ela também afirmou que faz parte de “[...] uma família miscigenada, brancos, negros e pardos... uma mistura aí, onde daqui de casa eu sou mais... uma mistura”. Falar das misturas no Brasil é falar de um tipo bem comum de famílias, de brasileiros, de piauienses, de sanjoanenses. Somos misturados, isto é um fato. Uma mistura produz uma ideia de igualdade, certo? Então, por qual razão, mesmo sendo misturados, a mãe de Lucélia era barrada nas festas?

A mãe de Lucélia relatou que sua irmã (considerada “branca”) podia entrar nas festas, mas ela por ser “negra” não podia. Então, parece-me que em alguns esta mistura não saiu tão homogênea quanto deveria. Ou dentro dessas massas misturadas havia uma de “melhor qualidade”? Logo, quem conseguiu sair com uma porção maior da “massa melhor” pode entrar nas festas, ir à praça Honório Santos e sentar-se no centro dela ou na margem esquerda, acessar as melhores escolas. Sendo assim, como não é possível à mãe de Lucélia “voltar ao ventre de sua mãe e melhorar sua mistura”, resta a ela e seus iguais desejar que outros tenham uma sorte melhor e saiam com uma porção maior da “massa boa”. Nas palavras de Frantz Fanon este sentimento é explicado melhor:

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe de mim todo valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que é preciso que acompanhe mais rapidamente possível o mundo do homem branco, que sou um animal estúpido e meu povo e eu somos como um esterco ambulante repugnantemente prometedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada haver com o mundo. Então tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade, o que é impossível, pois existe dentro de você um complexo de dependência. (FANON, 1983, p. 82)

Porque precisamos ser todos misturados? Porque essa “mistura” assume um papel tão relativo? Pois, nos momentos que desejo reconhecer minha identidade, minha unidade, sou lembrada que somos misturados. Mas, para acessar aos bens sociais (educação, emprego, saúde, festas) preciso reconhecer que em mim a mistura não foi tão bem feita quanto em outros? Então onde está o problema? O antropólogo Kabengele Munanga afirmou que:

[...] todos os brancos e negros no Brasil acreditam na “mistura racial” como fundante da sociedade brasileira, geneticamente falada. A pesquisa do geneticista Sérgio Danilo Pena mostra que todos os brasileiros, mesmo aqueles que aparentam fenotípia européia, têm em porcentagens variadas marcadores genéticos africanos ou ameríndios, confirmando o princípio já conhecido da inexistência de raças puras ou estancas. [...] Sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. [...] O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. Há cerca de 40 anos geneticistas e biólogos moleculares afirmaram que as raças puras não existem cientificamente (cf. Jean Hiernaux, J. Ruf-fié, A. Jacquard, F. Jacob, etc.). Chegaram mesmo até a preconizar a eliminação do conceito de raça dos dicionários, enciclopédias e livros científicos como medida de combate ao racismo. Não demoraram a concluir que essa proposta era uma ingenuidade científica, dando-se conta de que a ideologia racista não precisava do conceito de raça para se refazer e se reproduzir. (MUNANGA, 2006, p. 46-47)

“Nós, todos os brasileiros, acreditamos que somos uma mistura racial”. Porém, o “nó do problema está no racismo que hierarquiza e justifica a discriminação” (MUNANGA, 2006). Então, quando começamos a acreditar e justificar que existem “massas boas e ruins”, misturas no Brasil? De acordo com o referido autor, no século XIX e início do século XX, as chamadas teorias racistas tecidas na Europa no século XVIII influenciaram os intelectuais brasileiros. No século XVIII, as teorias racistas, a exemplo o darwinismo social, a eugenia, o arianismo, partiam do princípio de biologizar as raças humanas.

Com isto, começaram a legitimar a escravidão de africanos e a estabelecer uma cultura de superioridade dos povos de ascendência europeia e a inferiorizar a cultura africana. Neste aspecto, de como uma cultura se estabelece, Tomaz Tadeu da Silva afirma que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo e construir significados” (SILVA, 2011, p. 42)

O referido autor explica que o ponto central da construção dos sistemas classificatórios de uma cultura é a “diferença”. Com base nisto, constrói-se a ideia de oposições entre duas culturas diferentes, a chamada oposição binária. Desta forma,

Uma característica comum à maioria dos sistemas de pensamento parece ser, portanto, um compromisso com dualismos pelos quais a diferenças se expressa em termos de oposições cristalinas- natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão. As autoras e autores que criticam a oposição binária argumentam, entretanto, que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre valorizado ou mais forte que o outro. Assim, Derrida argumenta que a relação entre dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles. (SILVA, 2011, p. 51)

Trazendo para este contexto, a cultura europeia que se estabeleceu como superdesenvolvida, logo, o homem europeu “branco foi comparado a Deus e aos ancestrais” fazendo com que os descendentes de africanos “negros” os aceitassem como superior. Causando uma situação de crise de consciência nos africanos, portanto branquear-se foi à única alternativa que restou (MUNANGA, 1988, p. 26).

A história da mãe de Lucélia exemplifica bem os efeitos da ideologia do branqueamento que serviu para “aprofundar o preconceito racial” ao mesmo tempo em que permitiu a solidificação na sociedade do mito da “democracia racial” (MACHADO, 2005) na medida em que afrodescendentes passaram a desejar embranquecer-se, com o intuito de serem aceitos no seio da sociedade que os estigmatizava e os excluía. Deste modo:

A ideologia do branqueamento consiste no casamento entre as raças visando o surgimento de um novo tipo racial que se aproximasse gradativamente do europeu. Desse modo, seria possível garantir o desenvolvimento social oferecendo ao mulato “melhores oportunidades” na sociedade ao “limpar” o povo brasileiro do excessivo sangue negro. Com esse propósito, não faltaram intelectuais no Brasil como: Joaquim Nabuco (1849-1910), Rui Barbosa (1849-1923), Mello Franco (1930), Euclides da Cunha (1866-1909) e, principalmente, Oliveira Vianna para defender a política de branqueamento como “solução racial”, já que a saída para o Brasil “degenerado” seria a sua “purificação” com o sangue europeu, apesar de considerarem ainda essa solução como um mal menor porque ao “limpar” o brasileiro, nos “cruzamentos” ainda iria gotejar “sangue negro” na parte pura do Brasil. (MACHADO, 2005, p.30)

A mãe de Lucélia é apenas um exemplo dos efeitos devastadores desta ideologia para a autoestima e para a vida de mulheres e homens afrodescendentes de São João do Piauí e do Brasil. Dados do IBGE 2010 demonstram que cerca de 97 milhões de pessoas

são “pretos e pardos” no Brasil, representando atualmente 50,7% da população, maioria também entre as cidades do país somando cerca de 56,8% de pessoas.

Ainda que “pretos e pardos” estejam em maior número, os dados demonstram que este grupo vive uma realidade de exclusão quanto aos acessos aos bens sociais em diversos setores. Logo, o crescimento dessa população não significou melhoria proporcional em suas condições de vida. Portanto, desejar “embranquecer” significa não fazer parte das dificuldades que assola a população afrodescendente no Brasil. Parte destas dificuldades são sentidas pela família de Sandra:

[...] estes dias uma das minhas irmãs esteve relatando que, ela é gerente de uma loja no shopping em São Paulo, e outro colega de um grupo de lojas perguntou como é que elas conseguem ocupar esses postos sendo negras e gordinhas? Veja como isso incomoda determinadas pessoas e incomoda elas também. [...] Elas colocam essas situações que vivenciam, essas situações difíceis né? Porque há esse incômodo das pessoas, pelo fato delas estarem alcançando postos que deveriam ser alcançados por brancos, né? Na mentalidade de muitas pessoas é assim. [...] E ainda tem outra história, teve uma demissão de uma que era gerente de uma outra loja. Ela foi demitida mesmo por conta da questão racial. Questão racial mesmo! Isso incomodou profundamente todos nós. Não foi pela capacidade referencial dela, mas pelo fato da loja querer dar uma reformulada e aí entre essa reformulada ela não estava no perfil que se esperava pelo fato de ser negra. [...] Mas isto não é fator para derrubar não. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

Nos dados do DIEESE (2002), foram divulgados a análise do perfil da população economicamente ativa em sua composição (em cor, raça). O relatório confirma:

(...) as mulheres negras representavam a parcela mais pobre da sociedade brasileira, possuíam as situações de trabalho mais precárias, tinham os menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego. São também as que têm maior dificuldade de completar a escolarização, além de possuir chances ínfimas de chegar a cargos de direção e chefia. (DIEESE, 2002, p. 84)

Esta população feminina ocupa em maior número trabalhos que apresentam vulnerabilidade social, sendo que é significativamente maior a presença das afrodescendentes em formas de inserção menos protegidas. “Em Salvador, Recife e São Paulo este percentual ultrapassou os 50,0% das ocupações preenchidas por estas mulheres no biênio 2006-2007” (DIEESE, 2007). Estas informações ainda são ignoradas e mascaradas sob o discurso de que somos uma sociedade com igualdade de oportunidades.

Afrodescendência no contexto escolar

Nas entrevistas no âmbito da escola, de forma unânime, não apareceu nos relatos a questão racial como conteúdo sistematicamente discutido no percurso da formação das professoras. Elas relatam que não perceberam a participação da escola neste processo de construção da afrodescendência. Entretanto, sete professoras lembraram-se de experiências relacionadas com preconceito racial. Os trechos escolhidos retratam situações em que uma delas foi autora da situação de preconceito e as demais situações em que elas sofreram preconceitos e isto marcou suas histórias.

No ensino fundamental... tinha um aluno nosso que era extremamente negro e ele...[...] Eu confesso que na época eu fui preconceituosa... Porque, por mais que tivesse sido uma brincadeira, para mim não doeu, mas nele deve ter machucado, porque ninguém queria sentar perto dele e outra, ele tinha déficit de aprendizagem [...]E eu virei para ele e disse. “Ei, você morde?”, sabe? Hoje eu vejo que fui extremamente preconceituosa, eu fiz essa indagação para ele e os meninos começaram a sorrir do grupo, eu vi que ele ficou constrangido, depois eu fui lá e pedi desculpas para ele, eu vi que ele ficou constrangido, [...] ele tinha todos os traços de um “macaco”, aquela face pesada, aquele nariz sabe? Todos os traços de um “macaco” ele tinha, inclusive a cor da pele que era negra e eu virei para ele e perguntei. “Ei, você morde?”. Agora conversando com você, eu estou sentindo o tanto que fui preconceituosa, na época eu não tinha essa visão, eu nunca imaginei que... “Meu Deus, eu fiz isso?” eu nunca imaginei que pudesse, hoje eu vejo que fui preconceituosa. Mas acho que a única situação que me lembro foi essa. (LUCÉLIA ASSIS MOURA, 2014)

[...] o fato marcante para mim na quinta série foi quando escolheram pessoas da turma para fazer um desfile, e eu disse que não iria [...] tinha que escolher duas ou três meninas da turma para fazer o desfile da menina mais bonita da escola, é aí onde entra a questão do preconceito. Ainda hoje eu não esqueço. Eu só fui desfilar pela participação porque o professor disse “Você vai desfilar pela participação, você vai ganhar uma nota”, mas outras pessoas viam o desfile só mesmo por participação. [...] quando eu fui desfilar, sendo que isso foi minha mãe que ouviu, essa mulher falou perto da minha mãe com uma atitude de provocação. Disse que eu era a mais feia do desfile e nem dava para ganhar ((risos)), porque ninguém me via no desfile. Eu estava usando um vestido marrom e como era noite diziam “Percina só dava para ver seus olhos e seus dentes”. Então isso foi uma coisa que me deixou muito... magoada, porque essa pessoa ficou debochando. Só que Deus permitiu que eu desse a volta por cima. (PERCINA SANTOS SOUSA, 2014)

As histórias de Percina e Lucélia não são difíceis de serem ouvidas, ao contrário, como professora, as escuto com certa frequência entre muros de escolas sanjoanenses e brasileiras. Lucélia espanta-se ao perceber que atuou com atitudes racistas e afirma “percebi que ele ficou constrangido”. Percina, hoje, é diretora de uma das escolas da região de Baixo, já possui longo percurso de escolarização, mas cinco minutos após a

entrevista ter começado, o primeiro fato que ela contou foi este ocorrido quando estava na quinta série.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 1995, p. 176)

Os estudos de Nilma Lino Gomes (1995) afirmam que a escola é um dos espaços que interfere muito nos processos de construção das identidades. Pois, é na escola que uma grande parcela da população brasileira passa uma parte considerável de suas vidas. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêm a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola.

O que está posto como questão central nas lembranças de escola nos trechos relatos é a construção da *diferença* que marca e estabelecem culturas, padrões (SILVA, 2011). Tanto as pessoas que julgaram Percina quanto Lucélia que julgou seu colega, estavam guiados por uma ideologia que transforma o outro ser humano em “diferente” da minha humanidade e, portanto, deve ser ridicularizado. E esta ideologia foi construída historicamente, “visando alienar e inferiorizar os negros em todos os planos. Conforme as conclusões do pesquisador Munanga (1998), nesse processo “fez-se um paralelismo forçado entre o cultural e o biológico”. Ou seja, pelas “diferenças biológicas entre povos negros e brancos, tentou-se explicar as culturais e concluir-se por uma diminuição intelectual e moral dos primeiros” (MUNANGA 1988, p. 5-6). De acordo com este mesmo autor esta é a razão tão comum em ações racistas, pois o

Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações européias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro = humanidade inferior. (MUNANGA, 1988, p. 9)

Como não possível enxergar paradigmas ideológicos, mas sim, os seus efeitos materializados nas ações, tudo começa no que é visível aos olhos. Portanto, a hierarquização racial está fundamentada, inicialmente, nas diferenças físicas. A

melanina que é comum a todos os humanos, porém, em quantidade é diferente na pele de africanos torna-se uma das principais marcas de exclusão. Outra das diferenças está na textura dos cabelos, neste ponto Selma partilha sua história.

[...] É a gente ouvia muito né... negro preto, cabelo pixaim. Gostavam de dizer muito cabelo pixaim... esses nomes assim a gente nunca esquece. Por exemplo ‘ah! Negra do cabelo duro, cabelo pixaim’... dava uma raiva! Diziam comigo, negra do cabelo duro, porque na época não era alisado, só era lavado, então um cabelo feio, entendeu? Essas coisas me marcaram. Com um tempo, quando eu tive condição, recebi um dinheirinho trabalhando como babá. Peguei e fui alisar o cabelo, para o cabelo ficar melhor. Na época o nome do alisante era famosíssimo, não me lembro o nome agora, comprei. Eu e minha colega, de tanto ser taxada de nega do cabelo duro, cabelo pixaim, bucha, essas coisas... compramos o alisante e fomos alisar o cabelo. Pra ver também se o cabelo ficava bonito e se os outros iam ter outro olhar. Lá vai nós alisarmos esses cabelos, fomos no mesmo dia e no mesmo salão. Mulher nós não gostamos de alisar. Eu não gostei, odiei porque ficou assim tão lambido, sabe o que eu fiz? [...] Quando eu cheguei em casa lavei o cabelo com sabão em pó, para o cabelo voltar a ser o que era. Peguei sabão em pó, eu nunca esqueço disso! Peguei o sabão em pó e lavei o meu cabelo pra vê se ele voltava ao normal. [...] Lavei o cabelo. Tu acredita que nem creme nesse cabelo eu coloquei? Só para o cabelo ficar duro. Eu lavei com sabão em pó pra ele ficar duro de novo e aí ficou do jeito que estava. (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

“O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura” (GOMES, 2003, p. 174). O cabelo é compreendido universalmente como algo particular de um grupo, de uma pessoa, portanto, um símbolo de sua identidade. Por exemplo, se fechamos os olhos e imaginamos um homem asiático dificilmente construiremos sua imagem com cabelo *black power*. Logo, o cabelo é um símbolo de “diferença” que demarca a identidade de um povo.

Selma conta como seu cabelo a tornava diferente do grupo ou como o grupo a tornava diferente por seu cabelo. Com um agravante, aos olhos do grupo, o cabelo de Selma parece ter se tornado o símbolo de seu pertencimento a um povo menos humano, menos inteligente, um povo da região de Baixo. Entretanto, para Selma era algo a mais: “na época não era alisado era só lavado, então um cabelo feio, entendeu?” Um cabelo feio, era isto que Selma via.

Para nós, mulheres, o cabelo é “algo a mais”. É uma parte muito importante de nós, da nossa identidade, da nossa feminilidade, da nossa autoestima. Dificilmente uma mulher sairá da sua casa sem “arrumar os cabelos” ou receber alguém na sua casa sem a preocupação de como os cabelos estão. Se isto ocorrer, rapidamente será percebida por outras mulheres e faremos comentários do tipo “ela não está nada bem”.

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, 2003, p. 2)

Como elementos que podem ser pensados, elaborados pela cultura, duas questões estão postas. A primeira, introjetaram a ideia que os cabelos crespos são feios e isto é bastante recorrente entre as mulheres afrodescendentes. Chimamanda Adichie (2012) explica que o cabelo para este grupo de mulheres não é apenas cabelo, mas possui uma relação com o caráter:

Nós somos as únicas mulheres no mundo que gastam muito tempo e dinheiro para fazer com que o cabelo tenha uma aparência completamente diferente da original. Isso é o resultado de muitas coisas, entre elas a colonização e o imperialismo. Mas, acima de tudo, a sensação de que você não está no centro das coisas. Então, há essas jovens africanas que crescem sem olhar uma foto sequer de pessoas que se pareçam com elas. Interiorizamos ideais de que nosso cabelo é, de alguma forma, feio. (ADICHIE, 2012, p. 3)

Adichie reflete sobre a cultura do braqueamento, onde cabelo da mulher afrodescendente é percebido como algo desprovido de beleza, aterrorizante. Incentivando as mulheres negras a mudarem os seus cabelos de uma forma que pareça ser diferente para afastar o temor de perder a aprovação e consideração das pessoas como aconteceu com Selma. A segunda questão será exposta por Nilma Gomes:

[...] as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro patrulhamento ideológico em relação à sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas; outros, com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo. (GOMES, 2003, p. 176)

Em 2011 decidi que queria mudar, havia cansado da imagem da menina com cachos eternamente com aparência de molhados. Então resolvi alisar os cabelos e ainda desejando ficar “bem mais diferente”, fiz luzes no cabelo, mudando também a cor. Em um evento onde havia militantes do movimento fui de acusada por alguns de meus pares de ser “negra de alma branca”. Aquilo me feriu mais severamente do que o dia em que a colega de escola ridicularizou-me frente aos demais alunos (fato narrado na introdução deste trabalho), pois a minha identidade afrodescendente duramente (re) construída no

enfrentamento de tantos mecanismos ideológicos, naquele momento também estava sendo questionada por alguém que estava do mesmo lado da trincheira.

A relação cultural com os cabelos afrodescendentes precisa ser discutida, refletida. Pois é fato que os mecanismos ideológicos do branqueamento fazem inúmeras mulheres afrodescendentes, aqui denominadas de “Selmas”, viverem prisioneiras da busca pela aceitação social através da modificação dos seus cabelos. Como também, existem aquelas que desejam apenas exercitar o direito de usar seus cabelos conforme suas vontades.

Afrodescendência no contexto dos grupos/comunidade

Neste contexto, no primeiro momento da narração das professoras houve um silenciamento relativo a experiências que abordassem a afrodescendência no âmbito dos grupos e movimentos. Motivadas por algumas questões que estimulavam a memória, nove interlocutoras integrantes de organizações sindicais, dos grupos religiosos e dos movimentos de luta pela terra afirmaram que esta questão não era tratada e não recordavam de nenhum fato significativo para a formação da identidade afrodescendente.

Somente uma das interlocutoras narrou sobre sua participação em atividades promovidas na comunidade onde mora por outro movimento, o de organização das comunidades rurais quilombolas. Os trechos das narrações expressam as ideias do conjunto dos relatos.

Não, no movimento sindical a gente não discute estas coisas não... até porque com relação aos movimentos sociais, sindicatos, nas reuniões sindicais [...], eu volto a dizer o que eu já tinha dito no início, dentro dos movimentos sociais é todo mundo tratado de forma igualitária, não tem essa diferença. (LUCÉLIA ASSIS CARVALHO, 2014)

O primeiro grupo de jovens que eu comecei a participar de fato foi o de capoeira, onde a gente começou a discutir isso. Então, nesse período, as pessoas que participam desse grupo (como a gente trabalhava a capoeira e vinha o professor que acabava falando dessa questão) então a gente percebia que quem participava acabava aceitando, se estava ali é porque concordava. Inclusive, a Dejanete a pele dela é branca, e nesse período ela participou, depois a gente sentia que ela mesma passou a dizer que era negra. Por mais que a gente via que ela não era... (risos) um dia ela disse: _Ah! Se a gente for analisar todo mundo é negro, porque somos descendentes de negros. (IONEIDE NUNES, 2014)

O processo de construção da identidade, de acordo Castells (1999), ocorre com base em atributos culturais inter-relacionados de forma individual e coletiva. Neste sentido, a identidade individual está relacionada à subjetividade, que é a forma como cada pessoa compreende o “seu eu”, suas emoções, seus pensamentos. (SILVA, 2011). Enquanto que, a identidade coletiva está relacionada a um grupo, a construção de uma representação social. Em síntese:

[...] Todos os componentes necessários para a construção da identidade, quer seja pessoal, quer seja coletiva são, processados pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais enraizados na sociedade. (CASTELLS, 1999, p.25)

No relato de Ioneide Nunes, a relação de significados construídos no grupo por sua amiga a fez questionar-se sobre a identidade ligada apenas à tonalidade da pele. E a amiga, por sua vez, compreendeu que a identidade passa por uma construção social e política. O espaço daquele grupo que discutia sobre pertencimento racial numa relação histórico-social contribuiu para ressignificar a cultura.

Lucélia diz que no movimento não há desigualdades que motivem este tipo de discussão. Mas, e fora do movimento? No espaço da cidade de São João do Piauí não há razões para que o movimento sindical, religioso, de luta pela terra discuta questões raciais?

Os relatos contidos neste tópico demonstraram que afrodescendentes em São João do Piauí vivem conflitos raciais na relação com a cultura estabelecida na cidade. A construção da identidade possui relações com o passado, presente, futuro, experiências e vivências que podem favorecer a afirmação social de um povo, tendo em vista que a constituição de uma identidade “requer um processo de afirmação de um grupo social com características biológicas, ambientais, culturais, econômicas e políticas semelhantes” (MACHADO, 2005, p.60).

Por todas as informações que abordei em todo este capítulo, arrisco-me a dizer que naquela cidade existem diversas razões para esta temática adentrar não só o espaço dos movimentos e organizações civis, mas também nos espaços institucionais do poder público que através de políticas públicas também podem intervir nesta realidade para que mulheres e homens afrodescendentes e descendentes de europeus construam relações mais justas em São João do Piauí.

A percepção das professoras sobre seu pertencimento racial

Diante dos contextos apresentados da cidade, do espaço profissional, da família, escola e grupos, como elas se percebem enquanto afrodescendentes? Tomarei apenas duas histórias de mulheres com perfis próximos, porém de contextos diferentes, que representam bem o grupo de interlocutoras.

A primeira é Sandra, mulher urbana, que sempre residiu em uma área da cidade que não é considerada periferia. Tanto no seu percurso de formação escolar quanto profissional transitou por espaços onde a presença de afrodescendentes sempre foi minoria. Hoje ela é diretora de uma escola privada, umas das mais tradicionais da cidade, com histórico e conceito de ser o espaço para a educação dos filhos de famílias economicamente favorecidas.

A segunda é Ioneide, mulher rural, que sempre residiu na zona rural, região de Baixo, estigmatizada no município como “lugar dos negros”. O seu percurso de formação escolar e profissional foi realizado, na sua maior parte, naquela região. A história de Ioneide é marcada pelo medo de em algum momento da vida escolar ser obrigada a sair da sua região para estudar na cidade. Hoje, ela é diretora da escola pública da Lisboa, escolhida pela comunidade. Dentre as comunidades, esta é considerada uma das mais numerosas e importantes da região. Início o diálogo apresentando a percepção de Sandra sobre ser mulher afrodescendente.

[...] se você me perguntasse isso há algum tempo atrás eu ia lhe responder que era morena. Morena né! Geralmente é assim... morena. Muita gente me chama assim: morena.[...] Então, hoje em dia o fato de responder negra não me incomoda. Aliás, nunca me incomodou. De verdade, nunca me incomodou o fato de ser negra. De vir de uma família de negros, meu pai é negro, minha mãe... (acho que minha mãe não é negra) mas vou dizer como meu irmão “Tá com o pé no borralho!” (risos) [...] Hoje já não é tão... não chega a ser tão doído não. A palavra não é doída. Mas falar hoje que você é negro não é mais algo que incomode. Eu acho que nós já tivemos avanços nesse sentido. Hoje já não é tão difícil se declarar como negro.[...] (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

A autoidentificação como pessoa “morena” é comum à construção da identidade racial das inúmeras “Sandras” brasileiras, piauienses e sanjoanenses. Pois se trata da ideologia da democracia racial que foi alicerçada pelo projeto de genocídio cultural da população afrodescendente no Brasil. O autor Franklin Ferreira (2002) explica que a palavra moreno “revela uma estratégia simbólica de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Dessa forma, as pessoas procuram elementos de identificação em

símbolos do grupo considerado social e economicamente dominante, no caso o brasileiro branco-europeu” (p. 04). E o autor continua explicando que,

[...] tais concepções, enraizadas na busca da ordem e na eliminação da ambivalência, serviram, da mesma maneira, de terreno para a realização de um genocídio mais silencioso, mais gradual, mais lento - aquele que se deu contra a população africana escravizada. A experiência da escravidão no Brasil transformou o africano em escravo, o escravo em negro, e o negro numa pessoa destinada a ‘desaparecer’, em nome da constituição de um povo cordial e moreno. (FERREIRA, p.6, 2002)

Morena, e depois passou a identificar-se como negra. Ao relatar este processo, Sandra teceu paralelos entre reconhecer-se afrodescendente e sentir dor, atestou que hoje “não é tão doído falar” sobre ser afrodescendente. Mas, porque há dor neste reconhecimento racial? O contexto social de São João do Piauí influencia neste estado de dor?

Ferreira (2002) diz que a exposição a frequentes situações de preconceito desafia a pessoa a repensar seus entendimentos sobre todas as questões ligadas ao ser afrodescendente, este estado de reflexão possui uma inevitável faceta dolorosa. Pois,

[...] Após o período de conflito, no qual o afro-descendente sente desorganizar sua estrutura de subjetividade referenciada em valores ‘brancos’, antes provedora de sustentação e segurança, inicia-se um processo de intensa metamorfose pessoal em que ele, gradualmente, vai demolindo velhas perspectivas e, ao mesmo tempo, passa a desenvolver uma nova estrutura pessoal referenciada em valores etnoraciais de matrizes africanas. (FERREIRA, 2002, p.10)

Este período de conflito, de desorganização e mudanças na identidade racial ficou mais visível nas narrações das professoras que moram na zona urbana. Dentre as professoras da zona rural, outro elemento parece mais forte na construção desta identidade. Para expor melhor, passo a dialogar com Ioneide Nunes sobre pertencimento racial e através dela enxergar o contexto da Região de Baixo do município. Diante da questão “como você se identifica”, ela respondeu:

[...] Eu sou negra. Tem gente que diz que eu sou parda, mas para mim ou é negro ou é branco. Essa questão de pardo a gente vai estudando que foram cores criadas para dar nomes às pessoas, pois tem pessoas que não se aceitam. Mas assim, eu não tenho sentimento quanto a me assumir como negra não. Até porque historicamente a formação da minha família é praticamente do Riacho. A gente tem todo o histórico que os negros começaram ali na região do Riacho. Então eu não tenho dúvida quanto a essa questão: “Eu sou negra ou não sou? Até porque eu gosto da minha cor, gosto dos meus cabelos [...]”. (IONEIDE NUNES, 2014)

No relato de Ioneide, é possível observar a forma como tece uma relação entre pertencimento racial e o lugar onde nasceu, seu território de origem. Para ela e as professoras conterrâneas, o fato de ser da região de Baixo não deixa dúvidas sobre ser afrodescendente ao ponto de acharem meio descabida a pergunta sobre seu pertencimento. Observo nestes relatos o conceito de identidade de resistência, pois ela é,

[...] criada por atores que se encontram em posições/ ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos[...] (CASTELLS, 1999, p.24)

Nas falas das professoras daquela região, o estigma (negro da região de Baixo) está presente na pele dos seus corpos e nas suas almas. Este estigma gerado negativamente pela sociedade sanjoanense é de alguma forma, hoje, fonte da resistência, da luta por sucesso educacional, do empoderamento que construíram, e do orgulho com que falam do conjunto de suas comunidades.

Conforme Castells (1999) a identidade é um significado que construímos a partir de atributos culturais. Ele afirma que há múltiplas identidades para um mesmo indivíduo e elas são sempre construídas em uma relação de poder.

É neste contexto que o autor define não só a identidade de resistência como a legitimadora, introduzida por instituições dominantes para expandir e racionalizar sua dominação, mas também a identidade de projeto, quando atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir seu papel na sociedade. Nas falas das professoras é possível analisar a coexistência destes três tipos de identidade, pois, a identidade de projeto ficou mais evidente quando Ioneide ao continuar seu relato citou como vivenciou dúvidas diante da certeza de ser mulher “negra”. Ela narrou que no espaço da escola surgiram alguns questionamentos:

[...] quando eu era criança, acho que nessa faixa etária de dez anos mesmo [...] Quando a gente começou a estudar tinha meninas brancas, negras... a cor da gente que não é bem fechada aí você não é negro e nem é branco, então acho que foi nesse período que eu tive aquela dúvida. Mas não era porque eu não queria ser negra, é porque as professoras começaram a dizer: “Tem o branco, o negro e o pardo. O pardo é aquele que não é preto e nem é branco”. Eu ficava me perguntando: “Será que eu me enquadro nesse que nem é preto e nem é branco?” (risos) [...] porque na escola os professores antigamente não tinham essa formação política para discutir essas coisas, o porquê das cores. E ainda diziam assim: “Há o negro, o branco e o pardo. Por exemplo, a Dejanete é branca, a Percina é negra e a Ioneide é parda”. Então assim me davam outra cor. [...] Porém, desde criança eu dizia: “Não,

eu não sou essa cor. Eu sou negra.” E as professoras retrucavam: Não, você não é da cor da Percina você é diferente, você não está vendo que é diferente? Os amigos mesmo ficavam induzindo: “Não está vendo que sua cor é diferente!” Eu dizia: “Não, eu sou negra, acontece que ela é mais negra, a pele dela é mais escura que a minha, mas eu sou negra, minha família é negra”. (IONEIDE NUNES, 2014)

A escola frequentada por Ioneide legitimou através do conteúdo o velho mito da democracia entre as três raças com ênfase na diferença dos tons de pele como definidor da identidade racial. Foi a diferença o ponto que parece ter norteado a formação não só de Ioneide, mas de todas as interlocutoras da cidade e da zona rural sobre a compreensão de raça.

Esta é a questão que transforma aquele que é reconhecido como afrodescendente no “outro”, é a diferença do tom de pele que parece distorcer a construção da identidade afrodescendente entre as professoras sanjoanenses. Pois este “outro” que é afrodescendente parece estar construído no imaginário social sanjoanense como possuidor da pigmentação da pele muito escura e é morador da região de Baixo. Portanto, foi o tom de pele dos moradores da região de Baixo que se tornou a base para definir a diferença, para confirmar quem é ou não afrodescendente.

A diferença é uma das bases para o racismo, o machismo, o classismo e tantas outras opressões que vão construindo relações de poder desiguais e desumanas entre as pessoas. Neste sentido, as diferenças “unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo” (MUNANGA, 1999, p. 7) que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e muitos preconceitos.

Nos relatos das mulheres da cidade, todas têm a mesma conclusão sobre reconhecer que há relações desiguais no tratamento de pessoas afrodescendentes e muito preconceito na cidade de São João do Piauí, muito embora, enfatizam que algumas mudanças já ocorreram.

Ao concluírem que na cidade há muitos preconceitos, a maioria afirmou que isto não as atinge. Com isto, surgiu nas falas o discurso do: “reconheço que há, mas não acontece comigo”, “o preconceito é um problema do outro”. Mas, quem é o outro?

Essas coisas sobre a questão cor da pele nunca foram muito discutidas. Eram discussões esporádicas. Então, por isso elas passaram tanto tempo sem você voltar um olhar mais apurado, de você perceber... Talvez eu não tenha tanta lembrança de algum momento específico que tenha vivido preconceito.

Eu não vou dizer que não tenha acontecido, pode ter acontecido... Mas, talvez, eu não tenha essa lembrança por não ter vivenciado tanto essas coisas. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

O extrato da fala acima exemplifica as recorrências nos discursos das professoras da zona urbana, pois na maior parte das narrações foi dado ênfase para a ideia de que “esta é uma questão menor da minha trajetória” porque, em verdade, este é um problema do outro. A discriminação racial é uma questão crucial para a consolidação da identidade afrodescendente

[...] no Brasil, o preconceito não é abertamente afirmado, dificultando a elaboração de leis que favoreçam sua reversão. A ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, ‘um verdadeiro exemplo para as outras nações’, encobre o problema. Em função disso, a população negra encontra-se submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população considerada branca. Em decorrência, a construção de uma identidade positivamente afirmada, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo dificultado. (FERREIRA, 2002, p.6)

Os dados apresentados anteriormente apontaram para a existência de uma maioria de professoras afrodescendentes atuando na rede estadual do município, porém elas não são visíveis. Em verdade, seu pertencimento racial não é visível, porque esta é a cor do outro. Mas, quem é o outro?

Nos discursos das professoras da zona urbana há recorrências quanto ao fato de se reconhecerem como mulheres afrodescendentes, porém, algumas, no andamento do discurso, demonstram certo distanciamento desta identidade. E, de repente, surge neste discurso uma possibilidade de ser e não ser afrodescendente ao mesmo tempo. Para melhor explicar estas contradições escolhi trechos da narração de uma das interlocutoras que não vou identificar, por desejar que seja tomada como uma fala comum e assim toda a atenção seja voltada especificamente para o conteúdo da fala. E ao mesmo tempo contribuir com a reflexão sobre a questão: quem é o outro?

*[...] Eu confesso que fiquei confusa, por que a sociedade quando te vê ela te define de uma cor, **mas não significa dizer que você internamente é daquela cor, pois eu me considero negra** [...]. Eu acho que pela história, pelas vivências, pelas lutas, esse traço da persistência é social, não é da cor negra, é uma cor figurada. Então, **os negros têm uma história muito bonita, uma história de luta, de sobrevivência, de encarar desafios, ser destemidos, embora tenham sido extremamente oprimidos** [...] E outro, **o negro, é constituído do mesmo tecido que nós...** Ele tem neurônios como nós, ele tem*

nervos como nós, sangue, músculo... então, porque tratá-lo de forma diferente?

É possível observar a relação que ela faz entre o processo de reconhecimento da identidade racial e a conotação que a sociedade dá para esta identidade. Ela se reconhece afrodescendente, mas distancia-se desta identidade na medida em que conta a história carregada de dor dos afrodescendentes. Muito embora não tenha usado a palavra dor, isto ficou implícito na forma como narrou e no tom da sua fala.

Este deslocamento da identidade racial que é do outro e não é totalmente dela, pode ter sido provocado no momento que enxergou na história deste “outro afrodescendente” uma desvalorização que não possui lugar na sua trajetória. Pois, o não se reconhecer afrodescendente, é também parte das estratégias clássicas de sobrevivência que utilizamos em contextos sociais que marginalizam e excluem pessoas deste grupo racial.

Se assumirmos que as interações sociais são processos constitutivos das identidades pessoais, situações como a da família que silencia acerca de suas características etnoraciais podem favorecer a introjeção de valores negativos de uma forma tácita, não só por parte da pessoa que se coloca no ‘outro grupo’ mas, o que é mais dramático, pelo próprio afro-descendente em relação a si mesmo. Identidades assim constituídas conservam a incapacidade de desenvolver atitudes afirmativas quanto às especificidades raciais. (FERREIRA, p.4, 2002)

No decorrer das entrevistas, provoquei as interlocutoras a lembrarem com precisão de algum fato ou momento que as fizeram pensar sobre sua identidade racial e a se reconhecerem como afrodescendentes, mas nenhuma delas lembrou essa possível experiência. Algumas afirmaram não possuir nenhuma memória porque na visão delas é um processo natural.

As professoras que deram esta resposta olharam para si, estenderam o braço e usaram a expressão “*até porque não tem como fugir, não é?*”. As professoras que não repetiram este gesto e relataram um processo de assumir-se afrodescendente possuem uma tez de pele menos escura que as demais. Este gesto chamou atenção e revelou que as concepções sobre ser ou não ser afrodescendente estão de fato ligadas ao tom da pele.

Reafirmo que identidade é uma construção social resultante da percepção que temos de nós mesmos e da imagem que é atribuída pelos outros (FERREIRA, 2000; GOMES, 1995; SILVA, 2011). Portanto, a dimensão individual da identidade não está descolada da dimensão social, por isso requer um amplo debate sobre racismo, as

formas como ele ocorre e, principalmente, dialogar sobre as histórias de quem conseguiu superá-lo. Tratar da identidade racial das professoras sanjoanenses requer também o conhecimento das suas histórias não mais sob a ótica oficial da formação do povo brasileiro, que traz na sua tessitura a identidade de projeto racista, mas sim sob a ótica crítica dos estigmas que coexistem com as muitas histórias positivas que formam a sociedade sanjoanense.

4 CAPÍTULO IV – VOCÊ QUE ME CONTINUA... EXPERIÊNCIAS, ENTRELAÇAMENTOS E RUPTURAS

*Se ando cheio, me dilua. Se estou no meio,
conclua.*

*Se perco o freio, me obstrua. Se me arruinei,
reconstrua. Você que me continua (...).*

*Se sou voraz, me sacie. Se for demais, atenua.
Se fico atrás, assobie. Se estou em paz, tumultue.*

Você que me continua. (...)

(Arnaldo Antunes e Edgard Scandurra)

A música “Que me continua” composta por Arnaldo Antunes e Edgard Scandurra, retrata uma visão diferente do pensamento individualista ocidental sobre o ser humano. Os compositores apresentam a pessoa e sua subjetividade em uma relação de interdependência com o outro, este também não pode existir sem essa relação de continuidade. Esta perspectiva do ser está muito próxima da filosofia da expressão africana “*ubuntu*” que, embora não possua uma tradução literal, traduz uma consciência de fraternidade, cooperação e ligação na relação entre o indivíduo, sua comunidade, sociedade e os mundos.

Esta música e a filosofia do *ubuntu* dialogam com a relação de continuidade e interdependência encontrada nas histórias das professoras afrodescendentes interlocutoras desta pesquisa. A maioria delas tem a constituição de suas feminilidades atravessadas pelo perfil de outras mulheres com as quais conviveram e tomaram como referência ao longo das suas trajetórias. Cada história é singular, entretanto, alguns fios que as teceram são comuns e interligaram as diferentes experiências do conjunto das histórias das professoras afrodescendentes interlocutoras desta pesquisa, constituindo uma feminilidade afrodescendente simultaneamente individual e coletiva.

4.1 Continuidades e discontinuidades na formação e acesso à carreira docente

*[...] Não é mais possível continuar associando
mecanicamente sucesso escolar e escolaridade
dos pais. A questão é saber como avós
analfabetos influenciaram a pouca escolarização
de seus filhos, e como estes, apesar de pouca
escolaridade têm estimulado suas gerações
futuras a terem êxito na escola.*

(Luís Alberto Oliveira Gonçalves, 2000)

Escrever sobre acesso escolar de mulheres afrodescendentes no contexto brasileiro é entrelaçar fios com a história de todo o povo descendente de africanos que, no Brasil, tem um longo processo histórico de luta pelo acesso à educação escolarizada. O final do século XIX e início do século XX foram marcados pela abertura do campo educacional para o sexo feminino. Às mulheres foi concedida a oportunidade de estudar e atuar no espaço público, consequência das reivindicações dos movimentos feministas somadas às mudanças do período industrial, da economia, do pensamento social baseado nas ideias republicanas daquela época. Entretanto, este espaço público não se abre para todas as mulheres, somente aquelas eurodescendentes de classe média que a partir do acesso à escola ingressaram no mercado de trabalho através do magistério primário.

Contudo, sabe-se que isoladamente algumas mulheres afrodescendentes conseguiram burlar esta condição imposta e aprenderam a ler e a escrever. Exemplificando, relembro a história de Esperança Garcia, escrava do século XVIII, piauiense, alfabetizada por padres jesuítas. Em 1770, escreveu uma carta ao governador da Província do Piauí na qual descreveu injustiças cometidas contra si e seus pares – irmãos e irmãs de cor – que passavam pelo mesmo sofrimento.

Rememorando a força e perspicácia de Esperança Garcia, passo a contar histórias de outras mulheres afrodescendentes e suas lutas para acessar e permanecer na educação escolarizada. Seus contextos educacionais estão situados entre as décadas de 70 – período em que a educação brasileira era permeada pelo argumento de que esta era o meio mais seguro de mobilidade social de forma individual ou coletiva – e a década de 90, ícone das reformas educacionais que tiveram como eixo a educação para a equidade social (OLIVEIRA, 2004).

As interlocutoras narraram os primeiros contatos com a escola, suas expectativas, dificuldades e desejo em aprender. Ao confrontar estas experiências, ficam explícitas as diferenças destes processos educativos em relação aos períodos, aos espaços das escolas públicas, privadas e desenvolvimento do ensino nas zonas rural e urbana.

Alguns traços são comuns nas histórias de Sandra e Selma. Através de suas histórias, nos permitem enxergar parte da educação no início da década de 70 com o ensino contratado pelas famílias. O que pode ser observado nos relatos abaixo:

[...] Eu venho de uma família grande, uma família de sete irmãos comigo. Nós começamos a estudar numa casa que tinha uma senhora, eu me lembro muito bem dela, chamada Abigail, mas a gente a chamava de Biguinha. Foi ela quem me alfabetizou. Era uma casa-escola e a gente ia para lá e estudava na parte da manhã, na casa dela mesmo. Lembro que éramos cinco ou seis entre meninos e meninas. E foi lá que eu aprendi a ler e escrever, lembro muito bem dessa pessoa... Ela era dura! Assim meio durona, mas a gente gostava de ir para lá. Então essa foi a minha primeira experiência de escola. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

[...] Vim morar aqui na idade de sete anos, meus pais são de Nova Santa Rita, uma cidade desmembrada aqui de São João do Piauí. Nós morávamos no interiorzão mesmo de Nova Santa Rita. Então eu comecei ser alfabetizada por minha mãe, não existia escola na localidade onde nós morávamos na época. Minha mãe morou muito tempo aqui em São João e lá foi convocada para dar aulas para as crianças da localidade, mas não tinha escola. Numa época muito difícil meu pai resolveu trazer a gente pra cá, mas em São Paulo a gente não estudava. Vim estudar aqui mesmo nessa localidade e alfabetizada por minha mãe em 1975. Dois anos depois, 1977, viemos morar aqui em São João do Piauí. [...] Foi aí que nós descobrimos o que era de fato uma escola (lá era só uma salinha mesmo, eu com minha mãe e outras crianças). Aqui a gente viu um prédio, uma estrutura melhor, professores para cada ano [...] Então nós tivemos uma realidade diferente. Porque fomos para uma casa com água encanada, eletricidade, a escola com prédio, água, merenda. Uma realidade que nos deixou maravilhados, deslumbrados mesmo! (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

As casas-escolas mencionadas por Sandra e Selma também são citadas por mais duas interlocutoras, Joana Bulamatos e Mirian Rodrigues, alfabetizadas na mesma década. Nestes demais relatos, o nome da “Professora Biguinha” é novamente citado como contratada pelos pais para alfabetizar crianças da comunidade rural Estreito. Outro destaque é para a ênfase dada por Selma em relação à ausência de prédio escolar na comunidade rural, que também é relatado pelas demais interlocutoras.

No final da década de 70, Suely Oliveira narra que iniciou seus estudos em um prédio escolar na zona urbana da cidade. Ela ressalta sua transição entre o ensino público e particular neste período:

A idade mesmo não me lembro, mas estudei na escolinha “Menino João”, era uma creche com a mãe Mirô. A dona Mirô foi minha professora, mas não sei se era creche ou ensino infantil como é chamado hoje. Depois eu fui para o Salomão Carvalho estudar a primeira série, e lá fizeram um teste comigo e consegui passar, por isso fui estudar a terceira série no Frei Henrique. Ou seja, não cursei a segunda série por conta desse teste. Estudei no Frei Henrique por que eles acreditaram que eu era uma boa aluna. Eu era muito danada, uma capeta mesmo! Mamãe conta histórias absurdas. Eu lembro pouco dessa época, mas lembro que brincava muito no Salomão Carvalho, brincava muito! (MARIA SUELY OLIVEIRA, 2014)

Ao relembrar seus primeiros contatos com a escola, Suely evidencia: “estudei no Frei Henrique por que eles acreditaram que eu era uma boa aluna”. Ela parece não

acreditar em sua própria desenvoltura educacional e suas boas lembranças restringiram-se à escola onde vivenciou a pré-escola e a primeira série. As dificuldades na transição para a terceira série foram relatadas, motivadas não só pela mudança de escola, mas também por toda a metodologia de organização da instituição particular:

Eu lembro que foi muito impactante a mudança, por que era uma escola de ricos [...] Então como sabia que era de rico ficava constrangida de ir para a escola, tinha vergonha, tinha medo. E também se não pagasse a mensalidade eles não deixavam entrar na escola, eles mandavam voltar mesmo! Tinha que ficar toda rígida. Se a camiseta tivesse rasgada, tinha que voltar para consertar. Essas coisas que me chamavam mais atenção. (MARIA SUELY OLIVEIRA, 2014)

A interlocutora afirma ter permanecido nesta escola por apenas dois anos, e as lembranças das dificuldades foram bastante ressaltadas. As experiências escolares do início e final da década de 90 de Ioneide Nunes e Caroline Ferreira nos permitem continuar observando as diferenças entre o ensino público da zona rural e aquele ofertado no ensino particular da zona urbana. As narrativas apontaram para contatos diferenciados com o ambiente escolar: na história narrada por Ioneide, foram detalhadas as dificuldades de acesso e estrutura da escola na Região de Baixo na década de 90. As interlocutoras afirmaram:

[...] nasci no Estreito, zona rural, lá não tinha essa questão de pré-escola. Mas lembro que (eu tinha mais ou menos uns três anos) era exatamente a professora Mirian que dava aula. [...] Antigamente, as pessoas chamavam de creche, lembro dessa fase. [...] Como a creche tinha muita criança e naquela época a escola era um pouco precária, lembro que a gente teria que correr para chegar rápido e encontrar cadeiras (risos) [...]. Lembro que eu e os coleguinhas que morávamos mais distantes sempre chegávamos atrasados e sempre sentávamos no chão, não conseguíamos sentar nas cadeiras porque eram poucas... Eu me lembro de umas gêmeas [...] os pais delas, por terem mais condição financeira, mandaram fazer duas cadeiras [...]. Eu ficava imaginando que se pudesse também levaria minha cadeira (risos,) mas nem por isso eu faltava às aulas, ia todos os dias para a creche. [...] rezava para que chegasse logo o dia seguinte para ir à escola. E assim, a primeira vez que eu comecei a participar eu gostei porque desde criança via meus irmãos estudando e sempre tive essa vontade. A escola desde quando era pequenininha foi importante [...]. (IONEIDE NUNES, 2014)

É um pouco difícil lembrar uma coisa tão distante [...] Lembro que sempre estudei em instituição particular, acho que só estudei dois anos numa instituição pública [...] E lá entrei em contato com os melhores professores, que, por sinal, caminharam comigo até o final do ensino médio. Eles acompanharam todo o meu desenvolvimento, me ajudaram a me tornar a pessoa que sou hoje. (CAROLINE SOUSA FERREIRA, 2014)

Nos dois relatos é possível observar as diferenças de estrutura das escolas. No contexto das experiências de Ioneide, o desejo por estudar contrasta com as dificuldades de acesso a escola na década de 90. Dificuldades muito próximas daquelas relatadas por Selma na década de 70, que demonstram uma precariedade do ensino no campo nos quesitos: qualidade das estradas, distância física do trajeto casa escola, estrutura física precária e ausência de transporte escolar na medida em que avançaram nos níveis de ensino. As trajetórias destas professoras são parte da realidade da educação em escolas públicas de áreas pobres do campo brasileiro:

As pesquisas realizadas pelo INEP têm apontado como principais dificuldades em relação à educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; [...]. (BRASIL, p. 18, 2007)

As histórias narradas sobre os primeiros contatos das professoras com a escola revelam um ponto em comum: o nível de importância da educação escolar para as famílias das interlocutoras. Este desejo transformou-se em um projeto para suas vidas que permitiu conhecer a ideia de escola e de aprendizagem a partir das perspectivas de cada uma, e o nível de influência desse conjunto na formação de sua identidade. O desejo das famílias foi explícito nestas falas:

Minha mãe é professora, então a ideia de escola sempre esteve muito presente lá em casa, e quase todas nós começamos a estudar juntas. [...] Mamãe fez a gente repetir uma série, (pausa longa) lembro que repetimos uma série porque ela acreditava que precisávamos aprender melhor. Então nessa época, se você não seguisse o conselho dela - ela sempre foi muito rígida com escola- era melhor repetir para aprender melhor. Foi isso que aconteceu, mas só foi esta vez, nunca mais repeti série nenhuma. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

Meu pai mesmo dizia (hoje ele nem é mais vivo, faleceu em 2000): “Eu nem cheguei a concluir a quarta série porque naquele tempo meu avô me tirou da escola para trabalhar, mas vocês, meus filhos, têm a oportunidade de estudar”. Por mais que ele orientasse, ensinasse a gente a fazer as coisas na roça ele sempre dizia: “Eu ensino vocês, mas a minha prioridade são os estudos. Quando for dia de prova...” (naquela época chamava de prova) Ele sempre dizia: “É dia de prova, pode estudar.” Ele nunca foi de impedir, dava aquela força no momento que a gente chegava para fazer as atividades, se não desse pra fazer à noite, durante o dia, pela manhã, ele deixava um espaço pra fazer. Esse período marcou muito por conta disso. (IONEIDE NUNES, 2014)

[...] Quando viemos para a cidade, minhas tias diziam: “Ah, não leve as crianças para a cidade não, desvirtua”. Minhas tias gostavam de falar palavras antigas, da maneira delas. Meu pai sempre falou: “Não, eu quero dar educação para os meus filhos, aqui não é lugar para eles não”. (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

Acho que mamãe, por ser professora, incentivava bastante a gente ir para a escola [...] O incentivo dela era: “Vai para a escola. É por lá que você vai aprender que você vai melhorar.” Assim, por conta de mamãe ser professora era mais fácil, ela mesmo que fazia este trabalho com a gente. (MARIA SUELY OLIVEIRA, 2014)

Fica explícito que há um projeto familiar impulsionando o acesso destas mulheres à educação escolarizada, no intuito proporcionar o acesso aos bens culturais e econômicos que lhe foram negados. E mais,

A luta dessas mulheres nesse contexto educacional pode ser caracterizada como uma batalha para dotar-se de capital cultural e assim ser incluída nas relações sociais com sua identidade racial e se para Bourdieu (1996, p. 37) a escola age como o demônio de Maxwell separando “os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem”, então, essa mesma escola deverá formar este capital cultural naqueles que não o tinham. (MACHADO, 2005, p. 47)

Das histórias sobre o acesso ao Ensino Fundamental menor, a narração de Ioneide se destaca por conter uma rigorosa narração dos desafios enfrentados para ingressar e permanecer, acompanhado de um enorme desejo por estudar. Ela conta que sua família migrou da comunidade rural Estreito para o assentamento Lisboa em 1992 e, por causa da sua idade, a escola não a recebeu. Conta que foram tempos de aflição os dois anos em que ficou sem frequentar a escola; rezava para o tempo de estudar chegar logo.

[...] Então comecei estudar mais ou menos de 95 para 96 o primário na Lisboa. Com isso veio de novo a distância, porque a casa que do meu pai ficava distante da sede da Lisboa. Eu sempre com aquela vontade! Quando comecei de fato a estudar, [...] nunca perdi nenhum ano, graças a Deus, sempre estudei e sempre passava. E nesse período a escola funcionava [...] na casa grande da Lisboa, porque o assentamento não tinha escola. A gente teria também que andar muito, no início era pela manhã que a gente estudava. (IONEIDE NUNES, 2014)

O retorno à escola foi para ela um momento de alegria permeado, novamente, por distância física entre a casa e a escola, pela limitação na estrutura do local e por mais um fato relacionado ao tratamento que recebeu da professora. Ela conta que,

[...] tenho uma lembrança muito ruim porque [...] ela passou uma tarefa e pediu para fazer em casa e levar no dia seguinte. Lembro que quando chegava em casa, fazia todas as tarefinhas e colocava dentro do livro. Naquele dia me confundi, pensei que tinha colocado dentro do livro e não coloquei [...] peguei o material com meus irmãos e saímos muito apressados porque tínhamos que ir a pé [...] Quando cheguei na escola ela falou para todos: “Agora eu quero olhar a tarefa”. Abri o livro e não encontrei, fiquei triste querendo chorar, ela chegou na minha cadeira perguntando: “Cadê o caderno?” Falei para ela que eu não tinha levado [...] porque me confundi e tinha deixado em casa. Fiquei na esperança que ela fosse tirar uma folha do caderno para mim, então pedi. Ela respondeu que não me daria porque eu era irresponsável por ter deixado o caderno em casa, por isso não daria a folha para eu escrever. [...] Chorei muito. Esta é uma lembrança que carrego desde que comecei a estudar e nunca esqueci. Disse para mim mesma que não era a menina irresponsável que ela tinha dito. Porque eu tinha feito minha tarefa e esqueci meu caderno não porque eu quis. Que ia dar a volta por cima e mostrar para ela que eu não era esta aluna irresponsável. Sei que desde então, se eu já gostava de estudar, me dediquei ainda mais. (IONEIDE NUNES, 2014)

Durante toda a entrevista, Ioneide retoma este fato quatro vezes, como um elemento motivador para enfrentar as dificuldades que encontrou no seu percurso educacional. Na continuidade do relato de Ioneide é ressaltado o ingresso na quarta série como uma vitória daqueles que residiam na comunidade rural até o início dos anos 2000. Chegar a esta série para muitos era sinal de “conclusão dos estudos” ou “mudança para a cidade de São João”, pois até aquele período não tinha como prosseguir para as demais séries morando na região.

[...] como no interior só tinha até a quarta série, quem concluía era admirado pela comunidade: “Nossa! Fulano terminou a quarta série! Já vai para a cidade!” [...] Nesse tempo, para estudar da quinta a oitava série era preciso ir para São João, mas eu dizia para o meu pai: “Oh, tenho fé em Deus que vou terminar a quarta série e não vou precisar ir para a cidade. Eu tenho fé em Deus que daqui até lá, o ginásio chegará aqui [...] Aquilo me marcava muito por ser o grau que tinha no campo nessa época. Quem chegasse até a quarta série concluía um degrau. Para nós era um degrau. [...] Eu concluí em 99 a quarta série, em 2000 o ginásio realmente chegou! (IONEIDE NUNES, 2014)

Neste trecho, fica explícita uma relação conflituosa com a cidade, expressada também nos relatos de Percina Santos: o desejo por acessar o ensino fundamental maior era acompanhado da resistência em ir morar na cidade. É possível que a hostilidade com que as pessoas das suas comunidades eram tratadas pela cidade tenha influenciado este comportamento.

Os anos finais do ensino fundamental são retratados pelas histórias de Sandra – anos finais da década de 70 – e de Caroline nos anos 2000. Ambas possuem em comum o fato de terem cursado na rede privada de ensino e terem transitado por espaços

determinados pelo acesso de pessoas de raça e classe social diferentes das delas. As condições de acesso e permanência nestes estabelecimentos são distintas. Sandra afirma:

Eu fiz o exame de admissão, nós fizemos, aliás, e passamos. A partir da quinta série eu fui estudar no Frei Henrique e lá fiz até a oitava série. [...] Papai e mamãe sempre foram muito preocupados com essa questão de estudar. Ele, para a época, não era uma pessoa que tinha dinheiro, mas sempre priorizou que a gente estudasse. Então a gente era filho de pobre que estudava em escola particular. E nessa época não era muita gente com esse perfil, não era de muita gente mesmo! O Frei Henrique nunca foi uma escola em que as pessoas da classe mais (pausa curta) baixa, digo, de condição financeira, tivesse condição de estudar lá. Mas, no entanto, papai botou a gente lá. A duras penas porque sete filhos estudando lá não era brincado, era pesado, mensalidade pesada. Mas esse foi um dos desafios, mudar de uma escola pública para uma escola particular e transitar em outro universo, mas com relação à adaptação não tivemos problemas. Pelo menos, estou falando por mim, não tive problema nenhum. Não tive essa questão de preconceito, de ser julgada por ser filha de pobre. Não existiu isso não, mas não era fácil não. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

Caroline narra as dificuldades financeiras para permanecer estudando.

[...] Saí do fundamental direto para o ensino médio, mas o desafio de permanecer foi grande porque eu era bolsista da escola, e a questão financeira dificultou. Para nós, bolsistas, eu e outras meninas, a escola fez uma proposta. Quem fosse bolsista prestava serviço na escola três vezes na semana como auxiliar das professoras da pré-escola e em troca permanecíamos com a bolsa. Tipo assim, a gente prestava o serviço e ganhava uma bolsa, era como uma troca. Eu comecei a ter responsabilidade porque tinha que trabalhar pela manhã e a tarde estudar, ir para escola novamente. Embora o horário fosse diferente, trabalhava das 7h às 10h40 nos três dias da semana, mas era uma responsabilidade. Porque até então eu só estudava e não tinha noção de como trabalhar e estudar era difícil, um desafio para permanecer na escola. (CAROLINE SOUSA FERREIRA, 2014)

Todas as histórias relatadas neste capítulo, estão entrelaçadas com a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a permanência e as oportunidades, principalmente, da população afrodescendente nordestina e da população rural à educação escolarizada (RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES, 2009). Em outras palavras,

As mulheres negras em sua luta para adquirir capital cultural distante das suas origens sociais e de seu *habitus* de classe atuaram sob pressão numa relação de forças, porque as instituições escolares se configuram, conforme Bourdieu (1996, p. 44) como uma “máquina infernal”, ou seja: uma engrenagem trágica, exterior e superior aos agentes (...) cada um dos

agentes, para existir, é de certa forma constringido a participar de um jogo que lhe impõe esforços e sacrifícios imensos. (MACHADO, 2005, p.47)

A constatação da autora também pode ser verificada nas pesquisas oficiais (IBGE, DIEESE) que apresentam dados educacionais da população feminina afrodescendente. Muitos são os desafios, marcados pelo sexismo e racismo, enfrentados por essas mulheres na carreira acadêmica e profissional.

No espaço profissional, entre o século XIX e início do século XX, as mulheres afrodescendentes enfrentaram “os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução” (ALMEIDA, 1998, p.35). A elas restaram a ausência de formação e o trabalho pela sobrevivência; este período deixou marcas profundas nas relações raciais no Brasil.

Para as mulheres afrodescendentes, o estigma de subalternidade construiu no imaginário social um “lugar profissional” que deve ser ocupado por estas mulheres. Este pensamento faz com que as profissionais afrodescendentes como Sandra vivenciem:

[...] no meu espaço de trabalho já ouvi determinadas conversas, você sente. Apesar de serem sutis, de algumas serem sutis, mas você percebe que olham você com um olhar depreciativo, de espanto porque você tem certas capacidades. “Nossa! Ela faz isso?” Um olhar de espanto por que é você, acredito que pela cor da pele. É como se você nascesse com uma cor já determinada para ter, para fazer, para ser aquilo. No ambiente de trabalho percebo que tem essas coisas. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (1995) concluiu que mulheres afrodescendentes têm dificuldades de romper com o “lugar de subalternidade” no Brasil e demonstra na sua pesquisa que, ao tornarem-se professoras, essas mulheres conseguiram ocupar um espaço que a maior parte da população que descende de africanos não consegue. Portanto, pesquisar e registrar a história dessas afrodescendentes no acesso à docência é importante para perceber suas estratégias de rompimento com a subalternidade imposta.

Neste contexto, as histórias das interlocutoras afirmaram que a construção da carreira docente está ligada ao senso de “agarrar oportunidades”, independentemente de seus desejos. Foi o espaço que encontraram para obter sucesso profissional e garantir qualidade de vida, o que não as impediu de gostar da profissão. Para outras, a carreira docente foi a consolidação da escolha profissional.

[...] O que eu desejava, esperava realmente, era ter um curso superior para que daí eu pudesse ingressar no campo profissional. Parece que estava entrando sem conhecer, sem ter a consciência que ia ser professora, não tinha me dado conta ainda. Quando comecei a ter as disciplinas pedagógicas a ficha foi caindo, internalizando que eu ia ser professora. Mas em momento nenhum pensei em desistir. Minto, teve alguns momentos que as coisas ficaram tão difíceis que pensava “meu Deus não aguento mais! Não sei se vou conseguir”. Mas não em relação ao medo de ser professora, como aquela propaganda horrível que falam que é difícil, falam do salário... Realmente é, mas também não é para tanto! CAROLINE SOUSA FERREIRA, 2014)

[...] a professora perguntou “O que você quer ser quando crescer?” [...] Fui a única que disse: Quero ser professora. Depois que falei, os outros da sala debocharam da minha escolha. Alguns escolheram ser atriz, dentista, médico [...] e eu reafirmava: Eu vou ser professora. (PERCINA SANTOS SOUSA, 2014)

[...] Nossa! Nossos pais vão enfrentando dificuldades e você estuda com aquele sonho de ter uma profissão para poder ajudar seus pais. [...] O magistério vai dar essa possibilidade, depois eu posso fazer outras coisa. Eu fui pensando eu posso fazer outro curso para outra coisa, mas se a primeira oportunidade que está batendo na minha porta é o magistério, eu vou agarrar! (IONEIDE NUNES, 2014)

[...] Não tinha expectativa com relação a ser professora, eu nem pensava. Pois aqui tudo era conseguido pela política, não tinha teste, não tinha nenhum teste para você fazer, nenhum concurso público, tudo era através da questão política. Minha mãe não era chegada à política, meu pai também não, então para mim era uma situação bem distante, lá no fim do mundo. Entendeu? Eu pensava ‘vou fazer esse curso não sei nem para que’. [...] O que eu fazia para superar? O que me motivava era ter o certificado de 2º grau, só isso! Essa era a motivação, o certificado. (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

Na continuidade da entrevista, Percina narrou a chegada ao magistério como a concretização do seu grande sonho. Para Sandra, o magistério significou a realização do enorme desejo que tinha em voltar para trabalhar na escola que estudou. Para Selma, Ioneide e Caroline, a possibilidade de sustento e mudança de vida. Nas histórias das interlocutoras, o acesso ao mercado de trabalho através da docência representou

[...] um processo de rompimento com uma história de exclusão impostamente estabelecida. A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos- um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho [...]. (GOMES, 1995, p. 152)

Estas foram as principais necessidades percebidas que moveram as interlocutoras para o exercício da docência. Ressaltaram também que inicialmente não desejaram a profissão, mas foram descobrindo o gostar pela docência em seu exercício.

4.2 A construção de saberes e o entrelaçamento das experiências

Aquilo que sou agora é uma forma que resulta de uma certa combinação de traços acumulados em minha vida, revitalizados pela interferência de forças outras, visíveis - oriundas do universo concreto das práticas - e invisíveis - oriundas do campo das virtualidades, das forças vivas do mundo
(ASSUNÇÃO, 2002, p. 31).

Para escrever este tópico, preciso demarcar inicialmente o entendimento sobre *saber* e *experiência* neste trabalho, tendo em vista que o mesmo está situado no campo das ciências da educação e, por esta razão, estas duas categorias podem ser compreendidas a partir de conceitos e compreensões que podem distanciar-se da intenção aqui pretendida.

Por experiência compreendo as vivências que marcam a vida, nos afetam e nos permitem mudar a forma de olhar para nossas existências e posturas rotineiras. Compreendo por experiência a,

[...] possibilidade de que algo nos passa, nos acontece ou nos toque requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

As professoras afrodescendentes narraram tudo o que as fizeram pensar devagar, que as fizeram olhar novamente, tudo o que escutaram e apreenderam. Elas narraram encontros que tiveram, relações que cultivaram, desejos que as moveram para romper barreiras historicamente impostas, o conjunto das suas histórias chamo de experiência.

Minha experiência em uma cidade do interior me fez aprender, ainda criança, sobre *saber*. Para as populações do campo, tem saber e “é sabido” aquele ou aquela que antes de escutar as previsões do tempo já sabe “o tempo que vai chover”. Observa, se antecipa, prepara-se e prepara a terra para receber a água. Tem saber aquele ou aquela que não se perde na mata, que aprende o caminho observando a direção do sol, da lua e supera as adversidades do caminho. Neste trabalho, o conceito de *saber* deve ser compreendido como tática,

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, [...] a tática é a arte do fraco. [...] é determinada pela ausência de poder. (CERTEAU apud MACHADO, 2005, p. 100-101)

A tática é a arte de aproveitar as ocasiões, é o movimentar-se dentro do campo do inimigo, é a arte dos fracos, conforme Michel Certeau. Para os povos da minha comunidade, isto é sabedoria. Em todos os capítulos deste trabalho é possível encontrar descritas as experiências e a sabedoria das professoras afrodescendentes. Neste tópico, faço o ensaio de uma síntese (se isto for possível) das táticas que aprenderam para romper com o lugar de subalternidade que lhes foi imposto no percurso de suas vidas. Elas aprenderam-ensinaram:

[...] A mulher tem que ser dona da própria vida, isso não significa dizer que você não vai viver com alguém ou que você não vai ter alguém. Mas isto significa dizer que você é dona da sua vida, por isso não entrega sua vida e a sua felicidade para ninguém. Você compartilha. Mas você não entrega. Por que a partir do momento que você entrega (eu já tive esse momento de entregar) acha que só pode ser feliz em um lugar e de um único jeito. Mas percebi com o tempo e com as experiências que esse amadurecimento não chega assim fácil, você vai processando as informações que recebe, com a vida que vai tendo, e assim vai readquirindo as rédeas da sua vida. Comigo aconteceu dessa forma. Eu vim ter essa ideia só agora. Faz algum tempo que tenho esta ideia de que a mulher é dona da sua vida, ela tem que ser dona da sua vida. Você vive com alguém, mas você não entrega sua vida para ele, se você entregar fica na dependência. E tudo que uma mulher não pode ser hoje é dependente. [...] Nem sempre eles entendem [...] E às vezes você precisa ter muito embate, força mesmo, e ter perseverança. Porque se não tiver, você também volta para aquela vidinha de dona de casa. (SANDRA MARIA SANTOS SILVA, 2014)

[...] Só mesmo na caneta, só através do estudo que eu me sobressaí. Porque sou de família pobre, sou pobre, me sobressaí somente por causa dos estudos. (pausa) Te digo com toda certeza, há muito preconceito. Mas sabe o que alivia, sabe o que é? É a pessoa ter conhecimento, ser inteligente, aí as pessoas te aceitam. (SELMA SILVA NASCIMENTO, 2014)

[...] Eu tenho muito essa força de agarrar as oportunidades, porque a gente nunca sabe o que vem pela frente. Então, se está batendo na sua porta, é porque é para você, mesmo que não seja aquela coisa que você quer. Eu penso: se bateu na minha porta é porque é pra mim, então eu vou agarrar! (IONEIDE NUNES, 2014)

[...] Tenho essa coragem, essa coragem de enfrentar, de “cair de cabeça” mesmo sem saber o que irá acontecer, mesmo assim eu vou. [...] Devo tudo isso a experiência com o movimento [...] Os movimentos me ensinaram que o medo é só uma ponte que você tem que atravessar. (LUCÉLIA ASSIS CARVALHO, 2014)

Os saberes expressos nas falas dizem de como aprenderam a agarrar as oportunidades, a encontrar as brechas em um sistema opressor através da educação escolarizada, aprenderam a enfrentar o preconceito racial, a cuidar das relações afetivas para que estas não roubem sua autoestima e principalmente, o desejo de buscar o melhor para suas vidas. Nestas experiências e táticas desenvolvidas foi percebido também que:

É importante registrar que esse mecanismo de ascensão escolhido por meio da escola não é falível. Outras táticas podemos encontrar, como por exemplo, na participação em sindicatos e no apadrinhamento. Esses mecanismos são ferramentas utilizadas para a conquista de uma posição social digna e respeitada, já que é a realidade objetiva que vai lhe levar a escolher inúmeras táticas. Aliás, a aquisição de títulos para mergulhar no mercado de trabalho teve que ser ancorada pela tática do apadrinhamento. (MACHADO, 2005, p. 38)

O conjunto das experiências demonstrou que as professoras afrodescendentes desenvolveram uma competência em “criar possibilidades e re-direcionar destinos num Brasil que ainda sofre de preconceitos, racismos e sexismos que causam prejuízos sociais, culturais, políticos e econômicos” (BOAKARI, 2010, p. 8). Por esta razão, torna-se importante sistematizar o conjunto dessas histórias para que se transformem em experiências para outras mulheres que descendem de africanos, como possibilidade de que algo as toque e desejem parar para pensar, parar para olhar o conjunto da sua história na relação com as histórias das mulheres afrodescendentes brasileiras.

PARA NÃO CONCLUIR: O LUGAR DE CHEGADA E SUAS NOVAS PARTIDAS

Há implicações e lições neste estudo para outros membros subjugados e excluídos de qualquer sociedade contemporânea. As discriminações e desigualdades são semelhantes e igualmente desumanizantes qualquer que seja onde as encontramos.
(ASSUNÇÃO, 2002)

Nas histórias das professoras narradas neste estudo, há implicações dos contextos social, econômico, cultural e racial do município de São João do Piauí que afetaram a construção de suas feminilidades e identidades afrodescendentes. Apresentei, no decorrer desta dissertação, as primeiras análises destas implicações que podem colaborar com novos estudos sobre este fenômeno.

Há lições nas trajetórias educativas descritas, acerca da forma como as professoras utilizaram o acesso à docência como ferramenta para superar dificuldades impostas pela condição de ser mulher afrodescendente.

As análises das trajetórias apontaram que a autopercepção das professoras sobre feminilidade está marcada por questões ligadas à espiritualidade, ao controle da sexualidade, ao patriarcalismo e, especialmente, à forma como a sociedade retrata o corpo e os cabelos afrodescendentes.

A percepção das professoras sobre a identidade afrodescendente foi pautada pela relação que a sociedade da zona urbana da cidade estabeleceu com as comunidades rurais da Região de Baixo do município, revelando processos de dor e negação do seu pertencimento racial e, paradoxalmente, também despontou afirmações positivas desta identidade.

Outra lição desvelada nas trajetórias destas professoras foi que é preciso discutir a mulher afrodescendente sobre o viés da raça, das bases do patriarcalismo e capitalismo, reconhecendo que estes aspectos se articulam e pesam nos processos de constituição da feminilidade, na dominação e exploração das mulheres afrodescendentes.

Por esta razão, é preciso repensar novos jeitos de nos relacionar, de fazer a educação de homens e mulheres. Encontro minha fonte de inspiração nas palavras da pesquisadora Ana Célia Sousa Santos ao afirmar que as mulheres carregam dentro de si projetos positivos,

[...] para que um novo modelo se estabeleça como nova cultura, tornando-se prática social essas mulheres deverá garantir, por meio de processos de reflexão e de ações intencionais, que esse novo modelo se torne característica da forma de vida cotidiana, assim como das ideias, verdades ou crenças. Essas experiências se tornam práticas na medida em que, em conexão com o sistema nervoso, valores, imagens, temores, aspirações e desejos, façam parte da vida pessoal de cada ser. (SANTOS, 2008, p. 84)

É possível encontrar essas práticas e estes valores nas experiências e histórias de superação das adversidades, na solidariedade entre mulheres africanas e sua descendência, no ritual de cuidar dos cabelos, na forma como lidam com as relações afetivas, nas rodas de conversa.

As palavras de Werneck (2010) também me tocam, me fazem parar, olhar devagar e escutar, quando ela diz que “ainda nos resta a tarefa inconclusa, ou pouco valorizada, de buscar a voz própria [...] da expressão e representação do que fomos, do que poderíamos ter sido, do que desejamos ser antes e além do eurocentrismo e suas pressões simbolizadas pelo racismo” (p. 17). Isto é possível ouvindo nossas histórias, a voz das nossas feminilidades múltiplas, mutantes, inconclusas.

Assim, a viagem iniciada em São João do Piauí segue, pois não tenho a intenção de concluir, de fechar, de trancar nestas páginas o que continua a insistir, a gritar em meus ouvidos: a história delas, as minhas histórias, as nossas histórias, as histórias daquelas que viram.

Trabalhadoras, lutadoras, as que não estão subordinadas ao poder masculino, as que não têm ou não querem homens ou filhos (mas sem abrir mão do sexo), sensuais, voluntárias, fortes. Estes são algumas das possibilidades de sermos o que somos, alguns dos exemplos de nosso repertório de identidades, ou de feminilidades, que encontraram ressonância e pertinência entre nós ao longo dos séculos, sendo atuantes até hoje, século XXI. (WERNECK, 2010, p. 40)

A viagem segue, carregada de aprendizados sobre feminilidades, com o entrelaçamento das experiências e dos saberes das histórias narradas. E, especialmente, impregnada pelo compromisso de seguir ao encontro de outras de nós, mulheres afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em <<http://napontadosdedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia/>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- ARÁN, Márcia. **Psicanálise e feminismo**. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/psicanalise-e-feminismo>>. Acesso em: 18 jan de 2015.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina** (Minas Gerais_1920-1960). Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro>. Acessado em: 17 de jan 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 3ª ed., São Paulo: Difel, 1975.
- BIRMAN, Joel. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 224 p. ISBN 85-7326-128-5
- BOMFIM, Maria do Carmo Alves *et al.* **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: EDUFC, 2010.
- _____; GONÇALVES, Marli Clementino. O “ser feminino” e o “ser masculino”: dimensões fundamentais da pessoa humana. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa; OLIVEIRA, BARBOSA, Cleidinalva Maria. (Org.) **Gênero e Diversidade na Escola**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: sobrevivendo as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, v. 09, 2010.
- _____. Necessidade do milênio: uma escola contra as exclusões **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 19-29, jan./dez. 2003.
- _____. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.
- _____. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas: uma revista de resenhas de livros**, Fevereiro 26, 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo2010. Acesso em 20 de set. 2014.

_____, Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio** – PNAD 2009. Disponível em: www.ibge.gov.br/censo2010. Acesso em 20 de set. 201411.

BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

BRUSCHINI, Cristina. Vocação ou profissão. **Revista da ANDE**, 1(2):70-74, 1981.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>> Acesso: out. 2014.

_____. **A mulher negra na sociedade brasileira** – o papel do movimento feminista na luta anti-racista. Brasília: Fundação Cultural Palmares (no prelo), 2003.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

_____; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? **I CONGEAfro** – Apresentação, Teresina, UFPI, Nov. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: História africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 249-273.

_____. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz; CUNHA JR, Henrique. Educação e Afrodescendência no Brasil (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2008.

DAYRELL, Juarez. A pesquisa de Gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva, pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Escolaridade e trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**, a. 3, n. 37, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-343.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: Identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2004

_____. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**; 14 (1): 69-86; jan./jun.2002

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

_____. **Dá diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. LECHNER, Elsa. **Historias de vida: Olhares interdisciplinares**.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Disponível em <http://www.scielo.br/S1413-24782002000300004>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonsalves e. “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas”: situando-nos enquanto mulheres negras. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, Nº 45, pp. 07-23, 1998.

GONZALEZ, Lélia (1984) Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, pp. 223-244

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: 2011. p. 39.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 64-89.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero.** In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2010.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Mulheres negras maranhenses na educação superior em São Luís.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFMA, São Luís do Maranhão: 2005.

MARTINS, Lucienia Libâneo Pinheiro. **Aforresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, Teresina: 2013.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. 2009. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: H. HIRATA (org.), **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo, Editora UNESP, p. 101-102.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva, pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988

NUNES. Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **I CONGEAfro – Apresentação,** Teresina, UFPI, Nov. 2013.

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: MARTINELLI, Maria L. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Maria Lucia Lopes de. **Transformações das Desigualdades de Gênero? Narrativas da vida cotidiana e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano.** 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB, João Pessoa, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GIRALDI, João Wanderley. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz Marcelo. **Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010.** Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond Univ./LAESER/Instituto de Economia, UFF, 2010.

PINEAU, Gaston; GRAND, Jean-Louis Le. **As histórias de vida.** Natal, RN: EDUFRN, 2012.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação,** 15(16), 17-34, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negros: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da Associação de Produção “Mulheres Perseverantes”**. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUZA, Antonio José Vital Menezes de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Natal: **Revista Educação em questão**, p. 22-39, 2006.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Nova York: Universidade de Columbia, 1989.

SILVA, Eliane Borges. **Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento feminista**. Disponível: <<http://www.desafio.ufba.br/gt6-003.html>> Acesso: maio. 2014

KELL, Maria Rita. **Deslocamento do Feminino**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1998.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de Gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva, pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

WERNECK, Jurema et all (Orgs.) **O livro de Saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

_____. **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas**. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2008.

_____. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o racismo e sexismo**. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/20/10>> .Acessado em: 15 fev 2015.

Apêndices



QUESTIONÁRIO

Identificação da escola:

Nome?

Sistema de ensino?

() Municipal

() Estadual

Níveis/modalidades de ensino que oferta?

() Educação infantil

() Ensino fundamental I

() Ensino fundamental II

() Ensino médio

() Educação profissional e tecnológica

() Educação de Jovens e Adultos

() Educação Especial

() Educação básica do campo

() Educação escolar indígena

() Educação escolar Quilombola

() Educação a distância

Turnos em que funciona?

() Manhã

() Tarde

() Noite

Zona?

() Urbana

() Rural

Número total de docentes? _____ Quantas professoras? _____



QUESTIONÁRIO

1 - IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA:

Nome _____ Idade? _____

Com relação à cor da sua pele e características fenotípicas, como você se identifica?

2 - FORMAÇÃO:

2.1-Ensino fundamental:

Modalidade?

- () Regular
() Educação de Jovens e Adultos
() Supletivo
() Pública
() Particular

Onde cursou o ensino fundamental?

- () São João do Piauí/PI
() Outro Município: _____

Zona?

- () Rural
() Urbana

2.2-Ensino médio:

Modalidade?

- () Regular
() Educação de Jovens e Adultos
() Supletivo
() Técnico/Profissionalizante
() Magistério

Rede de ensino em que estudou?

- () Pública

- () Particular

Local?

- () São João do Piauí/PI
() Outro Município: _____
Zona?

- () Rural

- () Urbana

2.3- Ensino superior:

Área do curso? _____

Ano de conclusão? _____

Tipo de curso?

- () Licenciatura

- () Bacharelado

Modalidade?

- () Presencial/Regime Regular
() Presencial/Regime Especial
() Presencial/PARFOR
() Educação a Distância
() Outro: _____

Rede de ensino em que estudou?

- () Pública
() Particular

Local?

São João do Piauí/PI

Outro Município/Estado:

2.4-Pós-graduação:

Área do curso? _____

Ano de conclusão? _____

Nível do curso?

Especialização

Mestrado

Doutorado

Modalidade?

Presencial

Educação a Distância

Outro: _____

Rede de Ensino na qual estudou?

Pública

Particular

Local?

São João do Piauí/PI

Outro Município/Estado

3 - Experiência profissional:

3.1-Tempo de experiência na docência? _____

3.2- Rede de ensino em que trabalha ou já trabalhou?

Pública

Particular

3.2-Nível/modalidade de ensino em que atua ou já atuou?

Educação infantil

Ensino fundamental I

Ensino fundamental II

Ensino médio

Educação profissional e

tecnológica

Educação superior

Educação de Jovens e Adultos

Educação Especial

Educação básica do campo

Educação escolar indígena

Educação escolar Quilombola

Educação a distância

3.3- Disciplinas que ministra ou já ministrou?

Polivalência

Língua Portuguesa

Língua Estrangeira

Artes/Educação Artística

Matemática

Física

Química

Biologia

() Ciências

() Geografia

() História

() Filosofia

() Sociologia

() Ensino Religioso

() Educação Física

() Outra: _____



ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação Pessoal (Quem é você)

Questão Gerativa

Gostaria que me contasse o percurso das suas experiências na escola, passando por todos os níveis de ensino. Que lembrasse também de tudo o que foi importante para a formação da mulher que é hoje, dos grupos ou movimentos sociais, políticos, culturais que por ventura tenha participado. E neste percurso citasse as pessoas, os acontecimentos, que foram importantes e marcaram seu processo de formação. Tudo que for importante sobre sua formação escolar e sobre a constituição da mulher que você é me interessa.

Possíveis estímulos

- Que momentos, fatos e/ou pessoas marcaram – positiva e/ou negativamente – sua trajetória neste período?
- Quais desafios/dificuldades enfrentou para ingressar e permanecer nesse(s) curso(s)? Como superou esses desafios/dificuldades?
- Qual o significado desses estudos para sua vida? Como essas experiências de formação contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- O que motivou sua participação nesse(s) grupo(s)/movimento(s)?
- Qual o significado dessas experiências para sua vida? Como essas experiências contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- No percurso da sua adolescência e fase adulta o que você aprendeu sobre ser mulher?
- Se pensarmos no seu trabalho, nos grupos que você participa podemos dizer que algum deles teve influência na sua constituição feminina?

Questão Gerativa II

Gostaria que você me contasse como se sentiu quando perguntei sobre a cor da sua pele, sobre o seu pertencimento étnico/racial e da sua família. Que lembrasse como eram tratadas questões sobre a cor da pele nos seus tempos de escola, nos grupos que frequentou, na sua família. Tudo o que lembrar no âmbito da cor da sua pele me interessa.

Possíveis estímulos:

- Existe algum fato no âmbito do pertencimento étnico/racial ocorrido com você ou com alguém do seu convívio que marcou sua história de vida?
- No dia-a-dia ou nos eventos da família, já aconteceram situações como brincadeiras, comentários, histórias sobre cor da pele?
- Na escola como eram tratadas questões sobre pertencimento racial, sobre a cor da pele?
- Pensando sobre a cidade de São João do Piauí na relação com as pessoas de pele da mesma cor que a sua, como você analisa esta relação?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando a senhora para participar da pesquisa intitulada “**Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí**”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim e da mestranda Adriana de Sousa. Este estudo tem como objetivo **analisar construções de feminilidades em professoras afrodescendentes a partir das suas experiências de formação escolar e não escolar.**

Sua participação envolverá a disponibilidade para responder um (01) questionário e conceder entrevista. Esta será gravada se assim a senhora permitir, podendo ter uma duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Caso necessite de mais tempo, faremos uma nova entrevista. Sua participação nesse estudo é voluntária e se a senhora decidir não participar, ou quiser desistir após o início deste estudo, em qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo.

Informamos que, de sua parte, não haverá nenhum gasto com este estudo. Assim como não haverá pagamento por sua participação. Ressaltamos que sua colaboração contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimentos científicos. Acreditamos também, que este estudo trará contribuições pertinentes ao conhecimento das histórias de formação de mulheres afrodescendentes acerca das estratégias desenvolvidas para superar os desafios e se afirmarem enquanto atrizes sociais protagonistas de uma história que contraria e questiona a história da maioria das mulheres afrodescendentes no Brasil e no Piauí.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, garantindo que as informações prestadas pela senhora, depois de transcritas, serão devolvidas para que tome ciência do que foi registrado e faça possíveis correções.

Este termo será preenchido em duas vias. Uma para a senhora e a outra para as pesquisadoras. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Adriana de Sousa e a Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Atenciosamente,

Maria do Carmo Alves do Bomfim
Orientadora

Adriana de Sousa
Mestranda

Eu, _____, declaro que após esclarecimento da pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa. Confirmo ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Assinatura da participante

Local e data



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu, _____, RG. Nº _____, SSP _____, e do CPF _____, residente e domiciliado na _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora **Adriana de Sousa**, a utilização da minha imagem e entrevista concedida vinculada em material produzido na pesquisa intitulada “**Constituição de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de São João do Piauí**”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Assinatura

_____, ____ de _____ de 2015.

Anexos



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipoteca, Protestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

1
CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

CERTIDÃO DE REGISTRO DE PESSOA JURIDICA

CERTIFICO a requerimento verbal de pessoa interessada que, revendo e dando buscas nos Livros de Registros de Pessoas Jurídicas, deste município e Comarca, arquivados e em andamento neste Cartório, a meu cargo, neles constam às fls. 36v/44, do Livro nº. A-1, sob nº. 09, em data de 09.07.1.968 O REGISTRO DO ESTATUTO DO CENTRO ARTÍSTICO OPERÁRIO DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ que me foi apresentado o qual é do teor seguinte: - Estatuto do Centro Artístico de São João do Piauí. Capítulo I – Finalidades – Art. 1º O Centro Artístico Operário Sanjoanense, Fundado em 30 de abril 1.957, nesta cidade de São João do Piauí, Estado do Piauí, e uma instituição civil destinada a funcionar a união, o desenvolvimento material, intelectual e a solidariedade das classes artística, operaria e do Trabalhador em geral, culminando em: a) – Promover conferencias instrutiva e diversões internas e externas, facilitando aos sócios o exercício de vários ramos dos esportes; b) – Pleitear leis que venham beneficiar o proletariado e a corporação em geral; c) – Fundar e desenvolver entre os associados o cooperativismo; d) Manter uma caixa de Socorro para formação do pecúlio destinado ao enterro dos sócios e socorro da família do falecido Art. 2º - O número de sócios ilimitado e será de artistas, operários e trabalhadores em ambos os sexos entre 12 e 60 anos de idade qualquer que sejam suas crenças religiosas, desde que não pertençam com idéias contrárias ao atual regime democrático brasileiro Parágrafo 1º. Os filhos de operários, maiores de 12 anos e menores de 18, só serão admitidos como sócio, mediante autorização do responsável – Parágrafo 2º - O sociedade somente será dissolvida por deliberação unânime de seus sócios, em pleno gozo de seus direitos sociais Parágrafo 3º - É conferido o titulo de patrono do centro artístico operaria de São João do Piauí, ao glorioso São João Batista, o nosso padroeiro. Capítulo II – Da admissão dos sócios. Art. 4º - Os sócios terão as seguintes classificação; a) – Fundadores: - Aqueles que trabalham pela criação desta sociedade assinando a ata de fundação, e os que forem admitidos pela diretoria até o dia da aprovação do Estatuto anterior, o qual foi aprovado em 30 de abril do ano de 1957; b) – Honorário – Aqueles a quem este titulo for conferido pela Diretoria com aprovação da Assembléia Geral, como homenagem excepcional por serviços relevantes prestadas a sociedade ao trabalhador, ao país e a humanidade; c) – Reunidos: Aqueles que durante 15 anos pagarem pontualmente suas mensalidades e demais contribuições de acordo com o presente Estatuto, sem terem durante este período gosado auxílios ou que, no período de 12 meses ininterruptos proponham 50 novos sócios, e cujos sócios estejam com suas obrigações em dia ou os que estejam amparados pelo art. 18 e suas alíneas; d) – Contribuintes: Aqueles que se satisfaça, as exigências deste Estatuto, pagando jóia, mensalidades, cotas para as festas do mês de junho etc. Art. 6º - São condições para admissão: a) – Ser maior de 12 anos e menor de 60 anos; b) – Ser de bons costumes comportamento, exercendo profissão que lhe proporcione meios honestos e bastantes para a sua manutenção c) – Gozar boa saúde; d) – Ser proposto por um sócio é da exclusiva competência da comissão de sindicância, o da Diretoria pela aprovação Art. 8º - O proposto somente será considerado sócio depois de pagamento e da jóia e da primeira mensalidade que deverá ser feita impreterivelmente no prazo de 30 dias contados da data da expedição do talão pela Tesouraria. Parágrafo único – todos as propostas que deixarem de serem pagas no prazo de 30 dias contados da data da aprovação pela Diretoria, perderão seus efeitos. Art. 9º - A taxa de admissão atual será: a) –



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipotecas, Protestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

2

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO
TABELIÃO PÚBLICO DO PIAUÍ
Francisco Honório Santos
Tabelião Público do Piauí
Estado do Piauí

Para os sócios de 12 á 50 anos de idade: Jóia de Ncr\$ 0,50 mensalidade de Ncr\$ 0,30 pecúlio: b) – Para os sócios de 51 á 60 anos de idade: Jóia de Ncr\$ 0,50 mensalidade de Ncr\$ 0,30 pecúlio. Capítulo III. Dos direitos e deveres. Art. 10º - São direitos dos sócios: a) – Representar a sociedade quando credenciado pela Diretoria; b) – Denunciar contra qualquer associado da Diretoria, ou da assembléia geral, quando estes tiverem violando as normas estatutárias; c) – Votar e ser votado para os cargos eletivos da sociedade, respeitando as normas estatutárias; d) – Receber em secção um exemplar dos estatutos e tudo mais quanto crie como insiguia para os seus associados, pagando o valor real do objeto; e) – Ter direito á Palavra nas secções da Diretoria afim de ventilar casos relacionados com a sociedade ou com a administração da sociedade. Capítulo IV. Deveres. Art. 11º - São deveres dos sócios: a) Paga a mensalidade de Ncr\$ 0,30 b) – Pagar Ncr\$ 1,00 para a caixa de pecúlio; c) – Cumprir a fazer cumprir os presentes Estatutos; d) Acatar as resoluções, deliberações ou decisões dos poderes sociais; e) – Dispensar os subsídios ou auxílios sociais logo que tenha cessado a causa que deu motivo a concessão do mesmo; f) – Recorrer para a Assembléia Geral do caso de punição, dentro do prazo de 30 dias; g) – Cumprir as exigências do art. 11 e suas alíneas; h) Aceitar exercer os cargos e comissão para as quais for eleito ou designado, a mesmo que haja motivo justo para não aceitá-los; i) – Assistir a todos as e reuniões da sociedade; portando-se com o máximo respeito e acatando as opiniões dos companheiros; j) – Trabalhar pelo bem – estar material e moram da sociedade, numa ação conjunta e harmônica, nunca se dividido em grupo hostis no seio da sociedade; l) – Pagar suas mensalidades de acordo com o art. 9º e suas alíneas. Art. 12 – Os sócios reunidos, embora dispensados da contribuição mensal, ficam obrigados a contribuir para as festas do mês de junho e para a taxa de pecúlio Parágrafo 1º - Os sócios de qualquer categoria, ficam obrigados á contribuir em beneficio da sociedade e seus associados. Parágrafo 2º - Na ocasião da posse para qualquer cargo eletivo, o empossado prestará o seguinte juramento: Prometo servir com honra a felicidade á União Artística Operaria Sanjoanense, respeitando seus Estatutos e deliberações, concorrer para o seu engrandecimento harmonia, amor e justiça. Capítulo V – Da assistência . Art. 13 – O sócio terá direito a assistência medica dentaria e funerária, assim especificada e regulada: a) – A assistência médica e dentária deverá ser solicitada á Diretoria pelo sócio quite com suas obrigações; b) – O sócio ao comparecer ao médico ou dentista deverá ir munido da autorização da Diretoria; c) O sócio depois de receitado a sociedade lhe fornecerá até Ncr\$ 20,00 de medicamento; d) – O sócio terá direito a extração de dentes, na clinica dentaria; e) – Não terá valor nenhum a receita fornecida por médico e dentista não credenciado pela Diretoria, ou por ela visadas; f) – A sociedade não se responsabilizará por despesa médica não autorizadas; g) – O sócio passará a gozar dos direitos previstos no art. 13 depois de ter 18 meses de associado e com suas obrigações sociais em dia. Art. 13 – Depois de ter 18 meses de associado e com suas obrigações sociais em dias. Art. 14 – Por falecimento os sócios deixarão aos seus herdeiros os beneficios na seguinte proporção para despesas funerárias – Fundadores 30,00(trinta cruzeiros novos) Ncr\$ - Remédios Ncr\$ 15,00. Ncr\$ - Contribuintes Ncr\$ 20,00 Ncr\$ - Parágrafo 1º - O sócio que tiver mais de uma categoria, o beneficio será concedido na base da mais elevada. Parágrafo 2º - O Diretor que falecer no exercício do seu mandato terá direito ao auxilio funerário na mesma base do sócio fundador. Art. 15 – Para a concessão de assistência prevista na alíneas A e B do art. 13 fica estabelecido o seguinte: a) – Até 30 dias diárias de Ncr\$ 1,00; b) – De 31 até 60 dias diárias de Ncr\$ 2,00; c) – Se a moléstia se prolongar por mais de 60 dias a diária de Ncr\$ 5,00 Art. 16 – São considerados herdeiros, em escala decrescente: a) – Os cônjuge sobrevivente e filhos; b) – Os pais; c) – Os irmãos; d) – Os sobrinhos e tios que provarem sua legitimidade. Parágrafo Único; - Não tendo o sócio nenhum dos herdeiros



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipoteca, Protestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

3
CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO DO REGISTRO DE IMÓVEIS - SÃO JOÃO DO PIAUÍ - PI
Tabelião Público Francisco Honório Santos
 Tabelião Escrevente Substituto

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

mencionados no art. 16, deverá em tempo providenciar testamentariamente, e não o fazendo, o pecúlio de que trata o art. 15, será destinada a aquisição da perpetuidade do seu tumulo e seus benefícios. Art. 17 – Em casos de epidemias não prevaleceram os benefícios acima citados. Entretanto a sociedade tem obrigação de envidar interesses os mais possíveis para auxiliar os associados e o povo em geral. Capítulo VI – Dos direitos dos Sócios fundadores. Art. 18. Ao completar 10 anos de associado, com todos os direitos, o sócio fundador terá direito a uma remissão: a) o subsídio não interperará a sua remissão, salvo se por infelidez que lhe obrigue a ser pensionista a ser pensionista: b) – Ao sócio que completar 5 anos de serviço ininterruptos sem receber auxílio e que tenha proposto, 25 sócios que estejam em dia com suas obrigações sociais terá direito a um diploma da remissão; c) – A remissão não impede o sócio (de exercer funções dentro da sociedade; d) – Os sócios fundadores terão direito a um quadro de honra na sala das secções e não poderão serem abandonados ou dispensados de servir em qualquer função desde que tenham capacidade; Capítulo VII. Dos bens da sociedade. Art. 19 – Os bens móveis da sociedade podem ser utilizado pelos funcionários, sendo-lhes todavia, vedado a retirada para fora da sede; a) – Aos que não são funcionários somente poderão se utilizar de qualquer objeto, mediante autorização da Diretoria; b) – Aqueles que danificar a sede moveis e utensílios da sociedade responderão pelos danos com a competente indenização; c) – Será passivo de penalidade aquele que infringir as letras do art. 19. Art. 20 – Ao zelador compete receber relações nominal de todos os moveis e utensílios pertencentes a sociedade, pelos quais será responsável direto não podendo entretanto emprestar ou retirar moveis da sociedade sem a prévia autorização da Diretoria. Art. 21 – Todos e qualquer serviço de móveis e imóveis proposto pela Diretoria, podem ser realizados por meio de concorrência e convencionalmente entre sócios, cabendo a Diretoria reter qualquer proposta desde que a mesma venha afetar os interesses da sociedade; a) – Quando aprovado pela Assembléia Geral, proposta ou convencionalmente, cabe a Diretoria nomear um sócio competente para examinar a excursão do mesmo fazendo ciente a Diretoria de tudo que ocorrer; b) – Tratando de venda de moveis cabe a Diretoria nomear uma comissão para avaliar os mesmos e ser vendido entre os sócios. Parágrafo Único – Os moveis são inegociáveis. Capítulo VIII – Das penalidades. Art. 22 – Serão passivos de penalidade, os sócios de qualquer categoria, e os membros da Diretoria e do poder que: a) – Fizerem agitação pelas resoluções dos poderes da sociedade; b) – Adotarem princípios contrários aos presentes Estatutos e a Constituição brasileira; c) Procurarem iludir a boa fé da Diretoria, com alegações falsas; d) – Contraírem débitos ou comprometerem o nome da sociedade sem a devida autorização da Diretoria; e) – atrasarem o pagamento de suas mensalidades até 90 dias sem a devida justificação § Único – Os sócios e diretores que infringirem o art. 22 e suas alíneas serão suspensos, pela Diretoria, de 15 a 60 dias, ficando com os seus direitos revogados durante a suspensão Art. 23 – A pena de eliminação da quadra Sociedade somente poderá ser aplicada pela Diretoria. a) apropriaram-se indebitamente dos bens da sociedade; b) Os que cometerem crimes contra a sociedade de um modo geral; c) – Os que forem reincidentes em suspeições. Parágrafo Único – Em ambos os artigos, será permitido ao sócio ampla e ilimitada defesa. Os sócios fundadores podem ser punidos mas nunca eliminados do quadro social. Capítulo IX – Da ala Feminina. Art. 24 – Para melhor estímulo a União organizará a ala feminina a qual se regea. a) – Pelas deliberações da sociedade. Art. 25 – A ala será dirigida por três membros: Presidente, Vice – Presidente e Secretaria, e serão escolhidos pela Diretoria entre as que mais se sobressaírem conhecimentos associativos. § 1º. – A Ata tem a prerrogativa e incluir em seu seio elementos de destaque social e administrativo, respondendo pela sindicância das novas aquisições, que deverão ser feitas obedecendo as normas dos



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipoteca, Profestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

4
CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - PIAUÍ - PI
Rua Joaquim Paulo, 614 - Centro - São João do Piauí - PI
Tabelião Público do 1º Ofício
Estatuto da Profissão

presentes Estatuto. § 2º - A Ata deve tomar parte integral na organização das festas de caráter geral, e atender às solicitações da Diretoria § 3º. - Nesta Ata não será permitido o ingresso de mulher de vida livre, bem como perderão o direito aquelas que, desventura, tornarem-se mulher da vida livre, não podendo tomar parte em qualquer festividade da sociedade. Capítulo X - Dos poderes sociais sua composição. Art. 26 - São poderes sociais da C.A.O.S., Assembléia Geral Conselho Fiscal, Comissão Eleitoral e Diretoria - Título I - Art. 27 - A Assembléia Geral, é o sumo poder da Entidade, e será constituída por todos os sócios quites com a tesouraria, e tem a seguinte divisão. I - Ordinária quando convocada mensalmente para receber a Diretoria o balancete de suas atividades; e ouvir os sócios a respeito de qualquer assunto, para esse fim convocado, por qualquer dos poderes: II - Eleitoral quando convocada pela comissão Eleitoral, para: a) Preencha as vagas surgidas durante o mandato de um poder caso não tenha mais suplementes; b) - Resolver os casos eleitorais dentro da sociedade, de acordo com a letra M do art. 36 dos presentes Estatutos; III - Extraordinária - quando convocada a pedido de 10 sócios quites com a Tesouraria, para tratar de assuntos estampados em requerimento de qualquer membro do Poder. Art. 28 a Convocação da Assembléia Geral Eleitoral será feita pela Comissão Eleitoral: a) - Ordinária por qualquer dos Poderes; b) - Extraordinária, quando convocada pela Diretoria, representada pelo seu Presidente para tratar de assunto conseqüente a mesma, e de acordo com Parágrafo 3º do art. 27 dos presentes Estatuto. Parágrafo 1º - Convocada a Assembléia Geral a mesma presidida pelo Presidente para tratar do poder que a convocou o qual nomeará o seu secretario: a) - A Assembléia terá um livro próprio do registro das atas de suas convocações, as quais serão assinadas pelo Presidente e pelo Secretario da mesma; b) - A Assembléia Geral, de qualquer categoria só poderá funcionar em primeira convocação, com 1/3 de seus associados quites com a Tesouraria, e em seguinte convocação, uma hora após a convocação da segunda com qualquer número de sócios: c) - As deliberações da Assembléia Geral, serão publicadas em portarias e afixados em lugar visível a todo os sócios da sociedade; d) - Das decisões da Assembléia Geral, somente caberá recursos para a mesma Assembléia Geral a qual será convocada em caráter extraordinária, em dia e hora designados, não podendo haver interposição de novo recurso, para o mesmo assunto; e) - A Assembléia Geral, compete, também resolver a expulsão de sócios na forma deste Estatuto: Título II - Conselho Fiscal. Art. 29 - O Conselho fiscal é o órgão fiscalizador dos atos da Diretoria e será composto de cinco(5) membros eleitos conjuntamente com a Diretoria e com igual mandato, é será dirigido por um presidente um secretario e três conselheiros. Art. 30 - Ao presidente compete: a) - Dirigir os trabalhos das secções e convocar Assembléias Gerais Ordinárias; b) - Assinar o expediente e baixar portarias regulamentares; c) - Assinar representações, feitas pelo plenário, contra qualquer membro do poder ou poderes; d) - Convocar os seus substitutos, quando tiver que se afastar por qualquer motivo. Art. 31 - Ao secretario compete; a) - Ler o expediente; b) - Redigir os,ofícios, portarias e artes de poder; c) - Trazer o presidente bem informado a respeito da vida da sociedade; d) Receber da diretoria, balancete mensal da mesma; e) - Assumir com a Presidente todos os atos do conselho. Art. 32 - Três dias após a eleição o conselho reunirá para escolher o seu presidente e Secretario: Parágrafo 1º - O Conselho se reunirá mensalmente, para o presidente, em portaria. Parágrafo 2º - O Conselho convocará qualquer membro da Diretoria para ouvir acerca de fatos relacionados com a prestações de contas sempre que julgar necessário, sendo punido com pena de suspensão o que recusar a acatar o chamamento do mesmo. Art. 33 - Logo após a apreciação e julgamento das contas, e conselho por seu presidente, convocará a Assembléia Geral Ordinária afim de dar ciência á mesma da sua decisão e receber o seu pronunciamento a respeito. Parágrafo Único - Os atos do conselho serão levados ao conhecimento



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipoteca, Protestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

5
CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO DO REGISTRO DE IMÓVEIS, HIPOTECA, PROTESTOS DE TÍTULOS, LETRAS, DOCUMENTOS E DEMAIS ANEXOS DESTA CIDADE E COMARCA DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ, ESTADO DO PIAUÍ. Título Escritura Pública

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

dos sócios através de portaria afixada em lugar acessível a todos – Título III – Da Comissão Eleitoral – Art. 34 – A Comissão Eleitoral, é o poder judiciário e independente dos demais poderes da sociedade, que será composta de cinco (5) membros e seus suplentes respectivamente, eleitos, aclamados e empossados, em Assembléia Geral, por 3 anos, quarenta (40) dias antes das eleições para os demais poderes da associação. Art. 35 – A comissão eleitoral, eleita, aclamados e empossados em Assembléia Geral na forma dos Estatutos que será composto de cinco (5) membros, que constituir-se-ão da seguinte forma: Presidente, Vice – Presidente, 1º, 2º e 3º Secretários respectivamente, tendo por finalidades: a) Proceder a eleição direta de dois anos para a Diretoria, no primeiro Domingo de junho de dois em anos; b) – Considerar eleitos os sócios que gozem de seus direitos sociais; c) – Promover o preenchimento das vagas ocorridas nos poderes de C.A.O. Sanjoanense, por Assembléia Geral, ou por votação direta, salvo nos casos previstos nos presentes estatutos; d) – Reconhecer como eleito os mais votado; e) – Determinar que no caso de empate seja empossado o que tenha mas tempo de vida social e, no caso de empate em vida social, será empossado o mas idoso. Título IV – Das Candidaturas. Art. 1º. As eleições serão feitas por meio de urnas e por escrutínio secreto, fiscalizados por sócios que não pertençam á Diretoria ou ao Conselho Fiscal. Parágrafo 1º. Na sede do Centro Artístico Operário Sanjoanense, a Comissão Eleitoral, nos dias e horas indicadas pelo Edital de Convocação principiarão os serviços eleitorais Parágrafo 2º. O Secretario da Comissão Eleitoral procederá a chamada dos sócios quites, presentes, a escreverem os seus nomes no livro das atas designadas, depositando em seguida na urna a chapa contendo os nomes dos Candidatos a eleger. Parágrafo 3º. Concluída a votação a Comissão procederá a apuração e lavrara na mesma ocasião em seguida as assinaturas dos sócios, a ata dos trabalhadores, durante todas as ocorrências e resultados do pleito, do que terá comunicação por escrito dos eleitos. Art.2º. – A Comissão Eleitoral, no dia indicado, dará posse a si aos demais poderes. Art.3º. – Não serão admitidos votos por procuração. Art. 4º. Não poderão votar; a) Os analfabetos; b) Os que tiverem suspensos de seus direitos e deveres sociais; c) – Os menores de 18 anos e os que não tiverem 6 meses de associados. Art. 5º. Não poderão ser candidatos: os que tiverem levado qualquer sociedade, os que tiverem 18 meses de associados, os que não tiverem 25 anos de idade, os que estiverem recebendo auxilio da sociedade, os que tiver em suspenso seus direitos e deveres sociais, os analfabetos, os que não estiverem quites com as mensalidades. Art. 6º - Os Candidatos aos cargos poderão nomear Fiscal de sua confiança, mas que sejam do quadro social. Art. 7º - A escolha dos candidatos a membros de poder social, recairá sempre nos companheiros mais competentes e que tenham assiduidade e bom desempenho nas funções que tenham exercido ou desempenho. Art. 8º - Os membros da Comissão Eleitoral, é incompatível com qualquer cargo da Diretoria ou Conselho Fiscal, salvo se renunciar 40 dias antes do pleito. Art. 9º - E vedado a acumulação de cargo dos poderes sociais, podendo toda via disputar mais um. Art. 10º - O registro de Candidatura será feito mediante requerimento da parte interessada, devendo ser instruído com os seguintes documentos; a) – Prova de idade oficial; b) – Carteira de identidade social ou talões de quitações devidamente quite com a Sociedade. Parágrafo 1º. – As inscrições de candidaturas encerram-se improrrogavelmente, sete dias antes das eleições. Parágrafo II. A comissão eleitoral só poderá indeferir total ou parcialmente qualquer das chapas apresentadas, mediante exposição de motivos rigorosamente fundados, podendo ainda: a) Representar, na forma deste Regimento, contra a ilegalidade de atos verificados no decorrer da eleição; b) – Propagar as suas candidaturas sem contudo ferir as normas sociais obstruído-se de qualquer ataques pessoais; c) – As chapas deverão ser impressas ou datilografadas em papel sem pauta, considerando-se nulos todas aquelas que apresentarem rasuras ou



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Francisco Honório Santos, Tabelião Público do 1º Ofício, Oficial do Registro de Imóveis, Hipoteca, Protestos de Títulos, Letras, Documentos e demais anexos desta cidade e comarca de São João do Piauí, Estado do Piauí, na forma da lei etc.

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO - NOTAS E REGISTRO DE IMÓVEIS

borrões. Os presentes Estatutos foram aprovados em Assembléia Geral em data 30 de abril do ano de 1957. Comissão de Elaboração da Reforma: "Porpilio José da Silva – Presidente, Josias Ribeiro – Vice – Presidente, Alexandrina Bastos – 1º Secretario, Pedro Mendes da Silva – 2º Secretario." Era o que se continha em dito Estatuto que para aqui transcrevi fielmente, e ao próprio original em poder do apresentante, a quem restitui depois de devidamente registro de anotado, me reporto e dou fé. Eu, Francisco Damasceno Santos, Oficial do Registro o fiz escrever, subscrevo e assino. Está conforme o original e dou fé.

O referido é verdade e dou fé

São João do Piauí (PI), 06 de Agosto de 2.014

Francisco Honório Santos

CARTÓRIO DO 1º OFÍCIO
 SÃO JOÃO DO PIAUÍ - PI
 Francisco Honório Santos
 Maria Saitete Moura Santos
 Tabelião Escrivão Substituto



ESTATUTO



“AQUELE QUE EXERCITA A JUSTIÇA E A MISERICORDIA ACHARÁ VIDA E GLÓRIA”

SÃO JOÃO DO PIAUÍ - PIAUÍ

CAPÍTULO I

DA DENOMINAÇÃO, SEDE, DURAÇÃO E FINS

Artigo 1 - "ASSOCIAÇÃO RECREATIVA EDUCACIONAL SANJOANENSE" (ARES) é uma sociedade civil fundada em 15 de novembro de 1962, na cidade de São João do Piauí, onde tem sede e foro, com personalidade jurídica distinta de seus associados, os quais nem subsidiariamente respondem pelas obrigações contraídas pela sociedade.

Artigo 2 - A sociedade cujo prazo de duração é indeterminado, tem por finalidades precípua:

I - Aproximar a família sanjoanense por meio de um centro de convivência, onde se formem, consolidem e conservem as boas relações e se vele pela elevação moral da sociedade;

II - Promover festas de beneficência à pobreza desvalida e a instituições a esse fim consagrada;

III - Promover reuniões e diversões de carácter desportivo, social, cultural, cívico;

IV - Manter uma biblioteca e salão de leitura.

CAPÍTULO II

DOS SÓCIOS

SEÇÃO I - DAS CLASSES

Artigo 3 - Os sócios dividem-se, sem distinção de sexo, nacionalidade, opinião política ou crença religiosa em:

- I - Beneméritos
- II - Honorários
- III - Acionistas
- IV - Contribuintes
- V - Temporários
- VI - Juvenis

SEÇÃO II - DOS BENEMÉRITOS

Artigo 4 - Será sócio Benemérito, o sócio a quem esse título for conferido pela Assembleia Geral, em atenção a serviços relevantes prestados a Associação.

Artigo 5 - A proposta para "Beneméritos" deverá ser apresentada com justificação.

SEÇÃO III - DOS HONORÁRIOS

Artigo 6 - Será sócio honorário aquele, sócio ou não, a quem esse título for conferido pela Assembleia Geral, como homenagem excepcional ou em reconhecimentos a relevantes serviços prestados a Associação ou a cidade.

Artigo 7 - A proposta para "Honorário" deverá ser apresentada com justificação.

SEÇÃO IV - DOS ACIONISTAS E DA TRANSFERENCIA DE AÇÕES

Artigo 8 - Será sócio acionista quem possuir um ou mais título de propriedade da "ARES", adquiridos nas condições deste estatuto.

único **Único** - Consideram-se sócios acionistas fundadores aqueles que adquiram os primeiros títulos patrimoniais da Associação.

Artigo 9 - O sócio acionista só terá direito a um voto na Assembleia, seja qual for o número de ações que possuir.

Artigo 10 - Os títulos do valor de Cr\$ 60,000 (sessenta mil cruzeiros), em número de sessenta, serão nominativos e transferíveis por atos "inter-vivos" ou "causa-mortis", condicionados a restrições destes estatutos.

Único - O número de títulos de propriedades poderá ser aumentado, a critério da Assembleia de Acionistas, desde que motivos imperiosos justifiquem.

2º - Para elevação prevista no parágrafo anterior é necessário a anuência de pelo menos 2/3 (dois terços) do total dos sócios acionistas.

Artigo 11 - A transferencia de títulos depende de prévia aprovação da diretoria e de pagamento da taxa de 10% (dez por cento) sobre o valor nominal do título, ressalvados os casos de sucessão legítima quando não será cobrada taxa alguma pela transferencia.

Único - A proposta prévia será assinada pelo sócio e o candidato a transferencia de classe.

Artigo 12 - Nas transferencias "causa mortis", caso a diretoria se opuser à admissão do herdeiro ou legatário, este será indenizado pelo valor da avaliação do título no inventário, dentro do prazo de 60 (sessenta) dias da data do período de transferencia, salvo se preferi-la a terceiro, observadas as mesmas condições.

Único - Essa avaliação não poderá jamais ultrapassar os sessenta mil cruzeiros do valor real do título, para os efeitos acima previstos.

Artigo 13 - Para ser sócio acionista não haverá limites de idade, mas o sócio somente ficará invertido da plenitude dos seus direitos sociais quando completar dezoito anos, ressalvadas as exceções de maioridade legal.

Artigo 14 - O sócio acionista, se eliminado, poderá transferir o seu título de propriedade, observadas as disposições estatutárias.

SEÇÃO V - DOS CONTRIBUINTES

Artigo 15 - Será sócio contribuinte quem for inscrito nesta classe, sendo necessário:

- I - Que seja maior de dezoito anos;
- II - Que pague a jóia e se obrigue ao pagamento da mensalidade atribuída pela diretoria até o dia 10 de cada mês, além do valor da carteira de sócio.

SEÇÃO VI - DOS TEMPORÁRIOS

Artigo 16 - Será sócio temporário, quem, não sendo acionista e residindo fora do município de São João do Piauí, pagar a jóia estabelecida e mensalidade correspondente ao período de permanência nesta cidade.

SEÇÃO VII - DOS SÓCIOS JUVENIS

Artigo 17 - será sócio juvenil aquele que, preenchendo os requisitos necessários a admissão como contribuintes, tenha idade compreendida entre 15 a 18 anos.

SEÇÃO VIII - DA ADMISSÃO, PERMANENCIA, TRANSFERENCIA E READMISSÃO DE SÓCIOS

Artigo 18 - somente poderá ser sócio do "ARES" quem:

- I - Gozar de bom conceito e tiver boa conduta;
- II - Exercer ou tiver exercido profissão lícita;
- III - Não haver sido punido com pena de eliminação de outra sociedade congênero por aito julgado pela diretoria, desabonador.
- VI - Assumir o compromisso de respeitar as leis, regulamentos e autoridades da "ARES", portando-se com disciplina e educação, sempre que estiver em causa a sua qualidade de sócio.

Artigo 19 - A admissão será sempre feita mediante proposta firmada por dois sócios acionistas no gozo de seus direitos.

Artigo 20 - os proponentes serão responsáveis pela veracidade das declarações prestadas pelo proposto e pelo pagamento integral da jóia e primeira mensalidade.

Artigo 21 - O proposto deverá declarar que são exatas as informações constantes da proposta e que aceita as obrigações consignadas no presente Estatuto e regilamentos em vigor.

Artigo 22 - Por falecimento de sócio benemérito ou honorário, a respectiva viuva passará a usufruir as vantagens de frequência a Associação independente de qualquer contribuição.

Artigo 23 - por falecimento de qualquer sócio efetivo, a diretoria poderá admitir a viuva como sócia contribuinte, com insenção de jóia.

Artigo 24 - A readmissão de sócio processar-se-á nas mesmas condições de admissão.

Artigo 25 - É lícito ao sócio eliminado requerer a Diretoria, após dois anos da data de aplicação da penalidade a sua readmissão ao quadro social.

Revisão → **Único** - A readmissão só poderá ser procedida se for aprovada por $\frac{3}{4}$ (três quartos) dos membros da Diretoria.

Artigo 26 - O sócio desligado somente será readmitido após saldar seu débito com a "ARES".

Artigo 27 - As propostas para admissão e readmissão serão encaminhadas, para julgamento, à Diretoria, que as aceitará em sessão secreta, após audiência da comissão de sindicância nomeada pelo Presidente.

SEÇÃO IX - DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DO SÓCIO

Artigo 28 - Os sócios usufruirão as prerrogativas do presente estatuto e poderão invocar seus direitos perante os órgãos dirigentes da Associação.

Artigo 29 - Mediante requerimento de 1/3 (um terço) do número de sócios, no gozo dos seus direitos e indicação do objeto da reunião, é lícito aos sócios pedirem ao Presidente da ARES a convocação extraordinária da Assembleia Geral.

Artigo 30 - O direito de frequentar a sede e dependências da Associação, como o de comparecer a qualquer reunião social por ela promovido, será individual e estará sujeito a restrições estatutárias.

Único - A Diretoria poderá cobrar ingresso ao sócio e às pessoas de sua família a fim de possibilitar a realização de festas ou outros empreendimentos de caráter social, quando acarretarem despesas elevadas.

Artigo 31 - Para efeitos estatutários, a família do sócio considerar-se-á constituída de pessoas nas seguintes condições:

- I - Esposa, mãe, irmã, filhos ou enteados solteiros;
- II - Irmãs, filhas ou enteadas, sogra e noras, quando desquitadas ou viúvas, desde que vivam na companhia do sócio.
- III - Os filhos solteiros, menores de 18 anos, sem economia própria.

Único - Em casos excepcionais, a critério exclusivo da diretoria, poderá o sócio obter, a título precário, a extensão das prerrogativas deste artigo a pessoas não pertencentes a sua família, mediante despacho em requerimento dirigido ao Presidente em que o signatário assumirá integral responsabilidade pelo comportamento da pessoa a quem pretende beneficiar.

Artigo 32 - É obrigatório o uso da carteira, adquirida pelo preço fixado pela Diretoria.

Artigo 33 - É permitido ao sócio promover festas nos salões da ARES desde que não tenham caráter político, ficando responsável pela moralidade e boa ordem das mesmas e bem assim por qualquer danos que dela resultem o patrimônio social.

Único - Para os fins previstos no artigo anterior, deverá o sócio dirigir-se a Diretoria por meio de requerimento.

Artigo 34 - constituem obrigações comuns a todos os sócios:

- I - Contribuir para agradecimento material e moral da Associação ?
- II - Portar-se com disciplina e educação na sede social e sempre que estiver em causa a sua qualidade de sócio;
- III - Dirigir-se em termos respeitosos aos membros da diretoria;
- IV - Respeitar e cumprir as determinações da diretoria;
- V - Apresentar a carteira de sócio, para comprovação de sua qualidade de associado no gozo de seus direitos estatutários;
- VI - Satisfazer com pontualidade as contribuições estatutárias; a que estiver sue ?
quitar-se de outros débitos de qualquer natureza, até 30 dias depois dos respectivos sobre pena de não ter ingresso nas dependências da ARES, haja ou não reuniões sociais;
- VII - Cumprir, respeitar, influir para que os outros respeitem e cumpram o presente estatuto, regulamentos em vigor e as deliberações tomadas para sua execução.

SEÇÃO X - DAS PENALIDADES

Artigo 35 - A Diretoria poderá aplicar as penas seguintes:

- I - Advertência por escrito;
- II - Suspensão até 18 (dezoito) meses;
- III - Multa;
- IV - Desligamento;
- V - Eliminação;

Único - A reincidência agravará a penalidade.

Artigo 36 - Caberá advertência por escrito, sempre que a infração não for aplicável qualquer outra penalidade.

Artigo 37 - Incorrerá em pena de multa, sem impedimento de outra que no caso couber, o sócio que causar prejuízo material a Associação lesando-lhe o patrimônio.

Único - A multa será aplicada após a avaliação do prejuízo.

Artigo 38 - Salvo o direito de recurso, as penas de multa e suspensão privarão o sócio de todos os seus direitos estatutários, ficando, toda via, obrigado ao pagamento das contribuições.

Artigo 39 - Incorrerá na pena de suspensão o sócio que:

- a) - Reincidir a infração já punida com a pena de advertência por escrito;
- b) - Atentar contra o conceito público da ARES, por ação ou omissão;
- c) - Promover a discórdia entre os associados, atentando contra a disciplina social;
- d) - Fazer declarações falsas ou de má fé em proposta de admissão de sócio.
- e) - Faltar ao respeito devido a qualquer membro da Diretoria, no exercício de suas funções, bem como a representantes desta ou consórcios regularmente invertidos em cargos de mando.

Único - A graduação do prazo de suspensão ficará a critério da Diretoria atendendo-se a gravidade da situação e sua repercussão no quadro social.

Artigo 40 - Incorrerá na pena de desligamento de quadro social o sócio que não houver pago a jóia e a primeira mensalidade, e, ainda, qualquer das subsequentes até o dia 10 do mês seguinte, nem saldado outros débitos até 60 dias do seu vencimento.

Artigo 41 - É possível de eliminação o sócio que:

- a) - for condenado em sentença passada em julgamento, ato desabonador e que o torne inidôneo ao convívio social;
- b) - Reincidir em infração já punida com a suspensão até um ano ou mesmo de prazo inferior, se a falta for considerada grave.

Artigo 42 - São competente para aplicar as penalidades:

- a) - O presidente, as de advertência e multa;
- b) - A Diretoria as de suspensão, desligamento e eliminação.

Artigo 43 - Os recursos são voluntários e interpostos para a diretoria.

1º - O prazo para interposição de recursos é de 10 dias, contados data em que o consórcio tiver ciência do ato ou resolução, através de ofício, dirigido pelo secretário.

2º - O prazo para julgamento de recurso é de 20 dias.

CAPITULO III DA ORGANIZAÇÃO

Artigo 44 - São órgãos da Associação:

- I - A Assembleia Geral
- II - A Diretoria
- III - O conselho Fiscal

SEÇÃO I - DA ASSEMBLEIA GERAL

Artigo 45 - A Assembleia geral será constituída de sócios, acionistas e contribuintes no gozo de seus direitos.

Único - Os sócios juvenis não poderão participar de Assembleia Geral.

Artigo 46 - Reunir-se-á a Assembléia Geral:

- I - Ordinariamente no terceiro (3º) domingo de dezembro de cada ano para eleger exclusivamente os membros da diretoria e do conselho fiscal.
- II - Extraordinariamente em qualquer tempo nos termos do artigo 29.
- 1º - Será nulo de plano direito qualquer ato da Assembléia, estranho de sua competência estatuída no presente artigo.
- 2º - A convocação da Assembléia Geral será feita por edital afixado na portaria do clube, com publicação nos órgãos de publicidade na cidade com 10 dias de antecedência, pelo menos, a indicação da matéria a ser deliberada.

Artigo 47 - Na eleição a que se refere o número 1 do artigo anterior, são elegíveis para a Diretoria e Conselho Fiscal apenas os sócios acionistas.

Único - Nos casos de empate, considerar-se-á eleito o candidato mais idoso.

Artigo 48 - A Assembléia Geral reunir-se-á em primeira convocação com a presença da metade do número de sócios que compõe e, em seguida com qualquer número.

Artigo 49 - O Presidente da ARES, ou seu substituto legal iniciará os trabalhos de instalação da Assembléia Geral, solicitada, a seguir, a designação de um sócio para assumir a presidência, o qual será eleito por aclamação.

Único - Escolhido o Presidente caberá a este dois sócios convidar para secretários.

Artigo 50 - Os trabalhos de cada sessão serão registrados em ata constante de livro especial redigida por um dos secretários indicados pelo Presidente para aquela reunião.

CAPÍTULO IV - DA DIRETORIA

Artigo 51 - A Diretoria da ARES será composta dos seguintes membros:

- Presidente
- Vice- Presidente
- 1º Secretário
- 2º Secretário
- 1º Tesoureiro
- 2º Tesoureiro
- 2 Diretores Sociais

Artigo 52 - A Diretoria será eleita anualmente no terceiro domingo de dezembro, tomando posse do cargo no primeiro sábado de janeiro do ano seguinte.

Artigo 53 - Vagando-se, durante o período administrativo quaisquer dos cargos, serão os substitutos escolhidos pela Diretoria entre os sócios acionistas.

Artigo 54 - A Diretoria deverá reunir-se pelo menos mensalmente sendo, de todas as sessões, lavrada a competente ata que será assinada pelos presentes.

1º - A Diretoria só poderá de reunir-se com a maioria dos seus membros;

2º - Os diretores que faltarem a três sessões consecutivas, sem motivos plenamente justificáveis perderão seus mandatos.

3º - todas as decisões serão tomadas por maioria, devendo em caso de empate, Prevaler o voto do Presidente;

4º - As sessões da Diretoria serão secretas.

Artigo 55 - Compete à Diretoria:

I) - Administrar o patrimônio social da ARES, e promover o bem esta geral de seus associados;

II) - Resolver sobre a Admissão, demissão e readmissão de sócios, bem assim todos os casos de transferência de título de propriedade

III) - Impor as penalidades de sua competência.

IV) - Regular o direito de freqüência, nos termos deste Estatuto;

V) - Resolver sobre os requerimentos dos sócios no caso de sua competência;

VI) - Propor à Assembléia Geral:

a) - Concessão de títulos de sócio benemérito ou honorário;

b) - Reforma parcial ou total deste estatuto;

c) - Resoluções sobre os casos omissos neste Estatuto;

VII) - Autorizar por proposta do Presidente, as verbas necessárias a pagamentos, "ad referendum" do Conselho Fiscal.

VIII) - Elaborar regulamentos e regimentos internos, promulgando-os intermédio do Presidente;

IX) - Autorizar assinaturas de contratos que impliquem em responsabilidade financeira para a ARES, ouvindo previamente o Conselho Fiscal;

X) - Adotar as normas reguladoras de freqüência das pessoas das famílias dos sócios.

CAPITULO - V DAS ATRIBUIÇÕES DOS DIRETORES

SEÇÃO I - DO PRESIDENTE

Artigo 56 - Compete ao Presidente além de outras determinações do presente estatuto:

- I) - Dar assistência diária ao clube;
- II) - Despachar o expediente;
- III) - Convocar a Assembléia Geral o Conselho Fiscal e a diretoria presidindo as reuniões desta e a instalação da primeira;
- IV) - Aplicar a penalidade de sua competência e tornara afetivas as decretadas pela diretoria;
- V) - Resolver sobre requerimentos de sócios no caso de sua competência;
- VI) - Nomear, demitir, suspender e fixar os vencimentos dos empregados da ARES;
- VII) - Conceder exonerações de diretores, conceder-lhes licença;
- VIII) - Rubricar os livros da secretaria e tesouraria;
- IX) - Assinar:
 - a) - Os contratos autorizados pela diretoria;
 - b) - Com primeiro secretário, os diplomas de sócio benemérito ou honorário;
 - c) - Com o primeiro tesoureiro, os títulos de sócio proprietários, cheques, causões, ordens de pagamento, ou quaisquer documentos que envolvam responsabilidade financeira;
- X) - Autorizar o pagamento de despesas extraordinárias, admitidas pela Diretoria;
- XI) - Ceder ocasionalmente a título oneroso ou gratuito, qualquer pendência do clube para uso que não colida com as finalidades sociais;
- XII) - Representar a ARES em juízo e outorgar mandato "ad judícia";
- XIII) - Nomear comissão. ?

SEÇÃO II - DO VICE - PRESIDENTE

Artigo 57 - Compete ao vice- Presidente:

- I) - Substituir o Presidente nas suas faltas e impedimentos;
- II) - Exercer de acordo com o Presidente, mesmo quando este em exercício, as funções que por ele lhe foram delegadas.

SEÇÃO III - DOS SECRETÁRIOS

Artigo 58 - Compete ao Presidente secretário: ? (promiss)

- I) - Fazer redigir e assinar os avisos, convocações e toda a correspondência;
- II) - Assinar com o Presidente os diplomas de sócios honorários e beneméritos;

III) - Assumir a presidência na falta ou impedimento do Presidente ou do vice-Presidente.

Artigo 59 - Compete ao segundo secretário:

- I) - Fazer, redigir e assinar com os demais diretores as atas das reuniões da Diretoria;
- II) - Substituir o 1º secretário nas suas faltas e impedimentos;
- III) - Organizar o cadastro dos sócios;
- IV) - Ter sob sua responsabilidade o arquivo e a biblioteca do clube.

SEÇÃO IV - DOS TESOUREIROS

Artigo 60 - Compete ao 1º tesoureiro:

- I) - Promover a arrecadação da receita e sugerir medidas que possam aumentá-la;
- II) - Depositar em estabelecimento bancário de reconhecida idoneidade, os valores pertencentes a "ARES".
- III) - Efetuar o pagamento de todas as despesas devidamente autorizadas;
- IV) - Assinar com o Presidente os documentos regulares;
- V) - Fornecer ao Presidente até o dia 08 de cada mês, uma relação dos sócios em atraso nas suas mensalidades;
- VI) - Apresentar balancetes mensal do movimento financeiro do clube Diretoria;
- VII) - Apresentar anualmente balanço patrimonial.

Artigo 61 - Compete ao 2º tesoureiro:

- I) - Substituir o 1º tesoureiro em suas faltas e impedimentos, auxiliá-lo sempre que solicitado;
- II) - Dirigir o serviço geral de cobranças, fiscalizando-o permanentemente;
- III) - Dirigir o Almojarifado, zelar pela conservação dos materiais existentes e controlar o serviço de compra, entrada e saída de material;

SEÇÃO V - DOS DIRETORES SOCIAIS

Artigo 62 - Compete aos diretores sociais:

- I) - Organizar todo o programa social da ARES;
- II) - Superintender e fiscalizar todas as festividades sociais da Associação;
- III) - Controlar o serviço de fiscalização de ingressos dos associados e suas famílias.

CAPÍTULO VI - DO CONSELHO FISCAL

Artigo 63 - O conselho fiscal, eleito, anualmente será composto de três (03) membros efetivo e três (03) suplentes, sendo estes substitutos daqueles por ordem de votos.

Artigo 64 - Compete ao Conselho Fiscal:

- I) - Fiscalizar em nome dos sócios da sociedade;
- II) - Dar parecer nos balanços gerais ou especiais;
- III) - Emitir parecer nos casos previstos no presente Estatuto;
- IV) - Solicitar ao Presidente a convocação da Diretoria.

CAPÍTULO VII - DO PATRIMÔNIO SOCIAL

Artigo 65 - O patrimônio social é constituído pelos bens móveis, imóveis, direitos e ações que a ARES possuir.

Único - No caso de dissolução da ARES, uma vez satisfeitas todas as obrigações assumidas, os bens serão distribuídos "pro-rata" entre os sócios proprietários.

CAPÍTULO VIII - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 66 - O mandato da atual Diretoria e do Conselho Fiscal, terminará em dezembro de 1966.

Artigo 67 - O presente Estatuto entrará em vigor a partir desta data, quando foi em Assembléia Geral, aprovado.

São João do Piauí, 22 de Julho de 1965.

Ass) - José da Lua Coelho - Presidente

Petrônio de Carvalho Lacerda - Secretário

Relatores - Dr. Celso Pereira Paulo

Roberto de Lima Pereira

Dr. José Herculano de Carvalho

Oswaldo Dourado Santos

01 - José da Luz Coelho

02 - Celso Pereira Paulo

03 - José Herculano de Carvalho

- 04 - Raimundo Vaz da Costa Neto
- 05 - Cicerino Alvaro de Miranda Santos
- 06 - Antônio de Sá Cavalcante
- 07 - Engrácio Barbosa de Amorim
- 08 - Raimundo Pereira de Sousa Filho
- 09 - Juracy de Sousa Paulo
- 10 - Aidão Barbosa
- 11 - Rufina Ferreira Damasceno
- 12 - Gilberto Damasceno Silva
- 13 - José Coelho Pita
- 14 - José Ferreira da Silva
- 15 - Patrício Pereira de Aquino
- 16 - José Damasceno Santos
- 17 - João Santos
- 18 - Manoel de Sousa Costa
- 19 - Petrônio de Carvalho Lacerda
- 20 - Roberto de Lima Pereira
- 21 - Osvaldo Dourado Santos
- 22 - José Pereira da Silva
- 23 - José Barroso de Moura
- 24 - José Pereira Paulo
- 25 - José Raimundo Cronemberger
- 26 - José Valdemar Pereira da Silva
- 27 - João Batista de Carvalho
- 28 - Teodoro Laurentino de Sousa
- 29 - José Raimundo Sérvio
- 30 - Manoel Barbosa do Nascimento
- 31 - Francisco Damasceno Santos
- 32 - José Ferraz de Carvalho

33 - Elpidio Cronemberger Filho

34 - Carlos Alberto Paes Landim

35 - Catarino Ribeiro de Sousa

36 - Raimunda Alves dos Santos

Confere com o original

Produzido em 16/09/88