



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ALANDIENIS SOUZA SANTOS

“E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA?”

Ensino de História e narrativas femininas das margaridas e girassóis na
Educação do Campo.

ANANINDEUA-PA

2024

ALANDIENIS SOUZA SANTOS

“E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA?”

Ensino de História e narrativas femininas das margaridas e girassóis na
Educação do Campo.

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Anna Maria Alves Linhares.

ANANINDEUA-PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)


- S719e Souza Santos, Alandienis.
"E eu não sou uma professora?" : Ensino de História e narrativas femininas das margaridas e girassóis na educação do campo. / Alandienis Souza Santos. — 2024.
122 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2024.
1. Ensino de História, ; educação do campo, ;
gênero, ; narrativas. . I. Título.

CDD 376.9


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

ALANDIENIS SOUZA SANTOS


A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e banca examinadora constituída pela Profa. Dra. Luzia Gomes Ferreira e Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle, reuniu-se no dia 25 de junho de 2024, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda ALANDIENIS SOUZA SANTOS intitulada: “E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA?” Ensino de História e narrativas femininas das margaridas e girassóis na educação do campo”. Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas no Regulamento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 ANNA MARIA ALVES LINHARES
Data: 26/06/2024 10:21:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 LUZIA GOMES FERREIRA
Data: 25/06/2024 16:55:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luzia Gomes Ferreira
Membra Externa da Banca / Faculdade de Artes Visuais / UFPA

Documento assinado digitalmente
 WESLEY OLIVEIRA KETTLE
Data: 26/06/2024 10:07:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Às professoras de história da educação do campo do país, principalmente as educadoras negras da Amazônia paraense.

AGRADECIMENTOS

Amo e sou imensamente grata a minha mãe, Maria Edileusa, mulher nordestina, nascida no campo, humilde e com palavras sábias. Ela incentivou minha vida escolar e vislumbrou um futuro em que eu seria professora, mesmo antes de eu saber o que isso significava. A meu amado pai, José Maria, também agradeço. Ambos saíram da comunidade de onde morávamos em direção à cidade para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar ainda mais. Por isso, orgulhosamente, ao campo retornei como educadora.

Agradeço à minha esposa, Sonia Ribeiro, cada abraço, cada palavra de consolo e estímulo, a disposição para gentilmente me substituir durante as aulas que deveriam ser minhas, os infinitos relatórios, as muitas cadernetas que preencheu e todas as vezes que sacrificou seu descanso para que eu tivesse mais tempo para me dedicar à escrita desta dissertação. Pela ajuda e pela parceria nestes dezesseis anos, sou apaixonada e grata.

Às gestoras(es), às coordenadoras, às professoras(es) e a todas(os) as(os) funcionárias(os) das três escolas do campo em que lecionei nos anos de dois mil e vinte e dois (2022) e dois mil e vinte e três (2023) – sendo elas: Santa Rosa (Ramal do Apuí, Tomé-Açu, PA), São João (Vila São João, Tomé-Açu, PA) e Presidente Médice (Ramal do Ipitinga, Tomé-Açu, PA) – agradeço o café, as conversas, por entender minhas ausências para estudar, pesquisar e escrever.

Sou grata também às(aos) minhas(meus) diversas(os) alunas(os) a paciência, a colaboração e os ensinamentos. Ademais, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu-SEMED, em especial ao SOMEF (Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental), a oportunidade de atuar em escolas do campo por treze anos, onde ensino e aprendo diariamente.

Agradeço todas as minhas professoras, elas que com dedicação foram fonte do meu entusiasmo criador. E, ao chegar na Licenciatura em Educação do Campo, na especialização em História da Amazônia e no Mestrado em Ensino de História, tive o privilégio de ser orientada pelas mais inspiradoras professoras.

Tenho um misto de gratidão, respeito e admiração por minha orientadora, Anna Maria Alves Linhares, que me acompanha desde a especialização, sempre muito gentil e sincera, contribuindo com a minha escrita e com reflexões sensíveis e

cuidadasas. Guiando-me com inteligência, militância ela me apresentou diversas possibilidades de fortalecimento e empoderamento das mulheres negras, sendo uma voz fundamental na Universidade Federal do Pará.

Agradeço à doutora Luzia Gomes Ferreira (Universidade Federal do Pará) e ao doutor Wesley Oliveira Kettle (Universidade Federal do Pará) por aceitarem o convite feito por minha orientadora para compor a banca de mestrado. Por meio de toda sugestão, conselho e observação feita neste trabalho, colaboraram e incentivaram-me grandemente, sugerindo autoras e autores fundamentais.

Às minhas colegas de turma do Mestrado Profissional em Ensino de História da turma de 2022 da Universidade Federal do Pará, *Campus Ananindeua*, que compartilharam comigo suas aflições, mas também foram fundamentais para que eu concluísse o curso por meio de palavras e ações motivadoras. Nós, que tivemos nossas sete vozes tímidas e às vezes ofuscadas diante de vinte vozes masculinas, fomos resilientes e persistentes. Gratidão, meninas.

Minha gratidão às entrevistadas para esta dissertação, pelo compartilhamento de seus saberes e experiências quanto à educação do campo, colaborando com as discussões e reflexões relacionadas ao ensino de história feito por educadoras negras na Amazônia paraense. Sou grata também a todas às mulheres negras autoras, que, apesar da tentativa de apagamento patriarcal, continuaram escrevendo e publicando seus textos, que mudam nossas vidas.

“Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e que devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum. E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar a minha frente. E não sou uma mulher?”.
(Truth, 2014)

RESUMO

Esta dissertação tem o intuito de discutir e refletir sobre a importância de narrativas que incluam as mulheres, mais especificamente negras, nas aulas de história do campo de Tomé-Açu (PA). As entrevistas e a observação do cotidiano escolar foram a fonte de pesquisa para a realização deste trabalho acadêmico, juntamente com as leituras de autoras negras como Lélia González, Conceição Evaristo, Alice Walker, Djamila Ribeiro, Audre Lorde, outras autoras como Glória Anzaldúa, Roseli Salete Caldart, autores como Ailton Krenak e Antônio Bispo, entre outros. Evidenciamos narrativas de professoras que lecionam a disciplina de história no campo para entender como se dá essa invisibilidade. Produzimos um panfleto com os conceitos: feminismo, feminismo negro, ecofeminismo e educação do campo, criamos um coletivo CEAME- Coletivo de Educadoras(es) Antirracistas Movimentando a Educação do Campo, por meio de um blog como produto da dissertação, para que mais educadoras conheçam e discutam sobre patriarcado, racismo, machismo, sexismo na educação do campo no ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de História; educação do campo; gênero; narrativas.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss and reflect on the importance of narratives that include women, more specifically black women, in history classes in the Tomé-Açu (PA) countryside. The interviews and observation of daily school life were the source of research for carrying out this academic work, together with the readings of black authors such as Lélia González, Conceição Evaristo, Alice Walker, Djamila Ribeiro, Audre Lorde, other authors such as Glória Anzaldúa, Roseli Salete Caldart, authors such as Ailton Krenak and Antônio Bispo, etc. We highlight narratives from teachers who teach history in the countryside to understand how this invisibility occurs. We produced a pamphlet with the concepts: feminism, black feminism, ecofeminism and rural education, we created a collective CEAME- Coletivo de Educadoras(es) Antiracistas Movimentando a Educação do Campo, through a blog as a product of the dissertation, so that more educators learn about and discuss patriarchy, racism, machismo, sexism in rural education in history teaching.

Keywords: History Teaching; rural education; gender; narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz oficial da Marcha das Margaridas de 2023.....	49
Figura 2 – O canto das margaridas	52
Figura 3 – Mulheres da Comissão de Tomé-Açu (PA) na Marcha das Margaridas 2023	58
Figura 4 – Kit da Marcha das Margaridas 2023.....	59
Figura 5 – Bandeira Mulheres em defesa de seus territórios na Marcha 2023.....	60
Figura 6 – Professora do campo com sua faixa na Marcha das Margaridas.....	63
Figura 7 – Duas placas localizadas dentro do Hospital Amazônia, cidade de Tomé- Açu	66
Figura 8 – Panfleto <i>Por uma educação do campo feminina negra</i>	104
Figura 9 – Continuação do Panfleto <i>Por uma educação do campo feminina negra</i>	105
Figura 10 – Qr code do coletivo CEAME	107
Figura 11 – Convite para participar do coletivo CEAME	108
Figura 12 – Carta de apresentação e objetivos do CEAME	109

LISTA DE POEMAS

Poema 1 – <i>Ainda Assim Eu Me Levanto (Still I Rise)</i> , da autoria de Maya Angelou	23
Poema 2 – <i>Vozes-mulheres</i> , da autoria de Conceição Evaristo	31
Poema 3 – Letra de <i>A Educação do Campo</i> , da autoria de Gilvan Santos	33
Poema 4 – Letra de <i>Não Vou Sair do Campo</i>	37
Poema 5 - Canção <i>Quilombo</i> , da banda Samba de Dandara	69
Poema 6 – poema de Antônio Bispo Santos	72
Poema 7 – Índio eu não sou, da autoria de Marcia Kambeba	75
Poema 8 – Construtores do Futuro	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATÖES

ABNT	Associação Brasileira de Normas técnicas.
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
CAPEMA	Comissão de Apoio a Produção de Material Didático Indígena
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros
CAI	Cultura Afro-brasileira e Indígena
CAQi	Custo aluno-qualidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAS	Centros familiares de formação por alternância
CEAME	Coletivo de Educadoras Antirracistas Movimentando o Campo
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CONFREM BRASIL	Comissão Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas Costeiros e Marinhos
CONTAR	Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Assalariados e Assalariadas Rurais
CNS	Conselho Nacional das Populações Extrativistas
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de jovens e adultos
FETASE	Para a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Sergipe.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binárias, o símbolo de “mais” (+) tem a ideia de inclusão para outras identidades de gênero.
MAMA	Movimento Articulado das Mulheres da Amazônia
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
MMTR-NE	Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PAF	Projeto de Assentamento Florestal
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PDDE	Programa dinheiro direto na escola
PNPB	Programa Nacional de Uso e Produção do Biodiesel
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional no Ensino de História.
PRONACAMPO	Programa nacional de educação do campo
PNLD	Programa Nacional Livro Didático
PNBE	Programa nacional da biblioteca escolar
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu
SENEV	Secretária Nacional de Enfrentamento à Violência contra Mulheres
SENAEC	Secretária Nacional de Autonomia Econômica e Política de Cuidados
SOMEF	Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental de Tomé-Açu.

SOMEFI	Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental Indígena de Tomé-Açu.
SESU	Secretaria de Educação Superior
UBM	União Brasileira de Mulheres
UFPA	Universidade Federal do Pará
UITA	União Internacional de Trabalhadores em Alimentação, Agricultura e Afins
UNICAFES	União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS TENTATIVAS DE APAGAMENTO DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA SÃO REAIS, MAS NÓS NOS LEVANTAMOS GRAÇAS AO MOVIMENTO POLÍTICO!	23
2.1	UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO FEMININA NEGRA	32
2.2	NARRATIVAS NO ENSINO E QUESTÕES DE GÊNERO	41
3	UM JARDIM COM MARGARIDAS, GIRASSÓIS, FLORIDO E DIVERSO: VIVÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	47
3.1	AS NARRATIVAS QUE NÃO INCOMODAM A CASA GRANDE E OUTRAS QUE A INCENDEIAM.....	86
4	NARRANDO UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMININO E ENEGRECIDO.....	97
4.1	ESCOLHENDO LIDERAR O CAMINHO: DESCOLONIZANDO AS NARRATIVAS E APONTANDO POSSIBILIDADES	101
5	CONCLUSÃO.....	114
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Lecionar no campo é conviver com várias violências, tais como racismos e exclusões, uma vez que não aparecemos adequadamente como protagonistas da história nos livros didáticos¹, nos conteúdos programáticos e nos diversos materiais pedagógicos². Diante disso, essa dissertação traz no título o questionamento “*E EU NÃO SOU UMA PROFESSORA?*” *Ensino de História e narrativas femininas das margens e girassóis na educação do campo*, que corresponde à vivência docente desta autora, professora negra de escolas localizadas no campo, município de Tomé-Açu, na Amazônia paraense.

O título escolhido para esta dissertação é uma referência ao discurso “E eu não sou uma mulher?”, proferido em 1852, nos Estados Unidos, por Sojourner Truth, mulher negra, pregadora neopentecostal e abolicionista. A reunião que a fez levantar e falar tratava sobre os direitos das mulheres, tendo ela anteriormente ouvido de pastores que mulheres são intelectualmente inferiores em muitos sentidos, além de frágeis, escreveu bell hooks (2020).

Sojourner Truth, que, na ocasião do discurso, era uma notória defensora dos direitos das mulheres, apontou que não era delicada como os pastores mencionaram ser as mulheres, sendo ela resistente fisicamente ao realizar as mesmas tarefas que homens e ainda assim ser mulher e mãe. Ademais, questionava se tais ações a desqualificavam como mulher. Era invisível aos olhos dos homens brancos (hooks, 2020), assim como são as mulheres negras nos livros didáticos de história das escolas do campo.

A tentativa do patriarcado³ de invisibilizar as mulheres negras no ensino de história da educação do campo *versus* a presença abundante e resistente de educadoras negras e suas narrativas é o que abordamos nesta dissertação, sendo a

¹ Sobre o livro didático e a mulher negra, temos a dissertação de mestrado de Caroline Miranda Barroso intitulada “*De que cor eu sou?*” *O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História*. Seu trabalho ficou entre os melhores trabalhos do PROFHISTÓRIA, via concurso, e foi publicado em forma de livro.

² Quanto aos apagamentos da categoria mulher em materiais pedagógicos no ensino de história, temos a dissertação de mestrado de Camila Costa, com o texto *As mulheres existem: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história*.

³ Ana Paula Lemes de Souza descreve, no *Dicionário Feminista Brasileiro: conceitos para a compreensão dos feminismos*, que o termo patriarcado é um modelo de sociedade em que há o domínio do sexo masculino sobre o feminino, com práticas discriminatórias, técnicas, linguagens e opressões diversas (Souza, 2022, p. 440).

continuação dos debates iniciados na especialização em História Agrária da Amazônia Contemporânea, pela UFPA⁴, porém com novos dados, outros conceitos e mais vozes.

Temos nossas vozes cerceadas pelo patriarcado, mesmo assim nos rebelamos. Para tal ação, opto por citar as autoras inicialmente pelos nomes e sobrenomes e, em seguida, pela referência padrão (ABNT), uma vez que, ao citarmos apenas seus sobrenomes nos textos acadêmicos, as mulheres autoras ficam escondidas e novamente invisibilizadas. Para identificar o gênero, referenciando como se faz normalmente, tornar-se-ia necessário ir até o fim do texto, ou seja, às referências. Assim, evidenciar inicialmente o gênero com os primeiros nomes é considerado relevante para esta mestranda.

Ressaltamos também que a prioridade para as referências deste trabalho são textos de mulheres e assim demonstrar que é possível tal ação. Diferente do que vemos rotineiramente nas publicações acadêmicas, cujas referências são majoritariamente masculinas. Além de muitos homens citados nos trabalhos, ainda há uma linguagem masculinista muito utilizada e defendida na academia e na sociedade.

No texto de Michele Escoura, Beatriz Accioly Lins e Bernardo Fonseca Machado, intitulado *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*, discute-se sobre a linguagem considerada universal ser masculinista (Lins; Machado; Escoura, 2016). Tal linguagem intitulada universal e padronizada é masculina e utilizada canonicamente por homens e mulheres, porém ela vem bloqueando nossa visão a respeito da existência das mulheres no universo acadêmico e em vários espaços.

Lins, Machado e Escoura enfatizam que “se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como ‘o aluno’, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas, se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas” (2016, p. 12). Para Grada Kilomba, é urgente pensarmos e criarmos uma linguagem e um vocabulário que não exclua, pois há diversos termos na língua portuguesa que ela chama de “problemáticos”, palavras de terminologias racistas como “mulato/a”, e outras com origens coloniais, que

⁴ Link do artigo fruto da especialização em História Agrária da Amazônia Contemporânea: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/13306>.

inferiorizam e desumanizam, (Kilomba, 2019). Assim também acontece com os termos ditos universais que eliminam a presença feminina.

O apagamento, a invisibilidade e a exclusão das mulheres no ensino de história são reais, e o que dizer do ensino de história no campo? Uma vez que o campo tem sido visto como subalterno em relação à cidade em diversos aspectos, tais como a educação, faz-se necessário refletir como têm sido as aulas das professoras de história no campo mediante tantas violências.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (Brasil, 2004), em seu diagnóstico, aponta que a escola do campo brasileiro vai aparecer tardiamente, sem diretrizes pedagógicas e políticas específicas, assim como investimento financeiro para garantir educação e estrutura física de qualidade, tampouco formação adequada às educadoras e aos educadores que atuam nestas escolas. Ou seja, o Estado brasileiro omitiu-se, constantemente, conforme observado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (Brasil, 2004).

Sobre o abandono da educação dos povos do campo pelo Estado brasileiro, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (Brasil, 2004) coloca que isso tivera grandes impactos negativos e que ainda são sentidos até hoje, tendo influenciado fortemente o processo de êxodo rural a partir da década de 50. Fora necessário que o próprio campo – mulheres e homens, juntamente a diversos órgãos, igrejas e instituições – movimentasse-se em busca de escola, saúde e dignidade.

O campo movimentando-se⁵ e a Constituição de 1988 trouxeram avanços para as pautas da educação do campo. Ao ser aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, contemplando as especificidades dos saberes dessas populações, conforme avaliou o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (Brasil, 2004).

Nos últimos anos, a discussão em torno da educação do campo vem aumentando e o protagonismo é da população camponesa, mulheres e homens engajados, cheias e cheios de saberes e cultura. As escolas do campo, dos rios e das florestas são compostas por muitas pessoas determinadas, organizadas em busca de seus objetivos há algum tempo, lutando por terra, escola, direitos, conforme já

⁵ Parafraseando Roseli Salete Caldart (2003) em seu texto *A escola do campo em movimento*.

observado por Anna Maria Alves Linhares e Alandienis Souza Santos no texto intitulado “Gestoras e os casos de sexismo, machismo e invisibilidade nas escolas do campo” (2020).

Para a Conceição Paludo (2012), a educação do campo é uma proposta educativa que traz elementos fundamentais do que se entende por educação popular, além de incorporar, renovar e progredir nas formulações e nas práticas direcionadas a um público específico. A estudiosa avalia que a principal contribuição é do movimento social, e um exemplo forte é o Movimento das(os) Trabalhadoras(es) Rurais Sem Terra (MST).

A educação das populações do campo nasce com obstáculos, mas resiste e é protagonizada por mulheres e homens camponeses que se fortalecem. No entanto, ainda há lacunas relativas ao desaparecimento das mulheres nas aulas de história das comunidades, mesmo com a presença de professoras de história negras na educação camponesa.

O apagamento das mulheres tem sido sentido não só por esta autora, mas também por muitas outras que vieram antes de mim, principalmente quando se trata da invisibilização das mulheres negras nos livros e nos planos de ensino, tema já pesquisado e divulgado inclusive no PROFHISTÓRIA. O diferencial desta dissertação se assenta no interesse de analisar as narrativas das professoras do campo que lecionam a disciplina de história no município de Tomé-Açu, incluindo as comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas, assentamentos e outras. Os princípios da política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais são:

O reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade (Brasil, 2007).

É fato que fazer educação do campo em nada se iguala à educação da cidade. Logo, é importante evidenciar os relatos das professoras sobre suas aulas e o que sentem e fazem a respeito da invisibilidade do nosso gênero no ensino de história,

sobre como é lecionar no campo, uma vez que as populações do campo têm modos de vida diferentes, hábitos e saberes próprios.

Escrever sobre as narrativas das professoras de história do campo é um apontar para existência de vozes que tem resistido ao silêncio, que não se rendem aos grupos dominantes, sendo um ato político, pois as entrevistadas não são “outras” que narram, e sim sujeitas. Utilizo aqui a palavra *sujeita*, mesmo que seja um erro para língua portuguesa, conforme apontou Grada Kilomba (2019). A autora utiliza a palavra *sujeito* em itálico para enfatizar o problema, para ela ser *sujeito* significa que não são objetos, não são “outros”. Assim, quando narramos nossa história, tornamo-nos sujeitas.

O principal objetivo desta dissertação é refletir sobre os observados apagamentos e silenciamentos das mulheres no ensino e apontar como têm sido as narrativas das professoras de história de escolas do campo de Tomé-Açu. Também é relevante evidenciar termos que consideramos importantes para a educação do campo⁶, como ensino de história, feminismos⁷, ecofeminismo⁸ e feminismo negro⁹ para as professoras.

Discutir sobre a importância de narrativas que incluam as mulheres, mais especificamente negras, nas aulas de história do campo, evidenciando suas vozes e compreendendo como se dá essa invisibilidade, é fundamental. Assim, buscamos pontuar que a educação do campo é lugar de diversidade e de aprendizagem a partir das mulheres negras, com as mulheres negras e pelas mulheres negras, além de não mais vislumbrar o campo como lugar não merecedor de educação.

O produto resultado desta dissertação buscou corroborar que somos sujeitas importantes na educação do campo, refletindo nossa participação ativa, que nos inclui

⁶ “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259).

⁷ “Em seu sentido mais amplo, o feminismo constitui tanto uma ideologia como um movimento político global confrontando o sexismo”. (Collins, 2017, p. 11).

⁸ “O Ecofeminismo, ou Feminismo Ecológico, surge como uma vertente teórica que busca interseccionar a luta pela igualdade de gênero e preservação do ecossistema, estabelecendo uma conexão entre a opressão enfrentada por mulheres e a degradação do meio ambiente” (Terra, p. 170, 2022).

⁹ “Feminismo negro pode ser compreendido como um movimento social, político e intelectual construído a partir de mulheres negras envolvidas com o combate às desigualdades de gênero e raça” (Terra, 2022, p. 271).

e que tem nossas características no ensino de história, nossas falas, nossa cor, nossa existência por meio da coletividade e da partilha de saberes.

Para esta mestranda em formação, não foi e não é nada fácil escrever um trabalho a partir das referências de mulheres negras, uma vez que nosso conhecimento é colonizado, embranquecido, eurocentrado. E o porquê desse silenciamento? A resposta nos é apresentada por Cida Bento (2022), para quem a branquitude¹⁰, por meio de um pacto, perpetua a invisibilidade da presença e da contribuição da população negra, provocando atualmente várias formas de exclusão, mas principalmente de manutenção dos privilégios.

Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), no seu livro intitulado “Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores”, alerta-nos que a branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os privilégios que essa cor de pele acessa. Em decorrência disso, há uma cor de pele vista como ideal para os empregos ou para quem define os espaços de poder e, por mais antirracista que uma pessoa branca possa ser, ela se beneficia do racismo. Logo, educadoras e educadores brancos precisam se conscientizar.

Como professora do campo, acadêmica, pesquisadora, encontrei e encontro barreiras para lecionar história em comunidades de forma mais afro-centrada¹¹ e feminina. Porém, não desistimos, continuamos nos levantando, escrevendo, estudando, propondo, aprendendo com muitas mulheres que se autointitulam feministas ou com as que se dizem mulheristas¹², ou até com as mulheres que não se identificam com nenhum dos conceitos, mas seguem resistindo sem necessariamente se intitular “alguma coisa”.

Quanto à metodologia, foi necessário descolonizar-me por meio das leituras dos textos das mulheres negras, prática que deve ser contínua e ensinada. A pesquisa

¹⁰Branquitude para Cida Bento é um fenômeno em que as instituições públicas, privadas e da sociedade civil “definem, regulamentam e transmite um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco” (Bento, 2022, p. 56). A autora também afirma que “essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas” (Bento, 2022, p. 56).

¹¹A palavra: afro-centrada (o), significa aquilo que é centrado nas pessoas negras, afrodescendentes.

¹²Mulheristas são as adeptas do Mulherismo Africano. Para Katiúscia Ribeiro (2021), em uma entrevista ao Geledés, a organização social das mulheres da África anterior à colonização europeia é a inspiração do mulherismo africano. Ela ainda acrescentou que o conceito é político e resulta das pesquisas da americana Clenora Hudson-Weems. Segundo ela, o mulherismo africano tem uma luta de raça, com o intuito de restabelecer a emancipação da população negra.

bibliográfica foi fundamental para este trabalho, uma vez que há diversas temáticas entrelaçadas: educação do campo, ensino de história, narrativas no ensino de história, questões de gênero nas aulas, apagamento da figura feminina.

Para Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica busca aproximar a professora do campo/autora/pesquisadora com tudo o que foi registrado por escrito, além do que foi dito e filmado sobre o assunto que lhe interessa. No entanto, para isso acontecer, é necessário primeiro identificar, localizar, compilar e fichar as publicações. Por isso, utilizo aqui predominantemente obras escritas por mulheres, incluindo dissertações do PROFHISTÓRIA sobre gênero.

Outros textos foram fundamentais, tais como aqueles sobre educação do campo, narrativas e ensino de história. A observação e a reflexão sobre a prática docente desta autora e de outras professoras que lecionam a disciplina de história em escolas do campo guiaram cada passo desta escrita, assim como a aplicação de um questionário com perguntas diretas e personalizadas para cada entrevistada, traçando um perfil das professoras do campo e dialogando a partir das respostas.

No segundo capítulo, intitulado *As tentativas de apagamento das mulheres no ensino de história são reais, mas nós nos levantamos graças ao movimento político!*, é evidenciada a fatídica, patriarcal e sexista invisibilidade das mulheres, mas também destacam-se as muitas irmãs que continuaram suas lutas e se levantaram. Nesta seção, as discussões se desdobram em dois tópicos. *Uma educação do campo feminina negra* é o primeiro, o qual explica o termo “educação do campo” e aponta a marginalização das populações camponesas; no entanto, demonstra que juntas(os) e, em movimento, estamos conquistando, reconstruindo. Ademais, ele ainda traz dados estatísticos sobre as educadoras do campo. No segundo tópico, *Narrativas no ensino e questões de gênero*, relatamos a importância de narrativas descolonizadas e que não sejam excludentes, sexistas, machistas, capitalistas e homofóbicas. Dialogamos nesse capítulo com autoras negras fantásticas.

No terceiro capítulo, *Um jardim com margaridas, girassóis, florido e diverso: vivências docentes na educação do campo*, tratamos das entrevistas, com relatos, histórias de vida e profissionais. Compartilho também minha experiência na Marcha

das Margaridas¹³ – ocorrida no ano de dois mil e vinte e três, no mês de agosto –, que aconteceu em Brasília, relacionando as pautas da marcha às temáticas desta dissertação, às vivências e lutas femininas, aos movimentos de mulheres e de educação do campo. Aponto o poder da união de mulheres por educação, saúde, agricultura e bem viver.

Primeiramente, relato sobre a marcha das margaridas e, em seguida, apresento as impressões das educadoras do campo sobre o campo e a escola, sobre ser uma mulher negra, sobre como reagem à pouca visibilidade das mulheres no ensino de história. Já no tópico *As narrativas que não incomodam a casa grande e outras que a incendiam*, refleti sobre as narrativas das entrevistadas a respeito de casos de racismos e sexismos.

O quarto capítulo, intitulado *Narrando um ensino de história feminino enegrecido*, inicia-se exibindo os materiais que confeccionei a partir dos resultados da pesquisa, ouvindo as vozes das professoras. Apresento um panfleto com os conceitos de feminismo, feminismo negro, eco feminismo e educação do campo, que permeiam esta dissertação.

Escolhendo liderar o caminho: descolonizando as narrativas e apontando possibilidades é o tópico final, evidenciando tanto o coletivo de historiadoras negras do campo quanto um blog em que podemos compartilhar sobre como fazemos um ensino de história feminino e enegrecido. É possível conhecer o blog e fazer parte do coletivo por meio do endereço eletrônico ou do QR Code, que apresento nas páginas seguintes. Vamos juntas(os/es)¹⁴?

¹³ Para a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Sergipe – FETASE (2024), a Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e de movimentos feministas e de mulheres.

¹⁴ Corresponde a todos (homens) e todes (não binários).

2 AS TENTATIVAS DE APAGAMENTO DAS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA SÃO REAIS, MAS NÓS NOS LEVANTAMOS GRAÇAS AO MOVIMENTO POLÍTICO!

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia (Anzaldúa, 2000, p. 232).

Mulheres estão no planeta Terra e fazem parte da história, nós existimos! Não aparecemos adequadamente como deveríamos nos fatos históricos, nos livros didáticos, nas referências de trabalhos acadêmicos, nos planos de aula (da educação básica ou superior), nem mesmo nas narrativas do ensino de história, mas estamos aqui, sempre estivemos. Fomos excluídas da historiografia, apesar de nunca termos ficado ausentes, como nos mostra o poema de Maya Angelou, nos levantamos, seja no passado, hoje e amanhã.

Poema 1 – *Ainda Assim Eu Me Levanto (Still I Rise)*, da autoria de Maya Angelou

Você pode me inscrever na História
com as mentiras amargas que contar.
Você pode me arrastar no pó.
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.

Minha elegância o perturba?
Por que você afunda no pesar?
Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo
Jorrando em minha sala de estar.

Assim como lua e o sol,
com a certeza das ondas do mar.
Como se ergue a esperança.
Ainda assim, vou me levantar.

Fonte: Paganine (2019)

As tentativas de diminuir, apagar e derrubar as mulheres negras são incontáveis, há registros nas mais diversas áreas de conhecimento. Em suas pesquisas, as autoras Amália Kelly Rambaldi e Melissa Probst (2017), com o trabalho intitulado *As mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil*, e Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi (2015), no trabalho *O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares*

(1910-2010), apontam-nos sobre o não aparecimento da categoria mulher no livro didático de história.

No Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, temos a publicação de importantes trabalhos sobre a temática. Um deles é da autoria de Caroline Barroso, mulher negra que faz pesquisa, tendo escrito a dissertação *"De que cor eu sou?" O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História*. Sobre a invisibilidade da mulher, temos a pesquisa de Camila Frota da Costa, *As mulheres existem: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história*. Ambas enfatizam a invisibilidade das mulheres nos livros didáticos e no ensino de história no geral.

O apagamento das mulheres no ensino de história e no livro didático é real, político e excludente, uma vez que o livro didático tem lugar importante na sala de aula das escolas do campo, cheias de mulheres, alunas e professoras, majoritariamente negras.

Se o principal material didático utilizado no ensino de história no campo é o livro didático e este ignora as populações camponesas, então ele é eurocentrado, elitista, patriarcal e embranquecido. Logo, a história que conta é a de monarcas masculinos, de homens como heróis de revoluções, apagando os vestígios da nossa existência no ensino de história. Ana Carolina da Silva Andrade, na sua dissertação de mestrado pelo PROFHISTÓRIA intitulada *A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História: desafios para uma pedagogia decolonial*, escreve que:

A desigualdade de gênero é tema que perpassa o campo social e atinge o campo escolar. Em uma sociedade com tal desigualdade enraizada, não é de surpreender que a educação escolar brasileira confirme e perpetue a desigualdade de gênero e relações de poder quando privilegia narrativas que exaltem sujeitos masculinos em detrimento dos femininos. Devemos escrever a história das mulheres, pois a história dos homens já está escrita, ela é a história hegemônica (Andrade, 2021, p. 37).

Apresentar assim, na sala de aula de escolas do campo, um ensino carregado de exaltação da figura masculina, como se as mulheres não existissem, provoca o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) chama de perigo da história única, apontando apenas um fato, uma versão, um povo, um gênero como fazedor de história e isso torna-se real no imaginário das pessoas.

Quando raramente aparecem mulheres nos livros de história, elas estão ofuscadas pelo excesso de homens protagonistas e, no caso das mulheres negras, suas imagens são estereotipadas (Barroso, 2020). Ainda para a autora, é necessário debatermos sobre a presença das mulheres na história, assim trazemos a possibilidade de descolonizar o ensino. Vemos a seguir um dos obstáculos mostrados por Glória Anzaldúa para essa visibilidade de protagonistas negras e negros.

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia (Anzaldúa, 2000, p. 232).

A descolonização do livro se faz necessário, mesmo que, segundo Anzaldúa (2000), os olhos brancos não queiram nos ver. O fato é que há um epistemicídio negro, um apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais, o que empobrece, segundo Djamila Ribeiro (2019), os debates acadêmicos de várias áreas. Isso não é mais aceitável, uma vez que temos a população brasileira de maioria feminina e negra. Sueli Carneiro, ao definir o epistemicídio, alerta que:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado (2005, p. 98).

Somos a maioria da população, escrevemos e não somos lidas, não somos utilizadas como referência, não aparecemos nos livros de história. Professoras e professores da educação básica e da superior precisam ler e utilizar autoras e autores negros nas aulas, nas narrativas, pois somos fazedoras de conhecimento, estamos em todos os fatos históricos, mesmo que não apareçamos. Do contrário continuaremos ferindo, matando a racionalidade do subjugado ou mutilando a capacidade de aprender, (Carneiro, 2005). Para bell hooks:

Em oposição aos estereótipos populares, professoras de Estudos de Mulheres não menosprezavam e não menosprezam trabalhos feitos por homens. Intervimos em pensamentos sexistas mostrando que o trabalho de mulheres é frequentemente tão bom e tão interessante, se não mais, do que trabalhos de homens. A chamada grande literatura produzida por homens é criticada apenas para mostrar os preconceitos presentes na abordagem de valores estéticos. Jamais tive ou sequer ouvi falar de uma aula do programa de Estudos de Mulheres em que trabalhos feitos por homens eram considerados menos importantes ou irrelevantes. Críticas feministas de cânones acadêmicos ou trabalhos literários totalmente masculinos expõem preconceito baseado em gênero. É importante notar que essas exposições foram essenciais para estabelecer um local de recuperação do trabalho de mulheres e um lugar contemporâneo para a produção de novos trabalhos por e sobre mulheres (hooks, 2018, p. 35).

Na passagem acima, bell hooks (2018) nos elucida que as professoras que debatem sobre mulheres não menosprezam os textos escritos por homens, elas apontam que escrevemos e produzimos literatura de muita qualidade também. Alice Walker (2021), no livro *Em busca dos jardins de nossas mães: prosa mulherista*, escreve sobre sua experiência com obras de mulheres negras:

Eu não me recordo do momento exato em que comecei a explorar as obras de mulheres negras, sobretudo as do passado; e no começo, por certo, não pretendia ensinar sobre elas. Naquela época, para mim, lecionar era menos gratificante do que observar as estrelas numa noite gelada. Minha descoberta dessas escritoras a maioria delas fora de catálogo, abandonadas, desacreditadas, amaldiçoadas, quase perdidas – aconteceu, como muitas coisas de valor, quase por acaso. Como ficou evidente – e isso não deveria me surpreender -eu descobri que precisava de uma coisa que apenas uma delas poderia me dar (Walker, 2021, p. 21).

É fortificante ler Walker (2021), que, ao ser questionada sobre sua escolha de escrita, cita Toni Morrison, dizendo que vem desta autora a melhor resposta: escrever os livros que gostaria de ler. Porém, Walker acrescenta que escreve todas as coisas que deveriam estar disponíveis para que ela pudesse entender caso fosse leitora, além de tratar sobre o que , talvez, mais ninguém teria o mesmo interesse vital de abordar se ela não escrevesse. A autora ainda cita mulheres e obras que salvam vidas:

Podemos conferir os modelos descobertos com atraso, esses escritores – a maioria, sem nenhuma surpresa, escritoras – que compreenderam que sua existência como seres humanos comuns também era valiosa e corria o risco de ser mal representada, distorcida ou perdida: Zora Hurston – romancista,

ensaísta, antropóloga, autobiógrafa; Jean Toomer – romancista, poeta, filósofo, visionário, um homem que se importava com o que as mulheres sentiam; Colette – cujos cabelos crespos destacam seu rosto francês com traços negros; romancista, dramaturga, dançarina, ensaísta, jornalista, apaixonada por mulheres, homens e cães pequenos; teve a sorte de não ter nascido nos EUA; Anaïs Nin – capaz de captar tudo, qualquer detalhe; Tillie Olsen – escritora de tamanha generosidade e honestidade; ela literalmente salva vidas; Virginia Woolf – que salvou muitas de nós, (Walker, 2021, p. 26).

Mulheres negras, acadêmicas ou não, produzem conhecimentos, escrevem e suas escritas nos motivam, salvam vidas, incentivam a escrita de outras irmãs. Logo, decidir se queremos ser escritoras das minorias ou das majorias só depende de nós, nos orienta Walker (2021). “Nós nos importamos porque sabemos que a vida que salvamos é a nossa”, coloca Alice Walker (2021, p. 26).

Na Amazônia, temos nomes potentes como Zélia Amador de Deus, Luzia Gomes Ferreira, Anna Maria Alves Linhares, Mônica Prates Conrado, Maria Roseane Correa Pinto Lima, Helena do Socorro Campos da Rocha e muitas outras vozes que ecoam e iluminam os passos de outras mulheres que chegam a todo instante no cenário acadêmico, carregadas de vivências, militância e engajamento.

A obra *Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita*, de Conceição Evaristo (2007), oferece-nos uma reflexão sobre o ato de ler e escrever de mulheres negras, dizendo que, talvez, “estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida” (p. 21). Para a autora, o ato é definido como insubordinação.

Para Barroso (2020), é possível ler mulheres negras, ensinar história sem apagar as mulheres e descolonizar o livro didático, mesmo se ele for limitado. Ela enfatiza que, mesmo condicionado por razões “econômicas, técnicas e ideológicas”, ainda assim ele contribui com a “articulação de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer uma maior autonomia frente ao conhecimento histórico escolar, auxiliando a aquisição de conceitos ligados ao respeito, a diversidade social e racial” (Barroso, 2020, p. 51), logo uma sociedade sem sexismo.

Ao escrever sobre a sociedade patriarcal, Gabriela Dutra de Carvalho, Marisvalva Fávero, Valéria Gomes e Vera Márcia Marques Santos (2009) abordam que existe a naturalização do machismo enraizado em todos os lugares, desde a infância.

Buscar autoras negras, narrar aulas inclusivas em que aparecem as diversas mulheres, conhecer e apresentar os movimentos de mulheres – ao ensinar história na educação do campo – pode contribuir para a educação antirracista e menos patriarcal. Por isso, é fundamental não colaborar com o sexismo, e sim todas e todos nós acabarmos com o patriarcado tendo ações feministas, diz bell hooks (2018).

Não nascemos com ideias feministas, precisamos ser ensinadas. Para bell hooks (2018), o feminismo existe para eliminar o sexismo e acabar com a opressão das mulheres. Anna Maria Alves Linhares incentiva a educação feminista na escola. Pois são com “medidas educativas eficazes para se combater a violência contra todas as mulheres e a escola tem um papel fundamental” (Linhares, 2021, p. 128).

Devemos usar a disciplina de História como aliada, aquela que combate as violências e não a que silencia as mulheres, como vem ocorrendo. A escola e a aula de história podem usar os feminismos como “vetores nessa luta contra a violência de gênero que tira a liberdade que deveríamos ter sobre nossos corpos e vidas” (Linhares, 2021, p. 128). Logo, os feminismos e outros movimentos, tais como o mulherismo, são importantes para meninos e meninas, só assim o movimento avançará, caminhando juntas e juntos, segundo bell hooks (2018).

Atualmente o tema sobre feminismos é discutido em diversos locais, principalmente nas redes sociais, como nos mostra Linhares (2021). A autora alerta sobre a diversidade das mulheres, apontando que o movimento político também é heterogêneo, por isso o termo “feminismos” (Linhares, 2021, p. 125). Abrir nossas mentes e constantemente pensar e repensar nossas práticas pedagógicas são práticas necessárias, orienta hooks (2018), pois só assim teremos uma educação livre de racismo e sexismo.

Para práticas pedagógicas antirracistas e aulas de história sem sexismo na educação do campo, precisamos abordar questões de gênero, uma ação necessária em todos os ambientes. Chimamanda Ngozi Adichie (2014), no seu livro *Sejamos todos feministas*, evidencia que precisamos começar a idealizar um mundo novo, onde exista justiça, com mulheres e homens verdadeiramente mais felizes consigo mesmos. A sugestão da autora para que isso aconteça é a criação diferenciada de nossas crianças. Logo, a escola pode contribuir com tais ações, com professoras e professores feministas. Sejamos, assim, todas e todos feministas!

É crucial apontar que trataremos do feminismo negro, por identificação desta autora e por tratarmos de mulheres negras nesta dissertação. Lélia Gonzalez (2020) destaca que, entre as mulheres do continente americano, até mesmo nos movimentos feministas, há a exclusão de negras e indígenas. Porém, existem mulheres brancas que praticam a solidariedade e respeito, sendo verdadeiramente comprometidas com os feminismos. Logo, elas são nossas irmãs.

Conforme assinala Lélia Gonzalez (2020), o feminismo como movimento tem grandes contribuições, não apenas por inicialmente impulsionar a formação de grupos, mas também por buscar um novo jeito de ser mulher. Revelando as opressões contra as mulheres, trouxeram-se questões como sexualidade, violência e direitos reprodutivos para um debate público. Tivemos avanços como sociedade e como mundo com o feminismo, afirma Gonzalez (2020). Porém, a questão racial foi apagada pelo movimento.

Sobre o silenciamento epistemológico e político da realidade das mulheres negras dentro do movimento feminista, Djamila Ribeiro (2018) pontua que esse silêncio causou o aumento dos assassinatos das mulheres negras, enquanto os das brancas diminuiu. Para a autora, é preciso um olhar étnico-racial para políticas de enfrentamento à violência contra a mulher, pois várias opressões nos atingem. Por isso, a interseccionalidade se faz necessária.

A interseccionalidade dentro do movimento negro vai permitir que não haja negações de identidades em favorecimento de outras, diz Ribeiro (2018). Sobre o início do movimento feminista negro, Ribeiro (2018) nos lembra que ele ganhou força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, “por conta da fundação da National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra” (p. 34).

Mesmo tendo aliadas brancas no feminismo, como coloca Gonzalez (2020), ainda há muitas feministas brancas, segundo Ribeiro (2018), que resistem em perceber que, apesar do gênero nos unir, outras questões nos separam, como a da cor da pele. É preciso reconhecer os privilégios e tratar a questão racial com seriedade¹⁵.

¹⁵“Contra o feminismo branco”, de Rafia Zacaria (2021), e “Feminismo decolonial”, de François Verges (2020), são duas opções de leitura sobre o tema.

Sejamos feministas (Adichie, 2014) nas aulas de história do campo, conheçamos o feminismo negro sem medo (Ribeiro, 2018) e saibamos que é necessário um feminismo afro-latino-americano (Gonzalez, 2020), reconhecendo a diversidade de mulheres do campo. Ribeiro (2018) nos lembra que o feminismo negro tem um sentido coletivo, logo não é algo individual. Ele nos fortalece e fortalece outras, sendo e colocando outras mulheres como agentes de transformação.

Patrícia Hill Collins (2019 *apud* Rosânia do Nascimento, 2020) elucida que são as escritoras negras que lideraram o caminho para o reconhecimento da importância das amizades das mulheres negras entre si. Por isso, seguimos na caminhada de mãos dadas com outras, incentivando todas, aprendendo que há mulheres negras que não se identificam como feministas e são atuantes, contribuem em suas comunidades, deixam seus legados. Outras são adeptas do que nomeiam de mulherismo.

Sobre o mulherismo e o feminismo negro, Collins (2017) nos alerta que tais debates e conceitos são feitos entre mulheres presentes na academia, sendo que a maioria das mulheres negras não acessará as informações, as pesquisas e as reflexões trazidas pelos movimentos mencionados. Também para Collins (2017), a tentativa de separar as mulheres negras em um ou outro movimento, seja mulheristas ou feministas, mais ofusca que contribui com o coletivo de mulheres negras. Entende-se que a diversidade de mulheres, seus saberes e experiências enriquecem os debates e traçam novos rumos para uma sociedade mais justa.

Foi no feminismo negro, lendo feministas negras, que encontrei minha voz, tendo entendido a importância de erguê-la¹⁶. Aprendi a não me curvar às dominações impostas; a buscar o meu lugar na sociedade de forma crítica; a escrever sobre nós, mulheres do campo (mulheres negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, professoras de história etc.), a partir de nossas experiências, como sujeitas.

Somos, principalmente, sonhadoras. Por isso, apesar das diferenças de raça ou classe, teremos mais vantagens se formos aliadas. Convoco todas as mulheres e os homens, mas principalmente as historiadoras negras do campo, a lerem autoras negras, indígenas e quilombolas das mais diversas áreas do conhecimento e a utilizarem seus textos nas salas de aula da educação básica e do ensino superior. E,

¹⁶ Em referência à autora *bell hooks* (2019) no seu livro *Erguer a Voz - Pensar como feminista, pensar como negra*.

por favor, incluam tais autoras renomadas e anônimas nos planos de ensino dos mestrados e dos doutorados, porque não desistiremos! Estaremos embaladas pelo poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo (2017):

Poema 2 – *Vozes-mulheres*, da autoria de Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade

Fonte: Evaristo (2017, p. 24-25)

Buscaremos ouvir nossas ancestrais, ecoar suas vozes e lutas, como nos mostra o poema acima. Continuaremos estudando, empreendendo. Chegaremos ao nível superior, às pós-graduações e questionaremos por que há as poucas professoras negras existentes para lecionar, orientar trabalhos que discutem sobre

gênero ou não. Ocupamos e ocuparemos as diversas áreas do conhecimento e não nos calaremos. Somos, acima de tudo, resistência, principalmente as mulheres do campo, das florestas e das águas. Quer ecoar conosco?

2.1 UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO FEMININA NEGRA.

Não é exagero pensar na escola do campo como aquela que dentro carrega memórias, saberes, conhecimentos, aquela com o poder de mover o campo e tem sua origem no processo histórico da luta da classe trabalhadora, tentando superar o capital. A percepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, desenvolvendo uma pedagogia humanista, que integra trabalho, ciência e cultura, formando as/os trabalhadoras e trabalhadores do campo em sujeitas(os) intelectuais (Molina; Sá, 2011).

Esta autora compreende que as práticas pedagógicas para essa população precisam verdadeiramente afirmar identidades, valores, conhecimentos referentes à terra. Assim, para Roseli Salete Caldart (2002), trata-se de uma educação das /dos e não para as(os) sujeitas(os) do campo, com políticas públicas construídas pelas(os) próprias(os) sujeitas(os) dos direitos exigidos. E que “a escola não move o campo, mas, o campo sem a escola, não se move” (Caldart, 2002, p. 64).

Vale ressaltar que há variedades de sujeitas e sujeitos do/no campo, como as agricultoras e agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadoras e pescadores, camponesas e camponeses, assentadas e assentados, reassentadas e reassentados, ribeirinhas e ribeirinhos, povos da floresta, lavradoras e lavradores, roceiras e roceiros, sem-terra, agregadas e agregados, caboclas e caboclos, meeiros, boias-frias e muitas(os) outras(os) (Caldart, 2002).

Quanto ao termo “Educação do Campo”, cujas concepções no Brasil são fenômenos atuais, sua principal característica é, segundo Roseli Salete Caldart (2012), o protagonismo das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo e sua organização, “que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 259). O que o estado brasileiro ofereceu foi educação rural e precariedade.

No trabalho intitulado *Gestoras e os casos de sexismo, machismo e invisibilidade nas escolas do campo*, Anna Maria Alves Linhares e Alandienis Souza

Santos (2020) afirmam que, no tratamento dispensado à educação das populações camponesas, houve exclusão e dualismo, provocando a marginalização das populações que vivem e estudam no campo.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (Brasil, 2004) também aponta que a escola localizada no campo brasileiro não foi vista como prioridade. Houve descaso e esquecimento, não se pensou em diretrizes pedagógicas e políticas específicas. Sem investimento financeiro, a estrutura física não era de qualidade e a formação das educadoras e dos educadores que atuam nessas escolas não existiu. Houve abandono e isso gerou impactos negativos ainda sentidos hoje. E do que precisa a escola do campo?

Na coletânea de músicas de título *Cantares da Educação do campo*, a canção de Gilvan Santos, *Educação do campo*, mostra-nos algumas necessidades não apenas educacionais, inclusive de educadoras que precisam saber que não são as únicas detentoras de conhecimento. Ademais, elas precisam saber também que a escola do campo é construída com sentimento e coletividade por meio de lutas, como lemos a seguir.

Poema 3 – Letra de *A Educação do Campo*, da autoria de Gilvan Santos.

A educação do campo
do povo agricultor
precisa de uma enxada
de um lápis, de um trator
precisa do educador
pra trocar conhecimento
o maior ensinamento
é a vida e o seu valor

Dessa história
nós somos os sujeitos
lutamos pela vida
pelo que é de direito
as nossas marcas
se espalham pelo chão
a nossa escola
ela vem do coração.

Se a humanidade
produziu tanto saber
o rádio e a ciência
e a “cartilha do ABC”
mas falta empreender
a solidariedade
“soletrar” essa verdade

está faltando acontecer.

Fonte: Santos (2006a, p. 5-6)

O descaso com a educação e as populações do campo ainda causam efeitos negativos, como o êxodo rural. Ailton Krenak, em seu livro *Futuro ancestral*, faz-nos refletir sobre como a “linguagem é muito determinante nas interações, e tudo que vem da pólis traz a marca de um ajuntamento de iguais, onde a experiência política se pretende convergente” (Krenak, 2022, p. 80). O autor ainda acrescenta que “isso tem animado em mim uma observação: sempre reivindicam a pólis como o mundo da cultura, e aquilo que ficou marcado como natureza é mundo selvagem” (Krenak, 2022, p. 80).

Podemos ver isso claramente nos preconceitos e estereótipos, principalmente nos episódios de racismo enfrentados pelas escolas e pelas pessoas do campo. No caso de indígenas e quilombolas, o preconceito e a desinformação são maiores. Há a falsa ideia de que as escolas do campo são inferiores em relação às escolas da cidade, assim como as pessoas que vivem nas comunidades. Sobre a relação campo e cidade, Malcom Ferdinand (2022), em sua obra *Uma ecologia decolonial*, elucida que:

A fratura do mundo entre planície e montanha, entre citadinos e camponeses, em curso no desmatamento não é um privilégio do Haiti. Em escala mundial, os desmatamentos da Terra também atestam essa ausência de mundo comum, onde as violências dos desmatamentos são externalizadas num país longínquo além do horizonte. As políticas de reflorestamento do Haiti e o massacre do parque La Visite mostram que a realização de uma Terra compartilhada, a realização de um habitar-com, não deu lugar a um habitar junto. A realização de uma presença com outros sobre uma mesma Terra não deu lugar a uma multiplicação de diálogos entre urbanos e camponeses, entre ministros do Meio Ambiente e carvoeiros, entre ribeirinhos das planícies e habitantes do país à parte. Ao contrário, a realização de uma solidariedade física e ecológica desses mundos traduziu-se num fortalecimento dessa fratura, num prolongamento das dominações e sacrifícios dos camponeses: num reflorestamento sem o mundo (Ferdinand, 2022, p. 145).

Sem a solidariedade entre campo e cidade mencionada por Ferdinand (2022), e a partir das lutas e demandas apontadas na música de Gilvan Santos, mulheres, homens, diversos órgãos, igrejas e instituições movimentam-se em busca de escola, saúde e dignidade em todo o campo brasileiro (Caldart, 2003). Juntamente à Constituição de 1988, as conquistas iniciaram, entre as quais podemos citar a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo com suas especificidades de saberes.

A educação do campo tem um passado de negligência e um presente de luta e resistência. Com escolas compostas por muitas mulheres negras, elas são alunas, professoras de história, gestoras, coordenadoras, demais funcionárias, além de familiares como mães, avós e outras mulheres. A educação do campo é feminina negra. E sobre mulheres negras, Gloria Anzaldúa, em um ensaio de título *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* afirmou que “os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum” (Anzaldúa, 2000, p. 229).

Gloria Anzaldúa (2000) também explicita em seu texto que não temos nada a perder, pois nunca tivemos nenhum privilégio. Ela escreve que sente vontade de denominar os perigos que enfrentamos de “obstáculos”, porém não seria verdade, uma vez que “não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance” (Anzaldúa, 2000, p. 229).

Sobre a quantidade de mulheres educadoras, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) relata que, na educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes e que 96,3% são do sexo feminino. Logo, apenas 3,7% são do sexo masculino. Nos anos finais do ensino fundamental, lecionam no Brasil cerca de 774.152 profissionais da educação, dos quais 66,1% são do sexo feminino e 33,9% do sexo masculino (Brasil, 2023a).

Quanto à gestão das escolas brasileiras, temos um total de 188.840 profissionais no ano de dois mil e vinte e dois (2022), entre as quais 80,7% são do sexo feminino. Porém, na rede federal, elas são 22,2%; nas escolas estaduais, são 66,8%; e, nas escolas municipais, são a grande maioria, ocupando 83,7% das vagas, aponta o Inep (Brasil, 2023a).

Somos mulheres negras e estamos nas escolas localizadas no campo, como assentamentos, comunidades remanescentes de quilombos, terras indígenas e escolas ribeirinhas. Lecionamos no campo, para o campo, para e com meninas negras e meninos negros. E, por preconceito enraizado na escravização indígena e africana, somos excluídas dos materiais pedagógicos da educação do campo.

Mencionamos aqui a importância de enegrecer o ensino de história da educação do campo, uma vez que lecionar em comunidades se trata de uma narrativa em que não cabe mais a exclusão. Ademais, sabemos que as comunidades tradicionais são povos com cultura específica, segundo o decreto número 6.040 (Brasil, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

A normativa evidencia como diferem da cidade essas populações, as quais exercem de modo próprio o uso da terra; a religiosidade; a relação com suas ancestralidades, com o conhecimento; a forma de organização. Porém, existem discursos diversos, tensões múltiplas, modelos de desenvolvimentos hegemônicos que destroem e reconstroem as culturas do campo. Sobre a não valorização dos conhecimentos dos povos do campo e as escolas que só estimam a escrita e os conhecimentos científicos, Antônio Bispo dos Santos (2023), em seu livro *A terra dá, a terra quer*, denomina tais estabelecimentos de escolas escrituradas, existentes na cidade, mas que logo chegou até sua comunidade. Segundo ele, não existia a escola da brincadeira ou da inspiração.

Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração. Nesse período, de tanto brincar de fazer as coisas, fui para a escola aprender, pela escrituração, o que acontecia no outro mundo, o mundo das escrituras, o mundo de fora da comunidade. Fui para a escola escriturada para ser necessário, não para ser importante. Para poder contribuir com a resolutividade da nossa comunidade (Santos; Pereira, 2023, p. 16).

Escolas que enfatizam em seus currículos o capitalismo, as escrituras, esquecendo as nossas mestras da oralidade, não contribuem com o fortalecimento da identidade campesina. As tentativas de diminuir e subjugar os povos dos rios, do campo e das florestas, em muito, igualam-se à condição das mulheres na sociedade. Logo, escrever sobre as narrativas das professoras de história do campo é uma forma de evidenciar a existência de vozes silenciadas diversas vezes. Também é continuar me afirmando como mulher negra do campo e ser uma educadora lecionando história

no campo, ser uma gestora de uma escola do campo, ser uma aluna de uma escola do campo. Ser uma mulher negra do campo é uma experiência complexa.

Na música *Não Vou Sair do Campo*, do camponês Gilvan Santos (2006c), refletimos sobre a importância da escola do campo como um direito nosso, tendo sido conquistado com luta; e da natureza como aliada, pertencente à cultura das populações. Ademais, fica evidente que precisamos da união de todas e todos na causa, pois a educação do campo deve ser um direito garantido e não apenas esmola:

Poema 4 – Letra de *Não Vou Sair do Campo*

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa.

Fonte: Santos (2006c, p. 14)

Ainda sobre a canção acima, podemos perceber não somente a diversidade das populações, mas também a importância da humanização e do chamado todas e todos – indígenas, remanescentes de quilombos e demais sujeitas e sujeitos que

vivem da floresta, dos rios e dos mares – para festejar e lutar. Assim, ficam evidentes questões agroecológicas e ambientais, além de educacionais.

Questões educacionais, de gênero, raciais, sociais e culturais influenciam as comunidades e as escolas do campo, assim como o meio ambiente, os animais, as plantas etc. Por isso, a educação do campo perpassa pelo ecofeminismo. Bárbara Nascimento Flores e Salvador Dal Pozzo Trevizan mostram o sistema patriarcal como o criador dos problemas ecológicos atualmente, enquanto a natureza e as mulheres são associadas à reprodução da vida, logo ambas são alvo de agressões e exploração (Flores; Trevizan, 2015). Ou seja, para além da importância do feminismo negro, sendo uma professora negra do campo, preciso trazer à tona a importância de pensarmos o ecofeminismo aliado ao feminismo negro, haja vista a especificidade dessa educação do campo feita por mulheres negras.

O patriarcado e o capitalismo juntos, oprimindo as mulheres e o meio ambiente, são pautas do ecofeminismo, que surge, segundo as autoras Tânia A. Kuhnen e Daniela Rosendo (2021), a partir da insatisfação com os movimentos ambientalistas, uma vez que eram sexistas. As acadêmicas ecofeministas notaram a estreita relação da exploração do ambiente natural com a manutenção do sistema de dominação patriarcal.

As pensadoras ecofeministas apontam que é necessário afastar-se dos sistemas que aumentam as desigualdades, uma vez que tais modelos patriarcais e capitalistas tanto exploram a natureza e as mulheres quanto continuam colonizando, dominando a sociedade, mesmo com as conquistas realizadas pelas mulheres e por outras minorias políticas (Kuhnen; Rosendo, 2021). No livro *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*, Marcia Tiburi apresenta que:

A transformação da sociedade precisa ser pensada rumo a uma vida melhor para todas as pessoas. Isso implica pensar outro projeto. Outra política, outro poder, outra educação, outra ética, outra economia. O feminismo é o campo teórico e prático que pode construir uma política com outros referenciais: a natureza, o corpo, o cuidado, a presença, a vida digna. Escrevo pensando em termos ecologistas e acreditando que o ecofeminismo, como reconhecimento de nosso lugar na natureza e mote da construção política, é o futuro que devemos conquistar (Tiburi, 2018, p. 88).

As escolas do campo do município de Tomé-Açu vêm sofrendo os efeitos do capitalismo por meio principalmente da monocultura do dendê, que tem crescido na região nos últimos anos, de modo que provoca êxodo rural – ressignificando

identidades das(os) sujeitas(os) do campo –, desvalorização da agricultura campesina e conflitos violentos com indígenas e quilombolas da região. Adultos e jovens estão largando a escola para se tornarem os assalariados das empresas de dendê.

Sobre a dendeicultura no estado do Pará, sabe-se que teve início na década de 1950. Na dissertação de doutorado em geografia pela UFPA de Ana Cláudia Alves de Carvalho (2016), intitulada *A dendeicultura em Tomé-Açu (PA): metamorfoses no trabalho e no espaço na vila forquilha*, a autora explana que, na década citada, houve plantios em fase experimental. Posteriormente, desenvolveram-se diversas políticas públicas de incentivo ao plantio, como o Programa Nacional de Uso e Produção do Biodiesel (PNPB).

A partir daí, teremos a cidade de Tomé-Açu com tráfego intenso de ônibus transportando trabalhadoras e trabalhadores assalariados(os) para os plantios desta monocultura. As agricultoras e os agricultores também foram incluídos na dendeicultura. Ocorre, então, a chegada de diversas empresas que “trazem consigo novos investimentos, criam uma nova configuração territorial aos lugares aportam, fazendo nascer diferentes relações que transformam as dinâmicas existentes” (Carvalho, 2016).

O modo de vida capitalista adentra as comunidades e impõe um novo jeito de viver. Capitalismo e patriarcado estão unidos para definir nossos modos de vida no campo, circunstância na qual estão entrelaçados o consumismo, a destruição da natureza, a subalternização das mulheres e o desaparecimento das populações do campo, dos rios e das florestas.

No texto de Françoise Vergès intitulado *Um feminismo decolonial*, traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo, a autora explana que os movimentos feministas de política decolonial – junto a outros movimentos decoloniais e a todos os movimentos de emancipação – estão enfrentando uma aceleração do capitalismo, o qual, por sua vez, comanda as democracias. Logo, nossas lutas são vistas como ameaça ao capitalismo e à dominação masculina (Vergès, 2020).

Para Ailton Krenak, a modernização, o capitalismo, o consumismo, as grandes corporações e a globalização impõem um modo de vida que nos afasta da ancestralidade, da natureza, da mãe terra. Ainda de acordo com o autor:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma

intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, adiaremos o fim (Krenak, 2019, p. 15).

Aqui sugerimos contar a história em que mulheres são protagonistas em suas comunidades; pois, juntas em coletivos, dialogando harmoniosamente com a natureza, estaremos, ao nosso modo, também adiando o fim desse mundo, que nos exclui, violenta e oprime. Ressaltamos que, no campo, há a conservação da ideia sexista de que mulheres devam se ocupar apenas do trabalho da casa e dos filhos, apesar de sabermos da participação ativa das mulheres na agricultura, na roça e nos quintais, ação vista como “uma ajuda” ao companheiro.

Outra questão importante de mencionar, quanto à desigualdade vivenciada pelas mulheres do campo, são os números de terras registradas em seus nomes, que são absurdamente inferiores aos dos homens. Mas não são apenas questões de gênero, há racismo envolvido severamente. Para a CONTAG¹⁷, “não é possível lutar pela democratização da terra no Brasil sem enfrentar o problema da concentração fundiária, reveladora de profundas desigualdades sociais” (2023b, p. 2). Logo, a reforma agrária é o caminho mais justo para esse enfrentamento.

Lutar pelas pautas femininas é prática fundamental para a educação e o ensino de história na realidade do campo. Dessa forma, nossas narrativas, incluindo questões de gênero, podem contribuir para visibilizar bem mais as mulheres, uma vez que há possibilidade de, quando contadas na educação básica, amenizar o apagamento nas próximas etapas. Trata-se de um trabalho que pode ser feito individualmente; mas, com o coletivo, o fortalecimento é maior. Prontas ou nos preparando, seguimos. Vamos dialogar mais sobre isso?

¹⁷ A sigla CONTAG significa Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Sua criação data de 1963 e cada sindicato das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais de todos os municípios está ligado ao órgão. A instituição é responsável pela organização da Marcha das Margaridas, entre outros eventos.

2.2 NARRATIVAS NO ENSINO E QUESTÕES DE GÊNERO.

As entrevistadas para este trabalho são, como esta mestranda, mulheres negras atuantes como professoras de história em comunidades do município de Tomé-Açu. Fazemos parte dessa educação forjada na luta das populações do campo. E, como mulheres, vemo-nos em uma sociedade patriarcal, que nos silencia, não ouve, ignora nossa escrita, nossa existência. Escrever é para nós um ato de resistência. Estudar, lecionar, publicar, nós continuamos nos levantando. Sobre o ato de escrever, Gloria Anzaldúa orienta-nos:

Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas. Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos. Com amor, Gloria (Anzaldúa 2000, p. 235).

Sobre a necessidade de ter sua voz ouvida, bell hooks (2019), em seu livro *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra*, relata que foi no mundo de falas de mulheres – entre conversas barulhentas, palavras irritadas, mulheres com línguas rápidas e afiadas, mas também doces e macias, que tocavam nosso mundo com suas palavras – que ela fez da fala seu direito e não deixaria que lhe tirassem isso. Escrever foi a forma que ela encontrou para manter sua própria voz por perto.

Para bell hooks (2019), o ato de erguer a voz foi um ritual de iniciação que testou sua coragem e fortaleceu seu comprometimento, preparando-a para o que viria: “os dias em que a escritura, os comentários de rejeição, os períodos de silêncio, a publicação, o desenvolvimento contínuo parecia impossíveis, mas necessários” (2019, p. 35). Segundo ela, a transição do silêncio à fala é – para as oprimidas, as colonizadas, as exploradas – um gesto de desafio, mas também de cura, que nos faz crescer.

Ergamos nossa voz, pois “não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição do objeto para sujeito — a voz liberta” (hooks, 2019, p. 35). Mesmo que os racistas não nos leiam, não desistimos de pesquisar e escrever; e, se não nos ouvem, então gritamos. Não querem nos ver em todos os espaços e,

mesmo assim, aqui estou, aqui estamos, produzindo conhecimento, compartilhando saberes, fortalecemo-nos umas com as outras. Não desistiremos, aplaudiremos as que chegarem primeiro, aprenderemos com elas e seguiremos.

Eu, as professoras entrevistadas, outras mulheres do campo negras, mesmo diferentes, temos vivências atravessadas por diversas experiências que nos aproximam. Por isso, faz-se necessário compreender como nossas vidas influenciam nas aulas de história do campo, e como têm sido narradas nossas aulas.

Além de investigar como são as narrativas das professoras de história, é importante compreender o significado de ensino de história para essas educadoras do campo. Assim, saberemos quais aspectos são mais ou menos valorizados por elas durante suas aulas, alerta-nos Ana Maria Monteiro (2002) no texto *Narrativa e narradores no ensino de história*. Ainda sobre o ensino, a autora coloca que:

O conhecimento de aspectos estruturais, princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais ideias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, é importante para a realização da prática pedagógica com autonomia, possibilitando romper com o senso comum e propor alternativas ética e cientificamente fundamentadas (Monteiro, 2002, p. 124).

Sobre o tempo e a narrativa na aula de história, Lisliane dos Santos Cardôzo e Jorge Luiz da Cunha (2011) dizem que o tempo não para, mas que podemos lembrá-lo, apenas. “O tempo só se converte em tempo humano quando se organiza, encontra sentido, ressignifica-se em uma narração. A narrativa, por sua vez, é a forma da memória e a memória, a presença do passado” (Cunha; Cardôzo, 2011).

Quais passados narramos, sobre quais perspectivas, a partir de quais referências e lugares? Sobre narrativas grandes e micros, as autoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2007) nos informam que as narrativas “micros” são reconhecidas e valorizadas, pois dão voz às minorias. Sobre a importância da narrativa, Irene Cardoso aponta:

O tema Narrativa e História é objeto de um debate na historiografia contemporânea em relação ao qual as Ciências Sociais não deveriam estar desatentas: seja diante das questões envolvidas nas reconstruções históricas da sociedade – isto é, diante dos modos de percepção ou representação dos seus tempos históricos – seja diante da forma que a escrita de uma história a ser reconstruída pode tomar (Cardoso, 2000, p.3).

Ainda sobre narrativa, Gabriel e Monteiro enfatizam que “nessa virada de século, o emprego do termo ‘narrativa’ em textos acadêmicos produzidos em diferentes áreas do conhecimento vem aumentando de forma significativa” (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 1). Para as autoras Gabriel e Monteiro (2007), tal aumento não é por acaso. Onde há uma crise da razão iluminista e verdades únicas, também há mais espaço para interpretações e visões plurais. Elas ainda acrescentam:

Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências ou essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou no feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos falando, (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Daqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais. (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 1).

Já é tempo de mudarmos alguns termos, enfatizaram Gabriel e Monteiro (2007) sobre não utilizarmos apenas o singular, o masculino ou o feminino. Mas quais trabalhos na área da história encontraremos com apenas narrativas femininas? Nunca fomos incluídas nas narrativas masculinas, apagadas sim. Logo, utilizar narrativas, visões de mundo de mulheres e sobre mulheres no ensino de história é mostrar outros discursos, visibilidades.

E se somos professoras de histórias autônomas ao narrar os conteúdos, o que nos impede de fazê-lo enegrecido, feminista, ecofeminista? Somos mulheres negras atuantes no campo, não nos vemos nos materiais didáticos e o que fazemos? Segundo Djamila Ribeiro (2018), é necessário pensar em novas epistemologias, também discutir lugares sociais e principalmente buscar uma nova coexistência, rompendo a visão única eurocêntrica.

É preciso acabar com a opressão de um grupo sobre outro. Portanto, o debate de raça, classe e gênero é fundamental na escola e na sociedade urgentemente. Ao narrarmos aulas de história a partir de nossas identidades, é possível que estejamos ressignificando os conceitos de ensino de história no campo.

Segundo Djamila Ribeiro (2018), o conceito de humanidade ainda contempla somente homens brancos. Por isso, a luta das mulheres negras carrega um marco civilizatório. Logo, nossa luta amplia o projeto democrático que almejamos. Professoras negras que lecionam a disciplina de história em escolas do campo e todas

as mulheres precisam perder o medo do feminismo negro, uma vez que somos alvos de ataques em todos os lugares, inclusive dentro das escolas. Nossa luta leva às pessoas com privilégios a percepção da urgência de nossas ações (Ribeiro, 2018).

Para a autora Djamila Ribeiro (2018), quem é feminista e milita na luta antirracista ou no movimento LGBTQIAPN+ ouve frases desestimulantes e críticas. Essas pessoas expressam cansaço e ódio, ignorando o machismo e o racismo presentes na sociedade. No entanto, nós sentimos as desigualdades salariais entre mulheres e homens, uma disparidade que é muito maior quando se trata de mulheres negras.

Como mulheres negras e professoras de história, abordamos tais temas para sobrevivermos e para relatarmos a desigualdade e a opressão. Em razão disso, pedir para ficarmos em silêncio é pedir para que sejamos subalternizadas eternamente. Para Djamila Ribeiro (2018), debatermos sobre essas questões marginalizadas é uma tentativa de acabar com a exclusão.

Djamila Ribeiro (2018) ainda nos pede para que não nos enganemos com os tais temas universais, pois esses falam apenas deles (brancos, héteros etc.) e apenas nos invisibilizam na sociedade, nas comunidades, nas escolas do campo, nos livros didáticos, nas narrativas, no ensino de história. Dessa forma, nossa missão como educadoras negras do campo é narrar as aulas com nossas vozes e, a partir de nossas existências, resistir aos apagamentos, palavra que pode facilmente ser substituída por “violências”.

No livro *Não vão nos matar agora*, de Jota Mombaça, é apresentado o conceito de redistribuição da violência e, também, o de “nomear a norma”, que seria “o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio” (Mombaça, 2021, p. 66). Compreende-se melhor tal afirmação no fragmento abaixo:

A não marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. Em oposição a isso, ‘o outro’ - diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos identitários dos ‘sujeitos normais’ - é hiper Marcado, incessantemente traduzido pelas analíticas do poder e da racialidade, simultaneamente invisível como sujeito e exposto enquanto objeto. É devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora (Mombaça, 2021, p. 66).

Nomear a norma, então, refere-se a desestabilizar um mundo construído pela branquitude heterossexual, capitalista, classista e sexista. Mombaça nomeia iniciando pelos homens brancos e diz: “brancura é menos uma cor e mais um modo de perceber a si e organizar a vida” (2021, p. 67), continuando a fala com:

Nós vamos nos infiltrar em seus sonhos e perturbar seu equilíbrio. Às pessoas heterossexuais, cuja heterossexualidade é contínua ao regime político de homogeneização sexual, extermínio dos desejos subnormais e genocídio das corporalidades desviantes, eu gostaria de dizer: nós vamos penetrar suas famílias, bagunçar suas genealogias e dar cabo de suas ficções de linhagem (Mombaça, 2021, p. 66).

Mombaça (2021) diz para a pessoa cisgênero, apenas aquela que se enxerga como norma “a olha para o mundo e o vê como espelho, deixo o seguinte recado: nós vamos desnaturalizar sua natureza, quebrar todas as suas réguas e hackear sua informática da dominação” (Mombaça, 2021, p. 67). Também se dirige às pessoas ricas:

A todas as gentes cuja posição de classe garante acessos privilegiados a confortos, comidas, conhecimentos, possibilidades e estruturas de reprodução da injustiça e desigualdade econômica como paradigma de organização social: vamos invadir suas casas, incendiar seus automóveis, apedrejar seus shopping centers e suas agências bancárias, praguejar contra sua polícia, amaldiçoar sua segurança, esvaziar sua geladeira e escarnecer de suas ilusões de conforto ontológico (Mombaça, 2021, p. 67).

Estudar e conhecer as formas de violência que nos atingem, nomear a norma, construir barricadas de proteção são os exemplos deixados por Mombaça (2021) nos seus escritos. Afrontar o patriarcado com as armas (escrita, narrativas, ensino) que temos e construir juntamente com outras educadoras negras do campo uma escola que nos respeite é nosso objetivo.

As autoras Luzia Gomes Ferreira, Jomara Ferreira Chaves Santos e Jéssica Santos Silva nos lembram que “a escrita é uma forma da manifestação do poder no mundo ocidental e ocidentalizado” (2022, p. 141) e, mesmo negada às mulheres negras, isso não as impediu, elas criaram estratégias “de registrar seus conhecimentos produzidos a partir de saberes endógenos” (Ferreira; Santos; Silva, 2022, p. 141). Textos assim nos incentivam e movem-nos.

Nossas narrativas podem movimentar a comunidade para o antirracismo, o não sexismo e muito mais, depende também e principalmente de nós. Para a CONTAG, “inquestionavelmente, as escolas exercem um papel crucial na construção das identidades das crianças e de como elas enxergam o mundo e as pessoas que nele habitam” (2023b, p. 7). Pensando em toda essa reflexão feita sobre invisibilidade, feminismo negro, educação no campo feita por e para discentes negras e negros, vamos narrar a partir de nossas vivências?

3 UM JARDIM COM MARGARIDAS, GIRASSÓIS, FLORIDO E DIVERSO: VIVÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Pela reconstrução do Brasil. E pelo bem viver. Seguiremos em marcha, atentas e fortes. Seguiremos eu e você” (Lyvian Sena).

Vimos o abandono da educação do campo, mas principalmente vislumbramos a relevância das populações do campo, do protagonismo de mulheres camponesas e homens camponeses, para as mudanças que vêm ocorrendo. A reconstrução acontece com união e resistência, marchando na mesma direção, em busca do bem-viver, com atenção e fortalecendo umas as outras.

As tentativas de apagamento das mulheres negras na história e no ensino de história são fatos comprovados. No entanto, levantamo-nos, graças ao movimento político. Por compreendermos que a educação do campo na Amazônia paraense é feminina negra, nossas narrativas no ensino precisam incluir um debate sobre gênero e raça. Devemos entender a importância de valorizar todas as mulheres do campo e suas trajetórias, assim como o potencial do engajamento político na educação do campo para propiciar avanços.

Com o intuito de conhecer ainda mais mulheres do campo e de participar de perto do debate que essas mulheres estão fazendo – discussões relativas aos seus corpos, aos seus territórios, à educação do campo, ao meio ambiente e às corporações exploradoras dos recursos naturais –, participei, no ano de dois mil e vinte e três (2023), da maior ação política de mulheres da América Latina, a “Marcha das Margaridas”, cujo lema foi: Pela Reconstrução do Brasil e pelo Bem Viver.

A Marcha das Margaridas acontece a cada quatro (04) anos na capital do Brasil. No ano de dois mil e vinte e três (2023), recebeu em torno de 100 mil mulheres, com protagonismo exclusivo das mulheres do campo, da floresta e das águas. O evento tem a coordenação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) e mais dezesseis (16) organizações parceiras.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares – CONTAG (2023b), as organizações parceiras são: a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Nacional de Fortalecimento das Reservas Extrativistas Costeiros e Marinhos

(CONFREM BRASIL), Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Assalariados e Assalariadas Rurais (CONTAR), o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), o GT Mulheres da Articulação Nacional de Agroecologia, a Marcha Mundial das Mulheres (MMM), o Movimento Articulado das Mulheres da Amazônia (MAMA), o Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), a União Brasileira de Mulheres (UBM), a União Internacional de Trabalhadores em Alimentação, Agricultura e Afins (UITA) e, por fim, a União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES) .

A luta, o protagonismo e a organização das mulheres do campo não são recentes, pois a história é de resistência: “ainda na década de 1980, lutavam por reconhecimento como trabalhadoras rurais e direito à Previdência e sindicalização” (Santos, 2019, p. 4). O fortalecimento da organização sindical dessas mulheres aconteceu na década de 1990. Sobre isso, a Santos (2019) afirma que:

Já na década de 1990, fortaleceram sua organização sindical, criando as Comissões e Coordenações de Mulheres e aprovando a cota de participação de, no mínimo, 30% de mulheres nas Diretorias e instâncias deliberativas. Fruto desses avanços e do seu reconhecimento, a CONTAG chegou à paridade de gênero em sua Diretoria, que vai se refletindo também nas FETAGs e precisa chegar a todos os STTRs. Nessa caminhada, as demandas e a luta das mulheres foram ganhando visibilidade no movimento sindical e no País. Daí surgiu, há 20 anos, a necessidade de realizar uma grande ação protagonizada por elas – a Marcha das Margaridas – para conquistar mais reconhecimento social, político, cidadania, autonomia econômica, igualdade e liberdade, bem como denunciar a exploração, o machismo, a dominação e todas as formas de violência (2019, p. 4).

Como vimos, a Marcha surgiu a partir das demandas femininas do campo, com a finalidade de buscar igualdade e liberdade, conquistar direitos negados. O primeiro evento ocorreu no ano dois mil (2000) e, no ano de dois mil e vinte e três, tivemos a sétima (7ª) edição, envolvendo mulheres diversas de todos os estados brasileiros e comissões internacionais.

O nome do evento que apresento aqui e do qual participei é em referência uma mulher líder sindical da Paraíba, Margarida Alves, que foi assassinada no ano de 1983, a mando de latifundiários. Abaixo vemos o cartaz da marcha de dois mil e vinte

e três (2023), contendo informações sobre o já mencionado lema do evento, as coordenações, as entidades organizadoras, as datas do evento, além de apresentar em destaque a imagem de Margarida Alves com diversas mulheres negras do campo, levantando flores, margaridas, enxadas, uma faixa com as cores LGBTQIAPN+ e muitas bandeiras com pautas importantes.

Figura 1 – Cartaz oficial da Marcha das Margaridas de 2023



Fonte: CONTAG (2023a)

A Marcha de dois mil e vinte e três (2023) foi marcada pelo sentimento de esperança para com a reconstrução do país; pois, segundo Mazé Moraes, Secretária de Mulheres da CONTAG e Coordenadora Geral da Marcha das Margaridas 2023, os anos anteriores foram de retrocesso, “desde então, vivemos momentos difíceis, sombrios e de muitas incertezas, reagimos cotidianamente aos ataques, violações e desmonte das políticas públicas que asseguravam os nossos direitos, conquistados pela força da nossa luta” (CONTAG, 2023b, p.3). Mazé Moraes enfatizou que:

Atravessamos durante todos esses anos - e no meio dessa travessia, uma pandemia – os impactos da gestão de um governo negacionista, que implementou um projeto de morte, atentando contra todas as bases da vida. Na luta por sobrevivência, mesmo vivendo às margens, nós atuamos incansavelmente em defesa da nossa existência, construímos nossas

histórias, protagonizamos a luta em defesa dos nossos direitos, resistimos e procuramos formas de nos organizar a partir de questões do nosso cotidiano. Nós mostramos que há resistência e que somos resilientes! (CONTAG, 2023, p.3).

A reconstrução do Brasil foi o lema da Marcha de 2023 e as Margaridas marchando mostram o interesse em participar da reconstrução do nosso país e principalmente em criar as bases para uma sociedade do bem-viver de forma coletivamente.

Mulheres educadoras negras do campo que lecionam a disciplina de história, assim como eu, exalam a resistência e o desejo de dias melhores. Muitas de nós identificam-se com a flor chamada girassol, que representa a educação do campo, mas também muitas outras identificam-se com a flor margarida, que representa as mulheres do campo.

Diferentes somos; porém, lutas iguais. Juntas, temos nossas vozes ecoadas, pela busca de apoio, de políticas públicas e de visibilidade. Caminhamos por Brasília, chamando a atenção do Brasil, para nossas bandeiras. Cantamos juntas a canção de Lyvian Sena e de outras músicas pelas ruas. Com faixas e cartazes, levamos nossas pautas, erguemos nossas vozes de mulheres do campo.

Para chegarmos à capital do país, foram dois dias de ônibus, passando pelo Maranhão e o Tocantins, encontrando diversos outros ônibus nas paradas para café, almoço e janta. Centenas de mulheres, com sotaques, alimentos e hábitos diferenciados de nós paraenses, muitas cores e vivências. Quem somos?

Nós, Margaridas, somos muitas em uma: mulheres da classe trabalhadora, mulheres rurais, jovens, negras, lésbicas, trans, agricultoras familiares, camponesas, indígenas, quilombolas, assentadas, acampadas, sem-terra, assalariadas rurais, extrativistas, quebradeiras de coco, catadoras de mangaba, apanhadoras de flores, ribeirinhas, pescadoras, marisqueiras, coletoras, caiçaras, faxinalenses, sertanejas, vazanteiras, retireiras, caantigueiras, criadoras em fundos de pasto, raizeiras, benzedeiras, geraizeiras, entre tantas outras representadas pela CONTAG e pelo conjunto das organizações parceiras que compõem a Marcha das Margaridas (CONTAG, 2023b, p. 4).

Ainda sobre nós, a CONTAG evidencia que somos aquelas “exploradas e marginalizadas ao longo da história, habitamos os mais diversos territórios, que, por sua vez, abrigam diferentes biomas, mosaicos de vida e diversidade. Nós fazemos a agricultura familiar e camponesa” (2023b, p. 4). Também produzimos alimentos

saudáveis, promovemos a segurança alimentar e a “preservação das sementes crioulas, dos ecossistemas e da nossa sociobiodiversidade. Somos guardiãs dos saberes populares que herdamos de nossa ancestralidade” (CONTAG, 2023b, p. 4). No entanto, somos também educadoras negras preocupadas com o rumo da educação do campo.

E quais princípios guiam as margaridas? Segundo a CONTAG (2023b), agimos orientadas pelo feminismo anticolonialista, antirracista e antipatriarcal, sendo um feminismo construído a partir da “reflexão crítica sobre o que vivenciamos como mulheres do campo, da floresta e das águas e que reconhece e valoriza o saber por nós acumulado ao longo de gerações” (CONTAG, 2023b, p. 5).

O feminismo que guia as margaridas precisa valorizar a vida e estar vinculado “à defesa da agroecologia, dos territórios, dos bens comuns e da soberania e autodeterminação dos povos” (CONTAG, 2023b, p. 5). Logo, em marcha, “tecemos nossas experiências de vida e de resistência, unindo muitas bandeiras de luta em um só movimento” (CONTAG, 2023b, p. 5).

A marcha procurou ser multifacetária, multidisciplinar e também pedagógica, por meio da apresentação de materiais a serem discutidos nas comunidades, como cadernos de estudos com o lema da marcha e mais os 13 eixos políticos que a mobilizam. O evento contou com músicas lindas, escritas por muitas mulheres.

O caderno oficial de músicas da marcha continha as seguintes composições: *Canto das margaridas*, música e letra da banda Loucas de pedra lilás; *Pela reconstrução do Brasil*, *Sou margarida*, *Sou pétala*, *Sou flor*, *Pra vida boa florir*, todas estas de Lyvian Sena; *Canto da gente*, de Letícia Aranha e adaptação de Lyvian Sena; *Povoada*, de Sued Nunes; *Pra todas as mulheres*, de Mariana Nolasco; *Plantadeira*, de Isadora Canto; *Folia de príncipe*, de autoria de Chico César; as músicas: *ô abre alas! 1*, *abre alas 2*, *abre alas 3*, de Chiquinha Gonzaga com adaptação de Lyvian Sena; *Sem medo de ser mulher*, de Zé Pinto; *Negração*, de Funmilayo Afrobeat Orquestra; *Andar com os próprios pés*, de Marli Fagundes, Maria Monte e Eula Paula Martin; *Gira meu balaio*, de Cacuriá de Dona Teté, *Tá caindo fulô*, de Dário Marques; *Minha ciranda*, de Lia de Itamaracá; o famoso *Xote ecológico*, de Luiz Gonzaga; *Eu e água*, de Caetano Veloso; *O chão dá se a gente plantar*, de Carlos Magno; *Agradecer e abraçar*, de Gerônimo; *Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar*, de Siba,

com adaptação de Lyvian Sena; *Pisa ligeiro* e *O que vale é o amor*, de Zé Vicente; *Triste, louca ou má*, da banda Francisco, el Hombre.

É possível enumerar mais músicas, porém algumas foram mais entoadas do que outras, tal qual “Pela reconstrução do Brasil” junto com a canção mostrada a seguir. O canto mostrado abaixo exemplifica a diversidade das margaridas e nosso querer, sendo a letra e a música da banda “Loucas de pedra lilás”. No canto das Margaridas, observamos fragmentos que remete ao campo, às muitas mulheres, ao machismo e à necessidade básica de alimento, paz e saúde.

Figura 2 – O canto das margaridas

O Canto das Margaridas

Olha Brasília está florida
Estão chegando as decididas
Olha Brasília está florida
É o querer, é o querer das Margaridas

Somos de todos os novelos
De todo tipo de cabelo
Grandes, miúdas, bem erguidas
Somos nós as Margaridas

Nós que vem sempre suando
Este país alimentando
Tamos aqui para relembrar
Este país tem que mudar!

Olha Brasília está florida...

Água limpa sem privar
Sede de todos acalmar
Casa justa pra crescer,
Casa justa pra crescer
Saúde antes de adoecer

Terra sadia pra lucrar
Canja na mesa no jantar
Um mínimo para se ter,
Um mínimo para se ter
Direito à paz e ao prazer

E dentro e fora punição
Pra quem abusa do bastão
Do ser patrão, do ser machão
Não pode não, não pode não
Não pode não, não pode não!

Olha Brasília está florida ... (bis)

É o querer, é o querer das Margaridas!
É o querer, é o querer das Margaridas!

música e letra
loucas de pedra lilás [2003]

arranjos
virginia cavalcante [2007]

percussão e vozes
ana bosch
cléa santos
cristina nascimento [tambor]
gigi bandler
joana alves
nadege nascimento
paz brandão [caixa]

av.cruz cabugá 514 b sto amaro
50040-000 recife pe brasil
fone 81 3421 5573 | 99592457
loucas@loucas.org.br
www.loucasdepedralilas.org.br

Fonte: O CANTO [...] (2023)

Para reconstruir o país, segundo a CONTAG, o Governo Federal e todos os seus ministérios devem se comprometer com esta agenda propositiva, “considerando a sua inserção nas ações previstas no Plano Plurianual 2024-2027, garantindo orçamento público para a sua efetivação durante os próximos quatro anos” (2023b, p. 6). E quais pautas trazem as Margaridas nesta sétima edição? Como mencionamos as pautas estão divididas em treze eixos (13), que são demandas urgentes das

populações do campo. A CONTAG (2023b) nos apresentou os eixos políticos que foram:

- 1- Democracia participativa e soberania popular;
- 2- Poder e participação política das mulheres;
- 3- Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo;
- 4- Autonomia e liberdade das mulheres sobre o seu corpo e a sua sexualidade;
- 5- Proteção da natureza com justiça ambiental e climática;
- 6- Autodeterminação dos povos, com soberania alimentar, hídrica e energética;
- 7- Democratização do acesso à terra e garantia dos direitos territoriais e dos maretórios¹⁸;
- 8- Direito de acesso e uso da biodiversidade, defesa dos bens comuns;
- 9- Vida saudável com agroecologia e segurança alimentar e nutricional;
- 10- Autonomia econômica, inclusão produtiva, trabalho e renda;
- 11- Saúde, Previdência e Assistência Social pública, universal e solidária;
- 12- Educação pública não sexista e antirracista e direito à educação do e no campo;
- 13- Universalização do acesso à internet e inclusão digital (2023b, p. 3).

Todas as pautas apresentadas acima são relevantes para as populações do campo, dos rios e das florestas da Amazônia e das demais regiões do Brasil; porém quatro (04) delas entrelaçam-se com esta escrita, esta temática de dissertação, com a vivência pessoal e profissional desta mestranda: Poder e participação política das mulheres; Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo; Autonomia e liberdade das mulheres sobre o seu corpo e a sua sexualidade; e, em especial, Educação pública não sexista e antirracista e direito à educação do e no campo.

As reivindicações da sétima Marcha das Margaridas sobre a Educação do campo iniciam com a solicitação da realização de um estudo propositivo da situação atual das escolas do/no campo; de subsídios à realização de reformas, manutenção, construção de novas escolas; de ajuste nos currículos; de transporte escolar intracampo seguro e de qualidade; de infraestrutura adequada, incluindo áreas de lazer, desporto e inclusão digital, (CONTAG, 2023b). Ademais, também foi solicitado para o governo federal:

¹⁸ O MARETÓRIO, junção de maré com território, é uma palavra que passou a ser usada em 2001 e está relacionada à criação das Reservas Extrativistas (Resex) e muito utilizada para se referir aos territórios influenciados pela maré, que por sua vez é influída pelos ciclos lunares ou pelas mudanças climáticas. O reconhecimento desses espaços é fundamental para a garantia dos direitos das comunidades que neles vivem e essenciais para a sustentabilidade dos mangues, do mar e das regiões brasileiras, segundo a secretaria de mulheres trabalhadoras rurais (CONTAG, 2023b, p 7.)

Incorporar à lei nº 12.960/2014 e à portaria Nº 391/2016: i) Aplicação de mecanismos legais que assegurem, na deliberação sobre o fechamento ou não das escolas do campo, a participação da comunidade onde se localizam essas escolas; ii) Emissão de parecer do Ministério Público; iii) Criação de um canal de denúncias, para denunciar irregularidades em relação ao fechamento de escolas, monitorado pela Diretoria de Políticas de Educação do campo e Educação Escolar Indígena; iv) Divulgação entre os entes federados, das normas estabelecidas pela legislação, com relação ao fechamento de escola, conforme a Lei de Diretrizes e Base (Lei Nº 9.394/1996) (CONTAG, 2023b, p. 46).

A pauta citada é de extrema urgência, uma vez que algumas comunidades têm um número baixo de alunas e alunos matriculados por série/ano. Logo, o que incentiva o fechamento destas escolas pelo governo, sem a opinião e a participação das moradoras e dos moradores, provoca a transferência das e dos estudantes para escolas localizadas em outras comunidades ou até para escolas localizadas na cidade, que, por sua vez, já estão lotadas.

Quanto à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LOA) e à Lei Orçamentária Anual (LOA), é importante que haja a garantia desses instrumentos orçamentários para:

i) Ampliação das ações do programa dinheiro direto na escola (PDDE) Campo e PDDE Água e Esgotamento Sanitário para melhoria da infraestrutura e das condições de oferta das escolas; ii) Fomento ao programa nacional de educação do campo (PRONACAMPO) principalmente nas ações: Programa Nacional Livro Didático Campo (PNLD), Luz para Todos na Escola, inclusão digital, e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Construir centros de educação infantil, incluindo creches em tempo integral, para assegurar a permanência das crianças pequenas do campo, da floresta e das águas no espaço adequado para seu atendimento nos povoados, distritos e comunidades rurais (CONTAG, 2023b, p. 46).

Mesmo com o investimento financeiro do governo federal, por meio do PDDE, e o apoio do município de Tomé-Açu, as escolas mais bem estruturadas – com parques, salas de atendimento especializado, salas climatizadas, bibliotecas bem equipadas, profissionais diversificadas (Intérpretes, bibliotecárias etc.) – ainda se encontram na cidade. Sobre o livro didático que a escola do campo recebe atualmente, é o mesmo da cidade. Sobre a abertura de turmas de creche nas escolas do campo, ela vem ocorrendo gradualmente. Por isso, é importante um investimento que vai além da questão financeira, sendo preciso que haja mais estudo e sensibilidade para com a educação campestre.

Ter um olhar mais sensível para o campo é primeiro formular e implantar uma política nacional de educação infantil do e no campo, na floresta e nas águas, numa parceria entre a Coordenação Infantil da Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, garantindo assim a escuta de camponesas e camponeses, assim como a de indígenas e “quilombolas na sua formulação, assegurando construção nos territórios rurais, formação específica das(os) professoras(es), currículo contextualizado ao desenvolvimento das crianças pequenas e aos territórios rurais, CONTAG (2023b, p. 46). Como segundo e terceiro ponto, temos:

2 - Ampliar a educação de jovens e adultos (EJA) nos Territórios Rurais com foco na alfabetização, visando a erradicação do analfabetismo nesses espaços, numa projeção de 5 anos, inserindo ações para redução da evasão escolar, a exemplo da bolsa auxílio permanência para (as)os habitantes da zona rural matriculadas(os) e assegurar ações de promoção da saúde oftalmológica; 3 - Fortalecer o programa nacional de educação do campo (PRONACAMPO), como política da educação do campo, destacando os eixos: i) programa nacional do livro didático – PNLD campo e indígena; ii) programa nacional da biblioteca escolar – PNBE, com literaturas relacionadas às relações étnico-raciais, à diversidade sexual, às relações de gênero, às tradições culturais dos povos originários, quilombolas e camponesas, aos biomas e à agroecologia (CONTAG, 2023b, p. 47).

As escolas campesinas têm grandes dificuldades de assegurar a educação de jovens e adultos (EJA), como observamos no fragmento acima. Logo, temos um número grande de estudantes fora da escola, principalmente com a chegada das empresas de dendê e mineração na região, procuradas por muitos jovens que abandonam os estudos na esperança de um trabalho que pague um salário-mínimo, para garantir o sustento da família. É também consequência da presença dessas organizações é a diminuição do trabalho na agricultura familiar.

Outra questão tocada anteriormente refere-se às literaturas que não aparecem nos conteúdos programáticos, tampouco nas bibliotecas: as relações étnico-raciais; a diversidade sexual; as relações de gênero; as tradições culturais dos povos originários, quilombolas e camponeses; os biomas; e a agroecologia. Assim, incluir tais textos, principalmente os escritos por mulheres negras, pode trazer mais visibilidade às populações do campo e suas causas. O ponto oito nos mostra outras ações para melhorar o ensino no campo:

8-Fortalecer as licenciaturas em educação do campo e licenciatura intercultural indígena numa articulação entre SECADI, SESU e CAPES para assegurar bolsa permanência (campo, indígena e quilombola), programas de assistência estudantes I (alojamento, alimentação) e apoio ao tempo comunidade destas duas modalidades de licenciaturas, considerando: i) A formação inicial e, na formação continuada, a inclusão de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, às relações sociais de gênero, agroecologia, orientação sexual e violência contra a mulher, crianças e adolescentes; ii) A oferta de recursos para as cirandas infantis nas universidades para apoiar a participação das mulheres mães nos processos de formação inicial e continuada; 9 - Em relação aos centros familiares de formação por alternância (CEFAS): i) Considerar o Custo aluno-qualidade (CAQi) diferenciado para as escolas com a Pedagogia da Alternância, em conformidade com as mediações pedagógicas nos espaços formativos: tempo escola e tempo comunidade; ii) Homologar a Resolução Nº 22/2020, de 08/12/2020, que dispõe sobre as diretrizes nacionais orientadoras para Pedagogia da Alternância, e a regulamentação de aspectos indicados na própria Resolução (CONTAG, 2023b, p. 47).

Juntas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) podem assegurar a bolsa permanência, o alojamento, a alimentação às alunas e aos alunos das licenciaturas em educação do campo e intercultural indígena, uma vez que, geralmente, os cursos são nos grandes centros urbanos. Mesmo em cidades menores, é necessário o deslocamento das e dos estudantes. Sem a bolsa permanência, esta mestranda não teria tido a oportunidade de concluir a licenciatura em educação do campo, por exemplo.

Quanto ao apoio ao tempo comunidade, a formação inicial e, na formação continuada, a inclusão de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, às relações sociais de gênero, à agroecologia, à violência contra a mulher e à orientação sexual se faz necessária, garantindo também tais conteúdos na educação básica, pois são temáticas urgentes. E é o que defendemos insistentemente nesta dissertação.

O ponto onze (11) sugere a criação de uma comissão em que estejam envolvidos o Conselho Nacional de Educação, alguns ministérios e a sociedade civil, com o intuito de revisar a lei nº 13.415/2017 (lei do novo ensino médio – NEM) e a base nacional curricular comum (BNCC) e, dessa forma, repensar e propor uma nova formulação, ouvindo as pessoas envolvidas na defesa da educação (CONTAG, 2023b).

Enquanto isso, o ponto doze (12) considera válido garantir, no âmbito da Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo, das Águas e das Florestas, a distribuição e produção “conjunta de material didático pedagógico, com os

movimentos sociais e sindicais e universidades que atuam com estas populações, levando em consideração o seu trabalho, a sua cultura, e os territórios da terra, das águas e das florestas” (CONTAG, 2023b, p. 48).

A motivação para a participação na Marcha das Margaridas no mês de agosto de dois mil e vinte e três (2023) muito se alicerça nos itens treze (13), quatorze (14) e quinze (15). O treze diz que se deve desenvolver, nas escolas do campo principalmente, ações educativas que – voltadas à educação sexual emancipadora e direcionadas às(aos) estudantes – envolvam familiares e comunidade escolar, “a fim de contribuir de forma significativa para a diminuição das violências motivadas por questões relativas a gênero, raça e sexualidade” (CONTAG, 2023b, p. 48).

O tópico quatorze (14) fala da implementação da lei nº 14.164/2021, “que garante a inclusão do conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituir a semana escolar de combate à violência contra a mulher” (CONTAG, 2023b, p. 48). Por sua vez, a respeito da violência contra as mulheres, as crianças, os adolescentes e as pessoas idosas, o tópico quinze (15) dialoga, de modo interdisciplinar, sobre a introdução dessa temática na rede pública de ensino, nas universidades públicas e privadas, sem esquecer de assegurá-la nos currículos de educação do campo, da floresta e das águas (CONTAG, 2023b).

Com tantas pautas, reivindicações e esperanças, milhares de mulheres- com diversas vozes e cores, vindas do campo e até da cidade - marcharam unidas nas ruas de Brasília. A mobilização foi linda! Encantou-me, fez-me cantar, protestar. Durante as atividades, reuni-me com outras mulheres do Brasil e de outros países, mas principalmente me aproximei das lutas das mulheres do campo do município onde nasci. Na foto abaixo, é possível observar parte das mulheres da comissão de Tomé-Açu e eu, Alandienis Souza. Na ocasião do registro, já estávamos quase chegando em frente ao congresso nacional, instituição que representa a política brasileira, apesar de vermos ainda pouquíssimas mulheres entre seus membros.

Na cidade em que realizei as entrevistas e atuo, só agora temos, pela primeira vez, quatro mulheres na composição da câmara municipal, tendo sido eleitas em dois mil e vinte para mandatos até dois mil e vinte e quatro, sendo que duas das vereadoras são professoras.

Figura 3 – Mulheres da Comissão de Tomé-Açu (PA) na Marcha das Margaridas 2023



Fonte: autora (2023)

Na foto acima, evidencio parte da delegação de Tomé-Açu em frente ao Museu Nacional Honestino Guimarães, localizado no Setor Cultural Sul de Brasília. Podemos ver a diversidade de margaridas. Nossa delegação era formada por professoras do campo (como eu) e da cidade, agricultoras familiares, quilombolas, indígenas, assentadas, mulheres e homens do sindicato das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais de Tomé-Açu, membras da Secretaria Municipal de Promoção Racial – SEPPIR, mulheres da secretaria de assistência social e muitas outras.

A delegação de Tomé-Açu foi organizada pelo Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais do município. Com a ajuda da prefeitura, saímos da nossa cidade, na tarde de domingo (13 de agosto), e chegamos em Brasília na madrugada do dia quinze (15) de agosto. No primeiro dia pela manhã, houve a sessão solene. Assistimos apresentações culturais, discursos, palestras e rodas de conversas dos mais diversos temas relacionados às mulheres do campo. Também ocorreram amostras de produtos, lançamentos de livros, oficinas, danças, brincadeiras, exposições de imagens e vídeos, venda de produtos, conferências e eventos formativos.

Todas as delegações de todos os estados brasileiros e internacionais foram alojadas no Pavilhão de Exposições do Parque da cidade de Brasília. O local foi dividido por regiões, com espaço para os colchonetes, as barracas e as redes, estando

equipado com diversos banheiros químicos e chuveiros, além dos participantes terem acesso a alimentação e água de qualidade. Recebemos um kit contendo a programação do evento, uma prancheta para anotações, lápis e um copo, como mostra a foto abaixo.

Figura 4 – Kit da Marcha das Margaridas 2023



Fonte: autora (2023)

No dia seguinte, acordamos para nos prepararmos para a marcha, havendo milhares de mulheres na fila para o café e outras milhares nas filas para o banho. Arrumamos as malas e, no espaço destinado a nós, conversamos, oramos e acertamos todos os detalhes sobre a marcha. Saímos do pavilhão, em direção à multidão, antes do amanhecer. O calor das mulheres do país inteiro nos aqueceu no frio intenso que fazia na cidade, enquanto cantos e danças nos animaram e embalaram até iniciar a caminhada oficial.

A marcha até o congresso foi alegre, tendo o sol nos acompanhado. Havia trios elétricos, com mulheres entoando cantigas e discursos empolgantes que nos fortaleceram. Os infinitos cartazes e diversos dizeres apontavam nossas lutas, que não eram individuais, mas coletivas. Na imagem abaixo, uma participante do evento levanta um cartaz demonstrando a luta das mulheres por seus territórios.

Figura 5 – Bandeira Mulheres em defesa de seus territórios na Marcha 2023



Fonte: autora (2023)

A urgência da luta mostrada no cartaz acima é mencionada no eixo político sete (07) da Marcha das Margaridas, que trata sobre a democratização do acesso à terra e a garantia dos direitos territoriais e dos maréitórios. Na cartilha da Marcha sobre esse tema, a CONTAG enfatiza que “é preciso entender as desigualdades que marcam a distribuição de terras no Brasil” (2023b, p. 2). E quais são essas desigualdades? A CONTAG responde:

Dados estatísticos mostram que a concentração de terras no Brasil chega a níveis absurdos. Segundo o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017), existe no Brasil um pouco mais de 5 milhões de estabelecimentos agropecuários, sendo 3,9 milhões de estabelecimentos familiares. Porém, a agricultura familiar ocupa apenas 23% das terras agricultáveis do Brasil, os demais 77% estão nas mãos do agronegócio. Enquanto 1% das(os) proprietárias(os) rurais são donas(os) de 48% das terras agricultáveis do país, mais de 2 milhões de estabelecimentos da agricultura familiar (52,6%) possuem área de até 10 hectares. Cerca de 45% da área produtiva no Brasil está concentrada em 0,91% das propriedades rurais. Os dados mostram que há uma desproporção gigantesca na distribuição de terras no país. A concentração fundiária ainda é um desafio que precisamos enfrentar. Essa alta concentração revela também a desigualdade racial e de gênero na distribuição de terras no nosso país. Entre as(os) produtoras(es) que dirigem estabelecimentos com área total de até 1 hectare, 57,9% declaram-se pardas(os) e 13,6% pretas(os). Os estabelecimentos da agricultura familiar dirigidos por mulheres representavam, em 2017, 19,7%, sendo que, desse total 62% eram dirigidos por mulheres negras. Esses estabelecimentos possuem menor área e recebem menores aportes financeiros. A terra é condição fundamental para o desenvolvimento da atividade produtiva e, no

caso das mulheres do campo, da floresta e das águas, é central para garantir a sua autonomia econômica, sendo o acesso à terra um importante indicador das desigualdades existentes entre homens e mulheres, entre brancas(os) e negras(os) (CONTAG, 2023b, p.3).

Vimos a desigualdade relacionada à concentração de terras, mas principalmente envolvendo gênero e raça. Para a cartilha da Marcha sobre a democratização do acesso à terra e garantia dos direitos territoriais e dos territórios (CONTAG, 2023b, p.3), não é possível lutar pela democratização da terra no Brasil “sem enfrentar o problema da concentração fundiária, reveladora de profundas desigualdades sociais. E não há outro caminho para esse enfrentamento que não seja a reforma agrária”¹⁹. Ainda sobre a reforma agrária, a CONTAG (2023b) expõe que é imprescindível:

Elaborar novo plano nacional de reforma agrária, com definição de metas e prazos, sendo garantida a participação direta das trabalhadoras(es) e de suas entidades representativas, cujas ações garantam a democratização do acesso à terra às populações do campo, da floresta e das águas, sobretudo às mulheres, com destinação de orçamento público que assegure infraestrutura, políticas de fortalecimento da produção e comercialização e direitos sociais às populações assentadas, contemplando: i) Regularização fundiária da agricultura familiar; ii) Demarcação e titulação dos territórios quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais; iii) Atualização dos índices de produtividade; iv) Priorização das mulheres como beneficiárias nos programas da reforma agrária. Reestruturar, fortalecer e garantir recursos para o pleno funcionamento do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA), dando condições de executar suas atividades, inclusive retomada dos processos de desapropriação. Garantir, no processo de seleção para ocupação de parcelas da Reforma Agrária, pontuação específica para: i) Mulheres vítimas de violência doméstica e outras; ii) Mulheres transgênero; iii) Mulheres assalariadas rurais, na informalidade (CONTAG, 2023b, p. 25).

Observa-se, no fragmento acima, a importância da reformulação da reforma agrária, com ênfase em questões de gênero, incluindo as mulheres transgênero. Sobre a Amazônia, a CONTAG aponta que se deve garantir e viabilizar a implementação tanto das Reservas Extrativistas, costeiras e marinhas, quanto das modalidades de assentamentos ambientalmente diferenciados, como os Projetos de “Assentamento Agroextrativista (PAE); Projeto de Desenvolvimento Sustentável

¹⁹ De acordo com o Estatuto da Terra (Lei 4.504/64, § 1º, do art. 1º) “considera-se reforma agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (apud CONTAG, 2023b, p. 3).

(PDS) e Projeto de Assentamento Florestal (PAF), todos vinculados à Política Nacional de Reforma Agrária”(2023, p. 27). Dessa forma, garante-se o direito das populações e dos povos tradicionais ao território e à continuidade de seus modos de vida.

Foi como mulher negra, educadora que leciona a disciplina de história em comunidades da Amazônia paraense e sujeita atenta às pautas das mulheres do campo que cheguei até o dia da Marcha das Margaridas 2023. Na foto a seguir, exponho orgulhosamente um cartaz com o nome da escola onde atuava na ocasião, enfatizando meu engajamento na educação do campo. Ademais, carreguei outros elementos que caracterizavam minha identidade, como um chapéu com as cores da bandeira LGBTQIAPN+²⁰, pois me identifico com uma das cores e das letras.

O cartaz que carreguei na Marcha foi feito por outra professora do campo que leciona a disciplina de Educação Física, Sonia Ribeiro dos Anjos, que se identifica como parda e é minha esposa. Minha jornada em Brasília me fortaleceu! Com mãos de professora de história, levantei orgulhosamente a bandeira da educação do campo, juntamente com muitas outras mulheres. E, ao chegarmos ao congresso, fomos recebidas pelo atual presidente da república, Luíz Inácio Lula da Silva, que fez um discurso muito acalorado e gentil.

Em um grande palco em frente ao congresso nacional, o presidente Lula – ao lado de Mazé Moraes, Secretária de Mulheres da CONTAG e Coordenadora Geral da Marcha das Margaridas 2023, também com mais mulheres militantes, ministras e outros políticos – assinalou positivamente para as demandas do movimento. E o resultado qual foi? Para responder tantas demandas, foi criado um caderno de respostas por parte do governo.

Sobre o fechamento das escolas do campo, o Caderno de Respostas à Marcha das Margaridas de 2023 apontou que o Ministério da Educação e a SECADI são as responsáveis pelas ações que, inclusive, segundo o governo federal, já estão em andamento. O Caderno de Respostas aponta ainda que já foi publicado um edital de contratação de consultoria para realização de estudos sobre “funcionamento e fechamento de escolas nas comunidades do campo, quilombola e de povos e

²⁰ A sigla significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binários. E o símbolo de + (mais) pretende apontar para a existência de outras identidades e orientações de gênero.

comunidades tradicionais, para subsidiar as políticas educacionais para estas populações e o debate sobre fechamento de escolas” (Brasil, 2023b, p. 243).

Foi por acreditar na importância das escolas do campo, por compreender que fechar tais escolas é um prejuízo sem tamanho para as populações camponesas que levantei a faixa que mostro abaixo. A luta por uma educação do e para o campo não vai parar. Nós, mulheres educadoras do campo, estamos presentes nos movimentos.

Figura 6 – Professora do campo com sua faixa na Marcha das Margaridas



Fonte: autora (2023)

O Ministério da Educação e a SECADI devem realizar cursos de formação para as gestoras e os gestores da educação dos estados e dos municípios pela Plataforma AVAMEC²¹ “sobre o marco normativo das políticas de Educação do Campo e o regramento jurídico que trata sobre Estruturação do PDDE Equidade com ampliação das ações de PDDE Campo e PDDE Água e Esgotamento Sanitário a partir de 2024” (Brasil, 2023b, p. 243). Também deve-se encaminhar os pagamentos do PDDE Campo e do PDDE Água de 2020 e 2023, que estavam represados, e fazer a “articulação para ampliação da oferta de creches nas áreas rurais” (Brasil, 2023b, p. 244).

²¹ AVAMEC é o ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação (MEC).

O caderno de respostas do governo federal apontou que os órgãos responsáveis já estão trabalhando e articulando para a elaborar programas de formação continuada para as educadoras e educadores das escolas do e no campo. E o Ministério da Educação, a SECADI e a SETEC são responsáveis por lançar o Alfabetiza Brasil— EJA para o campo e a cidade (Brasil, 2023b).

Acontecem atualmente, segundo o caderno de resposta, as tratativas com a SEB para retomada da execução, a partir de 2024, do programa nacional da biblioteca escolar – PNBE, com literaturas relacionadas às “relações étnico-raciais, à diversidade sexual, às relações de gênero, às tradições culturais dos povos originários, quilombolas e camponesas, aos biomas e à agroecologia” (Brasil, 2023b, p. 250). Também deve ocorrer, durante a formação inicial e a continuada, a inclusão de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, às relações sociais de gênero, à agroecologia, à orientação sexual e à violência contra a mulher, as crianças e os adolescentes, como se nota no fragmento abaixo:

Política Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais, por hora nomeada Pró-ERER. Como primeira ação deste programa, estamos desenvolvendo cursos de formação para o/a profissional da educação em parceria com as seguintes IES: IFPA, UFRGS, UFCG, UFMG e UFMS resultando na oferta de 700 vagas para cursos de especialização. Está em curso a Ação Saberes Indígenas- formação continuada de professoras(es) indígenas, envolvendo um total de 3.400 participantes. Retomado o Programa Escola da Terra - formação para professoras(es) com curso de aperfeiçoamento com cerca de 4.700 e de especialização com cerca de 1.000 vagas (Brasil, 2023b, p. 250).

O Ministério da Educação e a SECADI devem garantir que as leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2010 sejam efetivamente cumpridas, as quais tratam sobre a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Ademais, esses órgãos também devem assegurar a observância da lei nº 14.164 de 2021, em razão da qual se deve incluir obrigatoriamente conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e superior (Brasil, 2023b).

Outra resposta animadora do governo federal sobre os materiais didáticos aponta que o Ministério da Educação e a SECADI constituíram uma comissão nacional para apoiar a produção de material didático indígena e outra comissão técnica nacional para assuntos relacionados à educação afro-brasileira. A primeira, é denominada CAPEMA – Comissão de Apoio a Produção de Material Didático

Indígena; e a segunda, CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Brasil, 2023b).

Outros órgãos do governo federal, como o Ministério do Esporte, também serão responsáveis por desenvolver, nas escolas, ações voltadas à educação sexual “emancipadora, direcionadas às(aos) estudantes, e envolvendo pais e comunidade escolar, a fim de contribuir de forma significativa para a diminuição das violências motivadas por questões relativas a gênero, raça e sexualidade” (Brasil, 2023b, p. 53). Já o Ministério da Saúde deve desenvolver “ações educativas sobre a temática nas escolas do PSE de forma articulada com MEC e interfederativa e considerando a diversidade cultural dos territórios” (Brasil, 2023b, p. 53).

Sobre a política de tema *Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo*, a resposta do governo federal consiste em, por meio do Ministério das Mulheres e suas secretarias (SENEV – Secretária Nacional de Enfrentamento à Violência contra Mulheres e SENAEC – Secretária Nacional de Autonomia Econômica e Política de Cuidados), reinstalar o fórum nacional permanente de enfrentamento à violência contra as mulheres do campo, da floresta e das águas (Brasil, 2023b).

Quanto à política de democratização do acesso à terra e garantia dos direitos territoriais e dos territórios, é preciso “promover a cobertura de saúde nas áreas de reforma agrária com equipamentos de saúde da família adequados às especificidades do campesinato” (Brasil, 2023b, p. 21). E que a gestão atual do INCRA está:

Empenhada na construção das ações da Reforma Agrária no próximo PPA (2024/2027). Neste contexto, percebe-se a necessidade de um plano de médio e longo prazo para a Reforma Agrária, na forma de um novo PNRA²², conforme proposto. O INCRA entende que se trata de um projeto de estado, que deverá ser coordenado pelo conjunto do Governo, e o INCRA fará parte dessa construção. O debate de um novo PNRA deverá tratar do conjunto de temas listados” (Brasil, 2023b, p. 21).

A resposta à Marcha das Margaridas, por meio de um caderno detalhado, motiva-nos a continuar engajadas a lutar por uma educação do campo de qualidade por meio do ensino de história, com mais atenção, respeito, visibilidade às mulheres negras no ensino. Essa postura é necessária em decorrência das adversidades que sofremos nas escolas onde atuamos: racismo, machismo, sexismo, capitalismo, agronegócio, pobreza, conflitos agrários, saúde precária, desmatamentos,

²² PNRA significa Programa Nacional de Reforma Agrária

queimadas, assoreamentos, preconceito, estereótipos e muito mais. Vivenciar tantas questões não me dão escolha para pesquisar outros temas, outro gênero, outras populações.

Participar da Marcha das Margaridas (2023) foi uma forma de me conectar também a outras pautas que ficam ofuscadas, mas que cercam o cotidiano das populações camponesas que atendemos nas escolas. Retornei à minha cidade, afirmando com convicção o que pretendi com minha escrita, que foi entrevistar outras professoras de história negras do campo. Juntamo-nos, ouvindo e compartilhando nossas experiências, evidenciando, dessa forma, a importância de continuarmos erguendo nossas vozes.

As entrevistadas são atravessadas por tantas questões. Algumas vivem na cidade e atuam no campo e outras moram nas comunidades em que trabalham. As localidades são integradas por pessoas diversas, como agricultoras(es), ribeirinhas(os), assentadas(os), camponesas(es), indígenas tembés e Turiwaras, remanescentes quilombolas – entre outras(os) – da região de Tomé-Açu, no nordeste paraense.

A cidade de Tomé-Açu possui uma história alicerçada na pouca visibilidade das populações tradicionais, enquanto os povos colonizadores possuem, além da autoridade financeira, escolas próprias, hospitais e um museu. Um bom exemplo disso diz respeito às comunidades formadas por japonesas(es) e as(os) nikkeis²³, com sua forte influência na culinária, na cultura, na política, na agricultura, nas construções e principalmente no comércio local.

Figura 7 – Duas placas localizadas dentro do Hospital Amazônia, cidade de Tomé-Açu



Fonte: autora (2024)

²³ Descendentes de japoneses que nasceram fora do Japão.

Nas imagens acima, vemos duas placas que ficam expostas dentro do Hospital Amazônia, de Quatro-Bocas, em Tomé-Açu. A primeira identifica o ano de fundação do estabelecimento, que inclusive atende todos os públicos. Na segunda placa, temos a confirmação da ajuda financeira do povo japonês, chamada de cooperação entre Japão e Brasil, para aperfeiçoamento dos equipamentos. Há também auxílio, no decorrer dos anos, para reformas e ampliações. Tal cooperação se dá também para outros prédios e órgãos administrados por japoneses e nikkeis, tais como cooperativas e escolas.

A comunidade japonesa é significativa no município, mas temos muitos remanescentes de quilombos com seus territórios reconhecidos legalmente e tantos outros buscando identificação, assim como diversas terras indígenas, com muitos povos e culturas. Há na cidade a presença de muitas(os) nordestinas(os) e de pessoas de outras regiões do Brasil, além daqueles que vieram de outros municípios do Pará, como cametaenses.

Tomé-Açu é multicultural, com comunidades diferentes entre si, mesmo dentro do mesmo território. Atuo em três escolas por ano, no Sistema de Organização Modular de Ensino Fundamental do município de Tomé-Açu (SOMEF), e permaneço por três meses em cada escola. No ano de dois mil e vinte e três (2023), iniciei os trabalhos na comunidade Apuí²⁴, na escola chamada Santa Rosa. Esta comunidade é formada por camponeses de origem cametaense e nordestina.

A segunda escola em que atuei fica na comunidade Vila São João²⁵, que tem o mesmo nome da localidade, onde atendemos alunas e alunos de origens indígena e quilombola, além de demais camponesas e camponeses. A escola atualmente tem uma gestora indígena Turiwara, uma professora dos anos iniciais também Turiwara, duas mulheres do apoio operacional da mesma etnia e duas professoras indígenas Tembés.

A terceira e última escola em que atuei localiza-se no Ramal do Ipitinga e se chama Presidente Médice²⁶, onde se atendem camponesas e camponeses,

²⁴ A comunidade chama-se assim, devido à existência de uma grande árvore chamada apuí, que havia na localidade quando ela ainda fazia parte de uma fazenda de mesmo nome.

²⁵ O nome da comunidade é em homenagem ao padroeiro da comunidade.

²⁶ O nome da escola é em homenagem a um presidente do Brasil do período da ditadura. Anos atrás, um vereador local tentou mudar a nomenclatura da escola, mas não conseguiu. Assim, os debates sobre isso cessaram.

descendentes de japonesas e japoneses, pessoas de origem cametaense, ribeirinhas(os), assentadas(os) e indígenas.

As professoras entrevistadas trabalham em quais escolas? Quem são elas? Os nomes das entrevistadas estão protegidos; pois, ao sugerir que seus nomes fossem ocultados e substituídos por um codinome, elas se sentiram mais livres para dialogar (sem medo de possíveis retaliações) sobre educação, ensino de história no campo, racismo, violência contra mulher, machismo etc. Sendo assim, todas elas concordaram com o ocultamento de seus nomes. Por isso, utilizarei os codinomes margarida e girassol²⁷ ao me referir a elas ao longo desses escritos, afrontando o patriarcado que tenta nos calar. E elas ergueram suas vozes.

As duas flores, margarida e girassol, têm simbologia e significados importantes para esta dissertação. O girassol representa a Licenciatura em Educação do Campo, a educação e a escola do campo, enquanto a margarida representa as mulheres do campo. E, ao conhecer tais significados, as entrevistadas optaram por uma ou outra flor para lhes representar.

Preciso mencionar que todas nós (eu e as entrevistadas) temos contrato de trabalho temporário com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Tomé-Açu e que as quatro entrevistadas têm entre vinte e oito anos e trinta e oito anos (28, 32, 33 e 38) de idade.

A primeira entrevistada tem vinte e oito anos, identificou-se como mulher negra, quilombola, fez graduação em história em uma instituição privada na cidade de Tomé-Açu. Tendo escolhido o termo Margarida 1, assim ela estará identificada neste trabalho. Sobre a licenciatura ela disse:

Nossa turma tinha cinco homens e 15 mulheres, só eu negra e quilombola, e mais um colega retinto, fazíamos os trabalhos juntos, nosso trabalho final defendemos juntos, foi uma opção nossa ficarmos juntos, nos sentíamos iguais e diferentes da turma, entendeu? (Margarida 1, 2024).

Percebe-se que, em razão do fato de serem praticamente os únicos discentes negros, houve uma aproximação pela via racial, mostrando o quanto é importante a representatividade nos espaços, o espaço acadêmico nesse caso. Isso fez com que as únicas pessoas negras da turma se unissem em um propósito comum: construir

²⁷ Margarida é a flor que simboliza a Marcha das Margaridas, mas a mobilização tem esse nome devido a Margaridas Alves, mulher do campo que foi assassinada por questões agrárias.

juntos um curso, finalizarem juntos e mostrarem para a turma que, mesmo “diferentes”, eles eram iguais e capazes de se unir num ideal comum, ter um diploma.

Poema 5 - Canção *Quilombo*, da banda Samba de Dandara

Eu vim da mãe África, eu vim do quilombo
Já fizeram tanto pra eu tombar, mas eu não tombo
Se eu me for agora, vem meu filho atrás
Vem por todo lado, de lá o meu povo é muito mais!

Fonte: Quilombo (2021)

O trecho da música acima do grupo de mulheres chamado “Samba de Dandara” apresenta-nos o sentimento de pertencimento a um local em comum, além de aconchego na presença de outras pessoas tidas como iguais, assim como nos relatou Margarida 1 sobre sua vivência acadêmica. Ela ainda continua seu processo de aperfeiçoamento profissional, cursa especialização em Educação do Campo de forma *online* e é filiada ao sindicato de remanescentes de quilombo Rosa de Saron (Tomé-Açu, PA) e, a seguir, descreve sobre o processo de filiação:

Então, eu me sinto uma descendente de quilombo, porque na verdade eu sou, a minha mãe é do Quilombo de Mocajuba, só que eu não tive a oportunidade de me associar ao quilombo de lá, até porque minha mãe não mora lá, a gente mora para cá. É uma coisa boa né? Conhecer nossa origem, a nossa cultura. A mãe de um aluno meu era vice-presidente do sindicato de remanescentes de quilombo Rosa de Saron, foi por meio dele e dela que me associei. Aí primeiro eu fui à SEPPIR atrás, aí não me indicaram um quilombo. Aí eu estava falando na escola e eu também via sobre as cotas, né? Aí eu falei eu vou procurar. Aí eu falei com o coordenador quilombola, aí ele foi e falou para mim que era para mim procurar um presidente ou vice-presidente de um quilombo, para mim me associar. Foi que eu consegui falar com a vice-presidente. Eu entrei em contato com ela. Ela passou as informações, falou o que eu deveria fazer e o que eu não deveria. Foi aí que eu me associei. E foi um meio que eu achei assim melhor para continuar estudando, quero conseguir fazer um mestrado ainda. Por isso, que me associei a um quilombo daqui, tinha mais facilidade para mim. Eu acho (Margarida 1, 2024).

A entrevistada relata acima como conheceu o sindicato, como se filiou e citou seus motivos, alegando crer que o reconhecimento legal pode facilitar sua entrada em instituições de ensino público, pois almeja fazer mestrado. Ademais, ela também compreende que essa é uma forma de valorizar, agregar importância às suas origens ancestrais negras e remanescentes de quilombo, ou seja, ela agrega valor

educacional ao fato de ser uma mulher quilombola e percebe a importância disso para dar continuidade aos seus estudos.

Margarida (1, 2024) apresenta, em suas palavras, uma forma de resistência; pois, ao invés de esconder o fato de ser uma mulher quilombola, faz questão de mostrar a importância disso como continuidade de sua vida acadêmica. Isso demonstra resistência, o *erguer a voz quilombola* por meio da educação com e pelo quilombo. Sobre a quilombagem, Cida Bento afirma que:

No contexto de um capitalismo com o poder destrutivo redobrado, de um racismo e de um sexismo mortais, esta obra diz sim ao feminismo que chamo de feminismo de política decolonial, que precisa ser defendido, desenvolvido, afirmado e colocado em prática. O feminismo de quilombagem oferece ao feminismo decolonial uma ancoragem histórica nas lutas de resistência ao tráfico e à escravidão. Chamo aqui de quilombagem [marronnage] e de quilombolas todas as iniciativas, todas as ações, todos os gestos, cantos e rituais que noite e dia, escondidos ou visíveis, representam uma promessa radical. A quilombagem afirmava a possibilidade de um futuro mesmo quando ele era negado pela lei, pela Igreja, pelo Estado e pela cultura, os quais proclamavam que não havia alternativa à escravidão – considerada tão natural quanto o dia e a noite – e afirmavam que a exclusão dos/as negros/as da humanidade era algo natural. Os/As quilombolas tornaram visível o aspecto fictício dessa naturalização e, ao quebrarem os códigos, elas/eles operaram uma ruptura radical que rasgou o véu da mentira. Elas/eles desenharam territórios soberanos no próprio coração do sistema escravocrata e proclamaram a liberdade. Seus sonhos, suas esperanças, suas utopias, e mesmo os motivos de suas derrotas, permanecem espaços de onde se pode tirar um pensamento de ação (Bento, 2022, p. 4).

Nesse caso, a Margarida 1, indo contra toda a lógica de silenciamento e racismo, faz questão de dizer que usará o fato de ser uma mulher quilombola para fazer o mestrado, o que só é possível graças às políticas de cotas para pessoas quilombolas nas universidades. Sendo assim, Margarida 1 põe em prática o que Cida Bento (2022) chama de feminismo de quilombagem, nesse caso voltado para a educação, para seguir seus estudos e assim se tornando referência para outras mulheres negras da comunidade.

E sobre reconhecer-se como educadora negra e quilombola, Margarida 1 menciona: “Eu acho que isso é muito diferente. Muito. Até porque, pela nossa cultura e pelos nossos investimentos, tudo isso chama muita atenção e a gente se torna diferente no ambiente de trabalho” (2024). Ela nota ainda que é recebida e tratada com respeito por alunas negras e alunos negros, observe tal afirmação abaixo:

Tem escolas que a gente tem até mais respeito pelos alunos negros também. Tem algumas escolas que a gente tem muitos alunos negros e ele tem mais respeito assim pelas pessoas que são negras, da mesma forma que eles têm mais respeito e é bem diferente das outras pessoas, eu acho. Eu acho que tem essa diferença (Margarida 1, 2024).

Além de tudo, percebam a importância de a escola ter uma professora negra; pois o fato de estar ali representada para uma turma com a “mesma cor” (falando de negritude de forma geral, pois tenho ciência do colorismo e suas implicações) faz com que esses discentes a valorizem e ela se sinta respeitada, quebrando um ciclo de não representatividade e invisibilidade nas memórias desses jovens.

No ano de dois mil e vinte e três (2023), Margarida 1 atuou em três escolas, pois leciona a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena-CAI²⁸ no SOMEF. A primeira escola chama-se Colônia do Areal²⁹, que fica a sete (07) quilômetros do centro da cidade de Tomé-Açu. As turmas são do sexto (6º) ao nono (9º) ano e da terceira (3ª) e da quarta (4ª) etapa da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Sua segunda escola chama-se Nova Esperança II, no Assentamento Tropicália, a trinta e sete quilômetros da cidade, sendo as turmas as mesmas da escola anterior.

A terceira escola chama-se Antonieta Paiva Maciel³⁰, localizada no quilometro quarenta (40) da PA 140, com turmas do sexto ao nono. Margarida (1, 2024) menciona carinhosamente as três escolas e ratifica novamente o poder e a importância da representatividade docente negra no espaço escolar, geralmente calcado na representação branca:

Então a primeira escola que a gente começou a trabalhar foi a Escola Colônia do Areal. A gente foi muito bem recebido, muito bem acolhido. Eu principalmente. Muito, muito mesmo, carinho. Tropicália, mesma sintonia. E no 40 que eu notei essa diferença, onde que os alunos negros tinham mais simpatia por uma pessoa que fosse negra (Margarida 1, 2024).

Alunas e alunos negros, ao verem uma professora negra, conseguem enxergar e vislumbrar possibilidades reais de um futuro por meio da educação. A ancestralidade

²⁸ Mesmo com as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos, o SOMEF criou uma disciplina extra em sua grade curricular para debater tais temas denominada “Cultura Afro-brasileira e indígena- CAI”. Ademais, criou-se também a disciplina chamada “Educação do Campo e Agroecologia”. Essas duas disciplinas só existem na grade curricular do SOMEF.

²⁹ O nome da escola é uma homenagem ao nome da comunidade chamada Colônia do Areal.

³⁰ A escola chama-se assim em homenagem a uma das primeiras professoras.

é vista no presente, personificada. Sobre as gerações futuras, os legados, a luta e a resistências da negritude, temos o poema de Nego Bispo abaixo:

Poema 6 – poema de Antônio Bispo Santos

Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade

Fonte: Santos (2015, p. 45)

A Segunda entrevistada identifica-se como parda, tem trinta e dois (32) anos. Sua primeira graduação é em Pedagogia e a segunda, em História. Utilizaremos o pseudônimo Girassol 1, exatamente como ela optou. A escola em que trabalha chama-se Damiana Monteiro Pinheiro, localizada no Ramal da Água Branca, e funciona da educação infantil até a EJA. Girassol 1 afirma que “quando eu fiz minha licenciatura foi 100% online pois já tinha a primeira graduação em pedagogia” (2023).

A terceira entrevistada identifica-se como uma mulher parda, tem trinta e oito anos de idade, é licenciada em Educação do Campo – Ciências humanas e preferiu identificar-se aqui como Girassol 2. Ela trabalha e mora na comunidade Vila Nova, lecionando na escola Ney Braga. Sobre sua licenciatura, descreveu como de “suma importância, pois através dela tivemos acesso não somente a teoria mais também a prática, com os trabalhos de campo. Em contrapartida, temos poucas formações continuadas relacionadas a mesma” (Girassol 2, 2024).

A quarta entrevistada identifica-se como parda, tem trinta e três anos e deseja ser identificada como Girassol 3. Graduada em Pedagogia e História, ela atua desde dois mil e vinte e três no ensino modular indígena de Tomé-Açu, denominado SOMEFI

(Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental Indígena). Sobre suas graduações, ela relatou:

Sou formada em licenciatura história também pedagogia e quando eu estudava, mais de quatro anos atrás, a maioria da minha sala eram mulheres e pouquíssimos homens, na verdade eu acho que os homens davam para conferir a dedo, acredito que deveriam ter uns seis a sete homens, mulheres negras não tinham, pardas eu acredito umas quatro e indígena nenhum, tanto na turma de pedagogia quanto na turma de licenciatura história (Girassol 3, 2024).

O fato de um curso ser composto majoritariamente por mulheres demonstra, mais uma vez, o quanto a pedagogia ainda está voltada para o cuidado, haja vista a grande procura de mulheres. No entanto, o que chama atenção é o fato de não ter muitas mulheres negras, demonstrando então um recorte racial na escolha do curso.

Girassol 3, mesmo entendendo a importância da formação continuada específica para a população que ela atende, declarou: “Assim, tipo daqui pro futuro eu até penso, mas no momento ainda não, quero fazer uma pós-graduação daqui para julho, somente que eu quero dar início. Estou vendo o que eu vou fazer. Ainda não tenho muito em mente” (Girassol 3, 2024).

Sobre como se sente atuando como educadora do campo para alunas e alunos indígenas, ela disse:

É bom. Existem desafios, né? Eu gosto na verdade de ser uma professora de indígena. São pessoas muito acolhedoras, quando eles gostam do trabalho da pessoa. A gente roda também a gente não fica só no lugar a gente acaba criando um vínculo também, é a questão de professor e aluno, até a mesma comunidade de modo em geral, sinto-me acolhida, eu me sinto bem em fazer parte (Girassol 3, 2024).

As comunidades indígenas locais vêm lutando por educação dentro dos seus territórios, reivindicando que as professoras e os professores das suas comunidades sejam indígenas. E isso já vem ocorrendo, porém a graduação escolhida por elas e eles é na área da pedagogia. Logo, para atuar nos anos finais da educação básica, ainda são insuficientes. Uma opção é a ida das e dos jovens para a cidade ou permitir o ensino modular nas comunidades (o SOMEFI).

As escolas com ensino fundamental maior dentro dos territórios indígenas têm possibilitado a permanência da juventude por mais tempo. Alguns optam por cursar direito e medicina nos grandes centros urbanos. A comunidade acolhe bem as

professoras e os professores do SOMEFI, principalmente por compreender a importância da escola em seus territórios. Girassol 3 estudou e compreende as lutas, as pautas dessas populações; portanto dialogam a partir do entendimento das opressões dos povos do campo e das mulheres.

Girassol 3, durante suas aulas de história dentro das terras indígenas – não somente por meio de sua narrativa, mas também pela sua presença –, enfatiza que mulheres negras, quilombolas, indígenas erguem suas vozes, lutam dentro e fora das salas de aulas; que mulheres e povos do campo são resistentes, apesar de o capitalismo e o patriarcado tentarem nos apagar.

Sobre sua experiência como professora de história em escolas indígenas, mesmo com o acolhimento mencionado acima, Girassol 3 nos traz uma questão atual sobre as mulheres e os homens indígenas, o estereótipo dessas populações e o sentimento de não valorização das professoras e dos professores que lecionam nas terras autóctones, como vemos a seguir:

Professoras e professores que atuam nas escolas indígenas nem sempre são valorizados. Quando você fala onde trabalha para as pessoas que não conhecem as comunidades indígenas, ouvi coisas ruins. As pessoas não indígenas têm uma visão distorcida dessas populações, até falam mal, sentem até medo de indígenas. Pedem para que tenha cuidado. É uma completa falta de informação, muito preconceito, assim que posso, converso e tento mostrar que não é assim (Girassol 3, 2024).

Nossa educação é infelizmente racista, o que colabora com o genocídio desses povos. A forma como aprendemos sobre os indígenas na educação básica é carregada de estereótipos ultrapassados. Ou seja, se há o preconceito em relação aos indígenas, o que dizer de uma professora que atua em escolas indígenas? Nesse caso, há duplo racismo, primeiro por ela ser negra e segundo por atuar em escolas indígenas. Por qual motivo aprendemos sobre esses povos de maneira tão negativa na escola? Rosani de Fátima Fernandes e Márcio Couto Henrique, no texto *O que não fazer no “dia do índio”*, dizem-nos que:

Porque a história foi escrita pelos não indígenas, pelos chamados “brancos” que reservaram para si o título de “civilizados” que conduziram o Brasil ao “progresso”, enquanto definiram os indígenas como “atrasados”, “selvagens” e obstáculo ao progresso, razão pela qual devem ser “incorporados”. Este modo de narrar a história serve apenas para reforçar o protagonismo dos brancos, para justificar a conquista e posse dos territórios indígenas. Aos indígenas tem sido reservado o papel de vítimas, de coitados,

“homenageados” apenas por suas “contribuições” à cultura brasileira e, mesmo estas (rede, farinha, banho diário...), sempre são tratadas como curiosidades exóticas, consideradas insignificantes diante das “contribuições dos brancos” (religião, língua, civilização, organização política...). No mundo real de cada brasileiro, as coisas não são tão simples assim. Há muito mais das culturas indígenas (e africanas) nas culturas brasileiras do que se pensa (Henrique; Fernandes, 2020, p. 69).

Nota-se, a partir da citação acima, que temos narrativas, textos, ensinamentos feitos por indivíduos colonizados, segundo os quais os brancos são heróis civilizados e os indígenas ocupam um papel de vítimas, restando apenas o discurso de que contribuíram com a cultura brasileira, mesmo que bem menos que os brancos. Compreendemos, dessa maneira, que o estereótipo mencionado por Girassol 3 diz respeito ao pouco conhecimento sobre indígenas e sua cultura por parte dos não indígenas.

Faz-se necessário abordar a questão da nomenclatura “índio e indígena”, que é ponto de discussão e debate, de luta a respeito da identidade dessas populações. A escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista indígena amazonense Márcia Wayna Kambeba, tem um poema sobre a temática. O nome do poema é “Índio eu não sou³¹”:

Poema 7 – Índio eu não sou, da autoria de Marcia Kambeba

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

³¹ Poema retirado site <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba>.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.

Fonte: Dorrico (2020)

No poema de Marcia Kambeba, podemos visualizar vários aspectos herdados da colonização europeia, como a imposição da religião, da língua, da aculturação e a tentativa de dizimar tais povos. No entanto, a autora apresenta como devemos chamá-las(os), além de enfatizar que as populações indígenas resistem. Logo, resistir é uma palavra que tem força e poder. Contudo, para isso, é necessário conhecer e apropriar-se, reconhecer-se como indígena, quilombola, mulher negra etc.

Os apagamentos, os preconceitos históricos que mulheres negras enfrentaram e ainda enfrentam podem e dificultam o processo de autorreconhecimento. Se Simone de Beauvoir (1980) escreveu que nós não nascemos mulheres e sim nos tornamos mulheres, Lelia Gonzales concluiu que nós não nascemos mulheres negras e sim nos tornamos mulheres negras. Na matéria da Revista Cult (2019)³², podemos observar a fala de Lélia Gonzalez sobre nos tornarmos negras:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardas etc. (Gonzalez *apud* Barreto, 2019).

A partir da reflexão importante acima de Lélia Gonzalez, podemos supor que que não é simples e fácil afirmar ser uma mulher negra. Todas as entrevistadas identificaram-se como mulheres negras, tendo a primeira entrevistada utilizado o termo preta e as outras três, o termo “parda”. Entende-se que autodeclaração e

³² <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil>

afirmação da identidade negra é, por si só, complexa. Todavia, almejamos que, no futuro brevíssimo, todas nós consigamos fazê-lo orgulhosamente³³.

Quando questionadas sobre como elas se sentiam em relação à cor da pele que possuíam, uma delas respondeu: “pra mim e só uma cor de pele, uma mais clara e outra escura, mas sabemos que infelizmente o preconceito com as cores de peles ainda é muito grande entre a sociedade” (Margarida 1, 2024). Girassol 2 disse: “atualmente, me sinto mais confortável, devido algumas conquistas da raça negra, claro que ainda falta muito para termos nossos direitos garantidos” (2024).

Margarida 1 nasceu no campo, precisou mudar-se para a cidade, onde reside atualmente, para continuar seus estudos, tendo trabalhado como professora de história na zona urbana por uma semana. Quando surgiu a oportunidade de trabalhar em escolas do campo, aceitou imediatamente. Estando no SOMEF há dois anos, ela diz pretender realizar cursos de formação continuada pois “quero adquirir mais conhecimentos e assim permanecer na mesma função, onde sinto-me feliz e realizada” (Margarida 1, 2023). Ainda acrescenta:

Porque foi onde eu me identifiquei, entendeu? Me identifiquei muito que foi meu início de trabalho, foi quando eu tava começando, foi minha primeira, minhas primeiras turmas e foi tudo o início, entendeu? eu gostei, me apaixonei e pretendo ficar muito tempo. Amei, adorei (Margarida 1, 2024).

Girassol 1 reside no campo e, durante toda a experiência profissional, tem lecionado há cinco anos em uma escola do campo. Quando questionei sobre sua pretensão de continuar atuando no campo, a resposta foi: “sim! gostaria de continuar sempre atuando aqui, porque é onde moro, trabalhar aqui é simplesmente muito gratificante” (Girassol 1, 2023). E ainda acrescenta: “pois moro bem pertinho da escola, aqui é uma vila tranquila, e acho gratificante trabalhar na escola, onde eu já fui aluna e hoje sou professora” (Girassol 1, 2023).

Girassol 2 trabalha na escola do campo há 18 anos. Nos últimos cinco anos, atua como professora de história, nunca tendo lecionado na cidade, e ainda pretende continuar atuando por mais oito anos. Quando questionada sobre o que sente

³³ Para entender mais o debate sobre colorismos, ler *Colorismo*, de Alessandra Devulsky. São Paulo: Jandaíra, 2021.

trabalhando no campo, a resposta foi: “gosto da experiência, pois me sinto familiarizada com os alunos e com a comunidade local” (Girassol 2, 2023).

O sentimento de familiaridade de Girassol 2 com a escola, as educandas, os educandos, e a localidade mencionada está entrelaçado à sua própria vivência como mulher do campo, que conhece o dia a dia dos povos, as lutas, as conquistas. Diante de tantos cursos de graduação, optar pela licenciatura em educação do campo é um ato de enfrentamento, pois estudar para atuar no campo é visto por muitos como uma subcarreira.

Tal formação acadêmica mencionada acima não habilita para atuar na cidade, dialogar com o currículo eurocêntrico, com a fragmentação de disciplinas, com o público diferente, com as outras vivências. Por isso, uma mulher negra do campo licenciada em educação do campo poderia encontrar alguns entraves ao atuar na cidade, sejam estruturais, como escolas maiores e salas superlotadas, ou também questões ideológicas, pedagógicas e existenciais.

Enquanto as escolas da cidade discutem sobre o capitalismo e seus desdobramentos – o consumismo e a influência na história local –, as escolas do campo sentem seus territórios serem invadidos pelas empresas de mineração e monoculturas. Enquanto a cidade discute sobre o maior número de empregos que elas trazem, no campo apontamos a diminuição da agricultura familiar e os seus impactos. Logo, não é nem de longe possível dizer que ambas as escolas (da cidade e do campo) são iguais.

Girassol 3 descreve sobre seu trabalho em escolas do campo e da cidade, relatando que lecionou um ano na cidade e está desde dois mil e vinte e três (2023) no SOMEFI. Ela afirma ter o sentimento de felicidade e reitera:

Já trabalhei na cidade, existem diferenças da cidade para o campo, pois no campo existem bem mais desafios, como a falta de internet, a questão da distância, você precisa se deslocar da sua casa, passa de semana no alojamento, no meu ponto de vista essas situações são bem desafiadoras para mim. Porém por outro lado, eu me sinto muito acolhida por todos da comunidade. Ainda não parei pra pensar por quanto tempo vou continuar no campo, eu entrei agora e ainda é tudo novo pra mim (Girassol 3, 2023).

Girassol 3 pontua as dificuldades que encontra nas comunidades e escolas indígenas em que atua. Tais entraves reforçam os estereótipos, segundo os quais as escolas do campo, dos indígenas, dos quilombolas, dos assentamentos, dos

ribeirinhos, entre outras, são atrasadas ou ruins. No entanto, ela também coloca que sente acolhimento dos povos indígenas, o que nos mostra o quanto as populações do campo vivem outra dinâmica social, na qual a oralidade tem espaço, produzindo muito mais que saberes escolares.

Outro fator mencionado pelas entrevistadas é a insegurança que sentem no deslocamento de suas casas até a escola, uma vez que duas das entrevistadas não moram na mesma comunidade onde atuam. “Gosto de trabalhar no campo, porém não me sinto segura em andar sozinha”, disse Girassol 2 (2024). Margarida 1 relata:

Se é perigoso? Sim, é perigoso. A gente tem mais cuidado, né? Sei dos perigos, mas eu tenho coragem! Inclusive eu ando até só, como todo mundo sabe. Eu ando só. Eu não, eu não tenho medo. Eu tinha medo no início, mas 2023 foi um ano assim que eu aprendi mesmo a ter coragem (Margarida 1, 2024).

Ademais, Margarida 3 faz as seguintes observações sobre como se sente:

E assim, segura, segura, só quando vou no transporte da escola mesmo. De casa para o trabalho eu me sinto segura porque é de ônibus, ônibus escolar e agora, se eu for no meu veículo mesmo de moto, eu me sinto insegura, porque é longe e a gente não sabe o que pode acontecer na estrada. Porém, eu já diversas vezes precisei me locomover de moto e nunca

As entrevistadas não se sentem seguras no percurso até as comunidades e as escolas. As estradas oferecem diversos riscos, tais como acidentes, assaltos, violências físicas e psicológicas. E, por sermos mulheres, ainda há a possibilidade de violação dos nossos corpos e de mortes, uma vez que os homens sentem que podem fazer o que quiser conosco. Assim, mesmo acolhidas na comunidade, na escola e em sala de aula, há o sentimento de insegurança fora da escola.

Não podemos esquecer dos diversos conflitos existentes no campo relacionados à terra. Atualmente algumas comunidades indígenas e quilombolas de Tomé-Açu (PA) estão enfrentando as empresas de dendê instaladas na região. O fluxo de carretas carregadas do fruto, ônibus, carros e motos com trabalhadores, é intenso. Por isso, ainda que sejamos audaciosas e, por necessidade, corajosas, mesmo assim os riscos e a insegurança – tanto sobre nossas vidas quanto nossos corpos – acompanham-nos no trajeto até a escola do campo.

É necessário nos cercarmos de pessoas confiáveis, pensarmos nos transportes que nos conduzirão e, até mesmo, termos preparação psicológica; pois não temos

poder completo sobre nossos corpos. Isso foi tema na Marcha das Margaridas, aqui já mencionada.

Durante a Marcha, pude observar as muitas mulheres participantes e a ênfase na importância de um coletivo, como forma de nos fortalecer como agricultoras, educadoras do campo, indígenas, quilombolas e outras. Sobre as lutas do campo e o movimento de mulheres, questionei as entrevistadas se conheciam a Marcha das Margaridas ou se gostariam de participar. Sobre saber a respeito do movimento, houve respostas tanto afirmativas quanto negativas.

Em réplica à pergunta, Margarida1 disse: "Sim, sim, já ouvi muito falar, inclusive tu já participaste, né? A gente acompanhou. Tenho vontade de participar. Ainda não fui para Marcha, mas eu gostaria de conhecer, participar" (Margarida 1, 2024). Girassol 1 respondeu que não conhecia. Girassol 2 também não, mas assim se manifestou: "Não conheço. Tenho vontade de aprender, ir" (Girassol 2, 2024). Girassol 3, por sua vez, fez as seguintes considerações: "E, sobre essa Marcha das Margaridas, eu não conheço; mas seria interessante conhecer, porque eu gosto sempre de estar aprendendo algum movimento assim. É muito importante, ainda mais se for em prol das mulheres" (Girassol 3, 2024).

Três das entrevistadas não conhecem a Marcha das Margaridas; porém, pelos relatos, compreendem a importância de estarmos ligadas pelas mesmas pautas, em prol das mulheres. Elas se mostram interessadas em saber mais sobre o movimento de mulheres do campo. Encontrarem-se unidas em coletivos pode contribuir com nossa visão de mundo. No caso de coletivo de educadoras, poderemos melhorar nossa percepção e narrativas sobre a educação e possivelmente de ensino.

Margarida 1, Girassol 1 e Girassol 2 relatam que não participam de coletivos de educadoras do campo para socializar saberes, enquanto Girassol 3 disse: "Sim, participo e discutimos sempre a melhoria da educação do campo. É um grupo muito dinâmico e parceiro" (Girassol 3, 2023). Para Caldart (2003), uma das funções de um coletivo é garantir o ambiente educativo da escola do campo, desde que consiga envolver as alunas, os alunos e a comunidade.

Vimos as diversas vantagens dos coletivos; porém, mesmo que as professoras entrevistadas não participem, observamos que, como mulheres negras, estão atentas a diversas demandas da educação do campo, movimentando-se aos seus modos, não em marchas, e sim em salas de aulas. Isso porque, nesses espaços, são perceptivas

às necessidades de enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia, sendo necessário dialogar sobre visibilidades femininas.

Girassol 3 relatou participar de grupos de socialização sobre educação do campo, mas apontou que ela não conhece grupos de mulheres indígenas: “na verdade grupo de mulheres indígenas assim particularmente eu não conheço, porém, individualmente eu conheço” (Girassol 3, 2024). Sobre as mulheres indígenas, a entrevistada revelou:

Mulheres indígenas me inspiram, eu admiro muito a bravura, a coragem delas, são pessoas muito determinadas, um exemplo aqui mesmo nessa comunidade onde eu estou, eu admiro muito a nossa cacica ³⁴é uma pessoa assim muito forte, muito guerreira, não só ela, mas outras mulheres. Ela é uma pessoa que me serve de inspiração pois está na linha de frente da comunidade, participa ativamente apesar da idade dela, se envolve muito com a educação e começou a comunidade (Girassol 3, 2024).

Ser uma educadora negra em comunidade indígena pode ter diversos significados, entendimentos, sentimentos e ensinamentos. Aprender com outras mulheres tem sido uma das nossas resistências. Conhecendo-nos, admirando e ouvindo, conectamo-nos e formamos um coletivo único de trocas, mesmo sendo de culturas e cores diferentes. A educação do campo proporciona tal inclusão afetiva. Essas escolas vivem e resistem e se fortalecem.

Para que as escolas do campo sejam vistas e sentidas pelas suas especificidades, é imprescindível que haja conhecimento, estudo, sentimento e compreensão. Isso nos remete ao que Caldart (2003) instrui sobre o coletivo de educadoras, compreendido como um espaço de autoformação. Para a autora, não é possível ser sujeita e sujeito de um processo como esse sem uma formação diferenciada e permanente.

Não é só atuar no campo, é entender que educação do campo é, por si só, uma educação específica que precisa ser construída para e com as sujeitas e sujeitos que a compõe. “É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando” (Caldart, 2003, p. 75). É necessário continuar a formação profissional e assim observar a relevância de abordar, durante as aulas de história ministradas para a educação do campo, questões de gênero, raça e classe.

³⁴ A entrevistada utiliza o termo “cacica” para referir-se à líder indígena.

Mesmo que as educadoras entrevistadas afirmem que o tempo curto em sala de aula e o esquecimento podem impedir que mencionem, nas aulas de história, questões de gênero, raça e classe, tais temas podem ser externados de várias outras maneiras, ainda que fora do currículo. É possível fazê-lo por meio de conversas cotidianas, compartilhamento de histórias pessoais, afeto. No entanto, com um currículo que contemple a diversidade das populações camponesas, visibilizando o gênero feminino, a raça, as lutas, a cultura, as contribuições, a história e os saberes, teremos a oportunidade de aprofundar debates, diminuir estereótipos negativos.

Segundo Girassol 1, no ensino de história, há alguns conteúdos programáticos em que se consegue discutir gênero, raça e racismo: a escravização do povo negro, no sexto, no sétimo, no oitavo e no nono ano do ensino fundamental; o tráfico negreiro e as práticas de resistências; a produção açucareira na América portuguesa, na qual a temática é oportuna, declarou a entrevistada.

Sobre a inclusão de uma narrativa não elitista e eurocêntrica, Girassol 1 (2023) enfatizou que *“sempre abordo temas sobre as várias raças, que são representadas pelos povos negros, através de suas raízes reconhecendo de forma positiva a sua cultura e sua valorização”* (Girassol 1, 2023).

Os conteúdos programáticos citados podem e devem ser utilizados de forma crítica, enfatizando suas falhas, apagamentos e evidente perpetuação de um discurso que caracteriza o povo negro como inferior ao branco. Essa necessidade decorre de a imagem das pessoas negras, infelizmente, ainda ser apresentada de forma estereotipada, como nos lembra a mestra em ensino de história Barroso (2020).

Girassol 1 descreveu também que sente a ausência de mulheres nos fatos históricos dos livros didáticos e isso lhe passa a sensação de ser excluída da história. No entanto, isso a encoraja a elucidar que *“a falta de oportunidade das mulheres vem desde a antiguidade, onde até hoje lutamos para ter nossos direitos”* (Girassol 1, 2023). Ela utiliza o livro didático Telaris³⁵ em suas aulas como única fonte de transposição didática.

Margarida 1 relata sentir muito a falta de mulheres no livro didático que ela utiliza, logo pesquisa na internet e faz apostilas extras com a inclusão da *“sujeita esquecida”* (Margarida 1, 2023). Também, ao tratar de algumas palavras que estão colocadas apenas no masculino, ela usa termos como *“historiador e historiadora”*

³⁵ Telaris corresponde a uma coleção de livros de história do ensino fundamental maior.

(Margarida 1, 2023), uma vez que ela alega sentir um incômodo ao ler e reproduzir tais palavras ditas universais. Dessa forma, diante do silenciamento no material didático, elas resistem fazendo materiais paralelos.

Quando questionei o que poderia acontecer se nós mulheres aparecêssemos mais nos livros didáticos e nas narrativas presentes na educação do campo, tanto nas nossas quanto nas das(os) demais envolvidas(os), elas responderam: “seria melhor, isso seria bem melhor e a gente seria mais aceita na sociedade como mulheres, não como mulheres frágeis, mas como mulheres empoderadas” (Margarida 1, 2024). Girassol 1 disse: “acredito que trará mais oportunidades para nós mulheres, pois mesmo nós lutando por nossos direitos ainda existe o preconceito de ser mulher” (2024).

E sobre essa questão, se nós mulheres aparecêssemos mais nos livros didáticos ou se estudássemos sobre nós no ensino de história, o que poderia ser diferente nessas vidas? Eu acredito que as pessoas talvez iriam nos olhar diferente. No sentido até mesmo da mulher ela ter um valor maior na sociedade, que a gente vê que hoje a mulher infelizmente ainda é uma decadência sobre muitas situações. A questão até mesmo da não valorização do salário. Que homens não ganhem mais do que mulheres, né? Se talvez aparecêssemos mais nos livros didáticos iríamos ganhar mais credibilidade (Girassol 3, 2024).

Ainda sobre o fato de mulheres aparecendo no ensino de história por meio de materiais didáticos e narrativas, Girassol 3 comenta:

Poderia ter mais valença³⁶ na sociedade. Acredito que iria ser uma informação a mais para todos e com certeza a vida das mulheres poderia ter menos violência, porque as pessoas iriam estar cientes de que realmente a mulher ela tem um papel fundamental dentro da sociedade, mas isso precisa ser implantado mais ainda na mente das pessoas, do ser humano, porém é algo assim que a gente vê que ainda fica muito a desejar (2024).

Nas suas aulas, Girassol 2 relata abordar questões de raça e gênero nos seguintes conteúdos programáticos: “A economia açucareira; as revoltas regenciais; e no dia da Consciência Negra” (Girassol 2, 2023). Sendo mulher e professora de História, afirma que já sente a falta da presença de mulheres nos fatos históricos dos

³⁶ A entrevistada utiliza tal termo no sentido de validade, ou seja, seremos vistas com mais valor.

livros didáticos. Ela utiliza a coleção de livros intitulada “Projeto Araribá³⁷” e textos pesquisados na internet para organizar sua narrativa durante as aulas.

Por sua vez, Girassol 3 faz o seguinte relato:

Estou começando agora, e ainda pretendo falar sobre raça e gênero nos assuntos da disciplina de história se for possível o ano que vêm, pois é a primeira vez que, estou dando aula de História, como sou formada em pedagogia já dei aula somente para os anos iniciais (Girassol 3, 2023).

Girassol 2, ao se deparar com o questionamento “Como se sente sabendo e vendo o não aparecimento de mulheres nos livros didáticos?”, respondeu: “Sinto a falta de valorização da mulher como profissional em determinadas áreas” (Girassol 2, 2023). Em seguida, perguntou-se: Você faz algo a respeito da falta de mulheres nos livros didáticos? E ela respondeu: “Infelizmente até o presente momento não” (Girassol 2, 2023). Sentimento de desvalorização é o que sente Girassol 3, quando abre o livro didático de história e não vê mulheres nele; porém, ela relatou: “Sempre procurei um ambiente mais acolhedor e respeitoso, em que as mulheres se sintam valorizadas em minhas aulas” (2023). Ela acrescentou ainda: “Temos que fazer a mulher se sentir respeitada e valorizada, mesmo com a ausência de mulheres nos livros didáticos, porém a mulher merece respeito e valorização em todos os sentidos” (Girassol 3, 2023).

Desafios históricos e atuais regem as vivências das educadoras; por isso, continuar estudando é necessário para que elas se reconheçam como sujeitas. “É preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo” (Caldart, 2003, p. 75), para assim compreender que houve abandono da educação do campo por décadas. Logo, as crianças e os jovens camponeses, as filhas e os filhos dos trabalhadores, professoras e professores receberam uma escola insuficiente, lembra-nos Mariana Esteves de Oliveira (2018).

A situação precária das escolas do campo causava e causa desmotivação, e deve ser por isso que algumas falas mostram a falta de debate de determinados conteúdos em sala de aula, pois não basta inserir conteúdos, é preciso saber o lugar dessa docente, o seu excesso de trabalho, o ambiente escolar, os baixos salários e a desmotivação docente de toda ordem etc. O certo é que a conjuntura de desamparo

³⁷ Projeto Araribá corresponde a uma coleção de livros de história do ensino fundamental maior.

gerou prejuízos históricos. Tendo isso em consideração, é observável que há, além de grandes níveis de analfabetismo no campo e de êxodo rural, a “precarização da vida no campo e dificuldades de inserção no mercado de trabalho mais qualificado por parte destes jovens, culminando inclusive em números alarmantes de trabalho análogo à escravidão no tempo presentes” (Oliveira, 2018, p. 3).

Como se nota, questões variadas perpassam o ato de lecionar em escolas campesinas. Logo, é importante que as educadoras do campo – atravessadas pelo patriarcado e pelo capitalismo, como citamos anteriormente, mas unidas em coletivos – entendam as opressões sofridas pelas populações do campo. Essas lutam são pela terra, mas não apenas isso, porque é necessário plantar, ter condições de vida digna, frequentar escolas de qualidade e ter acesso a aulas de professoras com boas formações. De Oliveira nos alerta que a escola do campo “é luta e denúncia, é, em si, um próprio movimento” (2018, p. 3).

Portanto, escolas e professoras do campo devem estar unidas pelo fim das negligências históricas, produzindo educação que “respeite a origem de sua matriz de lutas, progressista, e que combata as desigualdades sociais, culturais, econômicas, de gênero, entre outras” (De Oliveira, 2018, p. 3). Os desafios da educação do campo são diversos e as aulas de história que as professoras lecionam precisam contribuir positivamente.

Nossa forma de lecionar é fortemente influenciada por diversos aspectos, tais como: o local onde nascemos e vivemos (campo ou cidade); nossa formação acadêmica (com ou sem estudos sobre o campo); nossa curiosidade ou não, em aprender mais; nosso gênero; cor; classe social. Assim, construímos nossas narrativas, nosso presente e futuro.

Na música “Construtores do Futuro”, de Gilvan Santos (2006b), ele descreve como quer que seja a escola do campo:

Poema 8 – Construtores do Futuro

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente

Eu quero uma escola do campo
que não enxerga apenas equações
que tenha como “chave mestra”

o trabalho e os mutirões

Eu quero uma escola do campo
que não tenha cercas que não tenha muros
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados
eu quero uma escola do campo
onde esteja o símbolo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia.

Fonte: Santos (2006b, p. 26)

Para Gilvan Santos (2006), a escola precisa ter relação com a vida das populações do campo, precisa ser querida e organizada de forma coletiva, sem cercas e limitações. Logo, é importante que conheçamos nossa importância na sala de aula do campo, onde nossas narrativas podem incentivar positivamente tais sujeitas e sujeitos, uma vez que nossas narrativas são reflexos íntimos de nós mesmas, do que aprendemos e do que ensinamos.

Nossa voz pode incomodar ou não os opressores seculares, ser ou não porta voz da elite branca, podendo também desestabilizar o que Conceição Evaristo (2020 *apud* Isabella Nunes) chama de casa grande. O intuito deste trabalho é incendiar tal propriedade simbólica a ponto de não restar cinzas de sua estrutura. Belo dia para isso, não acha?

3.1 AS NARRATIVAS QUE NÃO INCOMODAM A CASA GRANDE E OUTRAS QUE A INCENDEIAM.

Nossa escrita que carrega nossas narrativas e a forma que lecionamos – com letras, sons e ações personalizadas pela cor de nossa pele, pelo nosso gênero, pela pobreza, pelas tradições familiares, por uma educação precária, mas também pela nossa constante luta por uma educação do campo mais digna – traduzem nossas experiências e nossa vivência, isto é, escrevivência.

E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para

adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, *apud* Nunes, 2020, p. 30).

O termo *escrevivência* foi cunhado por Conceição Evaristo e, segundo a autora, seria ideal “que todo mundo fizesse uma voz única em coro capaz de produzir um som eternamente audível, ressoando os lamentos e os direitos sonegados (Evaristo, 2020, p. 230). Por conseguinte, seria possível chegar a todos os lugares e ser compreendido por todas as pessoas, sem que se minimizassem as dores e os apagamentos, dando o direito de reparação às vozes marginalizadas.

Enfatizamos o conceito de *escrevivência* por se tratar de um trabalho acadêmico que é escrito por uma educadora negra do campo que compartilha narrativas de educadoras negras do campo, onde todas nós que lecionamos a disciplina de história vivenciamos o patriarcado, o sexismo, o machismo, o capitalismo tentando influenciar e influenciando as salas de aula. Logo, quando escrevemos e narramos, expomos nossas vivências indissociáveis.

Evidenciar nossas narrativas é uma escolha política, mas também uma estratégia de sobrevivência, o que é importante porque, como Walker (2021) observa, nós sabemos que salvamos primeiramente a nós mesmas. E não se trata de nos idealizarmos ou apontarmos que falamos por todas as professoras de história do campo (Almeida, 2021), porém é a forma que encontro de continuarmos incomodando a casa grande, diante do poder eurocêntrico e sexista que busca nos limitar e eliminar.

Tentaram e ainda tentam não apenas apagar nossos relatos, nossa escrita e nossa narrativa, mas também nos deslegitimar como acadêmicas e educadoras. Por isso, utilizamos o termo *epistemicídio*, empregado por Carneiro (2005), para tratar sobre um problema que é muito mais que anulação e desqualificação do conhecimento das pessoas negras. A sociedade que aplaude homens brancos com textos rasos e sem relevância nos faz crer que não fazemos ciência.

Para Sueli Carneiro (2005), há a “negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (Carneiro, 2005, p. 97).

Por sua vez, Ribeiro elucida que o *epistemicídio* é um “fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar” (2009, p. 32). Como parte dessa prática, há a negação da

possibilidade de negras e de negros se colocarem como sujeitos de conhecimento, observável quando se nota o apagamento das contribuições da África “e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar” (Ribeiro, 2019, p. 32). Para Cida Bento:

É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. Por isso, é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, 2022, p. 50).

Para as autoras, o epistemicídio é causador de apagamentos, exclusão e violências que acometem a população negra. As entrevistadas neste trabalho, que se identificam como negras e pardas, vivenciam os apagamentos e narram as aulas de história com a utilização de materiais pedagógicos produzidos por elas mesmas, pois apenas o livro didático não contempla suas narrativas e interesses. Enquanto isso, em sala de aula, casos de racismos são frequentes.

Elas compreendem que a produção negra é apagada, sendo “raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras” (Ribeiro, 2019, p. 33). Segundo bell hooks, “o movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia” (2018, p. 36).

Ao ser questionada sobre o conhecimento prévio ou o entendimento sobre os termos feminismos, feminismo negro, ecofeminismo ou feminismo latino-americano, Margarida 1 afirmou que precisa e quer saber mais sobre tais assuntos. Por sua vez, Girassol 1 disse conhecer todos os temas, acrescentando que “compreender que o feminismo, é a luta pelos direitos das mulheres até que a sociedade se transforme, e garanta todos os direitos igualmente para todos é necessário” (Girassol 1, 2023).

Girassol 2 confirmou conhecer o termo “feminismos”, tendo aprontado que, quanto aos termos “feminismo negro”, “ecofeminismo ou feminismo latino-americano”, gostaria de conhecê-los. Já Girassol 3 relatou conhecer alguns desses termos, sem apontar quais, mesmo assim destacou que gostaria de conhecer melhor todos os conceitos apresentados na entrevista.

O fato de sermos mulheres negras não garante que conheçamos todos os movimentos sociais que discutem sobre gênero e raça ou, quando os conceitos nos são apresentados, podem vir manipulados, estereotipados. Dizemos isso porque é conveniente para o patriarcado que mulheres não tenham acesso a um conhecimento que questione a sociedade que a oprime. Dessa forma, a escola que reflete tal sociedade machista não enxerga como necessário ensinar sobre estes temas.

Muitas irmãs não se definem como feministas ou não conhecem os movimentos. Apesar disso, sentem os efeitos do racismo e dos sexismo na escola, nas comunidades, nos territórios indígenas e quilombolas. Elas criaram e ainda criam estratégias de resistência. Mesmo assim, esta autora precisa dizer que, quando temos acesso à história das lutas das mulheres que têm a nossa cor, em favor de pautas coletivas, nossas vidas são tocadas.

Como educadora do campo que experiencia cotidianamente os percalços impostos a nós, por sermos mulheres negras, encontrei – nas falas, nos textos, nos ensinamentos, nas vivências e no movimento negro – um lugar de fala, de construção de debates e de narrativas, que auxiliam e norteiam na profissão, na academia, na vida em sociedade. Vem daí o estímulo para continuar a escrita desta dissertação e da organização do produto do Mestrado.

Ao questionarmos se as entrevistadas presenciavam com frequência casos de racismo dentro das salas de aula das escolas do campo, as respostas foram: sim! Sobre tal violência:

Acontece sempre, né? Essa situação do racismo não só em sala de aula, mas acontece no dia a dia da gente. Meu inclusive, aconteceu várias vezes. Já aconteceu em sala de aula também, né? Já falei, já chamei, atenção na sala também. Quando fala assim: neguinho, seu pretinho, seu, não sei o quê, cabelo disso, aquilo. Acontece sempre. Eu tô repreendendo, tô conversando, tô explicando que é um crime, que isso gera cadeia e tudo (Margarida 1, 2024).

Ademais, Girassol 1, sobre uma situação na qual precisou intervir, relata que "já aconteceu sim, os alunos apelidando uma aluna da cor preta que tem o cabelo cacheado e deram o apelido de cabelo de bombril, eu precisei chamar atenção, pois aquilo não era certo" (Girassol1, 2024). Por sua vez, Girassol 3 afirma ter ciência da situação de terceiros: "Já ouvi de outras pessoas, mas na minha sala não presenciei esse tipo de situação. Não que eu me lembre, né? Dentro da sala de aula, até hoje se

comentaram foi fora" (Girassol 3, 2024). Girassol 2 também trata de uma ocorrência em que precisou conscientizar os alunos:

Já aconteceu sim. Um determinado educando chamou o colega de asfalto, na suposta brincadeira. Eu, como docente, parei com o conteúdo que estava ministrando e conversei com a classe sobre racismo, conceituando-o e exemplificando (Girassol 2, 2024).

Conversas sérias, lúdicas ou projetos pedagógicos podem ser ações eficazes para a diminuição dos casos de racismo. Margarida 1 mencionou: "a gente fez uma peça uma vez na escola que falava sobre racismo, sobre as meninas negras. Mostramos a realidade que acontecia" (Margarida 1, 2024). Girassol 1 mencionou sua participação em um projeto de sua escola sobre bullying.

Quanto aos casos de sexismo que as alunas sofrem durante as aulas de história, Margarida 1 relatou que meninos fazem brincadeiras sexistas em sala de aula com ela e com as alunas, "e isso está no nosso dia a dia, né? A gente sempre vê, acontece isso porque está usando rosa, dizem: tu és isso e aquilo. Isso é roupa de homem ou roupa de mulher. Isso sempre acontece nas salas de aulas" (Margarida 1, 2024). Urgentemente precisamos debater nas escolas do campo a respeito dos estereótipos de gêneros. Sobre isso, Chimamanda Ngozi Adichie escreveu:

Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica na autorrealização de cada um. O ato de cozinhar, por exemplo. Ainda hoje, as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens — elas cozinham e limpam a casa. Mas por que é assim? Será que elas nascem com um gene a mais para cozinhar ou será que, ao longo do tempo, elas foram condicionadas a entender que seu papel é cozinhar? Cheguei a pensar que talvez as mulheres de fato houvessem nascido com o tal gene, mas aí lembrei que os cozinheiros mais famosos do mundo — que recebem o título pomposo de "chef" — são, em sua maioria, homens (2014, p. 42).

Os papéis de gênero que meninos e meninas devem performar para serem aceitos é cruelmente atribuído e cobrado. Girassol 1 mencionou: "Já aconteceu de um aluno que tem uma voz mais fina ouvir de outro colega de sala pra ele falar mais grosso, eu mais uma vez precisei chamar atenção desse garoto e da turma" (2024). Enquanto isso, Girassol 2 afirmou: "Sim! embora com pouca notoriedade" (2024). E Girassol 3 disse: "Se alguém já fez algum comentário? Sim, já, já vivenciei muitos assim, muitos não, alguns casos" (2024).

Segundo Chimamanda Adichie (2014), nós poderíamos ser até mais alegres e felizes se fôssemos mais livres em relação aos (não negociáveis) papéis de gênero que devemos performar; pois teríamos a oportunidade de sermos verdadeiros, ou seja, sermos de fato quem somos. Assim, nós nos livraríamos do peso das expectativas do gênero. Para Chimamanda Adichie, “o que realmente conta é a nossa postura, a nossa mentalidade. E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar gênero?” (2014, p. 43).

Por crer que o debate sobre estereótipo de gênero deve perpassar pelas narrativas docentes, quis entender como as entrevistadas lidam com tal questão. Tanto Margarida 1 quanto Girassol 2 ainda não realizaram ações diretas ou projetos escolares com a temática do sexismo ou outras violências contra as mulheres, mas elas assim se manifestam: “pretendo, entendeu? Esse ano pretendo fazer isso” (Margarida 1, 2024); “Ainda não fiz, mas é uma sugestão maravilhosa!”, disse Girassol 2 (2024).

Dialogar sobre como os estereótipos de gênero são limitantes e violentos é fundamental para que possamos construir uma sociedade e uma escola do campo mais saudáveis para as crianças, as(os) adolescentes, as(os) jovens, as adultas, os adultos, as idosas e os idosos. Ao entrevistar as professoras para esta dissertação, já apresento o debate, fazendo-as refletir sobre isso; pois, se não somos valorizadas como educadoras, é também por não aceitarem que podemos atuar em outras áreas que vão muito além da intimidade do lar.

Ao escrever esta dissertação sobre a educação do campo movimentada por mulheres negras que lecionam história, incentivo o pensar político delas, que é desmerecido pela branquitude. Sobretudo, desafio o preconceito, o racismo e o sexismo da academia, que pouco valorizam nossos saberes, por diversas vezes invisibilizando o nosso modo de fazer ciência.

Girassol 2 acredita que a invisibilidade de mulheres no ensino poder ocasionar as violências que passamos cotidianamente. “Acredito que sim, afinal somos fruto de uma sociedade machista, sendo que esse machismo se manifesta em todos os âmbitos sociais. Somente mudando a história, seremos mais valorizadas e respeitadas” (Girassol 2, 2024).

As entrevistadas julgam ser relevante debater em sala de aula sobre as violências que mulheres sofrem? Mais uma pergunta realizada e a resposta foi que sim! “É bem, muito importante, muito mesmo. Eu gostaria que tivesse rodas de conversa, que a gente pudesse sentar-se todos assim, conversar, debater sobre essa situação aí que seria até melhor para todos, né?” (Margarida 1, 2024). Girassol 1 também aponta que sim. Girassol 2 (2024) respondeu: “Sim, sempre! Porque só assim podemos mudar essa realidade, por meio da educação”. Girassol 3 mencionou:

Sim! Ainda é um assunto muito limitado, as pessoas ainda não falam muito sobre isso, sempre é bom ter um debate, uma participação maior na sociedade sobre esses assuntos. A gente vê que em muitas casas as pessoas ainda não falam sobre isso, mas infelizmente praticam! Então é sempre bom dialogar em sala sobre as violências que as mulheres sofrem não só no ambiente de trabalho mais também dentro de casa, às vezes com seus companheiros, entre outras situações até na rua (2024).

Muitas violências de gênero são pouco mencionadas, mas sentidas em nosso cotidiano. Duvidam de nossa capacidade diariamente em diversos locais. Girassol 1 compartilhou uma experiência dolorosa sobre isso, por meio do seguinte relato:

Já sofri muito, no início quando me deram a oportunidade de sala de aula, pois antes eu era servente da minha escola, ouvi coisas horríveis, tipo: como assim uma servente agora irá dar aula, a menina que limpa banheiro agora irá ser professora. Ou: ela não tem capacidade pra está em sala, pois não sabe de nada, só serve pra limpar a escola. Foram muitas falas e muitas críticas, só que hoje agradeço todos que duvidaram de mim e me criticaram, pois, mesmo com muita vontade de desistir, continuei a minha jornada, não foi fácil, mas até aqui o senhor me ajudou (Girassol 1, 2024).

Nossa sociedade é altamente discriminatória, principalmente com mulheres negras, sendo utilizado por Cida Bento o termo “sociedades desfiguradas pela herança do racismo”. Ainda segundo a autora, existe a preferência de um mesmo “perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança etc.” (Bento, 2022,p 49). Logo, tal ação prejudica e precariza a condição de vida da população negra, o que vai gerar desemprego e até o subemprego. E o que mais pode gerar?

A sobrerrepresentação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial. Essa herança tem também sua dimensão simbólica, fazendo com que o perfil daqueles que lideram as organizações, que é majoritariamente masculino e branco, esteja

sempre bem representado nos meios de comunicação, o que mantém um imaginário que favorece sua permanência em lugares da sociedade considerados mais prestigiados, bem como propicia a naturalização de outros grupos em posições de subordinação e desqualificação (Bento, 2022, p. 49).

O relato de Girassol 1 nos escancara a perversidade do racismo, em razão do qual os cargos mais elevados das instituições já são destinados a um outro grupo mais elitizado, branco, que teve condições de estudar ainda na juventude. Ela precisou transpassar barreiras dolorosas, lutar contra os lugares de subalternidade que a subjetividade coletiva a condicionou, contra a rejeição, para assumir o posto de professora de história da escola onde atua.

Muitas pessoas sentem ou presenciam a estigmatização das mulheres negras educadoras. No entanto, não elas conseguem visualizar de forma mais ampla o apagamento das mulheres no nosso cotidiano, uma vez que vivemos em uma sociedade conduzida pela branquitude masculinizada, onde sofremos violências dentro e fora das escolas. Logo, afirmar que a escola deve ser um local de debate sobre tais temas é necessário. Dessa forma, mais mulheres e homens terão acesso às informações e conseguirão identificar as violências.

Sueli Carneiro nos ensina que a violência contra as mulheres negras, além de poder ser de natureza doméstica ou sexual, pode de se manifestar, entre outras formas, de modo que não nos ofereça o justo direito a uma representação positiva e também que “limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima” (2005, p. 338).

Não aparecemos nos livros didáticos do ensino de história e isso é uma violência da branquitude que, além de se colocar como hegemônica, é tida como “invisível” quando não temos o letramento de raça e gênero. Assim contraímos um saldo negativo para a subjetividade, influenciando na afetividade e consequentemente na sexualidade (Carneiro, 2005). Para Cida Bento:

Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos político-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura

racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (2022, p. 50).

Ainda sobre violência racial, Sueli Carneiro enegrece apontando que a particularidade que “assume em relação às mulheres dos grupos raciais não hegemônicos vêm despertando análises cuidadosas e recriação de práticas que se mostram capazes de construir outros referenciais” (2005, p. 338). Entre os grupos não hegemônicos, retornemos aqui à abordagem sobre as mulheres do campo e suas relações com o meio ambiente, o que denominamos aqui de agroecologia. Quanto a esse termo, a cartilha da Marcha das Margaridas de 2023 explana que é:

Um modo de vida baseado na construção de relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais mais justas, gerando não só alimentos saudáveis, mas também relações de unidade e respeito entre as pessoas e todos os seres do planeta. Esse conhecimento veio dos saberes ancestrais, da forma como os povos tradicionais, indígenas e quilombolas, se relacionavam com a natureza, com a comida e com as pessoas. Tal modo de vida depende do acesso à terra, ao território e à água, e das práticas de respeito e cuidado com a biodiversidade e os bens comuns (CONTAG, 2023b, p. 6).

O SOMEF, que é responsável em levar ensino escolar de qualidade para o campo do município de Tomé-Açu, envolvendo alunos dos anos finais da educação básica, possui a disciplina de Educação do Campo e Agroecologia. Já no ano de dois mil e vinte e quatro (2024), foi introduzida em todo município a disciplina de Educação Ambiental. A primeira discute sobre as populações tradicionais e suas formas de organização; a segunda, sobre a natureza e suas derivações. Logo, ambas as disciplinas pretendem discutir sobre e a partir do meio ambiente.

Trabalhar em sala de aula sobre as questões inerentes ao campo, ao meio ambiente e à relação das populações pode ser importante para melhorar nossa interação com o planeta. Tais temas atingem as mulheres do campo, por isso questionei se as entrevistadas trabalham de alguma forma, se refletem nas aulas ou se pretendem abordar nas salas tais questões:

Muito importante debater sobre o meio ambiente na educação do campo. A gente fez um projeto sobre o meio ambiente lá na Nova Esperança II. E foi bem legal, porque com os alunos, a gente montou equipes e cada aluno, cada equipe, montaram lixeiras para limpar a escola, né? Aí quem confeccionasse a lixeira mais bonita ganhava um prêmio, ganhava pontuação e foi bem, bem

legal. Aí a gente fez o projeto tudo sobre o meio ambiente, conversando, explicando, dando palestra e tudo. No final, a escola ficou limpa e eles todos cientes. Foi muito importante falar sobre essa questão (Margarida 1, 2024). Um projeto sobre o meio ambiente onde teve palestra sobre a carta 270, e depois fizemos uma ação sobre o meio ambiente, fazendo uma pequena limpeza nos igarapés de uma comunidade próxima e colocamos placas com frase de aviso pra não jogar lixo etc (Girassol 1, 2024).

Ao se manifestar sobre trabalhar com esses temas, Girassol 2 responde: "Sim, mostrando as mudanças que ocorrem no ambiente da nossa localidade. Trabalhamos também com vídeos" (Girassol 2, 2024). Por sua vez, Girassol 3 pondera: "E se eu trabalho com as questões ambientais nas escolas indígenas? A resposta é que ainda não, mas farei" (Girassol 3, 2024).

As entrevistadas têm concepção agroecológica, uma vez que já executam ações relacionadas ao meio ambiente e à escola. A CONTAG nos orienta que tal compreensão sobre a agroecologia para as mulheres guia-se nos movimentos feministas e que ecofeministas lutam para que a sociedade, as instituições e o Governo nas diferentes esferas "reconheçam o papel das mulheres do campo, da floresta e das águas na produção de artesanatos e outros produtos que enraizados na vida nos territórios e comunidades, na proteção e conservação do meio ambiente" (2023b, p. 7). Outras lutas das mulheres feministas agroecológicas, segundo a CONTAG, "dizem respeito sobre o reconhecimento do trabalho doméstico e de cuidados, assim como o autocuidado, como fundamentais para a sustentabilidade da vida" (2023b, p. 7). Para as mulheres do campo, das florestas e das águas:

"Sem feminismo não há agroecologia", pois não haverá comida de verdade e agroecológica em nossas mesas se vivermos em um mundo com violência contra as mulheres. Tais violências também estão estruturadas no racismo contra mulheres negras e indígenas, que denunciam que "Se tem racismo não tem agroecologia". A agroecologia neste contexto assume um posicionamento político de luta contra desigualdades sociais históricas no Brasil (CONTAG, 2023b, p. 7).

No fragmento acima, observamos que a agroecologia e o ecofeminismo combatem e discutem sobre questões raciais, étnicas e de gênero, apontando que, se houver preconceitos e exclusões, de fato não é possível que trate desses movimentos; pois eles lutam pelo fim de tais exclusões. Por isso, mesmo que não saibamos, ao abordamos tais pensamentos emancipatórios das mulheres do campo, lutaremos em

várias frentes (respeito às mulheres e ao meio ambiente, antirracismo, antissexismo e mais).

Também é pertinente lembrar que a educação do campo é “mais do que uma modalidade de ensino, a educação do campo é um grande movimento que nasce das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo” (CONTAG, 2023b, p. 9). Logo, suas origens são:

Fincadas nos modos de vida que existem no campo, na floresta e nas águas, a partir da diversidade de seus sujeitos, e das formas como eles constroem suas culturas, saberes, trabalho, tempos e territórios de vida e resistência. Ela parte do sentido de emancipação dos sujeitos do campo, da floresta e das águas, por meio de uma leitura crítica da realidade. Como seu próprio nome anuncia, não basta estar no campo (situada num determinado espaço geográfico), precisa ser do campo. Contrapondo-se à formação instrumental que se justifica pela ideia de formar para o mercado, a sua pedagogia parte do fortalecimento da identidade coletiva, para que as pessoas não visem somente a si mesmas, mas à totalidade ampla dos povos (CONTAG, 2023b, p. 9).

Por meio do fragmento acima e das entrevistas, observa-se que a Educação do Campo deve ser pensada como algo coletivo, com as mulheres, vindo de dentro do movimento, “integrada às questões do trabalho, dos conhecimentos ancestrais, da luta pela terra, pelos direitos sociais e do embate com o agronegócio que lança impactos sobre o país e sobre a vida das pessoas” (CONTAG, 2023b, p. 9). Assim o direito “das(os) trabalhadoras(es) do campo à educação como instrumento político para romper com as formas de subordinação que interessam ao capital” (CONTAG, 2023b, p. 9). Vamos lutar por uma educação do campo que discuta e incentive a agroecologia?

4 NARRANDO UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMININO E ENEGRECIDO

É um ótimo momento para ser mulher. Um momento maravilhoso para ser mulher negra; o mundo, eu descobri, não é rico apenas porque dia a dia nossas vidas são tocadas por novas possibilidades, mas porque o passado está cheio de irmãs que, em suas épocas, brilharam como ouro. Elas nos dão esperança, elas demonstram o esplendor de nosso passado, o que deveria nos libertar para reivindicar a plenitude de nosso futuro (Walker, 2021, 1944, p. 56).

A autora Alice Walker, no fragmento acima, guia-nos a uma reflexão inspiradora, segundo a qual, mesmo com as tentativas de apagamentos, de submissão, de esquecimento e de violências contra as mulheres negras, podemos ter esperança em um futuro com mais empatia, reparação e com a nossa presença seguida de respeito e visibilidade em todos os espaços, onde não seremos exceções e sim estaremos em igualdade de gênero de fato. Tudo isso porque outras mulheres como nós já trilharam esse caminho e deixaram legados.

O ensino é principalmente reflexo de nossas experiências, vivências, formações, como observamos nas leituras e nas entrevistas. Os legados das educadoras negras no ensino de história do/no campo estão sobretudo em suas narrativas, assinalando o campo como local de conhecimento, de mulheres acadêmicas e campesinas, ou campesinas acadêmicas, com escolas capazes de oferecer educação de qualidade, com professoras e professores que continuam estudando, capacitando-se.

Novas narrativas estão sendo produzidas, colocando o campo não mais como local de atraso e a escola do campo não mais como inferior. É importante enfatizar e explorar tais relatos orais, uma vez que cremos que podem contribuir para um ensino de história do campo feminino e enegrecido. Exatamente como mencionam Lisliane Cardôzo e Jorge Cunha:

Na narrativa, o passado estabelece uma relação com o presente e com o futuro. Deste modo, o estudo da memória deve admitir que o sujeito busque sentido em experiências passadas, mas com a visão acerca do que ocorreu no momento em que é elaborada a narração, isto é, atrelada a ideias, opções e imagens do presente. De forma que identificar a percepção do depoente sobre a sua profissão é entrar em contato com as dimensões passadas, presentes e futuras para constituir a imagem que este inventa de si. Entendemos que, no que se reporta à identidade profissional dos educadores de história, a história oral pode abrir caminhos ainda pouco explorados (2011, p. 146).

Por meio da entrevista, as professoras relataram suas experiências na educação do campo, possibilitando a reflexão e o redimensionamento das aulas sob a ótica de gênero, classe e campo (território), onde as educadoras protagonizam e afirmam-se como professoras de história do campo. Não são “outras”, mas elas mesmas que contam suas histórias, tornando-se sujeitos. Caso houvesse na língua portuguesa a palavra “sujeita”, seria utilizada aqui, pois Kilomba (2019) alerta sobre termos excludentes na nossa língua, tendo escrito em seu texto a palavra “*sujeito*”, para enfatizar sua reivindicação.

Assim, ao contarmos nossas histórias – a partir de nossas vivências, cor, raça e gênero, narrando com nossos sotaques e ancestralidades–, realizamos um ato revolucionário e político, conforme observa Kilomba (2019), uma vez que temos nossas vozes silenciadas nos mais diversos espaços. E, mesmo que venhamos a falar, ainda poderemos não ser compreendidas. Gloria Anzaldúa (2000), no ensaio de título *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, explana sobre discursos que não são ouvidos, como se falássemos em “línguas”. Ela escreveu:

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia (Anzaldúa, 2000, p. 229).

Ultrapassar as barreiras patriarcais que nos condicionam – a partir do gênero, da raça e da classe – à subserviência e à invisibilidade é desafiador. Escrever textos acadêmicos, produzir materiais didáticos com nossas narrativas, incluindo a existência de mulheres negras, é um ato de libertação.

O ato de escrever não é fácil. Anzaldúa questionou-se “por que sou levada a escrever?”. Sua resposta é “porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também” (Anzaldúa, 2000, p. 232). Ainda segundo a autora,

com a escrita, ela cria o que o mundo real não lhe proporciona, colocando ordem e uma alça onde ela pode segurar.

Mencionar a libertação não é apontar a solução para todas as invisibilidades descritas neste trabalho; é, contudo, uma tentativa de redistribuição da violência. Ao considerarmos as estatísticas que conhecemos sobre o racismo, o sexismo, a homofobia e outras violências que sofremos, concluímos que nós somos os principais alvos. Assim, fazer tal redistribuição significa principalmente nos empoderarmos e nos fortalecermos, além de lutarmos por espaço e por voz, como nossas antecessoras fizeram e as contemporâneas fazem.

Somos ensinadas a ser passivas e pacíficas, mesmo quando somos vítimas de violências. Redistribuição da violência é sobretudo estudar e entender os movimentos que podem contribuir com nosso empoderamento. Sueli Carneiro (2005) nos apresenta as contribuições do feminismo negro para a luta antirracista.

Sobre o racismo nos atacando sempre, Sueli Carneiro (2005) também relata que, apesar das violências, estamos construindo formas de resistir e superar, por meio do esforço pela nossa afirmação de identidade e o nosso reconhecimento social, importante para que mulheres do passado e “do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassem as barreiras da exclusão” (2005, p. 400).

Sobre o efervescente protagonismo das mulheres negras, Sueli Carneiro (2005) o descreve como um impulso orientado inicialmente por um desejo voraz pela liberdade, almejando um resgate de humanidade que foi negada pela escravidão. Ele, em seguida, estuda, delibera e organiza as mulheres negras por meio de pautas e articulações, para pontuar as emergências, desenhando assim, novos cenários e horizontes, buscando amenizar as perdas históricas.

É importante afirmar e enfatizar o protagonismo político das mulheres negras; pois ele tem, segundo Sueli Carneiro (2005), “constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil” (p. 401). Ela ainda cita que a ação política das mulheres negras vem promovendo os seguintes fatores:

O reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher; •o reconhecimento das diferenças intragênero; •o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil; •o

reconhecimento dos privilégios que essa ideologia produz para as mulheres do grupo racial hegemônico; •o reconhecimento da necessidade de políticas específicas para as mulheres negras para a equalização das oportunidades sociais; •o reconhecimento da dimensão racial que a pobreza tem no Brasil e, conseqüentemente, a necessidade do corte racial na problemática da feminização da pobreza;•o reconhecimento da violência simbólica e a opressão que a brancura, como padrão estético privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas (Carneiro, 2005, p. 401).

Tais questões pontuadas por Sueli Carneiro (2005), quando introduzidas na sociedade, “na esfera pública contribuem, ademais, para o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo (Carneiro, 2005, p. 401).

De acordo com Bento (2022):

As teorias e as práticas forjadas no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais são fontes inestimáveis. Os feminismos de política decolonial colocam à disposição das lutas que partilham o objetivo de reumanizar o mundo a sua biblioteca de saberes, sua experiência de práticas, suas teorias antirracistas e antissexistas, incansavelmente associadas às lutas anticapitalistas e anti-imperialistas. Uma feminista não pode ambicionar possuir “a” teoria e “o” método, ela busca ser transversal. Ela se questiona acerca daquilo que não enxerga, tenta desconstruir o cerco escolar que lhe ensinou a não mais ver, a não mais sentir, a abafar seus sentimentos, a não mais saber ler, a ser dividida no interior de si mesma e a ser separada do mundo. Ela deve reaprender a ouvir, ver, sentir para poder pensar. Ela sabe que a luta é coletiva, sabe que a determinação dos/as inimigos/as em destruir as lutas de libertação não deve ser subestimada, que eles usarão todas as armas à sua disposição: a censura, a difamação, a ameaça, o encarceramento, a tortura, o assassinato. Ela também sabe que na luta há dificuldades, tensões, frustrações, mas também alegria, diversão, descobertas e ampliação do mundo (Bento, 2022, p. 32).

Cida Bento (2022) nos faz refletir sobre a urgência dos feminismos compreenderem a importância da luta coletiva, fortalecendo o movimento, alinhando os objetivos em comum, trazendo humanização, chamando-nos para ações coletivas, sem subestimarmos os inimigos. Tentamos construir um mundo que nos respeite, por isso criamos barricadas, lutamos, buscamos liderar o caminho, em busca de libertação, como nos ensina Collins (2017). Apresentamos a seguir subsídios capazes de apontar uma forma de ouvir vozes que foram silenciadas e de levar não apenas para a sala de aula, mas também para a academia nossas pautas, demandas e narrativas.

Segundo a CONTAG, mesmo que consigamos, como educação do campo, valorizar saberes dos povos do campo, da floresta e das águas, que sejamos orientadas “por um currículo, calendário, vivências e conteúdo que valorizam as diferentes formas de viver e ser desses povos, a Educação do Campo só se efetivará na medida em que for capaz de questionar as práticas machistas” (2023b, p. 9); mas também reconhecendo e valorizando “as mulheres e o seu trabalho, uma vez que, se há racismo e sexismo não é Educação do Campo” (2023b, p. 9). Vamos construir uma educação do campo antirracista?

4.1 ESCOLHENDO LIDERAR O CAMINHO: DESCOLONIZANDO AS NARRATIVAS E APONTANDO POSSIBILIDADES.

Como mulheres negras, temos diversos desafios e obstáculos para chegar à universidade; mantermo-nos nela; fazer especializações, mestrados e doutorados; ter nossas vozes ouvidas, livros lidos e citados, entre outros milhares de percalços. No entanto, é como se eu ouvisse a voz de Patrícia Hill Collins (2017) proferindo que podemos liderar o caminho ou podemos também seguir atrás, uma vez que as coisas vão continuar a seguir em frente, independentemente da nossa escolha.

E assim, nossas mães e avós, quase sempre de forma anônima, têm transmitido a centelha criativa, a semente da flor que elas mesmas nunca tiveram a esperança de ver: ou uma carta lacrada que elas não conseguiriam ler muito bem (Walker, 2021, p. 291).

Escolher liderar o caminho, para Collins (2017), é desbravar trajetos que poucas de nós conheceu. É reviver a centelha criativa, é observar as flores, que um dia foram sementes que nossas mães e avós plantaram, relembra Walker (2021). Apresentar narrativas de mulheres negras é desafiar, é manter a centelha divina, é apontar e principalmente evidenciar incansavelmente que há possibilidades reais metodológicas de descolonizar as narrativas no ensino de história.

Para fazer a descolonização das narrativas, vimos que é necessário a observação apurada e contínua da nossa metodologia, da transposição didática, da formação profissional, da contribuição de outras mulheres negras, indígenas e quilombolas. Diversos nomes de autoras das variadas áreas do conhecimento,

teóricas amazônidas, nacionais e internacionais, estão ao nosso redor, para nos guiar, escurecer³⁸ ideias e conceitos, além de, especialmente, compartilhar saberes.

As referências bibliográficas desta dissertação são femininas, feministas (e não feministas), mulheristas (e não mulheristas), militantes, são mulheres que ergueram e ainda erguem a voz.

Conhecer tais autoras contribuiu para que eu compreendesse o poder da educação, da leitura e da escrita como formas de revolução na sala de aula e no ensino de história, buscando entender como o patriarcado tenta nos dominar, inclusive na escola. Logo, os feminismos, a educação do campo e o ecofeminismo são não apenas teorias, mas também movimentos que podem auxiliar na nossa caminhada pela emancipação intelectual e física na sociedade machista.

Quanto aos conceitos de feminismo, feminismo negro, educação do campo e ecofeminismo, as entrevistadas relataram conhecê-los parcialmente. Isso causou nesta mestranda o interesse de simplificar tais palavras e torná-las acessíveis por meio de um panfleto ilustrado e explicativo, apresentando para as interessadas; pois os trabalhos acadêmicos sobre feminismo, segundo hooks, “muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam as pessoas” (2018, p. 37).

Para hooks (2018), a consequência da academização do pensamento feminista “enfraquece o movimento feminista por meio da despolitização. Desradicalizado, ele passa a ser uma disciplina como outra qualquer, com a única diferença de que o foco está no gênero” (p. 37). Dessa forma, a autora nos indica que se deve pensar uma literatura que alcance muitas pessoas, fazendo-as compreenderem o pensamento e as políticas feministas e, para isso, “precisa ser escrita em uma vasta gama de estilos e formatos” (bell hooks, 2018, p. 37).

Por meio do panfleto, compartilho tais conceitos a outras educadoras negras que podem apresentá-los às alunas e aos alunos. “Precisamos de trabalhos principalmente direcionados à cultura jovem”, enfatiza hooks (2018, p. 37), que também sugere que precisamos de estudos feministas baseados na comunidade. Ademais, essa questão perpassa pela realidade da educação do campo.

³⁸ A palavra *escurecer* foi utilizada com o intuito de substituir pela palavra *esclarecer*. Esclarecer transmite a ideia de que tornar algo *claro* é positivo. Logo, tornar algo escuro seria negativo. Assim, utilizo a palavra *escurecer* no sentido de explicitar ideias e conceitos.

As ideias feministas negras e ecofeministas são desafiadoras e necessárias para uma educação do campo antirracista. Assim, é importante fazer a divulgação dos movimentos citados. Imaginar “um movimento feminista fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo” é o que hooks (2018, p. 37) nos pede. A autora ainda acrescenta:

Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo. Apesar dos ganhos econômicos de mulheres feministas individuais, de muitas mulheres que acumularam riqueza ou aceitaram a contribuição de homens ricos e que são nossas companheiras na luta, não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens. Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa. Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita (bell hooks, 2018, p. 38).

Pensar o movimento feminista dentro das escolas e levá-lo às crianças, às (aos) jovens, às (aos) adultas(os) é uma forma de mostrar para além dos preconceitos; pois a mídia apresenta informações negativas, e assim as pessoas “não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos” (hooks, 2018, p. 38).

Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (hooks, 2018, p. 38).

Divulgar as contribuições do movimento feminista é fundamental para diminuir o estereótipo negativo que a mídia e o patriarcado empregam. Como o conhecimento sobre o feminismo precisa ser democrático e para todas e todos, segundo hooks (2018), utilizarei o panfleto para popularizar, entre as educadoras, o feminismo negro, o ecofeminismo e o conceito de educação do campo. Também apontarei a relevância da nossa organização enquanto coletivo.

O PROFHISTÓRIA da UFPA, do *campus* Ananindeua, muito tem se empenhado para que as dissertações de mestrado apresentem a realidade do ensino

de história da Amazônia (recebendo discentes de outros estados também), mas, principalmente, apresentem estratégias e produtos pedagógicos educacionais que viabilizem o ensino de história, democratizando-o. E, no decorrer da elaboração desta dissertação, das leituras, das entrevistas e das vivências, senti a necessidade de elaborar um panfleto e criar um coletivo, sendo que inicialmente o produto desta dissertação tratava-se de um vídeo com depoimentos das professoras.

A necessidade de agregar a esta dissertação um panfleto e criar um coletivo (blog) é nada mais, como Alice Walker explana (2021), uma tentativa de salvar a si mesma. Tanto o panfleto como o coletivo podem ser sugestões viáveis para incentivar um ensino de história no campo mais acessível, justo, sem sexismo e sem machismo. Abaixo vemos a primeira parte do panfleto oferecido para as entrevistadas, intitulado *Por uma educação do campo feminina negra através do ensino de história*.

Figura 8 – Panfleto *Por uma educação do campo feminina negra*



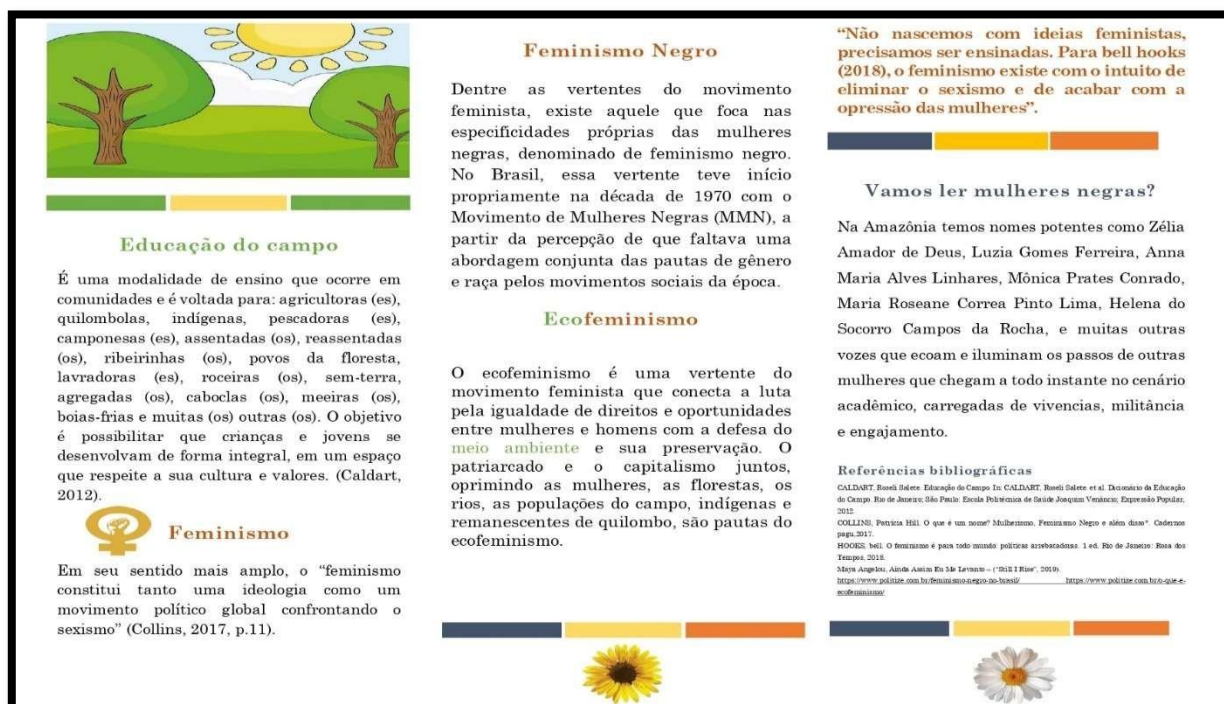
Fonte: autora (2024)

Nesta primeira parte do panfleto acima, temos o título, a apresentação da autora, as imagens que representam os feminismos e o feminismo negro, um girassol que representa a educação do campo e um breve texto sobre o apagamento

das mulheres no ensino de história da educação do campo. Em seguida, apresento um QR Code³⁹ que leva a leitora e o leitor direto para o coletivo CEAME e temos um trecho do poema “Eu me levanto”, de Maya Angelou, além de sugestões de ações que contribuem para uma educação do campo mais enegrecida e feminina a partir do ensino de história.

As sugestões para incluir mulheres nas aulas de história em escolas do campo são: estudar e pesquisar sobre as mulheres na história em outras fontes além do livro didático, como artigos científicos, livros, filmes etc.; divulgar e utilizar textos de autoras negras, indígenas e quilombolas na sala de aula, na escola e na comunidade; conhecer e dialogar com os conceitos de Feminismos, Educação do campo e Ecofeminismo; por fim, participar de coletivos que discutem sobre gênero e raça, educação, meio ambiente e ensino de história. Vemos na imagem abaixo a parte interna do panfleto.

Figura 9 – Continuação do Panfleto *Por uma educação do campo feminina negra*



Fonte: autora (2023)

³⁹ Acesse o QR CODE e conheça o CEAME – Coletivo de Educadoras(es) Antirracistas Movimentando a Educação do Campo. Para fazer parte do coletivo, é necessário enviar seu email em um comentário do blog.

O panfleto contém imagens coloridas; os conceitos de educação do campo, de feminismo, de feminismo negro e de ecofeminismo (dando ênfase para o meio ambiente, uma vez que as questões ambientais são urgentes para as populações do campo); uma citação de bell hooks sobre a importância de ensinar e aprender sobre os feminismos. Finalizo com o chamado para que todas e todos conheçam autoras negras, mais especificamente as atuantes na Amazônia.

Apresentamos também o compartilhamento de saberes das professoras por meio de um coletivo de educadoras do campo no qual se torna possível observar, assimilar e aprender com as ações das diversas professoras. Para abranger muitas educadoras, além da diversidade de saberes, a sugestão é criação de um blog para, de forma online, publicarmos vídeos, textos, artigos, planos de aulas com sugestões e práticas positivas relacionadas ao ensino de história no campo.

Um dos objetivos do CEAME é incentivar a leitura e os debates sobre obras científicas ou não, textos que sejam não apenas de mulheres negras, mas ainda assim principalmente os que sejam de autoria delas, como escritoras presentes em diversas áreas do conhecimento; pois a leitura é libertadora. Por meio de um *link* do *QR Code*, mulheres que lecionam história no campo no país inteiro poderão participar do coletivo.

No coletivo, o compartilhamento de ações, de aulas diferenciadas, de narrativas de vida e de ensino pode ser feitos por todas as educadoras. Dessa forma, percebemos não somente nossas limitações, mas também nossos muitos avanços. Além de empoderar outras mulheres e a nós mesmas, fortalecemo-nos como educadoras negras do campo. Para conhecer o blog do coletivo, faz-se necessário clicar no link: <https://ceame-educadorasnegras.blogspot.com/>. No entanto, se desejar fazer parte do coletivo, é necessário que a (o) interessada (o) comente em uma das postagens e digite seu e-mail, assim receberá um convite oficial e já poderá acessar e compartilhar experiências. Caso não consiga encontrar o coletivo, temos também um *QR Code*, como apresento a seguir:

Figura 10 – QR Code do coletivo CEAME



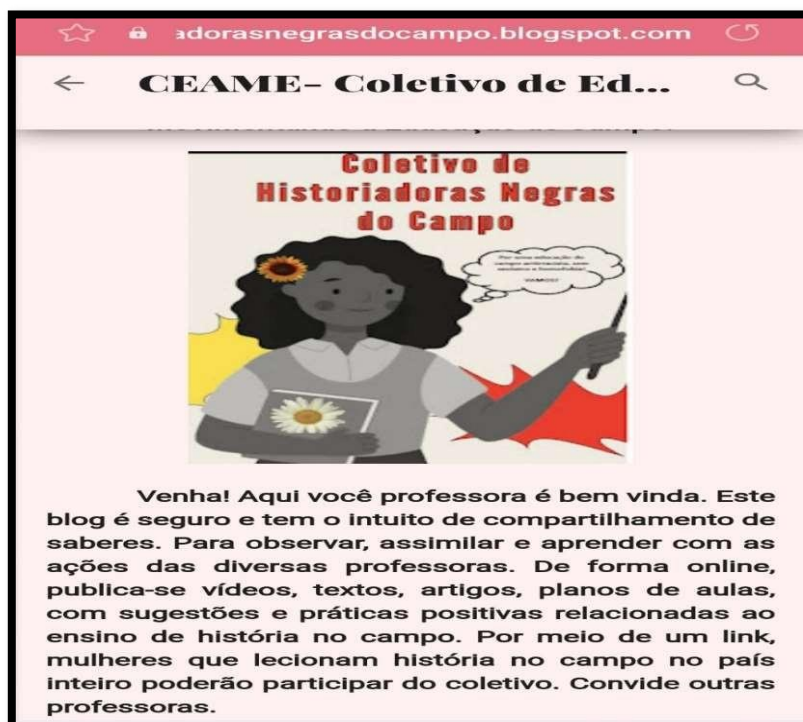
Fonte: arquivo pessoal

As comunidades do município de Tomé-Açu estão cada vez mais tendo acesso à internet, assim como as escolas (maioria) do campo. Logo, o blog é uma alternativa viável para educadoras dessas escolas e dessas localidades, pois possibilita o compartilhamento e a divulgação de atividades pedagógicas. A ideia é que coletivamente possamos nos apoiar, vivenciar ações e sugerir-las para o ensino de história antirracista e sem sexismo, por meio de fotos, textos, vídeos, sugestões de filmes, aulas práticas no campo.

O blog convidando todas(os/es) para o coletivo foi criado no dia vinte e seis de outubro de dois mil e vinte e três – 26.10.2023. As primeiras postagens consistem em o convite a participação no coletivo, uma carta de apresentação do coletivo e um panfleto de título *Por uma educação do campo feminina negra através do ensino de história*.

A sigla do coletivo é CEAME – Coletivo de Educadoras(es) Antirracistas Movimentando a Educação do Campo. A principal missão do coletivo é unir educadoras negras que lecionam a disciplina de história, porém todas(os/es) são bem-vindas(os), pois acredita-se aqui na interdisciplinaridade. Respeitamos e acolhemos as futuras contribuições de aliadas e aliados. Abaixo vemos a primeira postagem do blog contendo o convite.

Figura 11 – Convite para participar do coletivo CEAME



Fonte: autora (2023)

Em seguida, temos a imagem da postagem da carta de apresentação do coletivo explanando a motivação de sua criação e os objetivos, que são: reunir o máximo de educadoras(es) do campo para discutir sobre questões de gênero; socializar experiências de professoras negras que lecionam história na educação do campo; conhecer outras profissionais da educação do campo de todo país; apresentar narrativas antirracistas, não sexistas, não homofóbicas no ensino de história na educação do país; tornar nossas ações reconhecidas e enfatizar nossa importância enquanto mulheres negras educadoras.

Figura 12 – Carta de apresentação e objetivos do CEAME



Fonte: autora (2023)

Ainda em fase experimental, o coletivo, se tiver adesão de um número significativo de educadoras, pode expandir suas frentes e ampliar seus horizontes, com eventos específicos para o ensino de história enegrecida na educação do campo, palestras, rodas de conversas, escrita de artigos com diversas autoras e muito mais. Até o presente momento, apenas esta mestranda tem alimentado o blog e enviado convites para as professoras, tendo as entrevistadas sido as primeiras a saber da existência do coletivo e a receber a proposta de participação. Elas se mostraram animadas com a ação, uma delas já faz parte do coletivo.

O coletivo, se bem estruturado, alinhado e com satisfatória divulgação, pode trazer benefícios para suas membras, uma vez que contribui para o empoderamento de educadoras negras. Logo, elas poderão dialogar umas com as outras, aumentando nossa corrente, empoderando-se e contribuindo com o empoderamento de outras educadoras. Muito tem se falado no empoderamento feminino, mas, sobre o empoderamento, trata-se de um termo diversas vezes interpretado de forma

deturpada, alerta Ribeiro (2018), como se fosse algo individual, um movimento em que alguém consegue poder, mas o círculo de opressão continua.

Ao afastar essa concepção individualista, Djamila Ribeiro (2018) enfatiza que, para o feminismo negro, o empoderamento tem um significado coletivo. Ainda para a autora, trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitas ativas da mudança. Assim, segundo ela, empoderar-se significa engajar-se na luta pela equidade, alcançando, dessa forma, uma sociedade mais justa para nós, mulheres negras.

Djamila Ribeiro (2018) nos lembra que é possível que mulheres empoderadas consigam empoderar outras mulheres. Isso se torna real, por exemplo, quando há uma empregadora que cria um local de trabalho justo, sem desigualdade salarial ou assédio. E, no caso de professoras, a autora afirma que precisamos estar atentas a xingamentos machistas no ambiente escolar, promovendo debates sobre as pautas que envolvem as mulheres.

É importante que consigamos apresentar autoras negras e autores negros, indígenas e quilombolas às alunas e aos alunos das escolas do campo. Dessa forma, é possível descolonizar o ensino de história e evidenciar que não há apenas a história eurocentrada, colonizadora. Para Chimamanda Ngozi Adichie (2019), existe o perigo da história única. Ademais, Ribeiro reitera que “é danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram” (2019, p. 32).

Conhecer trabalhos escritos por mulheres negras e outras mulheres não brancas é importante para as professoras do campo, uma vez que possibilita, como nos ensina Ribeiro, “ampliar as nossas visões de mundo” (2019, p. 32). A autora nos orienta a procurar conhecer o trabalho realizado por núcleos de estudos afro-brasileiros em universidades, a valorizar editoras que publicam produções intelectuais negras, além de incentivar que a leitora ou o leitor “apoie iniciativas que têm como objetivo a visibilidade de pensamentos decoloniais. Precisamos ir além do que já conhecemos” (Ribeiro, 2019, p. 32). Afinal, o que conhecemos é a exclusão e o colonialismo.

Recentemente, os esforços de mulheres negras escritoras para chamar a atenção para o nosso trabalho servem para sublinhar tanto nossa presença quanto nossa ausência. Sempre que examino livrarias especializadas em mulheres, não fico impressionada com o rápido crescimento do corpo de literatura feminista escrita por mulheres negras, mas com escassez de

material publicado disponível. O número daquelas de nós que escrevem e são publicadas continua reduzido. As razões do silêncio são variadas e multidimensionais. Mais óbvias são as expressões do racismo, do machismo e da exploração de classe para reprimir e silenciar. As menos óbvias são as lutas internas, os esforços feitos para ganhar a confiança necessária para escrever, reescrever, desenvolver por completo a arte e a habilidade — e o ponto em que tais esforços falham (hooks, 2019, p. 31).

O silêncio e a exclusão sentimos na pele, assim como os efeitos do colonialismo. Agora, com narrativas nossas, a partir de nossas vidas e trajetórias, que fiquemos unidas (dos) com os movimentos pelos direitos, que nos deram, segundo Walker (2021), heroínas e heróis altruístas, com coragem e força, para que nossas meninas e nossos meninos sigam. Isso “deu-nos esperança no amanhã e chamou-nos à vida” (Walker, 2021, p. 165).

Há muita esperança no amanhã da educação do campo, pois temos educadoras engajadas, que pretendem continuar atuando no campo, que se sentem pertencentes ao campo, que convivem estreitamente com a comunidade, ensinando e aprendendo com ela. Contudo, ainda há tópicos emblemáticos a mencionar relacionados à formação acadêmica das educadoras de história do campo. Para Cunha e Cardôzo, são paradigmas e não são preocupações novas, como explicam:

Estão anunciados em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil. Isso é um indicativo da pertinência de pensarmos a formação de professores e, no caso, a formação específica para o ensino de história; e, ao mesmo tempo, buscar a gênese de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e proclamadas no cenário educacional brasileiro (2011, p. 146).

Uma das entrevistadas é licenciada em Educação do Campo, com habilitação em ciências humanas, e não tem especialização. Outra é licenciada em história, cursando especialização em educação do campo. A terceira entrevistada é licenciada em pedagogia e depois fez licenciatura em história. A última entrevistada também tem duas graduações, história e pedagogia.

Corroboramos o alerta dos autores Cunha e Cardôzo (2011) sobre a trajetória profissional de uma educadora e um educador resultar de experiências vividas principalmente na “formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão” (p. 47). Ter uma formação específica para história, formação sobre educação do campo (licenciatura

ou especializações, ou cursos extras), orientações, formações ou cursos sobre questões raciais influenciará no ensino de história na educação do campo; pois trazemos dessas experiências fragmentos que nos constituem e constituirão como educadoras negras do campo. Logo, ter tais formações é válido e agregador.

Todas as entrevistadas apontaram o que pensam sobre lecionar história no campo. A respeito das distâncias geográficas encontradas, duas delas moram na comunidade que trabalham, outras duas moram na cidade, tendo estas relatado quais meios de transporte utilizam para chegar até a escola, que, neste caso, refere-se a motos e ônibus escolar. Isso nos levou a refletir sobre os perigos de ser mulher e andar sozinha nas estradas com longas distâncias.

Os perigos são reais, para ambos os sexos, no entanto, em relação às mulheres os entraves são maiores. Todas elas alegaram não sentir segurança no trajeto até o trabalho. Aqui preciso destacar que a ida para a escola do campo deve ser pensada a partir de estratégias de proteção, tais como andar nas estradas em horários com maior tráfego de pessoas; não adotar rotinas para entrar e sair das comunidades nos mesmos horários; se possível, mudar as rotas de tempos em tempos; mas principalmente andar acompanhada de outras pessoas.

Ao chegar nas escolas, após superarem as primeiras barreiras, as professoras relataram sentir, em sala de aula, a falta de representação adequada de figuras femininas no livro didático de história, sendo preciso, segundo elas, pensar métodos para suprir essa ausência. Logo, algumas estratégias são fazer leituras extras, imprimir materiais da internet, elaborar projetos pedagógicos e muito mais.

Todas as professoras de história da educação do campo que compartilharam seus saberes conosco, neste trabalho, afirmaram terem presenciado cenas lamentáveis de racismos, sejam com elas ou com suas alunas, em suas salas de aulas ou em interação com outras educadoras e educadores. Assim também aconteceu com os casos de sexismo, porém este relatado com menos detalhes, o que nos leva a refletir como a sociedade patriarcal nos exclui e violenta secularmente, a ponto de muitas vezes não percebermos tais abusos.

O diálogo com as entrevistadas, as leituras de mulheres negras e as experiências vividas por nós levam-nos a refletir que as violências e os apagamentos sofridos pelas mulheres negras do campo, na sociedade, podem e devem ser

repensados, debatidos e apresentados em sala de aula. Assim, temos a oportunidade de criar um espaço de debate e um ambiente menos abusivo para nós.

Registramos relatos de projetos sobre racismo, assim como sobre o meio ambiente; mas, quanto a ações pedagógicas especificamente sobre as mulheres, elas apontaram que estão pensando a respeito e que consideram o tema importante para um futuro mais igualitário. As entrevistadas creem que haverá benefícios nas escolas do campo e sociedade em geral, por isso assinalaram que desejam fazer atividades sobre gênero.

As mulheres educadoras negras do campo reconhecem alguns termos apresentados nesta dissertação e cremos que mulheres e homens precisam entender e discorrer sobre gênero, realizar projetos, dialogar com coletivos – inclusive pode ser positivo conhecer os conceitos de feminismos, ecofeminismos e educação do campo, por isso, o panfleto foi feito e mostrado. Um ambiente de trabalho e uma sociedade que nos respeite é o que sonhamos, idealizamos, buscamos e construímos com nossas pesquisas e ações.

5 CONCLUSÃO

Não há aqui o sentimento de encerramento do trabalho ou das discussões e reflexões, mas sinto-me honrada por chegar a esta etapa da dissertação, este texto, mesmo que a pesquisa e as inquietações permaneçam. Ressalto que o PROFHISTÓRIA da UFPA de Ananindeua, do Estado do Pará, concedeu a mim a oportunidade de observar o ensino de história da educação do campo com minhas lentes, fazendo ciência, fazendo história, mudando minha história e tocando na vida e nos saberes de outras historiadoras negras do campo. Quero seguir mais passos nesse caminho.

Entrevistei, pesquisei e refleti nesta dissertação sobre a ausência, a exclusão ou a presença estereotipada de mulheres no ensino de história, nos livros didáticos, nos conteúdos programáticos e nos vários materiais pedagógicos. Apesar da invisibilidade imposta pela branquitude, estamos nas narrativas das professoras de escolas do campo. Apresentei quem são essas “mulheres do campo” – docentes e não docentes, que fazem história, mas não estão representadas na educação – e como essas mulheres se veem no espaço escolar.

Tal desaparecimento da figura feminina negra do livro acontece por causa do poder do patriarcado enraizado nas comunidades, com forte contribuição do capitalismo racista. Enquanto isso, as violências de gênero e o apagamento da identidade feminina como professora de história do campo se dão por causa do machismo e do sexismo da sociedade e do preconceito sofrido pelas populações do campo.

Constatei e enfatizo que aprender, reconhecer e lecionar a partir das questões de raça, gênero e classe são fundamentais para uma educação do campo de qualidade. Ademais, sugeri um panfleto sobre conceitos como feminismo, feminismo negro, ecofeminismo e educação do campo para as entrevistadas. A partir de minha vivência profissional e dos relatos das entrevistadas, criei um coletivo de historiadoras negras do campo.

Na fase inicial do projeto, apontei que faria um vídeo com os relatos das professoras sobre educação do campo e ensino de história antirracista, logo esse seria meu produto. Contudo, no decorrer da escrita, surgiram mais questões, outras ideias e possibilidades de interagir com um número maior de educadoras, dessa forma

senti a necessidade da criação do coletivo e da divulgação do panfleto. Apesar disso, produzir um documentário segue sendo uma sugestão para estudos futuros (doutorado), assim como o aperfeiçoamento do coletivo e a elaboração de mais panfletos sobre a temática feminista e antirracista na educação do campo.

O coletivo ainda não é presencial e foi sugerido um link para as(os) professoras(es) de história interessados (ou até de outras disciplinas). Caso queiram adentrar, precisam me enviar seus e-mails, assim participarão ativamente postando e compartilhando saberes, pois cremos que nos fortalecemos em comunhão.

Quanto à temática, mesmo que eu tenha relatado anteriormente que foi escolhida por mim, pois faz parte da vivência desta mestrandia professora, a verdade é que aprendi com as autoras negras que não temos escolha, é um caso de vida ou apagamento. Tornamo-nos as escritoras das histórias que outros não querem ver escrever e tentam apagar. É para sobreviver que estamos aqui, lendo, apresentando nossas pesquisas, apontando a relevância de nossos feitos.

Estamos na sociedade, em todos os lugares, afinal de contas não sou eu uma mulher? Sim! Fazemos educação do campo, lecionamos história, não sou eu uma professora? Sim, uma mulher negra que acredita na educação e na política como emancipadoras de todas nós, racializadas e não brancas. Isso também é ser mulher educadora. Dessa forma, digo somente até mais e convido: vamos continuar lutando juntas?

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ALMEIDA, Mariléa. Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. **História Oral**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 293-309, jul./dez. 2021.

ALVES, Chico. Katiúscia Ribeiro explica o ‘mulherismo africana’: ‘Proposta emancipadora’. Entrevistada: Katiúscia Ribeiro. **Portal Geledés**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/katiuscia-ribeiro-explica-o-mulherismo-africana-proposta-emancipadora/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ANDRADE, Ana Carolina da Silva. **A invisibilidade das mulheres negras nos livros didáticos de História**: desafios para uma pedagogia decolonial. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, Florianópolis. V. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult**, [s. l.], 3 jul. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/elia-gonzalez-perfil>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BARROSO, Caroline Miranda. “De que cor eu sou?” **O lugar da menina negra no espaço escolar**: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida, v.I, II. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.2.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2023a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Caderno de Respostas: Marcha das Margaridas - CONTAG 2023**. Brasília: Presidência da República, 2023b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2004. p. 48.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO-LI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, n. 4, 2002. p. 18-25. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

CARDOSO, Irene. Narrativa e história. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-13, nov. 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Ana Cláudia Alves de. **As metamorfoses do trabalho e no espaço a partir da dendeicultura em Tomé-Açu (Pa)**: estudo de caso na Vila Forquilha. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

CARVALHO, Gabriela Dutra de; FÁVERO, Marisalva; GOMES, Valéria; SANTOS, Vera Márcia Marques. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. 1. ed. Florianópolis: UDESC, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso*. **Cadernos pagu**, [s. l.], n. 51, e175118, 2017. ISSN 1809-4449. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **Cartaz oficial da Marcha das Margaridas 2023**. [S. l.]: CONTAG, 2023a. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/imagens/17554-5090927-cartaz-marcha-2023.jpg>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **Pauta para o legislativo**: Marcha das

Margaridas 2023. Brasília: CONTAG, 2023b. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

COSTA, C. **As mulheres existem**: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2021.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. **Ensino de história e formação de professores**: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

DORRICO, Julie. 3 Poemas de Márcia Kambeba. **Acrobata**: literatura, artes visuais e outros desequilíbrios, [s. l.], 23 abr. 2020. Poesia. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/poesia/3-poemas-de-marcia-kambeba>. Acesso em: 11 mar. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES DO ESTADO DE SERGIPE. **Marcha das Margaridas**. [S. l.]: FETASE, 2014. Disponível em: <https://fetase.org.br/mobilizacoes/marcha-das-margaridas/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

FERDINAND, Malcom. 2022. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 320 p.

FERREIRA, Luzia Gomes; SANTOS, Jomara Ferreira Chaves; SILVA, Jéssica Santos. Patrimônios das Palavras: Memórias Afrodiaspóricas e a Arte Literária de Mulheres Negras. **Museologia & Interdisciplinaridade**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 140-154, jul./dez. 2022.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 11-34. jan./abr. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, ensino de história e narrativa. *In*: Reunião Anual da Anped, 30., 2007, Caxambu, MG. **[Grupos de Trabalho – GT12 – Currículo]**. [S. l.]: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-ensino-de-historia-e-narrativa>. Acesso em: 9 abr. 2023.

GIRASSOL 1. PROFESSORA 2. Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GIRASSOL 1. PROFESSORA 2. Entrevista de pesquisa concedida em janeiro de 2024, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GIRASSOL 2. PROFESSORA 3. Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GIRASSOL 2. PROFESSORA 3. Entrevista de pesquisa concedida em janeiro de 2024, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GIRASSOL 3. PROFESSORA 4. Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GIRASSOL 3. PROFESSORA 4. Entrevista de pesquisa concedida em janeiro de 2024, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HENRIQUE, Márcio Couto; FERNANDES, Rosani de Fátima. O que não fazer no “dia do índio”. *In*: NUNES, Francivaldo Alves; NETTO, Ernesto Padovan (org.). **História e ensino por historiadores**: Lugares, sujeitos e contexto. 1. ed. Maringá: Viseu, 2020. p. 62- 79.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução: Bhuvi Libanio. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismos cotidianos. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHNEN, Tânia A; ROSENDO, Daniela. Ecofeminismos. **Blogs de ciência da Universidade Estadual de Campinas**: Mulheres na Filosofia. v. 7, n. 2, p. 16-40. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LINHARES, Anna Maria Alves. Sejam feministas: por uma escola inclusiva e Des-reguladora de corpos femininos. *In*: OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André

Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e (org.). **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 125-149.

LINHARES, Anna Maria Alves; SANTOS, Alandienis Souza. Gestoras e os casos de sexismo, machismo e invisibilidade nas escolas do campo. *In*: NUNES, Francivaldo Alves; NETTO, Ernesto Padovan (org.). **História e ensino por historiadores: Lugares, sujeitos e contextos**. 1. ed. Maringá: Viseu, 2020. p. 95-109.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

MARGARIDA 1. PROFESSORA 1. Entrevista de pesquisa concedida em agosto de 2023, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

MARGARIDA 1. PROFESSORA 1. Entrevista de pesquisa concedida em janeiro de 2024, na cidade de Tomé-Açu (Pará).

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

NASCIMENTO, Rosânia. [Resenha]. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 189-196, 2020. Resenha da obra de: COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/29460>. Acesso em: 7 abr. 2023.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 10-24.

O CANTO das margaridas. Compositoras: loucas de pedra lilás. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/Capa2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Em Defesa da “Mulher Roceira, Enxerto da Terra”: a Importância do Debate de Gênero na Escola do Campo e Outras Urgências. **Cadernos de Agroecologia**, [s. l.], v. 13, n. 2, dez. 2018. ISSN 2236-7934.

PAGANINE, Carolina. Tradução de poesia e performance: “Still I Rise”, de Maya Angelou. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 2, p. 67-082, maio/ago. 2019.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUILOMBO. Compositoras: Maíra da Rosa e Jackeline Serverina. Intérpretes: Samba de Dandara, Roberta Kelly, Amanda Lima. *In*: SAMBA de Dandara. Intérprete: Samba de Dandara. [S. l.: s. n.]: 2021. 1 Youtube, faixa 3.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil. **Interfaces Científicas- Educação**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 123-134, jun. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu. Ano: 2023, p. 16.

SANTOS, Aristides Veras dos. As Margaridas e o seu protagonismo na luta sindical e para o conjunto da sociedade. **Revista da Marcha das Margaridas 2019**, [s. l.], p. 4, nov. 2009. Disponível em: https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/ctg_file_1482403031_28112019110949.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, Gilvan. A Educação do Campo. *In*: MST. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2006a. p. 5-6.

SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. *In*: MST. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2006b. p. 26.

SANTOS, Gilvan. Não Vou Sair do Campo. *In*: MST. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2006c. p. 14.

SENA, Lyvian. Pela reconstrução do Brasil. *In*: MARCHA DAS MARGARIDAS. **Caderno de músicas**: marcha das margaridas 2023. [S. l.: s. n.], 2023. p. 2.

SOUZA, Ana Paula de. Patriarcado. *In*: TERRA, Bibiana, *et al.* (org). **Dicionário Feminista Brasileiro**: conceitos para a compreensão dos feminismos. Editora: Dialética; 1ª edição, 2022. p. 437-442.

TERRA, Bibiana *et al.* (org). **Dicionário Feminista Brasileiro**: conceitos para a compreensão dos feminismos. São Paulo: Editora Dialética; 1ª edição, 2022.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRUTH, Sojourner. E não sou uma mulher? – Sojourner Truth. Tradução: Osmundo Pinho. **Portal Geledés**, Austin, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias, Raquel Camargo. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

WALKER, Alice. **Em busca dos jardins de nossas mães**: prosa mulherista. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ZAKARIA, R. **Contra o feminismo branco**. Tradução: Solaine Chioro, Thaís Britto. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.