



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

NAYANNA REIS SILVA

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E TEATRO DO OPRIMIDO:
CENAS DE EXISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Amargosa-BA
2022

NAYANNA REIS SILVA

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E TEATRO DO OPRIMIDO:
CENAS DE EXISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para defesa de pesquisa no Curso de Mestrado profissional em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles

Amargosa-BA
2022

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E TEATRO DO OPRIMIDO:
CENAS DE EXISTÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, para avaliação pela seguinte Banca Examinadora:



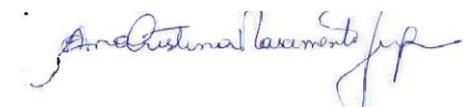
Mariana Martins de Meireles – Orientadora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB



Clarissa Iris Rocha Leite - Avaliadora Externa

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS
Universidade do Estado da Bahia- UNEB
Doutoranda em Artes Cênicas – UFBA



Ana Cristina Nascimento Givigi - Avaliadora Interna

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutora em Educação – UFS

Amargosa-Ba, 29 de novembro de 2022.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S586c

Silva, Nayanna Reis.

Narrativas de mulheres negras e Teatro do Oprimido: cenas de existência no contexto da Educação do Campo. / Nayanna Reis Silva. – Amargosa, BA, 2022.

79 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Mariana Martins de Meireles.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2023.

Bibliografia: p. 75 - 78.

Inclui Anexos

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Mulheres – condições sociais. I. Meireles, Mariana Martins de. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

RESUMO

SILVA, Nayanna Reis. **Narrativas de mulheres negras e teatro do oprimido: cenas de existências no contexto da educação do campo**. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação do Campo) Programa de Pós Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 80 fl. 2022.

O presente trabalho, constituído por um relatório de pesquisa e um curta documentário, toma como centralidade reflexões que resultam das narrativas de mulheres negras produzidas e compartilhadas através de ateliês biográficos. Este espaço-tempo de produção e escuta de narrativas foi orientado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, inspirado no método (auto)biográfico, em articulação com jogos e métodos interventivos do Teatro do Oprimido, configurando-se, portanto, como uma possibilidade metodológica para os processos de pesquisa e ensino no âmbito da Educação do Campo. Tal escolha teórico-metodológica alinha-se com o movimento de construção de metodologias feministas que ao se interessar pela vida das mulher, mobiliza como referência o feminismo decolonial. Assim sendo, buscou-se ao longo desta pesquisa, escutar mulheres negras, vinculadas a uma escola família agrícola, com a finalidade de perscrutar seus modos particulares de existir considerando nesse íterim dimensões autobiográficas, políticas, estéticas e formativas. Nessa direção, a investigação transitou entre epistemologias decoloniais e (auto)biográficas, acionando a arte e a memória de mulheres negras como disposições para repensar e refundar políticas e práticas da Educação do Campo. Em notas conclusivas, esta pesquisa revelou, por meio das narrativas e dos jogos de Teatro do Oprimido, que é possível tomar a potência dos corpos negros, suas memórias e experiências para cartografar modos de resistência e documentar formas inventivas de existir.

Palavras-chave: Educação do Campo, Gênero; Raça; Narrativas; Teatro do Oprimido

ABSTRACT

This work, which consists of a research report and a short documentary film, focuses on reflections resulting from the narratives of black women produced and shared through biographical workshops. This spacetime for producing and listening to narratives was guided by the assumptions of qualitative research, inspired by the (auto)biographical method, in conjunction with the games and interventional methods of the Teatro do Oprimido, thus configuring itself as a methodological possibility for research and teaching processes in the field of Rural Education. This theoretical-methodological choice is in line with the movement to build feminist methodologies which, when interested in women's lives, mobilizes decolonial feminism as a reference. Therefore, throughout this research, we sought to listen to black women, linked to an agricultural family school, to scrutinize their particular ways of existing, considering in the meantime, autobiographical, political, aesthetic and formative dimensions. In this direction, the research moved between decolonial and (auto)biographical epistemologies, using the art and memory of black women as provisions of rethinking and refounding Rural Education policies and practices. In conclusion, this research has revealed, through the narratives and games of the Teatro do Oprimido, that it is possible to take the power of black bodies, their memories and experiences to map modes of resistance and document inventive ways of existing.

Keywords: Field Education, Gender, Race, Narratives, Teatro do Oprimido.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Brasileiras de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDITER - Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra

COOPRIL - Cooperativas dos Produtores Rurais de Irará

EFAMI - Escola família Agrícola dos municípios da região de Irará

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

IF BAIANO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

JITOU - Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

TCC - Trabalho de conclusão de curso

TEN – Teatro Experimental do Negro

T.O – Teatro do Oprimido

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

CENA 1: Escalando o elenco	08
CENA 2: Quebrando a quarta parede	16
CENA 3: Poética das experiências	27
CENA 4: Poética das existências	46
CENA 5: Considerações finais	69
REFERÊNCIAS	75
ANEXO	79

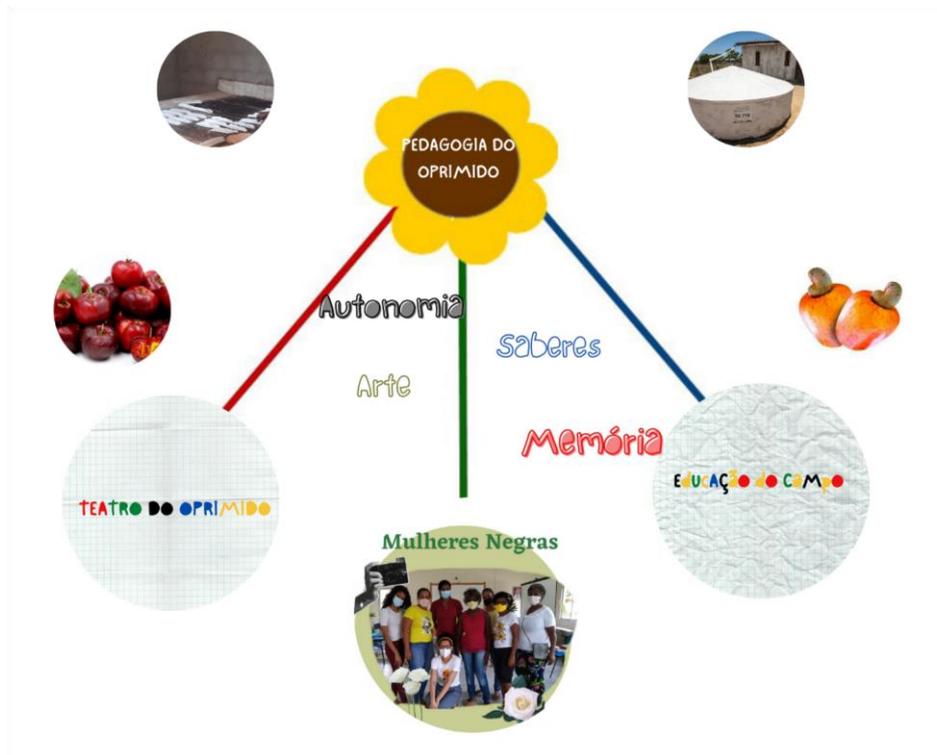
De acordo com o ponto de vista feminista não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinada. Em termos dos movimentos negros e de mulheres negras no Brasil, estes seriam fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vividas através do gênero) e de ser mulher (vividas através da raça). Do ponto de vista da reflexão e da ação política, uma não existe sem a outra (Luiza Bairros, 1995).

CENA 01

escalando o elenco

Começo esse relatório sinalizando que cada pesquisador(a) deposita em sua pesquisa um pouco de si, nessa pesquisa não tem sido diferente. Aqui, você lerá um pouco de mim e das minhas. Por isso, já anuncio que esse relatório constitui-se o início, o meio de um percurso que não tem fim e que deseja ser decolonial e autobiográfico. Desse modo, utilizo a escrita em primeira pessoa. Por sua vez, os trechos do texto em itálico e com aspas são falas de outras pessoas que escutei ou falas que li direcionadas a mim, ou ainda meus pensamentos, o que popularmente chamamos de “*conversar com meus botões*”. Além disso, expressões do teatro, escritas em itálico, também foram empregadas para nomear títulos e subtítulos.

Ainda nas primeiras palavras desses escritos, que tal uma primeira imagem? Com as formações, cursos, *lives* compreendi que uma pesquisa que tem como uma das temáticas o Teatro do Oprimido (T.O) requer um olhar estético. Utilizando as raízes da árvore do teatro do oprimido, a estética do oprimido-imagem som e palavra- tal como Augusto Boal (2019, p. 13) “buscando entender o mundo através de todas as artes”, por essa via entendi que precisava organizar minhas ideias, explicar a pesquisa, minhas questões, os temas e nossas ações a partir de uma outra lógica, rompendo fronteiras que a academia nos coloca. A seguir, eis um retrato dessa tentativa.



Elaboração da Autora (2021)

Esse esquema foi elaborado como um primeiro exercício para sistematizar ideias, anseios e fundamentos deste trabalho de pesquisa. Como pode se observar esta imagem organiza-se em torno de um pêndulo. Ao centro comparecem as *Mulheres Negras*, são elas que “nivelam” a construção desta pesquisa, guiam esse caminho. São elas, também, as colaboradoras e co-autoras. Vamos perceber ao longo do trabalho que elas carregam marcas ancestrais em seus corpos, de modo mais expressivo, marcas de corpos negros. Na extremidade superior, aparece a *Pedagogia do Oprimido* construída por Paulo Freire e referência para o *Teatro do Oprimido* e a *Educação do Campo*. Ao centro, na parte interna dessas estruturas, constam os recortes de palavras com outras dimensões que transversalizam o estudo. Nas laterais, na parte externa da estrutura do pêndulo, constam algumas imagens que retratam o local da pesquisa: a cultura da mandioca muito presente em Irará, em especial na produção de beiju, a cisterna representando a convivência com o semiárido nordestino e o protagonismo feminino, bem como, o caju representando a variedade frutífera dessa região e, por fim a acerola representando a mim e a minha família, assim como os nossas memórias de resistência.

E por falar em resistência, preciso dizer que falar sobre raça é uma urgência que herdei da última pesquisa que fiz. Nesse período, abordei o tema de forma superficial, tratava-se do trabalho monográfico de um curso de especialização. Ainda que essa fosse uma necessidade minha, porque eu estava no processo de reconhecimento da minha identidade, não tive condições de aprofundar esse debate.

Em 2016, ainda muito timidamente, me identifiquei enquanto mulher negra, e de lá para cá essa pauta vem se tornando urgente em tudo que tenho produzido. Em 2018, comecei a professorar e o dia a dia na escola, os espaços de coordenação, de diálogo com os/as colegas pulsaram aos meus olhos que as marcas nos corpos daquelas que estavam à minha volta naquela escola eram marcas de corpos de mulheres negras. Lembro-me bem de uma ex-coordenadora da escola e, hoje minha amiga, que sempre nas nossas conversas fazia questão de falar da importância das merendeiras da escola e o recorte racial que transversalizavam a vida daquelas trabalhadoras. Confesso que vinham várias questões, uma delas era sobre o poder da comida, do saber cozinhar, das receitas, da potência dos saberes. Temos assim as primeiras inquietações *as memórias intervêm na construção dos saberes e autonomias das mulheres negras? de que modo as mulheres negras constroem suas autonomias e saberes?*”

Pois bem, avancemos. No que se refere a minha relação com o teatro do oprimido, ele surge nesta pesquisa a partir do Grupo de estudo do Teatro do Oprimido e Saúde Mental da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, coordenado pela Prof. Clarisse Iris Rocha Leite e de uma oficina que eu e outro colega realizamos na Escola família Agrícola dos municípios da região de Irará- EFAMI na semana de Educação do Campo realizada em 2018, oficina essa que tinha como tema: “campo e ruralidades”, os estudantes levantaram tantas questões que me inquietaram quanto a identidade, quanto ao pertencimento, um exemplo disso foi a pergunta “*professora, você por trabalhar no meio rural é trabalhadora rural?*” essa pergunta parece ingênua, mas é imbuída de significado. De certa maneira, a estudante pergunta isso entendendo que há um destaque e peculiaridades no trabalho rural. A pergunta chega a mim me interrogando *o que eu e meus colegas, companheiras/os somos?*” “*Somos militantes? Camponeses? Trabalhadores?*”

Mais tarde, a participação no mestrado especial no componente Estudos feministas e Educação do Campo me proporcionou uma imersão em leituras, vivências e trocas antes não-imaginadas. Esses momentos foram relevantes para a construção do projeto que apresentei para seleção no mestrado. Entender que o meu cansaço não é um cansaço solitário, mas coletivo e transversalizado com gênero e raça foi importante para olhar minhas colegas, companheiras de trabalho e a militância com um outro olhar. Um olhar individual-coletivo que, por sua vez, me levou ao problema desta pesquisa: *Como as memórias de mulheres negras acionam dimensões autobiográficas, políticas, estéticas e formativas, considerando dimensões do Teatro do Oprimido e suas inspirações no contexto da Educação do Campo?*

Elaborar essa pergunta hoje tem a ver como meu acesso ao Mestrado em Educação do Campo, espaço de reivindicar o direito à educação contextualizada com o campo. Político, uma vez que a linha de pesquisa e os temas que abordo, a saber: gênero, raça, teatro do oprimido, educação do campo e memórias são marcadores, como ditos anteriormente, que me transversalizam e tocam a minha existência, a minha vivência e as minhas memórias. O mestrado foi um sonho, foi um objetivo, que eu pus a serviço de muitas, das companheiras e colegas da Escola Família Agrícola da Região de Irará-EFAMI, das minhas educandas, da minha família. Me entristece perceber que o contexto de pandemia me retira a possibilidade de uma vivência completa nesse momento histórico de mestrado para a minha família, me deixa inquieta, insegura e especialmente frustrada. Me perguntei por diversas vezes: como fazer uma pesquisa com Teatro do Oprimido respeitando o distanciamento, as medidas de segurança, sem perder o vínculo, o contato? Ao mesmo tempo, compreendo que o momento de pandemia que vivemos requer estratégias educativas que possibilitam pensar o campo não como espaço mercadológico e sim produtor de vida e com oportunidades. Esse contexto mudou o que almejava enquanto dimensões metodológicas da pesquisa, me desafiando a pensar em outros caminhos, a saber: o ateliê biográfico e os jogos do teatro do oprimido como outra possibilidade de viver a academia e a pesquisa, que por sua vez, tem trazido um pouco de esperançar.

Se recuperarmos um pouco da história, vamos perceber que a colonização europeia na América Latina resultou em processos de opressões estruturais para nossa sociedade

atual e, isso se agravou ainda mais durante o momento pandêmico deflagrado em 2020, quando os corpos femininos, negros e indígenas foram expostos a esses processos de dominação, desde seus territórios, costumes, religiões, saberes e corpos. Nessa direção, a pedagogia do oprimido tem em suas concepções e práticas no esforço de criar possibilidades para os sujeitos fazerem leitura de mundo. Ao longo dos processos de colonização, as mulheres negras acumularam lutas e memórias de resistências que engendram processos formativos e políticos, estes por sua vez, podem ser acionados como saberes construídos e, a partir da pedagogia do oprimido, por exemplo, pode-se refletir as opressões vivenciadas, buscando modos de intervir e transformar a realidade. Na tentativa de elaborar epistemologias decoloniais, buscou-se neste trabalho, a partir da valorização das memórias e vozes de mulheres negras pertencentes a EFAMI, materializadas através de narrativas orais, imagéticas e audiovisuais, movimentar histórias individuais e coletivas que, aliadas aos pressupostos do teatro do oprimido e aos princípios da educação do campo, se constituíram como uma proposta de intervenção da realidade.

A EFAMI, campo empírico dessa pesquisa, se localiza geograficamente na zona rural do município de Irará-BA, na comunidade rural Boca de Várzea. A escola oferta Educação Profissional Média Integrada ao Técnico em Agropecuária para estudantes oriundos de nove municípios baianos, possuindo convênio com as prefeituras de seis municípios. Do ponto de vista de sua organização, toma-se a pedagogia da alternância, bem como os princípios teóricos e epistemológicos da educação do campo como referências para a organização do trabalho pedagógico.

A Escola Família Agrícola da Região de Irará constitui-se como espaço formal e não formal de educação atuando com estratégias criativas e políticas que possibilita, de algum modo, mudanças na vida das comunidades, dos sujeitos e seus respectivos territórios. Os estudantes ingressam na escola a partir do 1º ano do ensino médio, com faixa etária entre 14 e 15 anos. Essa é uma fase de muitas mudanças, tanto do ponto de vista da organização dos componentes quanto dos conteúdos escolares e da própria dinâmica da escola, diferenças significativas em relação as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental II.

O regime de alternância ocorre da seguinte forma: os estudantes passam quinze dias em regime de internato e os outros quinze dias em suas comunidades. O espaço físico

da escola, especialmente as áreas de produção, é composto por diversas árvores frutíferas, flores, animais e entre outros elementos, tornando-se pela sua paisagem singular, um espaço de encantamento e contemplação. A possibilidade de dar aula debaixo de uma mangueira para falar de políticas públicas, cooperativismo, economia solidária abre-se como possibilidade de visitação as memórias de infância do quintal da minha casa, onde acredito que aprendi mais sobre política, de um ponto de vista mais humanizado do que na sala de aula.

Desse modo, temos como objetivo desta pesquisa: Investigar como as memórias de mulheres negras acionam dimensões autobiográficas, políticas, estéticas e formativas, considerando dimensões do Teatro do Oprimido e suas inspirações no contexto da Educação do Campo. E tendo como objetivos específicos: Refletir como as memórias autobiográficas das mulheres negras se transversalizam na Educação do Campo e Teatro do Oprimido; Apresentar a importância dos marcadores sociais de gênero, raça e classe e suas interseccionalidades na construção imagética de histórias individuais e coletivas; Movimentar os pressupostos do Teatro do Oprimido e da Educação do Campo na formação de estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, a pesquisa toma referenciais teóricos o Teatro do Oprimido que, de acordo com Augusto Boal (1996), trata-se de um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais que busca resgatar, desenvolver e redimensionar a vocação humana do teatro, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais. Para Augusto Boal (1996), o T.O tem três vertentes principais: a social, a educativa e a terapêutica¹. Esta pesquisa também utiliza como referencial os estudos sobre raça e gênero a partir de um olhar feminista, decolonial e antirracista. E por fim, mobiliza contribuições da Educação do Campo, considerando seus marcos legais, seus princípios, concepções e práticas. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se princípios da abordagem (auto)biográfica, com inspirações nos ateliês biográficos que foram associadas com práticas interventivas do Teatro do Oprimido, os jogos e exercícios. Neste trabalho, as

¹ Entendo que essa é uma discussão complexa e que não se constitui como finalidade deste estudo. Assim sendo, reitero que a centralidade desta pesquisa são as memórias das mulheres negras e como estas, compartilhadas através de suas narrativas e dos jogos de T.O, movimentam modos de discutir e propor outras formas de educação do/no campo, desta vez, partindo das experiências das mulheres negras, suas opressões e inventários de resistência.

mulheres negras trabalhadoras, educandas e familiares da EFAMI são consideradas como sujeitas e coautoras.

Ao final da pesquisa, inicialmente, desejava-se a produção de uma ação estética de caráter audiovisual correspondente a quarta etapa do T.O (teatro legislativo ou teatro jornal ou teatro fórum) onde o produto seja, como uma colcha de retalhos, um roteiro de peça, que traga uma temática escolhida pelas mulheres negras durante o processo, conjuntamente com suas narrativas. Contudo, por conta da pandemia e as dificuldades de fazer as reuniões do ateliês biográfico em que se mexa o corpo de forma segura a saúde de todas, estas intenções foram alteradas. Outro fator importante para as alterações no produto almejado na pesquisa foram as complexas rotinas de vida das mulheres-sujeitas-espectadoras-atrizes e as dificuldades de reunir todas em espaços e tempos únicos. Além disso, as dificuldades enfrentadas por mim no âmbito da vida pessoal e profissional mudaram os rumos da pesquisa.

A partir das dificuldades vivenciadas nessa trajetória no mestrado, consigo afirmar a necessidade da garantia de políticas públicas que assegurem a continuação das pesquisadoras negras em suas pesquisas. A falta de recurso para organizar e planejar, a rotina de trabalho exaustiva, a insegurança financeira, são questões que, juntamente com os desafios de biossegurança, me atravessaram durante o processo da pesquisa. Ter que trabalhar e me organizar financeiramente duas vezes mais para tirar do meu bolso o valor a ser pago para produzir o produto, organizar os encontros, escrever este relatório, por exemplo, me trouxe um sentimento tristeza e solidão. Solidão mais uma vez foi minha companhia! Nesta experiência cheguei a conclusão de que não possuo as mesmas oportunidades que outras pesquisadoras/es não-negras.

Dada essas palavras introdutórias, anuncio que, além desse relatório de pesquisa, o outro produto da minha pesquisa, é uma produção audiovisual, um curta documentário. Por tudo que vivenciei, compreendo que essa investigação possui relevância e, torna-se original, visto que na prática ocorrem muitas experiências de interação de Teatro do Oprimido e Educação do Campo, porém ainda pouco sistematizadas no espaço acadêmico. De certo modo, o mesmo ocorre com o debate que mobiliza pesquisas com gênero, raça e educação do campo. Sendo assim, reitero que foi desafiante gestar uma pesquisa que reúna

um potencial autoral e importante para o programa de pós-graduação em Educação do Campo da UFRB e para os camponeses/as.

CENA 02

quebrando a quarta parede

Se em algum momento falaram que enquanto pesquisadores/as não poderíamos colocar em primeira pessoa, eu como arti(vi)sta, quebro a quarta parede e trago as minhas memórias e o que tenho de mais potente em mim.

Eu, Nayanna, feminista, brasileira, nordestina, mulher negra. Tenho a pele menos retinta e isso me traz a passibilidade, eu muitas vezes passo despercebida pela sociedade racista, machista e patriarcal. Antes de continuar preciso fazer uma pausa nas minhas memórias e explicar sobre essa passibilidade, fruto de uma política racial e racista chamada colorismo. Segundo a autora Silva (2017), a política racial e racista fundamenta pela ciência e pela igreja acreditava na superioridade branca, assim, nos pós abolição no Brasil pensava-se que o branqueamento da população iria garantir a superioridade da nação. Nesse contexto, leis eram criadas para proibir os casamentos inter-raciais, assim como a política de imigração europeia.

Sobre estas questões, Silva (2017) nos afirma que:

A política do branqueamento, contudo, não obteve êxito, no que os negros, ainda que em situação miserável se comparado ao status econômico e político do branco, permaneceu inserindo-se em sociedade, mantendo relações inter-raciais e, conseqüentemente, gerando uma prole mestiça e misturada, modificando o cenário racial no país. A liberdade maior, contudo, era concedida àqueles mestiços, descendentes de brancos, os quais alcançavam, gradualmente, status mais privilegiado que os negros 'puros' (SILVA, 2017, p. 8).

Constrói-se, assim, a partir da pigmentação da pele uma cultura de classificação, o que os pesquisadores chama de pigmentocracia ou colorismo. Quanto mais retinta/ preta sua pele mais violência está exposto, quantos mais traços fenotípicos de indígenas e pretos

mais violência está exposto. Dito isso, você leitor pode entender o porquê falar sobre a minha passibilidade tem a ver com a ideia de passar sem ser percebida pela estrutura social e racista enquanto negra.

Eu sou tolerada, meu corpo é tolerado porque mesmo podendo ser lida socialmente como branca eu ainda sou uma mulher negra, as estruturas não me aceitam e não me fazem livres. Eles sexualizam exacerbadamente meu corpo, criticam meu cabelo, meus traços, tentam afundar a minha autoimagem, “*prende esse cabelo menina*”; *que cabelo de bombril*” e *esse nariz, essa orelha*”.

Tolerada! Eu não fui a menina escolhida mais bonita da escola, eu não fui a garota do milho. Tolerada! Eu me escondi. Rasguei saias porque acentuavam minhas curvas. Tolerada! Eu fui excluída por outras meninas brancas e ricas porque não aceitavam que eu namorasse com o menino ‘mais bonito do colégio’. Tolerada! A solidão sempre foi minha amiga, quando algumas amigas sumiram, até então, sem explicação para mim. Reconheço que ser tolerada nessa sociedade me protegeu e protege de muitas violências. Mas preciso e vou usar ‘o ser tolerada’ para falar das minhas iguais, para falar das diversas violências vividas nos corpos das mulheres negras e indígenas sofrem há séculos, para incentivar a você que me lê a usar sua escrita e sua arte para construir nossas autonomias. Ao longo do tempo percebi que essa solidão, essas vivências que são tão minha, não são só minhas, são de muitas mulheres negras, e o que fazer esse entendimento? Não sei responder, mas essa pesquisa tem intuito de tentar descobrir o que fazer, quero com ela fortalecer outras meninas/mulheres que como eu, passaram ou passam por isso e tantas outras situações de violências, minhas alunas me ensinaram que professorar é compartilhar experiências, representatividade, e aqui vamos (auto)biografando, contando minhas experiências, trazendo algo que fortalece: Minhas Memórias!

Comecei essa cena pelas motivações que me fazem estar aqui, mas vou contar um pouco como se deu e continua dando esse processo. Desde de criança, eu sempre soube que não era branca, desde sempre odiava a minha cor, porque na minha cabeça de criança dos anos 90 meu pai era preto e minha mãe era branca (hoje entendo, e minha mãe se autodeclara negra) e isso me fazia perguntar “*eu sou o que?*” na minha certidão de nascimento nada tem escrito, me disseram que eu era parda, e pardo era para mim um

negócio assim sem definição, sem entendimento, até hoje tenho várias questões com minha tonalidade de pele, questões essas que acredito que com informação, formação e afeto poderiam ser sanadas ou amenizadas na infância. Meu cabelo sempre foi a marca mais forte da minha negritude, e mesmo eu gostando muito do meu cabelo, aos 10 anos usei química nele com a ideia (equivocada e racista) de diminuir o volume e poder penteado de forma melhor, isso se deu depois de muita resistência, eu sempre amei o meu cabelo natural. Ao longo do tempo ele foi perdendo os cachos, ficando fraco e comecei me irritar com o processo que era lavar o cabelo, secá-lo no bob e prancha-lo. Aos 21 anos, decidi voltar aos cachos, esse processo foi fundamental para minha busca por identidade. Em 2014, aos 23 anos, foi arrancando de mim o convívio com meu Pai, um acidente de trânsito, um atropelamento me roubou ele. *“E agora o que fazer com tanta saudade?”* Procurar ele mim foi a resposta.

O latejar da dor da perda do Meu Pai me levou a uma busca por identidade, foi a partir desse processo de dor que me enxerguei e me autodeclarei negra. Para isso, mergulhei nas memórias do que vivemos (eu e Meu Pai), do que não foi dito, daquilo que foi negado. Aprendi e entendi que minha outra referência *“Pretinha”* (segundo ela mesma) e camponesa, Minha avó materna, não vai viver para sempre e que eu preciso agora beber da fonte das memórias dela. Ser professora, mulher e negra marca minha trajetória e me faz olhar o que veio de longe, me faz mergulhar nas memórias da minha avó, do que foi, e, assim, aprender!

Mergulhando nas memórias da minha avó materna, percebi que assim como muitos, sou filha da resistência! e por isso posso afirmar que histórias coletivas estão ligadas com as histórias individuais. Minha Avó Valdira, nascida na cidade de ItiúbaBA, e feita gente na fazenda Lagoa da Pedra, no município de Uauá, semiárido baiano, aprendeu a escrever assinando seu nome na areia, teve como sonho a educação para seus descendentes, fez de tudo que estava seu alcance para que sua filha (Minha Mãe) estudasse, completasse os estudos. Minha infância toda ouvi minha vó falando, *“estuda minha fia, porque eu não tive oportunidade de estudar, não sei ler direito, nem escrever”*. Minha mãe, por sua vez, planejou e enfrentou todos os obstáculos possíveis financeiros, emocionais, sociais, para que eu tivesse um ensino de qualidade (para ela naquela época a escola particular era a melhor opção para o meu futuro), até hoje dói lembrar quantas vezes

ela se abdicou de si mesma por mim, pelos meus estudos, não queria que ela precisa-se passar por tudo aquilo por mim, mas tento na maneira que posso orgulhar o sacrifício dela. Minha mãe e avó tem como ancestrais indígenas e negros/as, durante os trabalhos de pesquisa para escrita deste texto conheci uma parte da história da minha família materna. Ao conversar com minha avó ela começou a me relatar sobre como aconteceu a ocupação da Fazenda da Lagoa da Pedra, infelizmente ainda não conheci onde minha avó cresceu, mas tenho muita vontade. Minha avó contou que a Fazenda Lagoa da Pedra era uma terra comunitária, que eles não tinham escritura, só chegavam e ocupavam, cuidavam da terra, sobreviviam e viviam da terra, o que chamamos de posseiros², essa prosa levou a ancestralidade da família dela: a mistura indígena e negra.

Ficar sabendo dessas histórias acionaram minha curiosidade sobre minha família paterna. Meu Pai não é mais vivo, a pessoa ideal a perguntar sobre isso, a que sempre nos traz memórias fresquinhas de quem fomos, foi minha Tia Ana - apesar de não ser a mais velha- ela lembra de tudo, e sabe de tudo da história da família, mandei mensagem para ela, e a resposta foi: *“Seu avô nasceu na Usina São Carlos município de Santo Amaro e minha Mãe em Santo Amaro, depois ela foi para Usina São Carlos, Minha avó de Pai era de Nazaré das farinhas e avô nasceu no navio que veio da África e a família foi para engenho de Nazaré das Farinhas”*. Segundo ela, Tio Fernando e Tia Isaura nasceram em Santo Amaro, Tia Ana e Ely (Meu Pai) na Usina São Carlos, Tia Rita na Usina Aliança. Essa conversa com minha Tia me trouxe uma felicidade que nem imaginei que sentiria, ela me falou do meu avô- não o conheci- falou de como ele gostava de música, tinha vários instrumentos. Na minha vida inteira vi uma única foto do meu avô Antônio, e uma foto em preto branco. A foto retratava um homem negro retinto, de olhos rasgados, sério, sentado em uma cadeira. Eu sempre ouvi dos meus tios que eu tinha os olhos dele, talvez eu acho que tenha mais coisa dele e nem saiba- o gosto pela arte por exemplo, mas essa é uma outra prosa para um outro momento.

E pensado o que minha família é e foi chego ao dia 12 de dezembro de 2019, dia da 3º fase de seleção no mestrado em educação do campo, linha de pesquisa 3, letra N, fui

² Conforme Silva (1981), posseiros são pequenos produtores que ocupam um pedaço de terra, eles usufruem a terra sem que detenham a propriedade jurídica da mesma, o que os coloca como alvo predileto das ações de grilagem. Os posseiros têm uma forma de ocupação de trabalho baseado na força familiar e em caráter "permanente" na agricultura brasileira.

a última a ser chamada para a entrevista, ao sentar na cadeira não sabia se as pernas tremiam mais ou se “o coração ia sair pela boca”, eu entendia que aquela cadeira simboliza muitas lutas, lutas individuais e coletivas, uma professora alerta “*aquieta essa perna menina*”, quatro mulheres em minha frente, umas me eram tão familiares, outras nem tanto, não lembro ao certo das palavras que disse, mas uma coisa eu não esqueço *Eu não sento nessa cadeira sozinha, sento com Minha Mãe e Minha avó*”.

Minha avó, como já dito anteriormente, nasceu na cidade de Itiúba, sertão da Bahia, mas foi em Uauá que ela foi registrada, criada, feita gente, filha de agricultoras descendentes negros e indígenas, foi lá na fazenda lagoa da pedra que ela passou sua infância, e que os primeiros direitos a educação básica lhe foram negados. Não conheceu a escola enquanto criança, herdou e se fez agricultora, artesã, aprendeu a escrever seu nome decalcando na areia, por causa de um senhor da sua comunidade, Seu Joaquim, que escrevia seu nome na areia e ela (minha avó) decalcava. O ano que ela nasceu? 1931, começo da década que tem como marco o início da educação rural.

Minha avó não conheceu Paulo Freire, não teve acesso aos seus livros, aos projetos e pensamento dele, mas ela exercitou muito bem aquilo que ele falava: aprendeu com a sua realidade! Uma mulher à frente do seu tempo e com sede de mudanças, não aceitava o fato de ter que esperar alguém para dançar, não admitia outra pessoa dizer o tamanho da sua roupa e não admitia ter seu futuro limitado ao sofrimento das desigualdades que estava exposta no sertão (a escassez de água, a falta de acesso à educação básica, o silenciamento por ser mulher). Aos 15 ou 16 anos minha avó foi mãe pela primeira vez, e mais uma vez a escola ficou mais longe dela, aos 20 anos saiu de Uauá a pé, porque naquela cidade seus sonhos de estudar, melhorar de vida não cabiam, não eram dadas as oportunidades que ela precisava para isso, chegou em Euclides da Cunha-BA, tendo outros filhos nessa cidade, entre eles minha mãe e conheceu meu avô Pedro. Meu avô, não era rico mas tinha uma profissão. Era marceneiro e um pedacinho de terra. O casamento não proporcionou uma vida luxuosa, mas permitiu que não morressem de sede e fome, tivessem um teto. Minha avó começou a gerenciar o dinheiro, a cuidar da terra e a terra cuidar dela, trouxe seu filho que tinha deixado em Uauá. E mais uma vez, tentou estudar, aprender a ler e escrever era seu maior sonho. Porém a vida de casada não a deixava, todas as complicações do

casamento, a morte dos filhos fez com que ela deixasse de lado o seu sonho e o transferisse para minha mãe: *eu não estudei, mas minha fia vai*”.

O ano é 1972, regime militar instalado no Brasil, minha mãe depois de repetir a 5^o série³ para não ficar sem estudar por ter sido reprovada no exame de admissão do ginásio, é levada por minha avó para Feira de Santana, lá tentaria novamente o exame admissional do ginásio. Minha avó, a duras penas se organiza para pagar uma professora particular para preparar minha mãe. Mas a professora, Maria Santana, era taxativa *essa menina tá preparada*”. Para minha mãe e minha avó, a reprovação no exame admissional no ginásio dela tem uma questão muito mais de classe do que conhecimento. O fato de ser pobre, filha de agricultora. Além disso, por minha mãe desde dos 8 anos trabalhar na feira a faz não pertencer àquele espaço, junto com os filhos/as dos ricos daquela cidade na época. E como dito pela professora Maria Santana, minha mãe foi admitida no Colégio Municipal Joselito Amorim. É importante destacar que ao vim morar em Feira minha, minha avó trouxe com ela todos os seus saberes campestres, o quintal da minha casa na infância era uma variedade de frutas, plantas e animais. Tais vivências marcaram a minha vida por completo. Em Feira de Santana, minha mãe conheceu muitos amigos que foram educadores e contribuíram significativamente para a visão política e de esquerda dela. Assim, a admissão ao ginásio encaminha um novo rumo na história das nossas vidas.

Minha mãe sempre foi muito estudiosa, ama ler, cheias de inteligências, porém infelizmente ela não teve como se dedicar exclusivamente aos estudos. Aos 14 anos, ela começou a trabalhar numa indústria, e conciliava os estudos com o trabalho. Tinha o sonho de ser psicóloga, mas- ainda- não conseguiu, se formou no ensino médio, técnica administrativa. Minha avó por anos expôs com orgulho na parede da sua sala o diploma da minha mãe, e, os sonhos de uma graduação foram herdados para mim.

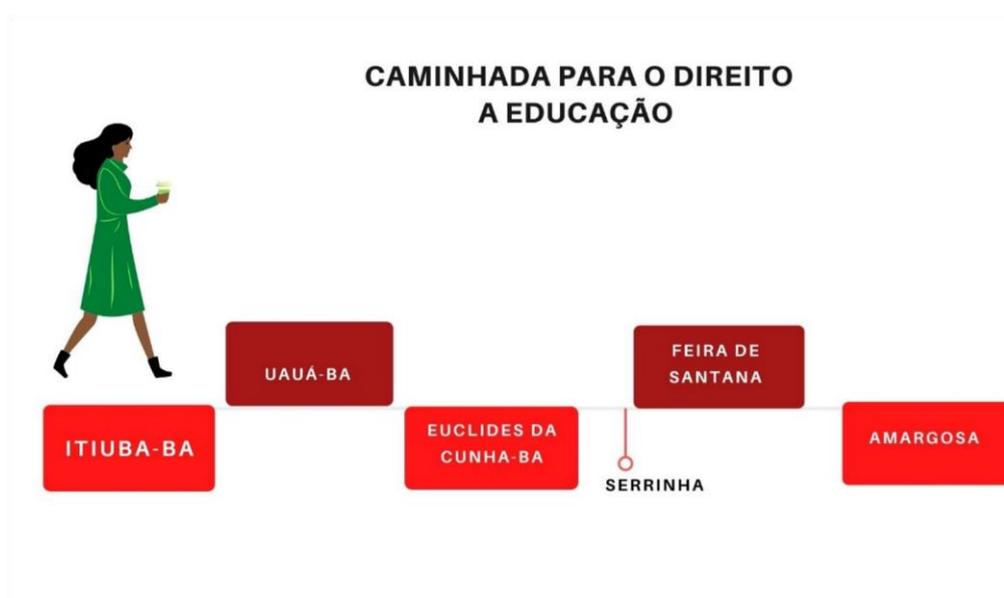
Nos anos 90, o neoliberalismo e seus governos sucatearam as instituições públicas e em especial as escolas públicas brasileiras. Por conta disso, estudei em escola particular. Minha Mãe queria que eu tivesse todas as possibilidades, e que todos os meus direitos fossem assegurados, ela não via isso ser assegurado pelo estado e seus governos. Para isso,

³ Segundo Gama e Almeida (2018), nesse período o secundário compreendia as quatro séries do ginásio e as três do colegial. Sendo alterado com a lei N^o 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece entre outras coisas a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental.

trabalhou muito e abdicou dela mesma, por diversas vezes. Minha mãe foi a minha primeira educadora política, ela sempre teve consciência de classe, e com muito afeto disse que eu podia ser o que eu quisesse. Ela me deu a minha primeira estrelinha vermelha. Lá em casa, nem Meu Pai e, principalmente, Minha Mãe não achava que Sem-Terra era “vagabundo”, em casa eu ouvi que Sem-Terra lutava pelos direitos. Durante toda a minha vida escolar, minha mãe ouviu críticas, julgamentos: *quem já se viu filha de pobre estudando em escola de rico*”.

É importante destacar que, minha avó sempre teve um perfil transgressor para as condutas almejadas pela sociedade naquela época para uma mulher (1950/60). Ela nunca gostou que ninguém lhe disse-se o tamanho da sua saia, tão pouco limitasse os seus sonhos e as possibilidades de uma melhora de vida, já que em Uauá não encontrava. Se mover de um território para outro, em busca da melhora de vida, foi o que fez, e como dito, andando a pé.

Figura 1: mobilidade geográfica da minha avó



Elaboração da Autora, 2021

Saliento que, assim como a minha família, outras tantas mulheres negras precisaram se deslocar dos seus lugares, dos lares, do campo para acessarem direitos

sociais e constitucionais que deveriam ser assegurados em seus territórios, resultado de uma política de abandono, descaso e morte empregada a séculos.

Voltando a movimentação de minha avó, sua caminhada foi revolucionária para nossa história de vida. Todo esse movimento da minha avó e minha mãe permitiu que hoje, você estivesse lendo esse texto, e como elas eu também me movi, não por conta de direitos negados, mas agora por políticas públicas e oportunidade de acesso à educação superior. Eu ia e vinha todos os dias para Serrinha-BA durante a graduação e a especialização realizadas em universidades públicas. A graduação na Universidade do Estado da Bahia-UNEB e especialização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- IF BAIANO. E, no mestrado, mais uma vez caminho. A mobilidade geográfica retratada na figura 1, pode ser compreendida como a caminhada pelos direitos a educação.

Como dito anteriormente, acessar o Mestrado em Educação do Campo é reivindicar o direito à educação contextualizada com o campo, negado a minha mãe e a minha avó. Não é à toa, é político. Me entristeço ao perceber que o contexto de pandemia tem me tirado a possibilidade de uma vivência mais profunda desse momento histórico para minha família, o mestrado. Mesmo assim, o Mestrado em Educação do Campo na UFRB surge como espaço de formação e reivindicação das narrativas dessas mulheres que me ajudam a salvaguardar nossas memórias, salvaguardando nossa luta.

Bem, começo no dia 06 março de 2018, quando os meus pés, como um ato inaugural, pisaram pela primeira vez como professora essa terra, terra que acolhia uma escola. Meus pés já haviam pisados muitas outras vezes há quase 4 anos antes desse dia, mas não como professora e sim como admiradora do trabalho, como técnica da Cooperativas dos Produtores Rurais de Irará- COOPRIL que é uma das parceiras da escola, mas depois de muito admirar, passar por espaços de formação-Especialização, espaços de luta com juventude, muita leitura, conferências e entre outros- admirar era pouco! Se fazia necessário colaborar com aquele projeto concretamente. Assim, comecei a insistir com uma das gestoras da Associação Mantenedora da Escola família Agrícola da época para dar aula lá, mal sabia eu que naquele momento a escola passava por uma grande crise, gerada por questões políticas. De fato, o ano de 2018 para aquele pedaço de chão só estava começando e milhares de provas estariam por vim, e em fevereiro foi a

primeira vez que eu presenciei a força das mulheres que ali trabalham e constroem a Escola Família Agrícola da Região de Irará- EFAMI.

A EFAMI se localiza geograficamente na zona rural do município de Irará-BA, na comunidade rural Boca de Várzea, mas ela se localiza na luta de muitos agricultores e agricultoras que construíram esse projeto porque observavam que a educação que seus filhas/os, neta/os, sobrinhas/os vivenciavam divergia, e muito, da realidade camponesa que eles viviam. A Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra-CEDITER ajudou nesse processo assim como o DISOP BRASIL, com as articulações com várias organizações, reuniões entidades da sociedade civil, conselhos, mas foram os agricultores, agricultoras e a juventude que fizeram acontecer, os camponeses. Os camponeses que se organizaram coletivamente para a construção da EFAMI, transversalizavam os marcadores de raça e gênero. Todavia, é preciso voltar na cronologia para explicar o surgimento do nome Irará. A palavra Irará é indígena e significa “nascida do sol”. Segundo o site da Prefeitura de Irará

Até o século XVII, a região era habitada pelos índios paiaíás, um subgrupo dos índios quiriris. A partir desse século, a região do atual município de Irará passou a fazer parte da sesmaria de Garcia d'Ávila, na Capitania da Baía de Todos os Santos. Suas terras foram exploradas pelos padres jesuítas, que chegaram pelo norte, pelo atual município de Água Fria. Duas correntes favoreceram o desbravamento dessa região: uma na direção oeste, pela serra de Irará (na busca de ouro e pedras preciosas) e outra ao leste, na caça ao gentio. Estas bandeiras deixaram uma igreja na Vila de Bento Simões e um templo no arraial da Caroba.

Aqui, fico pensando e me perguntando o quanto esse resumo esconde suor e sangue negro e indígena. Hoje, com quase 30.000 de habitantes, o município tem 4 comunidades de remanescentes quilombolas reconhecidas, sendo que na escola temos 2 professoras quilombolas. Há algum tempo, numa dessas conversas longas entre colegas que viajam entre vida pessoal, sociedade e um monte de outras coisas, uma exprofessora quilombola e amiga, Josenilda, me contou de uma fala que se referia ao povo de Irará que ela gostou bastante: “*Somos Paiaíás, Somos quilombola*”. Então, a gente já começa a imaginar quem são esses agricultores e agricultoras construtoras de uma escola: *São as filhas e filhos da resistência!*

Percebo que meus alunos e alunas são cheios de diversas inteligências e tecnologias e essa vivência me motiva a planejar e trazer outras metodologias e instrumentos políticos para salas de aula e para os processos formativos de vida dos estudantes. Nas aulas, tento sempre conversar sobre feminismos, gêneros, sexualidades e raça, observo as inquietações dos estudantes, a vontade de falar sem parar, os conflitos e processos de união das meninas e, isso tem me tocado de um modo bem particular.

Nessa terra chamada EFAMI, conheci mulheres incríveis, gestoras, mães, irmãs, merendeiras, monitoras, alunas, professoras, majoritariamente negras e camponesas. Fiquei observando as relações, os olhares, as dificuldades, não tive como fugir: me via nelas! Acredito, portanto que esse trabalho de pesquisa é muito mais sobre mim, do que sobre elas. Talvez, pudéssemos utilizar a metáfora do espelho e suas inversões: *ao olhar para elas, olho para mim*. E quiçá, elas também pudessem olhar para mim e também se enxergarem! Essas mulheres, em maioria, cresceram sem se sentir representadas, ou inferiorizadas pela lógica do racismo. A docência é o novo, é o que eu faço com as minhas memórias. Não é um trabalho reconhecido e bem valorizado, mas é a minha teimosia. É a minha luta e não construo só. Construo meu caminho com outras mulheres negras!

CENA 3: Poética das experiências

*[...] Tenho comigo as lembranças do que eu era
(Fernando Brant e Milton Nascimento, 1981)*

Se Augusto Boal (2019), propõe na poética do oprimido a ação, eu, a partir das próximas cenas, fundamento o que tenho chamado de *poética das experiências* e *poéticas das existências*, tomando como referência o existir e o resistir das mulheres negras e camponesas da EFAMI. Na *poética das experiências*, apresento a metodologia da pesquisa, seus pressupostos e modos de operacionalização. Na *poética das existências*, socializo reflexões e ensaios analíticos advindos do cruzamento das narrativas das colaboradas com as perspectivas teóricas assumidas neste estudo.

Pois bem, inspirada na concepção de que a educação pode ser pesquisada em diálogo com outras áreas me motivo a construir uma metodologia de investigação que articula elementos do campo da arte e da educação, perscrutando nesta interface os saberes do campo, advindos da experiência de existir de mulheres do campo. Para auxiliar nesta tarefa, início por dizer que a presente pesquisa se fundamenta nas concepções epistemológicas da pesquisa qualitativa, forjada por um olhar decolonial e inspirada nos pressupostos do método (auto)biográfico, especificamente no âmbito dos ateliês biográficos, bem como no método interventivo do Teatro do Oprimido.

Sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais me aproximo da concepção de que “cada ator social é também um teórico social, no sentido de que interpreta a sua própria conduta e a situação social em que se insere para poder agir” (ALONSO, 2016, p. 09). Nessa direção, a interpretação da realidade através de métodos qualitativos torna possível o entendimento da “lógica de processos e estruturas sociais, a partir de análises em profundidade de um ou poucos casos particulares” (ALONSO, 2016, p. 09).

De acordo com Chizzotti (2003, p. 229), ao longo dos tempos as pesquisas qualitativas passaram por diversas fases, as mais recentes, portanto, incluíram “novos temas e problemas originários de classe, gênero e raça, cultura trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos”.

Nesse sentido,

Cresce, porém a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretendem, nem pretendem furta-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisa-la e descreve-la. (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Desse modo, ao se interessar pela experiência humana, a pesquisa qualitativa se filia a uma pluralidade metodológica, cujo “os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação” (CRESWELL, 2007, p.184). Esses pressupostos, de algum modo, orientam esta investigação e justificam a escolha pela pesquisa qualitativa, uma vez, dimensões relacionadas à experiência, a busca pelo sensível e pelo humano e, suas vias de captação, inspiraram este processo de pesquisa.

Tais pressupostos nos aproximaram dos princípios da pesquisa (auto)biográfica, um método que se ocupa com a produção de narrativas de si, através da reflexividade de experiências vividas por diferentes sujeitos. Cabe dizer que, com o surgimento desse tipo de pesquisa, inicialmente nas ciências sociais e, mais tarde no campo educacional, “anuncia-se um período de resignificação da subjetividade humana, onde as pessoas passam de estatuto de objeto das análises para o de sujeito protagonista da investigação” (MEIRELES, 2018, p. 31). De acordo com DeloryMomberger (2014, p. 04), “em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa [...], seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos”.

Nessa perspectiva de pesquisa, “é a experiência narrada, transformada em linguagem, que dá sentido e coesão à existência de uma vida. Assim sendo, acessar a memória, biografar-se, é também se encontrar com a própria voz e sua narratividade” (MEIRELES, 2018, p. 30). Nesse jogo, importa “retomar a experiência do corpo, do

espaço, dos sentidos, do vivido. [...] retomar as imagens e significâncias do que foi desenvolvido ao longo de nossa história pessoal” (KOLB-BERNARDES E VELLOSO; 2015, p. 247), confrontadas com a memória coletiva.

Conforme Souza e Meireles (2018),

As pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo. Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos. [...] argumento central que mobiliza o uso da narrativa (auto)biográfica, enquanto perspectiva de pesquisa, ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna. (SOUZA E MEIRELES, 2018, p. 285-287).

Estas considerações me ajudam a pensar como um método de investigação requer ética, cautela e afeto. Afinal de contas, construí uma pesquisa com sujeitos que historicamente foram e são marginalizadas, como destaca Lélia Gonzales (1983, 2020), Grada Kilomba (2019), bell hooks (2019) tem sido um imperativo, uma vez que, no caso das mulheres negras, estas tiveram/têm suas humanidades roubadas e/ou transformadas em algo irrelevante. Há, portanto, uma necessidade de contrapor a essa política de roubo de suas memórias e subjetividades. Num movimento contrário, buscamos evidenciar, neste trabalho, suas experiências, saberes, cultura e modos de vida, vislumbrando construir uma epistemologia encarnada na emergência dos corpos, dos relatos e das memórias de mulheres negras.

Desse modo, a pesquisa (auto)biográfica e seus pressupostos me permitiram, enquanto acadêmica, descolonizar o meu fazer acadêmico, onde o eu era abolido e a minha história de vida não é material substancial para uma pesquisa. Através da valorização das micronarrativas e das histórias narradas em primeira pessoa, eu estou me tornando protagonista da minha escrita, do meu corpo, da minha história. De igual modo,

acompanho outras mulheres que percebem ou refletem o seu protagonismo na vida e na luta por uma Educação do Campo.

Essa fala me leva bell hooks (2020) quando ela nos ensina em seu livro “pensamento crítico” que “o pessoal é político”, especialmente para os educadoras/es a partir da conversação, contar histórias e compartilhar histórias. Neste livro bell hooks narra que, assim como eu, foi treinada, conforme com o pensamento do dominador no ensino superior, para acreditar que histórias pessoais não são evidências acadêmicas e/ ou intelectuais para defender ou confirmar uma ideia/argumento. Como ela, “sou grata por ter vivido para descobrir quanto do que nos diziam ser ciência dura ou dados eram, na verdade, histórias, a interpretação de dados e de fatos (hooks, 2020, p.79).

De acordo com Delory-Momberger (2006),

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORYMOMBERGER, 2006, p. 363).

Desse modo, compreendo que as perspectivas assumidas pela pesquisa (auto)biográfica dialogam e se aproximam com as técnicas do teatro do oprimido e com seus jogos, com a potência das experiências, uma vez que, o ator em ação representa a sua realidade e narra suas vivências através de inscrições de seu corpo.

Para Boal (2013),

A primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e poder depois de torná-lo mais expressivo, “o espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista. (BOAL, 2013, p.128)

É possível observar neste trecho, a influência de Paulo Freire e da Pedagogia do Oprimido para tornar a testemunha em protagonista. Assim sendo, nos traz a ideia de movimentar-se enquanto oprimidos para humanização, para liberdade e para aquilo que é direito. Sobre isso Baraúna (2013) e Marques (2012) nos mostram que Augusto Boal reuniu diversas contribuições e experiências para construir a metodologia do T.O, como as contribuições de Aristóteles, Brecht, observamos também as influências de Karl Marx, Friedrich Engels, John Gassner e outros, nota-se também a influência do TEN construído por Abdias Nascimento, do Teatro de Arena. E com um destaque para a influência de Paulo Freire, ao construir o que Boal chama de *Poética do Oprimido*.

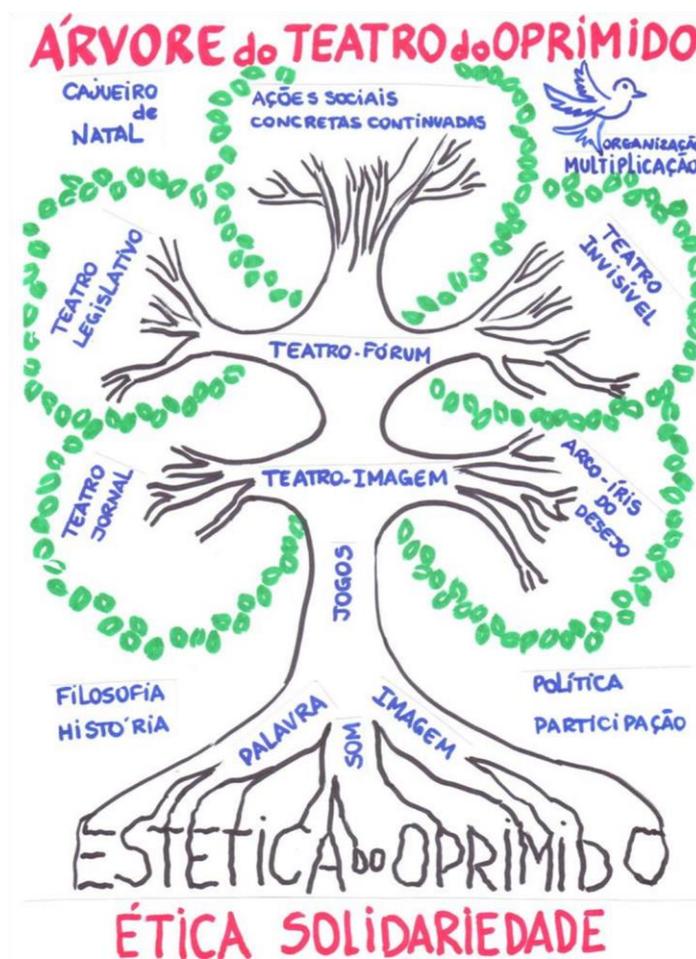
O Teatro do Oprimido, por sua vez, trabalha com as experiências acumuladas e vividas por pessoas, coletivos, movimentos. As experiências vivenciadas por Boal com teatro de arena; o marxismo; a educação popular; teatro experimental do Negro; encontro com Abdias Nascimento e Paulo Freire colaborou para sistematização do Teatro do Oprimido. A partir das experiências vividas por Augusto Boal, construiu-se assim um conjunto de técnicas e jogos teatrais.

Desse modo, o Teatro do Oprimido nasce e se consolida “com o propósito de fortalecer a formação política e estética de sujeitos oprimidos, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, seja de ordem social, psicológica ou simbólica” (FERREIRA NETTO, 2018, p. 29). Ao longo do tempo, o Teatro do Oprimido tem sido usado como instrumento interventivo desde questões terapêuticas até como metodologia de mandato legislativo, questões importantes eram trazidas a partir dos jogos do T.O a fim de construir propostas de lei (BOAL, 1996). Isso mostra a diversidade de possibilidade que o Teatro do Oprimido ventila e inspira.

Segundo Tania Baraúna (2013, p, 196) “ao estabelecermos esta inter-relação entre as metodologias de Boal e Freire, observamos pontos de aproximação entre a teoria e a práxis”. Nesta mesma direção, Marques (2012, p.148) ao se reportar ao teatro do oprimido e a pedagogia do oprimido nos diz que são “obras contemporâneas, formuladas e desenvolvidas no contexto das concepções de educação e cultura popular que efervesceram no país na década de 1960, muito além da analogia de seus títulos, contemplam profundas semelhanças teóricas”.

Na imagem a seguir, Augusto Boal (2019) sistematizou as técnicas e aplicações possíveis na árvore do Teatro do Oprimido .

Figura 2: Árvore do Teatro Oprimido



Fonte: Helen Sarapeck, 2008

Sendo assim, a ação prática do Teatro do Oprimido se divide em quatro partes. Primeira etapa: *conhecimento do corpo* - É o momento de contato inicial com o grupo, onde é feito diversos jogos para experimentar o corpo e refletir e entender suas deformações sociais.

Segundo Boal (2019) Os exercícios desta primeira etapa têm por finalidade movimentar as estruturas musculares dos participantes para que assim possa-se desmontá-las, verificá-las, analisá-las. “Assim tornando possível que cada operário, cada camponês,

compreenda, veja e sinta até que ponto seu corpo está determinado pelo seu trabalho” (BOAL, 2019, p.137)

Segunda etapa: *tornar o corpo expressivo* - Momento do domínio do instrumento corpo. Segundo Boal (2019), essa segunda etapa tem como objetivo desenvolver a capacidade expressiva, para além da palavra. De acordo com o autor, estamos acostumados a comunicar apenas pelas palavras, o que favorece o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal. E, mais uma vez, uma série de jogos de segunda etapa são feitos, destaca-se que nesse momento os participantes são convidados a “jogar” e não a “interpretar”.

Terceira etapa: *teatro como linguagem*- essa se subdivide em três graus e busca olhar o teatro como linguagem viva e presente.

Conforme Boal (2019),

Trata-se de fazer que o espectador se predisponha a interferir na ação, abandonado sua condição de objeto e assumindo plenamente o papel de sujeito. As duas etapas anteriores são preparatórias e estão centradas no trabalho do participante com seu próprio corpo. Esta nova etapa enfatiza o tema a ser discutido e promove o passo do espectador à ação verdadeira. (2019, p.142).

Quarta etapa: *teatro como discurso* - forma simples em que espectador-ator apresenta o espetáculo segundo suas necessidades de discutir certos temas ou de ensaiar certas ações (teatro fórum, teatro imagem, teatro jornal, teatro legislativo).

Juntamente com as dimensões do T.O utilizou-se o ateliê biográfico como fonte de recolha de informações e constituição do *corpus* analítico desta investigação. De acordo com Christine Delory-Momberger (2006, p. 361), “o objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade”. Para Kolb-Bernardes (2013, p. 67) “as narrativas de formação, em diálogo, instigam a criação de uma escrita poética. Dizer o vivido, narrar a experiência são também espaços de criação, de construção de sentidos. Espaço regado pela memória”. A inspiração e a escolha pelo ateliê biográfico justifica-se, portanto, por ser este um espaço de fomento da narração,

mediado por processos de reflexão das histórias vividas e narradas pelas mulheres negras integrantes desta pesquisa.

Nesse sentido, sobre o processo metodológico, epistemológico e pressupostos teóricos dos ateliês biográficos eles se apresentam sinteticamente em dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação” (DELORY-MOMBERGER 2006, p. 361). Assim sendo, o ateliê biográfico

[...] inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O dispositivo apresentado pode ser aplicado em diversos setores da formação de adultos, adequado a públicos tanto universitários quanto profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção. O quadro mais favorável de trabalho é o de um grupo que não exceda o número de 12 participantes. Os participantes tomam conhecimento, com antecedência, do tema e da sinopse da sessão. Os encontros se desenvolvem em seis etapas, segundo um ritmo progressivo que corresponde a uma intensificação do envolvimento que é importante para cada um controlar. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366)

Como dito anteriormente, o ateliê biográfico organiza-se em seis etapas, que de certa maneira, também orientaram a realização desta pesquisa. No primeiro momento são colocadas as informações sobre o procedimento, os objetivos e os dispositivos colocados em prática (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). A segunda etapa, consiste na elaboração, negociação e reafirmação coletiva do contrato biográfico, sendo que esse pode ser passado oralmente ou por escrito. O contrato é precursor e fundamental no processo “ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366). Ao fim desse processo é indispensável um período de observação de duas ou três semanas antes de se passar para as fases seguintes.

Sobre o terceira e quarta etapas Delory-Momberger (2006), assim descreve:

Se desenvolvem em duas jornadas, são consagrados à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização. Um trabalho exploratório progressivo é colocado em andamento, alternando formas de atividades em grande grupo e em subgrupos, sobre a base de suportes diversos: árvore genealógica, mandala, projetos parentais, brasão etc. O formador apresenta os eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica: pede-se aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), as etapas e os eventos (positivos/ negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, paraescolar, experiencial); nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito às primeiras experiências de trabalho remunerado, às figuras e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais. Essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas, salienta o 'rascunho', o esboço, e representa o esqueleto da autobiografia posterior. As 'histórias contadas' são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos de três pessoas (tríades que permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência da fala). Elas estão relacionadas, ao mesmo tempo, aos projetos de que podem constituir a marca no passado dos participantes e àqueles que podem desenhar os contornos para o futuro. A finalidade dessa primeira narrativa é a de constituir um traçado para a escrita da segunda narrativa autobiográfica, que é o objeto de uma 'encomenda' para o encontro seguinte, duas semanas mais tarde. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

O quinto momento é o momento da socialização da narrativa autobiográfica. Cada participante apresenta sua narrativa para o coletivo e os demais colocam questões sem buscar uma interpretação. Considera-se que "este trabalho conjunto de elucidação narrativa visa ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior, como eles fariam em um romance ou em um filme" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

Após definirem a redação ou a narração oficial da sua autobiografia, os participantes iniciam a sexta etapa que, por sua vez, corresponde ao momento de síntese. Nesse momento, as narrativas individuais são apresentadas em reunião coletiva. Trata-se, portanto, do último encontro onde é possível avaliar e refletir coletivamente sobre as histórias e os projetos pessoais narrados (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Os ateliês autobiográficos, juntamente com as técnicas do T.O se constituíram uma inspiração neste trabalho. Vale salientar que o foco dessa pesquisa dentro da perspectiva estética do Teatro do Oprimido foram seus jogos. Na perspectiva do Teatro do Oprimido "o jogo é essencial para apresentar os indivíduos, integrar o coletivo,

despertar o conhecimento, desmecanizar os corpos e as mentes dos participantes” (SARAPECK, 2021, p. 03).

Desse modo, compreendeu-se que a arte, manifestada nos ateliês e nos jogos de T.O por meio das memórias e das narrativas materializou-se como um método, um movimento epistêmico-político que colocou em perspectiva o poder transformador da palavra narrada, tanto para as colaboradoras da pesquisa, quanto para as pessoas que são atravessadas por elas.

Ao observar os métodos de investigação, percebo complementaridade nos pressupostos do T.O e na perspectiva (auto)biográfica forjada através dos ateliês biográficos. Em ambos, nota-se, por exemplo, fruição em relação ao protagonismo dos sujeitos e o processo de tomada de consciência, além do caráter formativo que extrapola os conteúdos escolares e humaniza os processos educativos. Esse conjunto de elementos, por sua vez, também, nos aproximam de princípios orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação do campo.

Do ponto de vista prático desta investigação, destaca-se que antes da realização dos ateliês, em função do distanciamento social imposto pela pandemia⁴, foi elaborado em meados de 2020, um questionário com o objetivo de traçar um perfil das colaboradoras deste estudo. O referido questionário, produzido através da plataforma *google forms*, foi disponibilizado para estudantes, algumas mães e mulheres trabalhadoras da escola⁵ através de aplicativos de mensagens e redes sociais. As informações geradas nesse levantamento fizeram parte dos movimentos iniciais da investigação, colaborando para redimensionar questões que orbitam esta pesquisa, além de colaborar com a organização de etapas futuras.

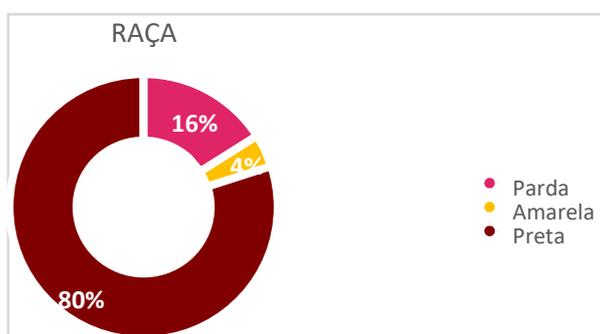
Na composição do formulário, buscou-se reunir informações pessoais dessas mulheres, com destaque para a autoidentificação em relação a identidade camponesa, a raça e ao gênero. Além disso, buscou-se informações sobre questões culturais, como por

⁴ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, recomendou-se desde então que as pessoas mantenham uma distância segura, a higienização adequada das mãos e locais públicos e utilização de máscaras.

⁵ professoras, serviços gerais, merendeiras, secretária e gestora da escola

exemplo, o acesso ao teatro, além de aspectos relacionados aos seus cotidianos. De acordo com os dados sistematizados através da plataforma *google forms*, das 25 mulheres que responderam ao questionário, 80% se declaram pretas e 16% pardas, indicando que 96% das mulheres trabalhadoras da escola se autodeclaram negras (gráfico 01). Em relação a identidade e aos aspectos culturais, 84% das mulheres se consideram camponesas (gráfico 02), 68% não tiveram acesso ao teatro e 36% na infância não se sentia representada em nenhum âmbito artístico (Música, Teatro, Televisão, entre outros). Esse levantamento inicial constitui uma amostra significativa e, considerando as respostas do público pesquisado, é possível inferir que em sua maioria, as mulheres colaboradoras dessa pesquisa que integram a Escola Família Agrícola EFAMI se autodeclaram negras e camponesas, informações importantes para o prosseguimento da investigação.

Gráfico 1- Identidade Racial



Elaboração da Autora, 2021

Gráfico 2 - Identidade Camponesa



Elaboração da Autora, 2021

Nas etapas seguintes, respeitando as indicações e protocolos de segurança dos órgãos de saúde e demais instituições em razão da pandemia do COVID 19, desenvolveu-se o trabalho de pesquisa através da realização dos ateliês biográficos e dos jogos de T.O. Para estas etapas, utilizou-se critérios em relação aos papéis e funções desenvolvidas na escola para selecionar as colaboradoras⁶. Inicialmente, foram selecionadas oito mulheres,

⁶ Aqui, é importante evidenciar que fiz o convite para todas as esferas da escola. Assim, convidei duas merendeiras, mas elas silenciaram as minhas investidas. Para um bom comunicador, o silêncio é uma

das vinte e cinco que responderam ao questionário *on-line*, constituindo-se como colaboradoras deste estudo: três estudantes, duas professoras/ monitoras que estão no exercício da função, uma professora/monitora/gestão/articulação que atuou anteriormente na escola e dois familiares (mães, avós, tias, responsáveis). O processo ocorreu do seguinte modo: Enviamos uma carta-convite contendo informações da pesquisa para dez mulheres, dessas, apenas oito confirmaram participação. Entretanto, uma das estudantes, por questões não partilhadas, desistiu de participar logo após o primeiro encontro. Desse modo, a pesquisa prosseguiu com a colaboração de sete mulheres que integram a comunidade escolar da EFAMI.

No que toca aos ateliês biográficos, cabe dizer que em respeito as particularidades dessa investigação, não foram seguidas rigidamente suas etapas. Por essa razão, na realização dos ateliês buscou-se respeitar as especificidades impostas pela realidade das colaboradoras, aproximando-se dos pressupostos do Teatro do Oprimido. Considera-se prudente pensar nestas proposições metodológicas junto com as colaboradoras deste trabalho, uma vez que, se trata de uma investigação com mulheres negras e não sobre mulheres negras. Nessa perspectiva de horizontalidade, buscou-se intermediar prazos, cronogramas da pesquisa e a vida das colaboradoras.

No âmbito dos ateliês biográficos, foram realizados no total seis encontros híbridos, organizados do seguinte modo: quatro encontros *on-lines* [um encontro por semana] e dois encontros presenciais. Na realização dos ateliês, utilizou-se também os jogos do T.O para movimentar o trabalho com as memórias e a construção das narrativas. Assim sendo, cada encontro *on-line* organizava-se em torno de uma temática, acionando jogos do T.O, música e outros artefatos artísticos que inspiravam o mergulho nas memórias e a reflexão das experiências vividas.

Geralmente, socializa-se as temáticas para reflexão no encontro anterior e, durante a semana as mulheres colaboradoras refletiam e faziam seus registros para serem compartilhados escritos ou oralmente no encontro seguinte. Os encontros eram realizados

resposta, respeitei o silêncio delas e seguir com quem respondeu positivamente ao convite. Ressalto também que a coordenação e direção da escola, não seriam convidadas inicialmente para a pesquisa, por entender que elas representam o poder e suas respectivas presenças poderiam simbolicamente inibir a expressão das outras colaboradoras.

através da plataforma *google meet*, duravam em média uma hora e meia a duas horas e, para fins de pesquisa, eram gravados com a permissão das participantes. A realização dos encontros *on-lines* foi algo desafiador, tendo em vista que, em alguns deles, a participação das colaboradas foi comprometida por conta de problemas relacionados ao acesso à energia elétrica, a internet e outros limites impostos às populações do campo.

TABELA 1: ATELIÊS BIOGRÁFICOS

ENCONTRO	TEMÁTICA	DATA
1° encontro	Combinados + autobiografia da pesquisadora + temática para escrita/reflexão do próximo encontro	07/10/2021
2° encontro	Narração das histórias escritas e orais relacionadas a temática lançada no encontro anterior + jogo de T.O + temática para escrita/reflexão do próximo encontro	13/10/2021
3° encontro	Narração das histórias escritas e orais relacionadas a temática lançada no encontro anterior + jogo de T.O + temática para escrita/reflexão do próximo encontro o próximo encontro	26/10/2021
4° encontro	Narração das histórias escritas e orais relacionadas a temática lançada no encontro anterior + jogo de T.O + temática para escrita/reflexão do próximo encontro	03/11/2021
5° encontro	Oficina T.O-PRODUTO+ jogos: estiramento lick, hipnotismo colombiano+ série espaço	09/11/2021
6° encontro	Oficina T.O-jogos: quantos “as” existem em um “a”, complete imagem + construção estandarte	23/11/2021

Elaboração da Autora (2021)

A partir do que foi planejado, os encontros ocorriam uma vez por semana nos primeiros quatro encontros, isso foi importante manter uma continuidade e uma constância na produção das memórias e das histórias narradas e compartilhadas. Entretanto, como previsto, a pesquisa não seguiu 100% do planejado e ganhou formato a partir da participação e da rotina vivida pelas colaboradoras. A conexão à internet foi um desafio a

ser vencido, ou seja, quando se tem uma pesquisa com mulheres do campo, num contexto de pandemia, é preciso aliviar os ombros das cobranças e compreender as ausências e inconstâncias na sala do *google meet*. Durante os encontros, eram comum ocorrer falhas na conexão de internet. Mesmo com instabilidade, procuramos seguir com pesquisa fazendo as adaptações necessários. Por vezes, era necessário repetir a fala, mobilizar a escrita pelo chat, desligar as câmaras ou ainda fechar os microfones para o sinal não cair. Diante de tal conjuntura para realização da pesquisa, faço uma reflexão: não basta apenas boa vontade da pesquisadora para se fazer pesquisa, tão pouco das participantes, é preciso tencionar a ausência de políticas públicas que assegurem a estrutura básica para sua realização. EXISTIR E RESISTIR, também, são imperativos do fazer científico nas ciências humanas e sociais, especificamente no que toca a pesquisa com mulheres camponesas e negras.

O primeiro encontro aconteceu no dia 07 de outubro de 2021, às 18:30h, através do *google meet*. Neste encontro, registrou-se a presença todas as mulheres colaboradoras. Enquanto esperava cada uma entrar na sala, ouvimos a música de Milton Nascimento *Nos Bailes da Vida*”, posteriormente, fiz uma acolhida expressando a minha alegria por elas estarem participando desse momento. Aproveitei para dizer que, a partir daquele momento, a pesquisa não era só mais minha, mas nossa. Conforme planejado, realizamos um jogo de primeira fase do T.O - *o batismo mineiro*. Fiquei muito contente porque todas participaram. Também, neste encontro, fiz um relato com recortes da minha autobiografia, explanei um pouco sobre a pesquisa, objetivos e termos. Por fim, no coletivo construímos a agenda, organizamos as temáticas para lembrar e ou escrever e nos despedimos com a música *principia*” do Emicida.

O segundo encontro aconteceu no dia 13 de outubro de 2021 às 18:30h, através do *google meet*. Já início do encontro combinamos que encerraríamos às 20:20h, em função das agendas individuais. Iniciamos com a narração das memórias e histórias orais e escritas relacionadas a vida pessoal, ao cotidiano e aos processos de migração. A ordem de fala foi a seguinte: Daniela, Taiza, Ruth, Maria, Ailma e Cristina. Observamos que, à medida que iam narrando, emergiam pontos de convergências, histórias e acontecimentos que se cruzavam, quer seja, através das violências vividas ou pelos movimentos de resistências encampados por cada uma daquelas mulheres. Neste encontro, nos chamou

atenção a história de vida de Maria Silvia⁷. Ela trouxe episódios que marcaram sua existência enquanto mulher negra quilombola, sobrevivente da violência doméstica. Nesta noite, ela nos ensinou, ao seu modo, como ela lidou com a dor e as limitações da vida. Ao término do encontro, após exercícios de reflexividade, Maria afirmou: *o sofrimento virou vitória*”.

O terceiro encontro aconteceu no dia 26 de outubro de 2021 às 18:30h, através do *google meet*. Iniciamos com a narração das memórias e histórias orais e escritas relacionadas as questões de raça, gênero e classe. A ordem de fala foi Cristina, Taiza, Ruth, Maria, Ailma e Adriana. Neste encontro, as narrativas das mulheres nos revelaram marcas de opressões vivenciadas socialmente. O conjunto de relatos nos causou certo incômodo, porém, o modo como cada uma delas lidou com tal realidade, trouxe esperança para o coletivo. Destacamos a emoção vivenciada pelo grupo com a história de dona Adriana. Em sua narrativa, dentre tantas coisas, nos revelou que imaginava ser cientista. Entre a imaginação e a realidade, dona Adriana narrou que conheceu a primeira letra aos onze anos e que a partir da participação nos projetos e movimentos sociais do município perdeu a timidez, hoje ela se autodeclara: *Mulher Negra, Camponesa e Arretada*”. Outro destaque deste encontro foi a experiência narrada por Ailma. Ela relatou que desde muito nova participava das organizações de sua comunidade. Desse modo, aos 14 anos já era vista como uma liderança, movimento que colaborou com a construção de sua autonomia e identidade. Segundo ela, estar cercada de mulheres fortes, mulheres em posição de liderança ajudou a torná-la quem ela é. Nos processos de reflexividade em relação ao racismo ela relatou: *Eu sempre superei isso com inteligência e audácia*”

O quarto encontro aconteceu no dia três de novembro de 2021 às 18:30h, através do *google meet*. Iniciamos com a narração das memórias e histórias orais e escritas relacionadas as seguintes temáticas: Educação do campo, Escola/EFAMI e Teatro. A ordem de fala foi Ailma, Daniela, Cristina, Ruthy. Neste encontro, destacamos a pessoa de Cristina, mesmo não sendo camponesa ela se constitui como uma figura importante na educação do campo do município de Irará, especialmente na construção/ história da EFAMI. Em um seus relatos e ela afirmou: “eu não caí de paraquedas, eu tinha uma

⁷ Nesta pesquisa, utiliza-se os nomes reais das colaboradoras, conforme autorizado no termo de consentimento livre e esclarecido e de consentimento pós-informado-TCE assinado pelas mesmas.

bagagem pedagógica”. Em sua narrativa, Cristina contou sobre processos difíceis em relação a liderança e ao aprendizado vivenciados na EFAMI. No âmbito do aprendizado, destaca-se, também, episódios narrados por dona Ruthy ao retomar memórias de suas experiências na casa de farinha. O relato de Daniele, também, chamou atenção do grupo. Nesta noite, ela narrou sobre processos de violência vividos no ambiente escolar. Isso porque em sua cidade natal, existia uma escola onde se matriculavam os estudantes da cidade e uma outra escola onde se matriculavam os estudantes do campo. Nos processos de reflexividade coletiva, consideramos que esta prática desenvolvida pelo município tinha um caráter excludente e segregador.

A partir do quinto encontro, as atividades de pesquisa foram desenvolvidas presencialmente. Ao meu vê, este foi o fôlego que essa investigação precisava, mesmo que escondidas atrás das máscaras, nossos olhinhos se cruzavam e por eles também expressamos nossos sorrisos. Afinal de contas, já estávamos há quatro semanas compartilhando memórias e cruzando histórias de vida. Os encontros presenciais foram combinados previamente com as colaboradoras da pesquisa através do Whatsapp. Para tanto, solicitei à direção da EFAMI o espaço que sinalizou positivamente a possibilidade, informando datas de quando o auditório da escola estaria disponível.

Assim sendo, o quinto encontro aconteceu no dia 09 de novembro de 2021 de 09:30h às 11:30h, de modo presencial, na EFAMI. Estiveram presentes Adriana, Daniela, Ailma, Cristina, Ruthy, Taiza, Maria. Iniciamos o encontro, retomando alguns acordos da pesquisa e assinando os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento Pós-Informado-TCEs. Em seguida, prosseguimos com um jogo de T.O de primeira fase: *estiramento de Lincko*, que se trata de exercícios de alongamento feitos em grupo organizados em círculo, onde cada um sugere um tipo de alongamento e os demais repetem 3 vezes, Depois fizemos outro jogo de T.O de primeira fase: *hipnotismo colombiano*, este por sua vez, consistia em hipnotizar a colega com a mão aberta. Esses dois momentos possibilitaram sentimentos e reflexões no coletivo, cujas palavras verbalizadas foram: movimento, equilíbrio, poder, domínio, condução, além de algumas histórias de resistência narradas nesse sentido.

Posteriormente, foram expostos os autorretratos feito por cada uma das colaboradoras, cabe dizer que, os mesmos foram solicitados durante os encontros remotos,

mas nem todas fizeram. Após a exposição e apreciação dos autorretratos realizamos mais um jogo de T.O *Série-espço*. Neste jogo, as mulheres andavam pelo espaço e iam seguindo comandos do tipo: “ande ao lado de quem tem o mesmo nariz que você”, ande mais rápido, entre outros. O jogo *Série-espço* foi muito interessante, pois as mulheres paravam para se enxergar, ver o que tinha de em comum, o que tinham de diferente entre si. Retomar o formato do nariz, dos pés, por exemplo, foi um movimento de enxergar as negritudes. Nesse encontro, contei com a colaboração de minha prima e produtora do audiovisual, Clarissa Brandão. Mulher Negra que me ajudou com os registros das imagens e áudios dessa reunião.

Por fim, o sexto encontro aconteceu no dia 23 de novembro de 2021, de 14:00h às 16:00h, de modo presencial, na EFAMI. Estiveram presentes Adriana, Daniela, Ailma, Cristina, Ruthy. Neste encontro, desenvolvemos mais alguns jogos do T. O, associados a costura de narrativas. O primeiro jogo de T.O realizado foi *quantos as” existem em um a”*. Neste jogo, expõem-se palavras e as participantes reproduzem com o corpo/gestos aquela palavra, apenas dizendo “aaaaaaa” e experimentando sentimentos e emoções que aquela palavra pode trazer, e assim quem conduz o jogo vai variando para as demais vogais (e, i, o, u). Durante a realização desse jogo, observei de modo particular, que a criatividade das mulheres estava comprometida, tomando-a como um elemento importante nos processos de construção de resistências. Nesse sentido, dona Adriana foi um destaque, mesmo tendo dificuldade para mexer o corpo, ela trazia soluções, ideias e participava ativamente, deixando escapar criatividade nos seus modos de resoluções. O segundo jogo de T.O desenvolvido neste encontro foi uma adaptação do jogo *complete a imagem”*, este jogo consiste em uma pessoa se voluntaria e vai ao centro da roda enquanto as demais vão construindo imagens a partir de comandos, assim sendo as mulheres construíram no corpo de uma delas imagens opressão das mulheres negras, opressão das mulheres camponesas e imagens de resistência das mulheres negras e camponesas.

Figura 3: Jogo “Complete a imagem”



Ainda no sexto encontro, utilizando tecidos, fitas e outros materiais começamos a construir um estandarte através da *costura de narrativas*. Neste momento, enquanto colávamos fitas, recortávamos letras, confeccionávamos bonecas, também íamos partilhando histórias e narrativas de vida. Embora não tenhamos conseguido finalizar a construção do “estandarte” por conta do horário das participantes que precisavam voltar para outros compromissos ou por conta do deslocamento para outras comunidades, esse momento de construção do estandarte também foi relevante na pesquisa, onde aprofundamos as narrativas, as mulheres se sentiram à vontade para conversar e aprofundar um pouco as histórias de vida dessas, o estandarte incompleto trouxe para casa e ele também é elemento do documentário que construímos. Acredito que o estandarte incompleto esse curso da vida. Particularmente ele me trouxe uma frustração enquanto pesquisadora, a ideia que não cumpri o que me propus a fazer, mas depois de um tempo entendi que esse foi um processo das sujeitas da minha pesquisa. Compreender o limite delas é parte de entender o existir delas. Registro ainda, a ausência de Maria Silvia que faltou ao nosso encontro por conta da ausência de transporte da comunidade rural que ela reside para a comunidade rural onde a escola se localiza. Além de Maria, Taiza, também

não estava presente, em razão de estar vivenciado o tempo comunidade e cuidando de familiares na ocasião do encontro.

Figura 4: Construção do estandarte



Fonte: Acervo da autora (2021)

Durante a realização dos encontros presenciais e dos ateliês realizados virtualmente, tive como aliada a música, que por sua vez, inspirava o planejamento e servia para disparar, ao final de cada encontro, a reflexão e construção narrativa das mulheres colaboradoras. Assim, registra-se o uso das seguintes músicas durante os ateliês biográficos: temática I - “Mande notícias de Salvador” (Luedji Luna); temática II - “Respeite meus cabelos, brancos” (Xênia França) e “Pra todas as mulheres” (Mariana Nolasco); temática III - “Germinar” (Flaira Ferro); “Refazenda” - (Gilberto Gil); “Farinha” (Djavan). Para algumas das colaboradoras, o uso da música contribuía com o processo de reflexividade e rememoração das histórias e trajetórias.

Como já anunciado anteriormente o produto dessa pesquisa será um curta documentário com o título “existência”, por não compreender muito sobre roteiros e filmagens, contei com a prestação de serviço de uma profissional, Maria Andris, utilizei algumas das filmagens já captadas nos encontros presenciais, e nele contei com algumas

das narrativas que foram contadas durante os encontros. Por ser um curta, as falas recolhidas trouxe um recorte da potência das existências que constroem a EFAMI. Esse processo foi processo colaborativo e coletivo, que participei ativamente nas escolhas das personagens, das falas, poemas e algumas cenas eu mesma captei áudio e imagem. Quero ressaltar que o produto tem como foco contar as existências de mulheres negras que pulsam na EFAMI.

Em última análise, quero destacar em relação aos aspectos metodológicos deste trabalho, o curto espaço de tempo (horário) para a realização dos ateliês, as dificuldades para realização dos encontros presenciais, ambos atravessados pelas diferentes rotinas de vida entre participantes e pesquisadora. As dificuldades e os desafios atravessados durante a pesquisa por uma trabalhadora negra da educação, como dito anteriormente que não possui as mesmas oportunidades que outras pesquisadoras/es não-negras, enfraqueceram a potência dessa investigação, mas não nos impediram, enquanto coletivo de mulheres negras, de experimentar o encontro, a desconstrução, o diálogo e afeto. Nas próximas cenas deste trabalho, nos aproximaremos um pouco mais desses movimentos através das narrativas compartilhadas e dos processos reflexivos acionados na construção desta pesquisa.

CENA 4: Poética das existências

[...] a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias. [...] Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto elas contêm o poder e a arte da possibilidade (hooks, 2020, p. 94).

Nesta cena, socializo reflexões que resultam das narrativas de mulheres negras produzidas durante os ateliês biográficos. Este espaço-tempo de produção e escuta de narrativas foi constituído a partir de pressupostos da pesquisa (auto)biográfica em articulação com princípios e jogos do teatro do oprimido, configurando-se, portanto, como uma possibilidade metodológica para os processos de pesquisa e ensino no âmbito da Educação do Campo. De certo modo, a escolha por este movimento investigativo alinha-se com o movimento de construção de metodologias feministas que ao se interessar pela vida das mulheres toma como referência o feminismo decolonial. Assim sendo, buscou-se ao longo desta pesquisa escutar mulheres negras com a finalidade de perscrutar seus modos particulares de existir e movimentar processos reflexivos, acionando dimensões autobiográficas, políticas, estéticas e formativas.

Ao questionar a produção de narrativas historiográficas oficiais sobre mulheres negras, as narrativas aqui expostas, bem como os processos de análises que despontam nesta cena, questionam hierarquias sociais e seus modos de silenciamento e naturalização, permitindo o entendimento das relações entre os marcadores de raça, gênero e classe e suas formas de opressão no contexto do campo brasileiro. Ao seu modo, as narrativas das colaboradoras recuperam eventos biográficos relevantes que contestam suas invisibilidades e demonstram a importância que tiveram em suas comunidades e nos distintos espaços que atravessaram ao longo da vida. Esse movimento de partilha da vida permitiu não só abertura de espaço para todas as vozes com também permitiu que todas as vozes pudessem ser ouvidas (hooks, 2020).

De alguma maneira, a escolha por uma metodologia que mobiliza a voz e a escuta de mulheres negras nos aproxima dos estudos no campo do feminismo negro, partindo de um conjunto de experiências que revelam a realidade material e subjetiva experimentada por mulheres negras e camponesas. Por essa razão, é possível inferir que os ateliês biográficos em diálogos com jogos do teatro do oprimido, ao permitirem a tomada de consciência de si, acionam uma compreensão da realidade que passa pela interpretação de quem a vive, elegendo a experiência vivida como possibilidade investigativa e como fonte de conhecimento (CURIEL, 2020).

No conjunto de narrativas socializadas pelas mulheres colaboradoras, observe-se que a interpretação das realidades vividas e a identificação das formas de opressão que elas experimentam em diferentes contextos decorrem, de certa maneira, da condição de ser mulher, preta e empobrecida. Assim sendo, neste trabalho, ao tomar a conversa como um espaço-tempo de ensinar e aprender (hooks, 2020), buscou-se através de histórias individuais, deflagrar experiências coletivas, movimentando compreensões a partir de realidades vividas e compartilhadas. Sem desconsiderar inclusive, as relações que foram estabelecidas entre pesquisadora e colaboradoras do estudo.

A partir dessas inserções, retomo aqui a metáfora do espelho e suas inversões, de modo que *ao olhar para elas, olho para mim*. Ao olhar para as narrativas das mulheres negras e para a escrita de um si-nós de autoras negras, revisito novamente essa metáfora. Esse olhar para o espelho me lança, em primeiro instante, para fragmentos do capítulo “Sexismos e a desvalorização da mulher negra escravizada” do livro “E Eu não sou uma Mulher?: mulheres negras e feminismo” da autora bell hooks (2019), cujo recorte, nos coloca defronte com uma memória cheia de feridas dolorosas decorrentes do processo de escravização, um sistema cruel sob o qual foram submetidas as nossas ancestrais. Estas são, portanto, memórias da colonização, da diáspora. Por essa via, vejo que ao longo do tempo, a política de violência e opressão vivenciada pelas populações negras se desdobra em outras opressões e se estendem por gerações. A partir disso, é possível refletir sobre as imbricações de sexismo e racismo nas vivências das mulheres negras. Para bell hooks (2019)

No período da escravidão, pessoas brancas criaram uma hierarquia social baseada em raça e sexo que posicionou a homens brancos em primeiro lugar, mulheres brancas em segundo, apesar de às vezes serem colocadas na mesma posição dos homens negros que em estavam em terceiro lugar, e as mulheres negras as últimas (hooks, 2019, p. 93).

Essa hierarquia apresentada por bell hooks (2019) se aproxima, em certa medida, das escritas de Grada Kilomba (2019), especificamente em Memórias de Plantações, obra que apresenta reflexões e contribuições para sociedade ao deflagrar um importante movimento de pensar o racismo cotidiano a partir de realidades vividas, tomando esse exercício como um ato político (KILOMBA, 2019). A obra Memória de Plantação parece “se desenvolver como um processo terapêutico, desde o reconhecimento de si e do trauma, no primeiro capítulo, até a cura, transformação e descolonização do sujeito, nos dois últimos” (MATIAS, 2020, p. 342).

Percebe-se, portanto, que por parte dessas duas autoras negras, mesmo inseridas em contextos distintos, há um movimento de convergência em suas escritas, ou seja, ambas utilizam memórias individuais e coletivas para publicizar dores e opressões atravessadas por mulheres negras em decorrência do racismo. Tanto na obra de bell hooks (2019), quanto de Grada Kilomba (2019) as experiências individuais caminham em direção as experiências coletivas. Esse também é um traço marcante neste trabalho, tendo em vista que, durante a socialização das histórias individuais, durante a realização dos ateliês biográficos, observou-se pontos de convergências, ou sejam, as histórias das mulheres negras se cruzavam e giravam formando um grande caleidoscópio da vida, histórias que se entrelaçavam pelos episódios de dor e violência, mas também pelos modos diversos de encampar enfrentamentos e resistências. Durante o segundo encontro do ateliê biográfico, por exemplo, após relato de uma das participantes, dona Maria narrou: *a história dessa menina é igual a minha, mas como eu sou mais velha é mais difícil*” (Maria, 2021).

Pois bem, Dona Maria Silvia, bejuzeira, moradora da comunidade quilombola Tapera Melão, localizada no município de Iará, possui 56 anos, é mãe de 5 filhos, 3 meninas e 2 meninos (gêmeos). Durante o relato de sua história é elegeu memórias sobre o trabalho para destacar elementos significativos de sua vida.

Meu pai era muito ruim, minha mãe não. Quem não trabalhasse não comia. Como andava mais o tio que era da minha idade, meu pai não dava o meu pedaço de carne, minha mãe comia sem nada e me dava o dela. Com 16 anos fui embora trabalhar, depender de mim mesma, fui trabalhar na olaria. Uma prima minha me ensinou a bater tijolo, a bater o barro, carregar. Ai fui comprar minha comida e ficava lá na casa de minha tia e só voltava para casa no final de semana, era perto, mas só voltava final de semana. Sobrevivi!” (Maria Silvia, 2021).

Neste fragmento narrativo, Maria relata que começou a trabalhar muito nova por conta das dificuldades financeiras, deixando evidente relações de pobreza e violência em sua família. A busca pela liberdade e sobrevivência a fez sair de casa e iniciar um trabalho, melhor dizendo um subemprego, em uma olaria, realidade esta que deflagra questões de classe, raça e gênero. Como diria Gonzalez (2020, p. 58), “ser negra e mulher no brasil [...], é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que, estereótipos gerados pelo racismo e sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”.

A história de Maria se aproxima da história de Daniela. Nascida na comunidade de Borges, localizada no município de Laje, Daniela tem 26 anos e é professora. Em um de nossos encontros, ela também relatou que precisou trabalhar desde muito cedo, aos 7 anos ela já trabalhava na roça. Sua mãe teve uma doença rara logo quando casou e na busca pela melhora da saúde de sua mãe a família esteve em médicos e rezadeiras. De acordo com Daniela, uma dessas pessoas falou que para melhorar, sua mãe precisava engravidar. Mesmo acamada sua mãe tentou engravidar e, assim nasceu Daniela. Expressando timidez ela relatou: *Nasci na perspectiva de Salvar a vida de Mainha”*.

Após o parto, sua mãe teve uma recaída e precisou ser internada. Por essa razão, com apenas 30 dias de vida, Daniela passa a ser criada por outra pessoa da comunidade com quem permanece até os 2 anos. Mais tarde, com melhora de sua mãe, ela vai morar com ela e seu irmão mais novo. Ela e o irmão começam a trabalhar, porque o pai é alcoólatra e a mãe retorna ter uma recaída e ficar acamada. Na época, Daniela tinha 7 anos e seu irmão 5 anos, o trabalho que exerciam estava relacionado a quebra de cacau e raspagem de mandioca. Aos 15 anos ela conclui o ensino médio, passa em dois vestibulares, mas não cursa por conta de condições financeiras. Só em 2014, com incentivo

da comunidade, ela faz vestibular para ingresso no curso de Educação do Campo (UFRB), onde conquista aprovação e passa a cursá-lo.

De certa maneira, as histórias de Daniela e Maria Silvia se encontram no quesito trabalho na infância. Ao recorrer a literatura feminista negra, nota-se que diferentemente das pautas relacionadas ao movimento feminista de mulheres brancas, o trabalho nunca foi uma reivindicação das mulheres negras, ele sempre existiu em suas vidas, em especial no contexto campesino. Nas palavras de Lélia González (2020, p. 43), “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra”. De acordo com Lélia González (2020),

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares (GONZÁLEZ, 2020, p. 40)

As considerações apresentadas por González (2020) dialogam com um trecho de suas entrevistas publicado pela revista AFROBRASIL. Ao ser questionada sobre onde se concentrava a mulher negra no Brasil, ela afirmou: *Se concentra nas profissões manuais de menor prestígio e remuneração. Trabalhadora rural, indústria de extração etc. Muitas vezes, nem salário tem*. A realidade destacada por Lélia, de algum modo, foi herdada pelas mulheres negras campesinas. Estas mulheres nascem condicionadas ou obrigadas ao trabalho na roça, justificado pelas questões sociais, econômicas e emocionais que circundam suas famílias, tal como foi possível perceber nas histórias de Daniela e Maria Silvia. Ao vivenciar relações de trabalho marcadas por exploração e baixa remuneração, elas vivenciam a invisibilidade de seu labor, intensificando as violências de gênero, raça e classe em territórios camponeses.

Desse modo, é possível inferir que ser mulher e negra no campo é estar socialmente mais vulnerável. Aqui destaca-se a importância de cruzar vivências e buscar entender o fenômeno do trabalho para as mulheres negras no campo. A categoria trabalho estrutura relações e, por isso, se constitui como desafio para ser problematizado na formação e

organização da sociedade brasileira, especificamente no que tange as realidades experimentadas pelas mulheres negras e camponesas. Conforme González (2020, p. 55) “na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho”.

A categoria trabalho, bem como outras questões atravessam o debate sobre feminismo negro no Brasil. Diversas mulheres e pesquisadoras negras⁸ se dedicam a reunir e publicar memórias individuais das populações negras que vão se constituindo como memórias coletivas, revelando assim, estruturas opressoras da sociedade brasileira. No documentário *Orí*, por exemplo, dirigido por Raquel Gerber, ao se destacar a história pessoal da historiadora e militante Beatriz Nascimento, coloca-se em relevo, a potência da memória através da história do movimento negro no Brasil entre 1977 a 1988, por este episódio, é possível perceber como histórias individuais se tornam também coletivas, manifestando-se como memória de um povo. Conforme destacou Beatriz Nascimento, *a memória é conteúdo de um continente, da sua vida, da sua história, do seu passado, como o corpo fosse o documento [...]. “É preciso a imagem para recuperar a identidade”*.

Se olharmos para a história do Brasil, notamos que este é um país onde o racismo se manifesta de forma complexa e camuflada, como gosto de dizer: *diluído em água, onde tomamos gole a gole diariamente*”. O tal “mito da democracia racial” embora tenha tido força na construção do imaginário da sociedade brasileira não conseguiu esconder que o “racismo e a discriminação são coisas concretas e responsáveis pelas desigualdades terríveis” (GONZÁLEZ, 2020, p. 201), inclusive no que tange as questões de gênero. Sobre o mito da democracia racial Lélia Gonzalez (1983, p. 228) nos diz que “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra.”

Desse modo, para González (1983), durante boa parte da história do Brasil, o imaginário construído socialmente sobre as mulheres negras se as dividam em dois grupos: mulata do carnaval ou empregadas. Representações replicadas nas expressões artísticas

⁸ Mulheres como Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Giovanna Xavier, Ruth Cardoso, Carla Akotirene, Conceição Evaristo, Marielle Franco e tantas outras

que as grandes mídias reproduziam, especialmente nas novelas, nos filmes, nos desenhos. Nota-se que os repertórios de personagens eram sempre empobrecidos de modo que as mulheres negras, no conjunto de sua população, não se sentiam representadas, tão pouco se reconheciam nestes papéis racistas e sexistas. Por essa conjuntura história, penso que, a democracia racial é, e sempre foi uma forma de tentar silenciar as mulheres negras, enfraquecendo a construção da autonomia, da criatividade e aprofundando as formas de violência e opressão.

Para discutir questões relacionadas ao racismo e sexismo, Lélia Gonzalez (1983), utiliza como suporte epistemológico a psicanálise de Freud e Lacan. Desse modo, chegou à conclusão que:

[...] consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência (GONZALEZ, 1983, p. 226).

Assim sendo, pode-se inferir que a consciência que Lélia se refere é algo imposto e reproduzido a partir do convívio em sociedade, ela disfarça, relativiza a opressão, enquanto a memória lateja a dor, torna pungente as potências. De certa maneira, consciência e memória comparecem em disputa na construção do imaginário social, talvez, por isso, movimente-se esse jogo de exclui e inclui.

Durante a pesquisa, especialmente durante os jogos do T.O, nos quinto e sexto encontro, observei o quanto mexer o corpo era difícil para as mulheres negras colaboradoras deste estudo. Do mesmo modo, ter criatividade para se expressar através de movimentos era como se o peso da violência estivesse agarrado ao corpo delas, expressando, talvez, essa disputa entre consciência e memória. Dona Adriana, se destaca nesse sentido. Dona Adriana, possui 63 anos, moradora da fazenda do Maná, beijuzeira, até os 11 anos nunca tinha ido a escola, mesmo assim, quando criança sonhava em ser cientista. Durante a realização dos ateliês biográficos presenciais ela se destacava quanto a participação ativa. No desenvolvimento do jogo de T.O quantos A's a num a "aa", por exemplo, mesmo

com dificuldade de mexer o corpo, ela se lança no desafio, apresentando sugestões, propondo e chamando atenção para pulsões de criatividade. O experienciado durante os encontros de pesquisa com as mulheres negras, bem como as representações construídas a cerca do corpo negro feminino nos aproxima das observações feitas por Lélia (2020, p. 308) “nós sempre somos vistas como corpos: ou como um corpo que trabalha, que é burro de carga, que trabalha e ganha pouco, ou como um corpo explorado sexualmente [...]”. Essa leitura da realidade demonstra que o corpo da mulher negra tem sido alvo constante de violência, constituindo-se como lugar privilegiado de manifestação da colonialidade. Se observarmos os mecanismos de poder relacionados as engrenagens do racismo, notaremos que as múltiplas formas de exploração e exclusão da mulher negra na sociedade tem reforçado concepção da mulher negra como objeto e não como sujeito (GONZÁLEZ, 2020).

Durante a pesquisa, especialmente com as estudantes, questões relacionadas ao corpo da mulher negra despontaram a partir de memórias envolvendo narrativas sobre os seus cabelos e tom de pele. Para exemplificar recorreremos a narrativa de Taiza, 19 anos, moradora do Curi no município de Pedrão:

[...] uma coisa que eu passei muito sufoco foi com meu cabelo. As pessoas a todo momento, assim que eu completei 11 anos, queriam alisar meu cabelo por divina força, mandava Mainha alisar, falavam tanta coisa, pelo fato de ser cacheado e Mainha não tomava isso pra ela, ela sempre respeitou os meus gostos, eu falava que não queria cabelo liso” [...] Outra coisa muito marcante foi na inscrição do ENEM⁹ do ano passado (2020), eu tava com outra pessoa e quando pediu a cor, eu coloquei negra, e a pessoa perguntou: Você é negra? E eu respondi: Sou. E pessoa falou assim: mas pelo tom da sua pele você é parda ou amarela, e eu respondi: eu me considero negra. E a pessoa simplesmente se calou” (Taiza, 2021).

Ao escutar sua narrativa, perguntei como Taiza se sentiu na ocasião desse episódio. E prontamente ela me respondeu *eu me senti frustrada, FRUSTRADA! Sem reação, faltou sangue no corpo, porque falar dessas questões, tentar passar para outra pessoa, é muito chato, incomoda muito*”. Tal acontecimento, reitera o que este trabalho tem apontado: se por um lado, o corpo da mulher negra tem sido alvo constante de violência, por outro lado,

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio

este mesmo corpo também tem inaugurado processos de libertação. Ao reconhecer, como foi o caso de Taiza, as inscrições negras em seu corpo, através dos seus cabelos e do seu tom de pele, as mulheres movimentam uma “atitude revolucionária” (hook, 2019), encampando lutas, contestando formas históricas de opressão e acionando processos de liberdade numa disputa ontológica para continuar existindo enquanto mulher e negra.

Durante um dos jogos de T.O, o relato de Taiza se encontrou com outras narrativas, uma vez que, particularmente neste encontro, buscou-se reconhecer em outra mulher negra características que existiam em nós. Esse exercício de aproximação calorosa ou como diria bell hooks (2019) de “amar a negritude”, possibilitou a compreensão de que as mulheres negras não estão sozinhas. As aproximações e distanciamentos neste exercício de comparação colaborou, de algum modo, para pensar que mesmo com a ideologia do branqueamento e as investidas das políticas de colorismo, os corpos negros possuem memória ancestral e, por isso, devem ser acionadas contra os processos de opressão e a favor dos movimentos de libertação.

No caso brasileiro, os processos de auto declaração são considerados uma conquista do Movimento Negro, a partir da organização de suas lutas.

A auto declaração foi exatamente uma de nossas vitórias contra a tese da democracia racial, que diz que após séculos de escravização e estupro de mulheres negras por seus proprietários, seguidos de uma libertação sem direito à terra e trabalho, conviveríamos em uma nação de perfeita harmonia, sem tensões raciais (NASCIMENTO, 2021, p. 16).

Embora a história não potencialize isso, é importante salientar que mulheres negras contribuíram para o surgimento e consolidação do movimento negro no Brasil. Nos anos de 1970, por exemplo, as mulheres negras participaram ativamente do processo de reorganização do movimento negro, isso ocorreu através da “iniciativa de diversas mulheres negras sob a liderança da historiadora Beatriz Nascimento” (GONZALÉZ, 2020, p. 163). Outros registros históricos demonstram que “os primeiros grupos organizados de mulheres negras emergiram dentro do próprio movimento negro”

(GONZALÉZ, 2020, p. 162), buscando denunciar práticas machistas naturalizadas socialmente e reproduzidas, em alguma medida, pelo movimento negro.

O trabalho de consciência política, histórica e racial desenvolvida pelo movimento negro no Brasil, movimentou e movimenta memórias em disputas, possibilitando que essas questões atravessassem diversos campos expressivos, dentre eles a arte, compreendida, nesse ínterim, como construção estética do imaginário e expressão potente de enfrentamento aos processos de opressão e dominação. Nesse sentido, a arte comparece não apenas como entretenimento, mas como perspectiva formativa e interventiva da realidade. Por essa razão, se justifica a escolha pelo Teatro do Oprimido e pelos ateliês biográficos como opções teórico-metodológicas desta pesquisa.

Desse modo, nessa tarefa investigativa, as perspectivas teóricas e metodológicas fortalecem e inspiram o movimento de aprofundar e buscar, por meio das memórias, os caminhos traçados por mulheres negras e camponesas para (re)construir seus processos de libertação e autonomia. Neste campo das artes e das formas diversas de expressão, é importante destacar a importância do acesso as redes sociais, aplicativos e plataformas digitais no processo de letramento racial e trabalho de autoimagem, considerando, por exemplo, a circulação de experiências vivenciadas pela população negra. De algum modo, essa representatividade, atravessou a existência de Ruth.

Ruth, tem 17 anos, é uma das colaboradoras dessa pesquisa e moradora do município de Água Fria-BA. Durante um dos encontros do ateliê biográfico, ela relatou que se reconheceu enquanto mulher negra por conta da acesso à internet e plataformas digitais, associado ao convívio com outras pessoas, em especial, as professoras negras das escolas que estudou e dos debates e reflexões realizados durante as aulas. Aqui, cabe salientar que, em função dos processos coloniais e racistas, mesmo com todos os avanços, se reconhecer uma mulher negra ainda é um desafio. Por essa razão, o trabalho com o letramento racial e a luta por uma sociedade antirracista deve recorrer aos diversos canais e diferentes meios, ultrapassando a virtualidade e, aprofundando-se na complexa realidade experimentada pela população negra.

Tal conjuntura nos coloca defronte com necessidade de cada dia mais sistematizar nossas memórias [e tudo que nela produzimos] em artigos científicos, em metodologias

de ensino-pesquisa, linguagem de programação ou quem sabe em roteiro de filme, como de algum modo, propusemos neste trabalho. Para além de sistematizar memórias, precisamos registrar nossas existências. Nossas existências para além do racismo, da misoginia, do classismo, da opressão e da dor. Falamos aqui de existências em seu sentido mais potente e vital, existências de mulheres negras que movimentam a educação do campo, insurgem no Teatro do Oprimido e, questiona a estrutura patriarcal e colonial da sociedade. Existências que fazem brotar a vida e, insistem no sonho e fazem existir outros mundos. Parte dessa compreensão se alimenta dessa revolução como narrou Maria Silvia: “o sofrimento virou vitória!” Ao fazer uma síntese de sua história de vida, ela nos alerta que mesmo diante das violências, ela conseguiu resistir dando novos contornos a existência, sem perder a ternura, a força e a alegria.

Perspectiva reafirmada por Ailma, da comunidade quilombola Massanranduba, município de Irará, 33 anos, professora e liderança comunitária quando nos fala como atravessava situações de racismo “*Eu sempre superei isso com inteligência e audácia*”

Por isso, reitera-se a necessidade de sistematizar nossas memórias e existências no âmbito da universidade, da escola, das comunidades e dos diversos espaços onde estão as mulheres negras, acionando para isso, perspectivas teórico-metodológicas apropriadas para fazer ecoar nossas vozes e autorias, fazer girar memórias individuais e coletivas, tal como ensaiamos nesta pesquisa. A leitura sociológica da realidade se aprofunda através da escuta atenta e das inscrições dos corpos das mulheres negras que nos fazem compreender que o debate interseccional não é meramente uma escolha mas uma realidade: “[...] é preciso compreender que classe informa raça. Mas raça também informa a classe. E gênero informa classe. Raça é a maneira que a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a forma como a raça é vivida” (DAVIS, 2016, p. 79).

Nessa mesma direção, Grada Kilomba (2019) destaca:

Devido ao fato de que muitos debates contemporâneos abordaram a relação entre “raça” e gênero como paralelas, há uma tendência a equiparar sexismo e racismo. Feministas Brancas tentaram irresistivelmente fazer analogias entre suas experiências com o sexismo e as experiências de pessoas negras com o racismo, reduzindo ambas a uma forma similar de Opressão (KILOMBA, 2019, p. 99).

Assim sendo, sobre a necessidade de equiparar gênero e raça, a autora nos diz que “não podemos entender de modo mecânico o gênero e a opressão racial como paralelos porque ambos afetam e posicionam grupos de pessoas de formas diferentes e, no caso das mulheres negras elas se entrelaçam” (KILOMBA, 2019, p. 100). Dialogando com o que afirma Grada Kilomba e recorrendo a bell hooks (2019, p.180) é possível afirmar que “o racismo sexual levou mulheres negras a serem as que mais sofrem com a necessidade da sociedade de degradar e desvalorizar mulheres”. Por isso, devemos olhar com cuidado para gênero e raça, entender suas conjecturas, contextos e os sujeitos. Nesta perspectiva, Cabnal (2018) e Lugones (2014), nos fazem pensar como o gênero foi usado como ferramenta de violência e, quanto ainda precisamos combater essa violência. Por esta via de entendimento, “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940).

Estas provocações acionam meu olhar para pensar sobre a disputa de narrativas dentro dos movimentos sociais do campo. Acredito que não é mais interessante pautar a história do campo brasileiro e nem construir uma luta negligenciando raça e gênero. Torna-se urgente visibilizar essas histórias que são coletivas, mas também são individuais. Por essa razão, mais uma vez volto as minhas memórias, para assim falar de nossas histórias, reivindicar o nosso destaque ao lembrar dos mártires da educação do campo. Esse debate me lança para outra questão que orbita a constituição do ser professora: *“Como trazer para minha aluna negra tantas experiências brancas e masculinas que constrói a educação do campo e não destacar a resistência das avós delas, plantando mandioca, fazendo beiju e vendendo na feira, e não destacar a importância de tantas mulheres negras na construção do movimento”?*

Para compreender e responder a pergunta anterior é necessário entender o percurso construído pelo paradigma da Educação do Campo. Os movimentos sociais do campo começam a construir a Educação do Campo a partir de um cenário de mercantilização do campo fomentados por uma elite agrária, suas políticas e a educação rural. Entre os desejos da educação rural estava a mecanização do campo segundo os moldes capitalista de produção, para isso eles precisavam de mão de obra barata e qualificada para as funções,

porém essas práticas segundo Calazans (1993) e Ribeiro (2012) resultaram altos índices de analfabetismo no meio rural, que se estende até hoje.

Buscando mudar esse quadro, a partir do acúmulo de experiências ao longo dos tempos, os movimentos sociais do campo se articulam em torno de diversas pautas entre elas a da educação, esse movimento de organização culmina na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Que de acordo com Caldart (2012) passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. Sobre educação do campo Caldart (2012, p. 257) expõe uma de suas intencionalidades: “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

É importante destacar a importância da luta pela terra na construção e organização da educação do campo, especialmente antes mesmo da realização da I conferência nacional. Os autores Flávio Santos Gomes e João José Reis trazem uma importante reflexão no seu texto “Roceiros, Camponeses e Garimpeiros quilombola na escravidão e na pós-emancipação” sobre os debates do movimentos sociais no campo negligenciarem, em geral, a experiência negra na ocupação da terra. Porem além do tema abordado o texto nos revela que antes mesmo do surgimento de muitos movimentos sociais do campo, os povos do campo no Brasil já construíam experiências de existência e resistência no campo.

É importante compreender segundo Castro *apud* Sauer e Perdigão que

A alta concentração fundiária é, no Brasil, a causa histórica mais importante dos conflitos agrários... remontam aos tempos coloniais do século XVI, agravando-se após a década de 1960, com a implementação da Revolução Verde, um plano econômico gerido pela ditadura militar (1964-1984) para aumentar a produção agrícola (CASTRO, 2013 *apud* Sauer e Perdigão, 2017, p. 249).

A partir dessa afirmação podemos entender o quanto historicamente a questão agrária ela assevera outras questões que se relacionam de forma interseccional, por exemplo raça. Com isso percebe-se a importância de um momento como a Conferência

Nacional por uma Educação Básica do Campo, um momento em que a sociedade organizada brasileira se reúne em prol de pautar e propor medidas para educação do campo

Caldart (2012), no fala as discussões sobre a organização da conferência iniciaram após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), neste período, algumas entidades lançaram o desafio ao MST, convocando para uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Tal como apontou Arroyo (1999, p.10) esta conferência voltava-se para questões humanas, em suas paredes estavam destacadas as palavras: “justiça, igualdade, libertação, terra, trabalho, dignidade, cooperação”. Destacava-se, também, “figuras de grandes educadores humanistas, socialistas, Paulo Freire, Florestan Fernandes [...]”.

Segundo Kolling; Nery; Molina (1999, p. 10), durante a I conferência houve “um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo”.

Nessa direção Marques (2012, p.61) destaca:

Associada às organizações e aos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo articula-se às lutas pela terra, reivindicando o direito a uma educação pensada a partir do contexto do campo, com a participação dos seus sujeitos, vinculada a sua forma de vida, sua organização do trabalho, relação com o tempo, valores, saberes, memórias, enfim, considerando sua cultura específica e suas necessidades humanas e sociais (MARQUES, 2012, p. 61).

Para Caldart (2012), a Educação do Campo tem como uma das suas características a combinação da luta pela educação com outras lutas. Para esta autora, a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas. Desse modo, entendo que a Educação do Campo é um movimento teórico, metodológico e prático que se somam as diversas lutas dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais para construção de um processo formativo, educacional, político e epistemológico, contrapondo a perspectiva do capital, colonial, patriarcal, racista do agronegócio, bem como, as desigualdades por elas geradas no campo e para os sujeitos/as camponeses.

Uma das grandes influências para a Educação do Campo é a Pedagogia do Oprimido pensada por Paulo Freire (1987), o autor construiu uma concepção pedagógica que busca compreender com a prática da liberdade por meio de uma nova pedagogia de ação reflexiva e crítica, tendo como base o diálogo, designada como Pedagogia Humanista que “[...] luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (p.19). Entendemos que a educação do campo é um projeto político de educação, de vida, de país, de mundo, tornando-se um paradigma em construção.

A partir do estudo da arte apresentando na próxima página e desenvolvido nos momentos iniciais dessa pesquisa, foi possível perceber certa insuficiência na intersecção dos temas: Gênero, Raça, Teatro do oprimido e Educação do Campo. O estudo da arte teve início em maio de 2020, através de plataformas digitais, a saber: site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, também na plataforma da CAPES de Periódicos; na ferramenta de busca da Google, utilizei a Biblioteca Brasileiras de Teses e Dissertações- BDTD, na revista Brasileira de Educação do Campo e por fim nos anais da Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade- JITOU.

Nesse trabalho utilizei os seguintes descritores: Educação do campo, Teatro do Oprimido, Gênero, Raça, Memória e Arte, e elas se deram nas seguintes plataformas: Durante as buscas, inicialmente, se encontravam um número significativo de resultados, porém, ao analisarmos os títulos e temáticas esses resultados eram reduzidos drasticamente, além de algumas temáticas utilizadas para pesquisas serem cortadas pela própria plataforma de busca. Durante o levantamento realizado na revista Brasileira de Educação do Campo, nenhum artigo com as temáticas já mencionadas foi encontrado. Em julho de 2021, voltei a pesquisar novamente a revista brasileira de educação do campo, porém apenas artigos com o tema gênero, raça e educação do campo foram encontrados, mas um número ainda reduzido de resultados usando as três descritores e pouca visibilidade nos títulos e temáticas.

TABELA 01: ESTUDO DA ARTE (2012-2019)

	TÍTULO	TEMÁTICA(S)	ANO	AUTORES
--	--------	-------------	-----	---------

1	A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ETNICORRACIAIS DENTRO DA METODOLOGIA DO TEATRO DO OPRIMIDO, DE AUGUSTO BOAL	ARTE-EDUCAÇÃO; RELAÇÕES ETNICORRACIAIS; TEATRO DO OPRIMIDO	2014	FRANCISCO WESCLEY BRUNO SAMPAIO DE ARAUJO
2	COR DOS OPRIMIDOS: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO RESISTÊNCIA, AÇÃO E REFLEXÃO FRENTE AO RACISMO	TEATRO DO OPRIMIDO, RACISMO, ARTE, MOVIMENTO NEGRO, GRUPO COR DO BRASIL	2017	ALESSANDRO DA SILVA CONCEIÇÃO
3	POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DE PERCEPÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE DE MENINAS NEGRAS	EDUCAÇÃO; ANTIRRACISMO; LETRAMENTO; TEATRO DO OPRIMIDO	2018	CAROLINA ANGÉLICA FERREIRA NETTO
4	DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO	PEDAGOGIAS DE COLONIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO, ANTIRRACISMO	2019	JAQUELINE CARDOSO ZEFERINO JOANA CÉLIA DOS PASSOS e ELISON ANTONIO PAIM
5	PAULO FREIRE E O TEATRO DO OPRIMIDO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS DO INTERIOR DA BAHIA	EXPERIÊNCIA FORMATIVA FREIREANA. FENOMENOLOGIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.	2018	NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSÓÉ, JOCILENE OLIVEIRA SANTOS BRITO
6	CULTURAS QUE EMERGEM NA ESCOLA: PESQUISA NA INTERNET, PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS DE JOVENS ESTUDANTES	JOVENS. COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS. ESCOLA. CULTURA. EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADOS. TEATRO DO OPRIMIDO. PESQUISA NA INTERNET	2016	BÁRBARA MALCUT FELIPE
7	A EXPERIÊNCIA DO TEATRO DO OPRIMIDO DENTRO DO PROJETO “Ô DE CASA!”: INTERCÂMBIO DE SABERES E CULTURAS ENTRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM TEATRO E EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT.	TEATRO DO OPRIMIDO: MEMÓRIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERCÂMBIO DE SABERES.	2014	BÁRBARA TAVARES DOS SANTOS

8	TEATRO-FÓRUM E O SEXISMO LINGUÍSTICO: A MEMÓRIA, O PALCO, A VIDA	TEATRO-FÓRUM EDUCAÇÃO LINGUAGEM MEMÓRIA GÊNERO	2012	CAMILA BONIFÁCIO
9	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO ESTÉTICA: ENTRE A ARTE E A POLÍTICA	FORMAÇÃO DOCENTE; FORMAÇÃO ESTÉTICA; ARTE E POLÍTICA.	2018	LUCÍLIA CHAVES DE OLIVEIRA
10	DO TEATRO AO PENSAMENTO SENSÍVEL: A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA A TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO	TEATRO DO OPRIMIDO. MEMÓRIA. EMANCIPAÇÃO.	2015	PEDRO AUGUSTO BOAL COSTA GOMES

Elaboração da autora (2021)

Ampliando as buscas, encontrei no site do programa de PPGEDUCAMPO uma planilha que sistematiza os discentes, egressos, suas pesquisas defendidas e os projetos de pesquisa ainda em processo, assim fiz uma análise dos projetos e TCC já defendidos que transversalizam gênero e raça, e percebo que ainda são insuficientes os números de pesquisas com os temas gênero e/ou raça considerando as pesquisas defendidas desde sua criação. Ainda observando os dados, nota-se ainda um número inferior em relação as pesquisas com raça. Observando os títulos percebi que na primeira turma de 2013 nenhum dos trabalhos trouxe termos que referenciam gênero¹⁰ e raça¹¹. Verificando na turma de 2017, temos duas pesquisas com raça e cinco com gênero, sendo que apenas uma faz a intersecção entre gênero e raça. Nesse sentido, destaco, a cartilha da egressa da turma de 2017, Cheirla dos Santos Souza, intitulada: *Negra Sou: Mulheres Negras Campesinas, (re)conhecimento, lutas e estratégias*” que apresenta debates e reflexões sobre o lugar da mulher negra campesina, a partir de suas experiências. Trata-se de um trabalho bonito e potente de uma mulher negra forjado na luta e coletividade.

¹⁰ Termos que nos anunciam gênero: gênero, sexualidade, mulheres, femininas, heterossexualidade

¹¹ Termos que anunciam raça: quilombola, antirracista, raça, negras, negros, racismo

Outro destaque importante, é que só a partir da turma 8 (2020) do PPGEDUCAMPO, surge uma linha de pesquisa específica para gênero, raça e cultura. Este é marco significativo para o programa por reconhecer um acúmulo de lutas e dos temas que as pesquisas vivenciadas pelos egressos trouxeram ao programa, ao tempo que nos revela o quanto ainda visibilizar a interseccionalidade da luta e das pesquisas com gênero e raça é um desafio para Educação do Campo. É preciso enaltecer as conquistas, ainda a partir do que anunciam os títulos dos projetos de pesquisas da turma 9 (2021), contabilizo cinco projetos de pesquisa que anunciam gênero e quatro que anunciam raça, sendo que apenas dois transversalizam raça e gênero em seus títulos. Por esta órbita, constata-se a importância da linha 3 e o crescimento de pesquisas que se anunciam ao menos o desejo de pesquisar gênero e raça.

Talvez, seja oportuno dizer que não me coloco numa posição de pesquisadora genial que teve uma ideia única e autoral ao cruzar gênero, raça, Educação do Campo e Teatro do oprimido nesta pesquisa. Eu começo ela a partir das experiências que vivi e vi, já relatados nesse texto, mas que infelizmente não estão sistematizadas, visibilizadas e com amplo acesso e discussão. Com o desenrolar dos encontros, utilizando os ateliês biográficos a realidade reafirma essa minha inquietação e me provoca a pensar as existências das mulheres negras nos espaços da educação do campo. Observo, também, que há uma dificuldade na utilização dos temas educação do campo, raça e gênero como ferramentas transformadoras das realidades, assim como base epistemológica de estudos voltados aos movimentos sociais do campo. Além disso, analiso que há uma generalização imagética ao falarmos do trabalhador, do camponês, fruto de uma concepção de sociedade capitalista heteropatriarcal/branco/eurocentrado. Sempre ao escutar “os camponeses” me pergunto: *quem são? São pretos, indígenas, brancos? Mulheres cis, trans., homens cis, homens trans.? São do nordeste? Do norte? Ou do sul país?* As experiências dos camponeses no Brasil não são iguais, elas são diversas, possuem uma vasta fundamentação histórica e há uma grande contribuição das experiências dos negros/as.¹² Estas experiências possuem lugar, corpo e cor.

¹² Ao me referir a negros/as estou referindo as pessoas pretas, pardas e indígenas, entendendo seu auto declaração, questões sociais e economias e o reconhecimento da sua comunidade.

Tal como destaca Gomes e Reis (2007):

Os debates contemporâneos sobre movimentos sociais no campo, em geral, negligenciam a experiência de negros escravos libertos e, principalmente, de quilombolas na ocupação de terras e na expansão de fronteiras agrícolas e outras, várias partes do Brasil, desde o século XVII (GOMES e REIS, 2007, p. 206).

Em contra ponto a essa história secular de negligências, nesta pesquisa o trabalho com as narrativas de mulheres tem nos mostrado que desde as mais jovens as mais velhas há pontos de encontros que revelam uma pluralidade de possibilidades de existências que demarcam suas relações com o campo, com gênero e com a raça. Ruth e Taiza, por exemplo, já acessam avanços de políticas públicas que Dona Maria Silvia e Adriana não tiveram possibilidade de acessar, mas essas políticas públicas acessadas pelas mais novas são fruto das lutas das mais velhas, seja ela no fronte de movimentos sociais ou fazendo e comercializando beiju, como diria bell hook (2019, p. 107), ao seu modo, cada uma delas, encampam/encamparam “lutas por autorrealização”.

Por esta via, neste trabalho, através das memórias e narrativas elaboradas e partilhadas nos ateliês biográficos e nos jogos de T.O foi possível acessar subjetividades das mulheres negras e camponesas e aprender com elas a radicalidade das experiências vivenciadas no âmbito individual e também coletivo. De acordo com Emiliana Maria Diniz Marques (2012, p. 64) “o Teatro do Oprimido efetiva uma educação estética, está concebida em sentido amplo, abarcando diferentes aspectos relacionados à dimensão sensível do humano”. As narrativas compartilhadas nesta pesquisa nos interpelaram sobre a necessidade de construção de um campesinato mais forte, onde as experiências das mulheres e suas formas de resistência possam constituir inventários de realidades outras para as populações negras e camponesas. De algum modo, as narrativas das mulheres negras nesta pesquisa nos mostram como suas relações com a terra, a escola e suas formas de produzir e existir resultam de suas presenças vitais nesses territórios.

Cristina, por exemplo, ex-diretora da EFAMI, do município de Irará, nos traz sua experiência na escola:

Me pediram para ser Diretora da escola família agrícola, uma coisa nova demais para mim, nem conhecia a escola, porque só tinha ido lá uma vez, e eu disse para o saudoso Jairinho que me convidou junto com Luiz e Juscelino: bem eu não sou filha de agricultora, nasci na cidade, eu não tenho nada a ver com o campo, como eu vou ser diretora de uma escola do campo? Eu não gosto de trabalhar com adolescente, eu gosto de trabalhar com adultos e com idosos, e com criança. Eu não gosto de trabalhar com adolescente, eu acho adolescente ousado e tal. Veja só que desafio! Não ser do campo, não ser agricultora, não ter para dizer assim, vivências, e não gostar de trabalhar com adolescente e isso para mim foi um desafio muito grande, talvez seja uma das experiências mais fantásticas que eu tive em minha vida, foi ser diretora da escola família agrícola em uma época daquelas que talvez tenha sido a pior, porque o pessoal da primeira turma dizia que era a pior, que era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, porém tinha comida, não tinha porta, mas tinha comida. E na época que eu fui ser diretora de lá tinha porta, tinha portão, mas tinha comida. Então era o pior isso aí, era o momento pior, terrível, 2013 foi o pior momento, ia fechar, pela garra da gente, a equipe que eu tinha lá de professores todos voluntários, só dois ou três era do município, mas o restante era todos voluntários, por amizade a mim, conhecia eu pedia mesmo, de cara de pau se podia dar carga horária lá e tal e chorava e o pessoal ia alegre e satisfeito dá aula esses meninos. [...] Depois que eu sai da direção da escola agrícola, durante um seminário de educação do campo, um ex-aluno me disse: Todas as escolas que estudei eu tive diretoras brancas, quando cheguei na Efa e vi aquela professora negra pensei então aqui é o meu lugar, vou me dar bem aqui. [...] eu não sabia disso, achei fantástico (Cristina, 2021).

A narrativa de Cristina e tantas outras mulheres que atravessaram essa pesquisa, associada as minhas vivências na escola família agrícola, faz pensar que as educadoras e os educadores ocupam um papel importante nesse processo, especialmente quando se trata de educadoras negras. De alguma maneira, somos nós que as vezes guiamos o coletivo para o (re)conhecimento da potência preta. A escola, portanto, se constitui como um dos espaços privilegiados para promover estudos e reflexões sobre a história do nosso povo, história dos povos originários e daqueles que experimentaram a diáspora. Espaço privilegiado para falar sobre nossos lugares de pertença, nossas identidades, culturas e modos de existir. Daí a importância do trabalho com narrativas e os jogos de T.O em educação do campo para movimentar diferentes realidades de opressão e liberdade entre a população negra e camponesa, reconfigurando assim, sistemas de referência instituídos entres os estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar, como narrou Cristina.

Para Marques (2012),

Um elemento favorável ao Teatro do Oprimido e condizente com a Educação do Campo, a sua metodologia lúdica, política, estética, artística e teatral, que abarca processos simbólicos e sensíveis de conhecimento, integrando razão e emoção de modo indissociável, ampliando os meios de expressão e compreensão da realidade, na perspectiva da construção de um mundo mais solidário e justo (MARQUES, 2012, p. 153)

Dialogando com essa perspectiva, “o método criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal está fundamentado na estética do oprimido, que se concentra no combate à invasão estética dos cérebros e a imposição autoritária de concepções préestabelecidas” (SANTOS, 2016, p. 477). Por esta via, sua contribuição para a educação do campo e seus sujeitos, surge ao despontar como uma prática que aciona a superação das opressões e a construção da revolução. Assim sendo, ao utilizar sentidos, som, imagem e palavra o T.O, através de uma fruição estética particular, aproxima-se da cultura brasileira, tornando-se um potente instrumento a ser utilizado pelos filhos e filhas da resistência, neste caso, filhos e filhas de camponeses e camponesas.

Cabe salientar que, a educação pública brasileira defende a existência de uma gestão democrática e participativa, envolvendo trabalhadores da educação, pais e comunidade. Se tratando do *lócus* dessa pesquisa, esse processo é compartilhado com as famílias, monitores, professores, funcionários, estudantes, movimentos sociais e as comunidades. Todavia, quando se trata da promoção de uma educação antirracista, nós professores da EFAMI, experimentamos certa solidão. Desse modo, é possível inferir que a implementação das leis 10639/03 e lei 11645/08 ainda não se consolidou em sua plenitude na materialidade do projeto político pedagógico da escola e, talvez, em raríssimas escolas do campo tais leis tenham sido incorporadas em suas propostas.

Tomando como referência minha experiência, destaco que, por mais que a escola me possibilite fazer educação do campo contextualizada e interseccionalizada com as questões raciais e de gênero, esbarro nos desafios que a escola, parte de seus sujeitos e comunidades possuem para compreender essa realidade, uma vez que, muitos naturalizam, vivenciam e reproduzem violências de gênero e raça. Chego ao final deste trabalho, compreendendo que se trata de algo complexo, maior que meu labor e a escola, mas que é parte de uma reivindicação por mais políticas públicas transversalizadas com educação, gênero, raça, cultura e outros marcadores sociais.

Nessa pesquisa, busquei envolver as mulheres negras da EFAMI: trabalhadoras, estudantes e familiares, acionando memórias autobiográficas carregadas de dores, amores, sabores, saberes e suas formas de resistências e existências consideradas nesta investigação, como um movimento autoral para repensar e refundar políticas e práticas da Educação do Campo.

CENA 5: considerações finais

*A noite não adormece nos
olhos das mulheres a lua
fêmea, semelhante nossa, em
vigília atenta vigia a nossa
memória.*

*A noite não adormece nos
olhos das mulheres há
mais olhos que sono onde
lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.*

*A noite não adormece nos olhos
das mulheres vaginas abertas
retêm e expulsam a vida donde
Ainás, Nzingas, Ngambeles e
outras meninas luas afastam delas
e de nós os nossos cálices de
lágrimas.*

*A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra um
fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede de
nossa milenar resistência.
(Conceição Evaristo, 2017)*

Diante do exposto nas cenas anteriores, é possível inferir que *as memórias das mulheres negras acionam suas existências!* Assim, não apenas as resistências aparecem como marca de suas trajetórias. Elas fazem insurgir suas formas impetuosas de existir!

Daí a necessidade de que seja devolvido a estas mulheres e, as tantas outras que se reconhecem em suas histórias, o direito à humanização, como nos alerta Paulo Freire nas suas inúmeras obras. Direito a humanização envolve o direito de expressão de seus sentimentos: alegria, raiva, solidão, indignação! Direito a arte, a criatividade, a

dignidade, ao afeto e a liberdade! Direito à terra, a educação de qualidade, ao bemviver!

Direito a continuar existindo como são: *mulheres, negras e camponesas!*

Ao longo desta pesquisa, histórias de diferentes mulheres, inseridas nos mais diversos contextos, se cruzaram. Os episódios de repetição nos fazem pensar que um único autor escreveu estas histórias de alegrias e opressões, de conquistas e privações, de instabilidade e colheitas. Fica evidente que a negação de direitos marcou de modo particular cada uma delas, implicando diretamente nas suas formas de existir. Todavia, ao seu modo, transformaram suas histórias, construíram resistências, se alimentaram e alimentaram seus filhos, escolheram em qual escola queriam estudar, plantaram sorrisos, vivenciaram alegrias, questionaram as imposições, colheram o sonho!

E por falar em sonho, tenho comigo o sonho de que *Adrianas*, ainda na juventude, tenham suas possibilidades e oportunidades fortalecidas, seu direito a existência visibilizado por políticas públicas que assegurem sua permanência na escola e na universidade. Por mais mulheres cientistas, esse é um dos nossos levantes! De certa maneira, esta pesquisa revelou que estratégias pedagógicas de uma educação do campo fortalecida pelo Teatro do oprimido e pelas (auto)biografias podem contribuir com a potência dos corpos negros e seus modos de existir, inaugurando o registro de outras memórias. Desta vez, memórias ancoradas na autoria das mulheres negras e nas suas formas criadoras de vida.

Como vimos, neste estudo, cada colaboradora revelou-se como narradora e escritora de sua própria vida, autora e autoridade de sua própria história, contrariando, de alguma maneira, as predeterminações do projeto colonial (KILOMBA, 2019, p. 28). Pois bem, tomo essas palavras para reafirmar a opção teórico-metodológica deste trabalho que, ao fazer a opção por um texto narrativo e (auto)biográfico, se opõe as muitas facetas do projeto colonial que há séculos tem deixado incontáveis marcas em mim, nos meus e nas minhas.

Cabe destacar que a investigação possibilitou, ainda, movimentar os pressupostos do Teatro do Oprimido e da Educação do Campo na formação de estratégias pedagógicas mais próximas da realidade dos educandos e educandas, e especialmente contextualizadas com os marcadores sociais de raça e gênero. Além do trabalho de pesquisa, tive a

oportunidade de facilitar na aula do componente Formação do educador do Campo um momento com um jogo de T.O. Posteriormente a Professora Terciana Vidal me convidou para ser facilitadora de uma oficina de teatro do oprimido com estudantes da Licenciatura em Biologia. Esses dois momentos, também, são fruto da minha inserção no PPGEDUCAMPO, de modo que é possível registrar que essas vivências qualificam ainda mais a minha experiência em sala de aula e na pesquisa.

Cheguei nesta parte do caminho, ensejando uma pesquisa narrada e politicamente encarnada com arte, e assim o fiz!. A arte que eu acredito: arte engajada, com propósito, com luta, não a arte de quem nos colonizou, mas a nossa. Arte coletiva, arte palavra no feminino e feminina, arte com nossas experiências, nossas memórias, nossas resistências e também com o que fizeram com a gente. É possível transformar nossas memórias e experiências em EXISTÊNCIAS, foi isto que este trabalho apontou por meio das narrativas e dos jogos de Teatro do Oprimido. Avancemos!

Desse modo, o curta documentário que se constitui como um dos produtos dessa pesquisa tem como finalidade registrar a potência das mulheres que constrói a EFAMI, perpassando por suas existências. Em seu conjunto, o curta documentário e este relatório de pesquisa, tensionam questões que envolvem as interseccionalidades dos marcadores sociais de gênero, raça e classe no contexto da educação do campo e, como estes se configuram como categorias fundamentais para a construção/transformação de realidades. Por essa razão, optou-se por um olhar atento e sensível para não deslocar a realidade narrada por elas para uma generalização da figura do camponês e das mulheres negras. Concluo, ao final deste trabalho que, os camponeses que constroem a EFAMI são em sua maioria mulheres e negras.

Finalizo com o trecho de uma música interpretada pelo Emicida com o sample Belchior e participação da Maju e Pablo Vittar que marca a feitura desta pesquisa. O que aprendi nessa trajetória e com aquilo de mais belo que esse mestrado pode me proporcionar foi o *encontro com as mulheres*.

[...] *Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes*
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

*Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes Tanta dor rouba
nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar um pouco de bom que vivi”*

(Felipe Vassao / Emicida / Dj Duh, 2019)

SINOPSE DO DOCUMENTÁRIO “EXISTÊNCIAS”

Existências é um documentário produzido por Nayanna Reis e Maria Andris, configurando-se com um dos produtos finais do Mestrado Profissional em Educação do Campo, cujas personagens protagonistas são as mulheres negras pertencentes a Escola Família Agrícola dos Municípios da região de Ipirá (EFAMI). O documentário enseja dar corpo e cor a realidade, fazendo ecoar a voz de estudantes, mães, professoras, assim como a voz da própria autora, Nayanna Reis, sua avó e sua mãe. Na composição de suas cenas, as memórias das mulheres negras são constituídas por experiências individuais que costuram experiências coletivas. Assim, através de múltiplas camadas de sensibilidade e fios de subjetividade, o documentário passeia pelas memórias da autora que se entrelaçam com as memórias de outras mulheres, enquadrando na tela, seus cotidianos, suas histórias de vidas, seus sonhos e suas poéticas de existência.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. *In*: Alexandre Abdal *et al* org. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais, Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016
- ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: Molina, Mônica Ca stagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2006.
- _____. Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. V. 2.
- Bairros, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, nº 2, 1995.
- BARAÚNA, Tania. Considerações sobre pedagogia do oprimido de Paulo Freire e metodologia do oprimido de Augusto Boal. *In*: **Augusto Boal: Arte, pedagogia e política**. Zeca Ligiéro, Lincko Turle e Clara Andrade (Org.). 1.ed. Rio de Janeiro, 2013.
- BRASIL, Ministério da Saúde, O que é COVID- 19. Brasília, 2021. <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>, Acessado em 02 de novembro de 2022
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**/posfácio de Julián Boal. São Paulo: Editora 34, 2019.
- _____. Poética do Oprimido. *In*: BOAL. A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo, Casac Naify, 2013. p. 121-163.
- _____. **Teatro legislativo**: versão beta 1 Augusto Boal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **O arco íris do desejo**: o método Baal de teatro e terapia / Augusto Baal. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- CABNAL, Lorena. **Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@pacsinstituto/defender-o-territorio-terra-e-nao-defender-o-territoriocorpo-dasmulheres-e-uma-incoerencia-4ec7621e790b>. Acessado em: 03 de setembro de 2019.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural: traço de uma trajetória**. *In*: Educação e escola no campo. THERRIEN, Jacques e Maria Nobre Damasceno(org.). Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Dicionário da Educação do**

Campo– Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sócias: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), p. 221 a 236, 2003.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais**, Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020, p. 120-138.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. In: Pepe Mujica, Papa Francisco, Hugo Chávez, Angela Davis. **Testemunhos da Utopia**. São Paulo. Expressão Popular, 2016, p.71-84.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de Projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de. Os exames de admissão da década de 1931 a 1971. XVI Seminário Temático. Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista – Roraima, 2018.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José. Roceiros, camponeses e garimpeiros quilombolas na escravidão e na pós-emancipação In: STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org.). **Utopias Agrárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, **ANPOCS, Ciências Sociais Hoje**, 2. ANPOCS, 1983, p. 223-244.

HOOKS, Bell. **E Eu não sou uma Mulher?**: mulheres negras e feminismo. 1ªEd. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 2019.

_____. **Olhares negros: raça e representação**; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020

KOLB-BERNARDES, Rosvita; VELLOSO, Luciana Mendes. Experiências Biográficas: Reconhecer-se incompleto In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **(Auto)biografias e**

documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p.243-257

_____. O ateliê biográfico: Um espaço de formação continuada de professoras de arte. **Revista @mbienteeducação.** 6(1): 65-72, jan./jun., 2013

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação. Episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; Nery, Irmão; e MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação básica do Campo.** Brasília: Fundação da Universidade de Brasília, 1999.

LUGONES, Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro. p. 935-952, 2014

MATIAS, Kamilla Dantas. Kilomba, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019. **Pol. Hist. Soc.,** Vitória da Conquista, v. 19, n. 2, p. 342-348, jul.-dez. 2020.

MARQUES, Emiliana Maria Diniz. **Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo:** articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal com uma experiência em Minas Gerais. UEMG/FAE, 2012.

MEIRELES, Mariana Martins de. Habitar o sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho. **Tese.** PPGEDUC/UNEB- Salvador, 2018.

NASCIMENTO, Simone. A Autodeclaração é uma Conquista do Movimento Negro. Brasil 247. São Paulo. 13/02/2021. Disponível em: <https://www.movimentorua.org/blog/autodeclaracao-e-uma-conquista-do-movimento-negro>, acessado em 30 de julho de 2021.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira. **Por uma Educação Antirracista:** o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. Dissertação(Mestrado). CEFET-RJ. 2018

Orí; Direção: Raquel Gerber. SP- Brasil, 1988. 93 min

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In:* Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**– Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-300.

SAUER, Sérgio e PERDIGÃO, Luis Felipe. LUTAS PELA TERRA NO BRASIL: sujeitos, conquistas e direitos territoriais. **Revista sobre acesso à justiça e direitos nas américas.** Brasília.v.1, n.2, abr./jul. 2017.

SANTOS, Bárbara. **Teatro Oprimido:** Raízes e asas- uma teoria da práxis, 1ºed, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, José Graziano da. **O que é Questão Agrária.** UNICAMP. 4ªedição,1981.

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. O Colorismo E Suas Bases Históricas Discriminatórias. Ms. 2017

SOUZA, CHEIRLA DOS SANTOS. Negra Sou: Mulheres Negras Campesinas, (re)conhecimento, lutas e estratégias. UFRB, Amargosa-BA, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Feira de Santana, 13 de outubro de 2021

A

Direção da Escola Família Agrícola da região de Iará-EFAMI

Prezadas (os),

Eu (Nayanna Reis Silva, pesquisadora, mestranda e professora) estou construindo a pesquisa *Narrativas de mulheres negras e teatro do oprimido: cenas de existências no contexto da educação do campo*, inserida no Programa de Pós-graduação em Educação do Campo – PPGEducampo/UFRB). Os sujeitos dessa pesquisa consistem nas mulheres negras da EFAMI, sendo elas Professoras/monitoras, funcionárias/monitoras, estudantes e familiares. Na metodologia utilizada faremos um ateliê biográfico e tendo o teatro do oprimido nos encontros e no produto final. Sendo assim, serão 6 encontros/ fases, de forma híbrida: 4 desses encontros *on line* e 2 anseia-se o que seja presencial com os devidos cuidados. Desse modo venho por meio desse solicitar a permissão da Direção da escola a realizar 2 desses encontros (25/10 e 08/11, ambas dias de Segunda- feira) no espaço físico da EFAMI. Vale Ressaltar que serão 9 mulheres, contando comigo, e que os cuidados necessários ao momento pandêmico serão devidamente seguidos. Também ressalto que os acordos éticos e formais foram negociados com os participantes no início do processo de pesquisa.

Atenciosamente,

Nayanna Reis Silva

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro (a), maior,
_____ (estado civil), portador (a) do RG nº
_____ e do CPF _____, declaro para os
devidos fins que cedo o direito das informações obtidas para a pesquisa intitulada
*Narrativas de mulheres negras e teatro do oprimido: cenas de existências no contexto da
educação do campo*, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do
Campo (PPGEDUCAMPO/UFRB) de autoria da mestranda Nayanna Reis Silva. Assim,
concedo o uso de narrativas orais e fontes imagéticas, através da utilização de meu nome
() ou nome fictício (), sem restrições de prazos e citações para a sua Pesquisa de
Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital,
impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando
direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Irará-BA _____ de _____ de 2022.

Assinatura do colaborador