

# **ESCOLAS RURAIS PORTALEGRENSES E A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA: TRAJETOS IDENTITÁRIOS E PERTENCIMENTO A COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

Ivanilza de Souza Beserra

Aluna do 6º Período de Pedagogia/CAMEAM/UERN e voluntária do PIBIC

Amanda Patrícia Dias

Aluna do 4º Período de Pedagogia/CAMEAM/UERN e voluntária do PIBIC

Maria Euzimar Berenice Rego Silva

Professora do Departamento de Educação (DE)/CAMEAM/UERN

## **1 TRAJETOS INICIAIS**

O presente trabalho surgiu da confluência dos estudos dos planos de trabalho “A Participação feminina e as relações de gênero no magistério rural portalegrense: concepções e práticas de educadores/as rurais nos séculos XIX e XX” e “Memórias e identidades docentes das escolas rurais de Portalegre – RN nas comunidades de remanescentes quilombolas”, vinculados ao Projeto de Pesquisa “Memórias da educação rural: rastreando imagens e falas locais”, institucionalizado, desde agosto de 2012, junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na categoria discentes voluntárias. Esta pesquisa PIBIC está articulada ao Projeto de Pesquisa “Diálogos entre cotidiano familiar e escolar nas serras do Alto-Oeste potiguar: experiências formadoras de educadores/as do campo sobre relações de gênero e sexualidade” e ao Programa de Extensão “Diálogos Autobiográficos: Trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”, pertencentes ao Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM) – Pau dos Ferros/UERN.

Nossa intenção, neste trabalho, é focar uma discussão em torno do magistério rural em Portalegre, município serrano do Alto-Oeste do Rio Grande do Norte (RN), voltando nosso olhar para a participação feminina na profissão docente, destacando as desigualdades de gênero, a construção da identidade e o pertencimento a comunidades remanescentes quilombolas pelas professoras negras. Ele está dividido em duas partes: A primeira, **UMA VISÃO DE GÊNERO SOBRE O MAGISTÉRIO RURAL PORTALEGRENSE**, reflete sobre a categoria gênero e a feminização do magistério, a partir do cruzamento entre os referenciais teóricos estudados e as informações sistematizadas da investigação realizada. Já a

segunda parte, **PERCURSO DA PARTICIPAÇÃO DAS DOCENTES NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO MAGISTÉRIO PORTALEGRENSE**, aborda aspectos do percurso estudantil, profissionalização e atuação no magistério em escolas rurais portalegrenses vividos por essas professoras.

A metodologia adotada consistiu, em primeiro lugar, no aprofundamento teórico, a partir dos textos e obras de: Campos (2010); Catani *et all* (2000); Coelho (2006); Freire (2010); Giddens (2005); e Louro (1997, 2000a, 2000b). Em segundo lugar, realizamos análise dos seguintes documentos: 04 (quatro) memoriais de conclusão do Curso de Pedagogia do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO)/CAMEAM/UERN pertencentes a professoras negras; narrativas de vida de 03 (três) docentes negras, produzidas nas atividades do Programa de Extensão “Diálogos Autobiográficos: Trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”; os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da Escola Municipal “Manoel Joaquim de Sá” que atende os discentes das comunidades Cavaco, Retiro, Encruzilhada, Cova, Bom Sucesso, Santa Teresa, Arrojado, Santo Antonio e Belo monte. A Escola “Municipal Alfredo Silvério” que recebe alunos do Sobrado, Lages, Baixa Grande, Chã de Via e Mata. Sendo Sobrado, Lages e Arrojado comunidades remanescentes de quilombolas portalegrenses; transcrição de entrevistas com pessoas idosas das comunidades rurais, feitas durante as ações da Pesquisa “Diálogos entre cotidiano familiar e escolar nas serras do Alto-Oeste potiguar: experiências formadoras de educadores/as do campo sobre relações de gênero e sexualidade”.

A reflexão sobre os dados sistematizados, durante o desenvolvimento de nossos planos de trabalho do PIBIC, possibilitou um melhor entendimento sobre a história da educação rural do município. Adentramos também nas temáticas das relações de gênero e da constituição da identidade, aspectos estes que foram imprescindíveis para entendermos como se deu a feminização do magistério e as dificuldades de inserção das mulheres negras na educação.

## **2 UMA VISÃO DE GÊNERO SOBRE O MAGISTÉRIO RURAL PORTALEGRENSE**

Numa perspectiva de gênero, um dos recortes da pesquisa, começamos a refletir sobre alguns dados disponíveis para embasar a discussão a respeito do magistério rural de Portalegre e sua feminização.

Antes de começarmos a debater o tema, precisamos esclarecer o conceito de gênero, uma vez que seu significado é muitas vezes ambíguo e polêmico. Para alguns/algumas estudiosos/as gênero consiste na diferença entre homens e mulheres. Porém, é importante se

distinguir gênero de sexo. O sexo se refere às diferenças anatômicas e fisiológicas do corpo masculino e feminino, o macho e a fêmea. Já o gênero diz respeito às diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres. Constituindo-se, então, naquilo que é considerado como masculino e feminino em um determinado contexto histórico e geográfico. Essas diferenças são culturalmente produzidas, não biologicamente determinadas, como afirma Giddens (2005, p. 107): “[...] gênero é um conceito socialmente criado, que atribui diferentes papéis e identidades sociais aos homens e às mulheres.”

Poderíamos começar nossa discussão debatendo um pouco sobre a história da mulher e a submissão sofrida na sociedade machista e patriarcal. E, nesse contexto, devemos salientar como a educação foi um instrumento usado para alcançar uma “emancipação feminina subordinada”. Já sabemos que historicamente a sociedade resistiu muito ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, o que fez com que a educação fosse uma das primeiras áreas de atuação profissional feminina. Como afirma Louro (2000b, p. 78. Grifos da autora):

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada *tranquila*. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos. Especialmente a partir do momento em que, devido à abertura das escolas normais às moças (em meados do século passado), essas passaram a se constituir numa presença muito maior do que se supunha ou se desejava, os apelos para *conter* e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram.

Embasadas pelas informações da pesquisa bibliográfica, de entrevistas com pessoas idosas das comunidades rurais e da análise de documentos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Portalegre, constatamos uma participação feminina maciça no magistério rural deste município, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, reportando-nos mais precisamente à década de 1990, nos documentos analisados, principalmente no PPP das escolas rurais, da Escola Municipal “Manoel Joaquim de Sá” e Escola “Municipal Alfredo Silvério”, o quadro docente dessas escolas era composto por 18 educadores sendo 15 mulheres e apenas 01 homem lotado como professor no ano de 1999. E em relação ao restante do quadro de funcionários/as, todas as atividades que exigiam força física eram direcionadas aos homens, e aquelas que tinham relação com a limpeza ou a alimentação eram das mulheres.

As pessoas mais idosas entrevistadas apresentaram em seus relatos e vivências a figura de uma professora, de uma mulher que cuidava e educava, confirmando assim que o magistério em Portalegre era, desde o início do século passado, um trabalho de mulher.

As questões que precisamos responder são: Que aspectos permitiram a ampliação da participação feminina no magistério? E como ocorreu essa mudança e os impactos no contexto escolar? Esse processo de feminização do magistério pode ser explicado primeiro pelo fato de que a mulher era antes concebida como “educadora natural”, um ser que já tinha uma maior facilidade para o trato com as crianças, e desta forma nada seria mais adequado do que a educação lhes ser confiada. Essa ideia de que a mulher seria naturalmente uma educadora parte do pressuposto de uma representação que a sociedade fazia de que o magistério seria uma “expansão da maternidade”. Os alunos e alunas seriam assim filhos e filhas de espírito. Dentro desse discurso também era posto que a docência tivesse que ser representada pelo amor, dedicação, afeto, doação, e esse fato justificava a saída dos homens do magistério, já que essas características eram consideradas femininas. Como corrobora a afirmação de Louro (2000a, p. 450. Grifos da autora): “A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade, doação.”

Essa tendência evidencia os papéis e identidades sociais atribuídos à mulher, assim como influenciam na constituição da identidade docente, levando-nos a perceber a profissão docente mais como vocação do que uma profissionalização. À mulher restava a trajetória da professora amável, dedicada, amorosa, e que teria de ter uma postura de mãe de todos/as os/as seus/suas “filhos/as de coração”. O magistério era a profissão que elas seriam mais capacitadas, já que o processo de industrialização e urbanização que ampliava as oportunidades para os homens fazia com que a opção mais viável de uma vida “livre” e “emancipada” da mulher fosse lecionar, permitindo-lhe uma vida que não se resumisse ao cuidado dos/as filhos/as e maridos. Inclusive, porque a docência possibilitava conciliar o trabalho doméstico com o trabalho fora de casa, em função de ser exercida, geralmente, em apenas um turno de trabalho. Essas conotações e representações de gênero se configuram também como desigualdades e podem explicar o motivo do magistério rural portalegrense possuir uma hegemonia feminina esmagadora. Já que esses papéis e identidades são socialmente construídos e reproduzidos, segundo Louro (1997, p. 24), “Através do aprendizado de papéis, cada um deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.”

Corroborando essa ótica, observamos que o magistério rural de Portalegre o papel de educadora era atribuído às mulheres, idealizado também como uma profissão adequadamente feminina. Diante dessas reflexões percebemos as desigualdades de gênero presentes na educação local, porém, salientamos que elas não se resumiam apenas ao gênero, identificamos também aspectos que podem ter uma conotação preconceituosa do posto de vista étnico, racial e geográfico presentes na história da educação rural portalegrense. Estes aspectos serão objeto de reflexão do próximo tópico.

### **3 PERCURSO DA PARTICIPAÇÃO DAS DOCENTES NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO MAGISTÉRIO PORTALEGRENSE**

Essa parte discute a participação das mulheres negras oriundas de comunidades com reminiscência quilombola na história da educação rural de Portalegre, com ênfase nos desafios enfrentados no acesso à escola e a inserção na profissão docente. Destacaremos algumas dificuldades e preconceitos sofridos no trajeto em busca da educação, desde o início da vida estudantil até a atuação como docente das escolas da Zona Rural.

Os quilombos representaram, ao longo da história da escravidão e da colonização portuguesa no Brasil, espaços de resistência e rebelião às condições degradantes de povos africanos vindos para o país para desenvolver o trabalho braçal das fazendas e sesmarias. Eram locais para onde as pessoas negras fugiam no período da escravidão, em busca de liberdade, e nelas os hábitos, costumes e práticas culturais de origem africana se mesclavam com outras tradições, configurando um jeito próprio de viver e se relacionar. Atualmente, existem algumas comunidades que buscam perpetuar esses traços e aspectos da cultura quilombola em nosso país. No município de Portalegre – RN, encontramos 04 (quatro) comunidades consideradas pela população como remanescentes de quilombola, nas quais buscasse manter traços, danças e a maneira de falar de seus antepassados. Segundo Sodré (1988, p. 64, *apud* CAMPOS, 2010, p. 32)

[...] o quilombo não foi não foi apenas um espaço de resistência guerreira, mas representava recursos radicais de sobrevivência grupal, com uma forma comunal de vida e modos próprios de organização. O quilombo era uma designação de fora: os negros preferiam chamar seus agrupamentos de “cerca” ou “mocambo”.

Nessas comunidades a população negra, além de praticar a cultura trazida de suas raízes africanas, ainda buscava formas de sobrevivência, vivia em grupo da melhor forma

possível. Hoje, depois de tanta luta as comunidades quilombolas quase não existem e a preservação de sua cultura ainda é pouca, pois, para sobreviver essas comunidades tiveram que incorporar a cultura de outros povos.

De acordo com a análise dos 04 (quatro) memoriais e das 03 (três) narrativas de vida das professoras negras da Zona Rural de Portalegre – RN, percebemos que o acesso delas à educação foi permeado por muitas dificuldades. Nas narrativas encontramos de forma indireta a pouca valorização da educação escolar por parte de seus familiares, especialmente os pais, em detrimento da necessidade do sustento e sobrevivência da família, através da dedicação muito cedo das crianças e adolescentes ao trabalho. Dessa forma, o ingresso na escola não era prioridade principal para os/as filhos/as de pessoas negras e pobres da Zona Rural portalegrense. Como demonstra a fala de Dona Amélia Ricarte (chamada gentilmente de Dona Amélia), uma rezadeira negra moradora do Sítio Mata, atualmente com 107 anos de idade — a pessoa mais velha desse município:

Aí eu não tinha mãe. A nação homem não é que nem mulher, mas memória eu tinha muita. Ora, uma irmã minha sabia ler ia desarnar... Num era muitas leituras dela, não, mas sabia desarnar mais ou menos os outros. Aí um dia eu tava numa escola dela, eu dormia lá na casa da velhinha que criou ela, nós dormíamos lá. Era perto, mas a casa do meu pai mesmo era... Não tinha cômodo pra eu dormir lá. Ele ia dormir mais a mulher dele pra colá, né? E não tinha um cantinho pra nós, nós ia dormir, eu e os irmãos mais velhos, mais novo, ia dormir lá na casa dessa velhinha. Aí minha irmã ensinava pros meninos por lá, os molequinhos, aí um dia eu disse assim: — Dê o nome que eu vou ajudar a soletrar. Eles não souberam. E eu só [sozinha] soletrei o nome sem tá na escola, soletrei o nome bem certinho. (RICARTE, 2006. Informação oral).

Para Dona Amélia a cultura nessas comunidades na época de sua infância e adolescência exigia que os/as filhos/as deveriam ajudar na sobrevivência da família, e, por outro lado, também não havia uma política pública de acesso à escola e de valorização da formação educacional na Zona Rural, especialmente as populações negras e mestiças estiveram por muito tempo da história do nosso país fora dos bancos escolares, como observamos na fala da mesma ao discorrer sobre o desejo que sempre acalentou de frequentar uma escola, direito que lhe foi negado até hoje, quando explica o motivo pelo qual não sabia ler e escrever, assim como relata em suas lembranças como se dava o ato educacional formal nas turmas de educação rural, que aconteciam nas casas de habitantes da comunidade, visto que somente no final do século passado é que foram construídas as escolas rurais nesse município.

Essa fala nos leva a perceber que o acesso à escola nunca foi fácil para pessoas das comunidades rurais, especialmente as populações negras, levando a permanência de um

grande contingente de pessoas semianalfabetas ou com poucos anos de escolaridade nesses grupos ainda hoje. Embora, muitas pessoas demonstrassem desejo de frequentar a escola, enfrentavam muitos obstáculos, visto que muitas famílias priorizavam o trabalho na roça para ajudar no orçamento familiar.

Em comparação com a faixa etária centenária de Dona Amélia, os pais das educadoras — conforme memoriais e narrativas analisadas — valorizavam a formação escolar de suas filhas, todavia, acreditavam ainda que o destino dos/as filhos/as deveria ser o mesmo deles, dando pouco estímulo para elas ultrapassarem os desafios vividos em seus percursos formativos. Isso, talvez possa ser explicado pela pouca informação que seus pais tinham a respeito da educação, ou pela falta de oportunidade que eles tiveram de acesso à escola.

Além da falta de estímulo de alguns pais, também foram enfrentadas muitas outras dificuldades pelas docentes. Tais como: o ensino primário, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado nas comunidades onde elas moravam era realizado, na maioria das vezes, na casa de pessoas que sabiam ler e escrever rudimentarmente e passavam o pouco conhecimento que tinham; as dificuldades financeiras das famílias para custear a alimentação, o deslocamento, o material e vestuário dos/as discentes; para frequentar o chamado “Ginásio”, atualmente Anos Finais do Ensino Fundamental, elas precisavam se deslocar para a cidade, quando aumentavam as dificuldades para que elas tivessem acesso à educação, pois, muitas vezes percorriam a pé ou de bicicleta, uma distância muito grande. E no período de chuvas fica praticamente impossível fazer um trajeto acidentado e íngreme de algumas estradas de barro.

Após ter sido alfabetizada, a minha mãe me colocou na escolinha de uma vizinha e desta vez passei a estudar numa cartilha que tinha como título Garibaldi e Zé das latas. A Professora passava a lição e os alunos tinha que aprender, foi com esse tipo de leitura que aprendi. No ano de 1974, aos 10 anos de idade ingressei na 1ª série, na “Escola Estadual Margarida de Freitas”, situada na Praça Vicente do Rêgo Filho, 188, que funcionava na época com Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, atualmente a escola oferece o Ensino Médio, envolvendo os três turnos. Ao chegar nessa escola senti um grande impacto, para mim era tudo novo, inclusive os colegas, mesmo assim sentia-me feliz em estar realizando um sonho de frequentar uma escola sistematizada. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

Fica clara a vontade que essa educadora tinha de adquirir conhecimento, pois mesmo a escola sendo distante, nunca desistiu de lutar por melhores condições de vida, o primeiro impacto causado ao chegar à escola pelos/as novos/as amigos/as, a realidade da cidade e a nova comunidade, nos leva a refletir sobre o preconceito sofrido por essa educadora, tanto racial como demográfico, que não é abertamente demonstrado.

Na época as coisas eram muito difíceis, pois não existia merenda, material escolar e nada que pudesse ajudar os alunos nas despesas. Mesmo com dificuldades aprendi a ler e escrever, mas para isto enfrentei muitas dificuldades devido às condições financeiras dos meus pais, lembro-me que escrevi muito em caderninho feito de papel de embrulho. Lembro-me que a professora que lecionava era muito acolhedora, gostava de brincar com os alunos, pois sabia lidar com os educandos, sempre havia momentos de descontração. (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

A renda baixa e as condições econômicas precárias das famílias constituíram as principais dificuldades do acesso à educação para essas educadoras, pois, como se frequentar a escola sem material escolar, o que era muito difícil de conseguir naquela época, visto que as famílias tinham um grande número de filhos/as, apesar de que nem todos/as frequentavam a escola. Muitas vezes iam para escola a pé, e sem condições de comprar um lanche, sendo que a escola não oferecia. A necessidade de trabalhar para ajudar a família, muitas vezes era a causa do abandono dos estudos, mas a vontade de mudanças na vida, de outro trabalho fora da roça, aumentava ainda mais a necessidade e vontade de voltar a estudar. Estes foram problemas enfrentados durante o percurso escolar presentes nas narrativas estudadas.

Mas, por outro lado, as falas acima evidenciam a importância de seus/suas professores/as em suas trajetórias estudantis e profissionais, na medida em que contribuíram para estimular a continuidade na formação escolar. Quando a professora Oliveira fala de sua escrita escolar em “caderno” de embrulho, que lhe provocava certa tristeza, em contrapartida aponta a alegria que sentia com o acolhimento de sua professora.

Esses aspectos nos fazem lembrar uma das reflexões da obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996, p. 41): “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, pois, para ele o/a professor/a deve demonstrar sabedoria e compreensão para entender as dificuldades pelas quais o/a aluno/a passa, oferecendo-lhe contribuição para lutar pela superação dos obstáculos por mais difíceis que estes sejam.

No Ensino Médio essas professoras também enfrentaram muitas dificuldades, pois continuavam se deslocando para a Zona Urbana ou mesmo para municípios vizinhos, e, agora, às obrigações familiares, somava-se o estudo e as primeiras experiências profissionais. Já que algumas, ao ingressar no Ensino Médio, foram convidadas para assumir uma sala de aula nas suas comunidades em projetos de alfabetização de jovens e adultos/as. Como demonstra a fala da docente Calixto (2003, p. 8):

[...] A trajetória da minha vida profissional teve início no ano de 1988, no Sítio Serrinha, Portalegre - RN, quando fui convidada para trabalhar no campo da educação [...] como auxiliar de professora na Escola Municipal “Antonio

Marcelino”, passando três anos assumi uma sala de aula, lembrando que não por opção, mas por necessidade, sabendo que o mercado de trabalho em nossa região é bastante precário; surgiu o trabalho, aceitei [...].

Nesta fala percebemos os conflitos que permeiam a constituição da identidade docente, em que a valorização da formação e da profissão de professor/a, mesmo enfrentando muitos obstáculos para consegui-las, aparece nas representações docentes, o vínculo maior com a educação em função das necessidades financeiras e materiais de sobrevivência, em virtude de um mercado de trabalho pouco diversificado e restritivo, do que com a identificação e pertencimento a essa profissão.

Ao relatarem sobre suas primeiras experiências profissionais na educação, as educadoras destacam que sentiram impactos e dificuldades para atuação, inclusive, relatam atitudes de discriminação tanto dos/as alunos/as como de funcionários da escola. Isso motivou essas educadoras a dar continuidade a sua formação, casando com as novas exigências postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, para a formação docente em curso normal do ensino superior.

Assim, quando a UERN em parceria com os governos municipais, estadual e gestores/as de algumas escolas privadas da região, criaram o PROFORMAÇÃO elas passaram a estudar para ter um nível superior. Esse percurso formativo, também foi permeado por momentos difíceis, pois, além de estudar, trabalhavam e cuidavam da família. Contudo, todas tiveram a realização de um sonho: concluir o ensino superior. E também adquiriram novos conhecimentos.

Embora a atuação dessas docentes em sala de aula tenha começado antes de ingressarem em um curso superior, o Curso de Pedagogia veio contribuir com novas teorias, formas de trabalhar em sala de aula, conteúdos do ensino, o que ajudou na inovação das práticas pedagógicas destas professoras.

No decorrer da análise percebemos que as professoras falam muito pouco sobre o preconceito sofrido durante seu percurso estudantil e profissional, seja por serem negras ou mesmo residirem na Zona Rural. Todavia, percebemos uma ausência de aspectos mais sistemáticos que fale sobre o trabalho de preservação da cultura das comunidades de reminiscência quilombola e a importância dela na formação da nossa história nos PPPs das escolas das comunidades rurais estudados. Localidades onde essas docentes trabalhavam e residiam. Podendo ampliar o sentimento de inferioridade que esses povos sentem, por discriminação sofrida, às vezes de forma velada, outras vezes, de forma mais clara. Apesar de não termos encontrados muitas falas que demonstrem o preconceito e as marcas que ele deixa

na identidade do sujeito, o poema feito por Oiti (Pseudônimo criado por uma educadora rural negra durante as atividades do Programa de Extensão “Diálogos Autobiográficos: Trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”), retrata o sofrimento e a segregação racial em Portalegre, RN:

Todos os domingos tinha  
Dois forró para se dançar  
Esta era a diversão  
Do povo deste lugar  
Mas havia divisão  
Pois no salão dos brancos  
Negros não podiam entrar  
Assim na cidade havia  
Essa grande divergência  
Branco não se misturava com negro  
Pra não haver desavença  
Já estavam acostumados  
A dançarem separados  
Com essa tal diferença. (OITI, 2010. Narrativa de vida).

O poema vislumbra o quanto as pessoas da Zona Rural descendentes de quilombolas sofrem com o preconceito, e a influência no cotidiano de cada pessoa e as marcas deixadas na vida das pessoas, pelos preconceitos de cor, raça, etnia, lugar e condições socioeconômicas.

#### **4 PERCURSO CONCLUSIVO E A ABERTURA PARA NOVAS REFLEXÕES**

Um percurso foi percorrido até aqui, e, ao longo do caminho, procuramos esclarecer alguns conceitos e discutir algumas temáticas. Como posto acima, a feminização do magistério imbricasse com as mudanças sociais, as representações, a construção de estereótipos sociais e as relações de gênero existentes no contexto educacional e na sociedade, uma vez que a mulher era tida como o ser mais apto para o magistério, impregnando assim um padrão adequado para o feminino. Corroborando as afirmações de Louro (200b, p. 78. Grifos da autora:)

[...] as mulheres têm, *por natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha *espírita*. A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

As informações sistematizadas nas nossas pesquisas, até o momento, apontam que a mulher é uma figura predominante no magistério rural de Portalegre – RN, desde o século

passado. Contudo, a participação da mulher negra não aconteceu com a mesma intensidade da mulher branca. A partir das análises dos memoriais e narrativas das educadoras negras de comunidades de remanescentes quilombolas, percebemos pouca participação das mulheres negras no magistério e são destacados poucos aspectos em seus escritos sobre suas origens e pertencimentos a essas comunidades. Evidenciando relações conflitantes no que diz respeito à constituição de sua identidade profissional, étnica e racial. Estas últimas, que podem ser associadas aos inúmeros preconceitos que foram vítimas a população negra ao longo da história do nosso país, levando algumas pessoas não se reconhecerem como parte das comunidades negras e/ou quilombola, negando o pertencimento a sua cultura original.

Além disso, a ausência de ações sistemáticas de preservação da cultura dessas comunidades nos PPPs das escolas rurais pode reforçar a desvalorização desses povos e diminuir os esforços na luta pela preservação de uma cultura tão rica.

Por último, percebemos relações conflitantes no que diz respeito a constituição da identidade e do pertencimento a profissão docente nos discursos das docentes, fruto talvez da desvalorização dessa profissão na sociedade atual.

## REFERÊNCIAS

CALIXTO, Maria do Socorro. **Relato pessoal da minha história de vida**. 2003. 24 f. Memorial (Curso de Pedagogia) — Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica, *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

CAMPOS, Andreilino. **Do Quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertand Brasil, 2010.

CATANI, Denice Barbara *et all*. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 13 - 47.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições; Belém, PA: Ed. Unama, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Maria Anália Leandro de. **Buscando conhecimentos para um novo saber pedagógico**. 2004. 30f. Memorial (Curso de Pedagogia) – Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica, *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Brasília, DF: CNTE; Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000a. p. 443 - 479.

\_\_\_\_\_. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara *et all*. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000b. p. 75 – 84.

RICARTE, Amélia. **Entrevista**. Entrevistadora: Maria Euzimar Berenice Rego Silva. Portalegre, RN, 2006. 1 minicassete sonoro. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa “Diálogos Serranos”.