

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Luana Fernandes de Oliveira

“É MUITO CRUEL ESSA QUESTÃO DA INVISIBILIDADE DE TUDO QUE É DA GENTE, DA GENTE NÃO SE SENTIR PARTE DO PROCESSO”: lutas e memórias de percursos formativos de mulheres do Quilombo Rio das Rãs.

Belo Horizonte

2023

Luana Fernandes de Oliveira

***“É MUITO CRUEL ESSA QUESTÃO DA INVISIBILIDADE DE TUDO QUE É DA GENTE, DA GENTE NÃO SE SENTIR PARTE DO PROCESSO”*: lutas e memórias de percursos formativos de mulheres do Quilombo Rio das Rãs.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Sena Tomaz

Belo Horizonte

2023

O48e
T Oliveira, Luana Fernandes de, 1994-
"É muito cruel essa questão da invisibilidade de tudo que é da gente, da gente não se sentir parte do processo" [manuscrito] : lutas e memórias de percursos formativos de mulheres do Quilombo Rio das Rãs / Luana Fernandes de Oliveira. -- Belo Horizonte, 2023.
122 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Sena Tomaz.
Bibliografia: f. 116-122.

1. Educação -- Teses. 2. Educação feminina -- Relações étnicas -- Teses. 3. Negras -- Condições sociais -- Teses. 4. Quilombolas -- Mulheres -- Teses. 5. Quilombos -- Bom Jesus da Lapa (BA) -- Teses. 6. Quilombos -- Aspectos educacionais -- Teses. 7. Decolonialidade -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Grupos sociais -- Teses. 9. Memória coletiva -- Teses. 10. Comunidades Tradicionais -- Teses. 11. Movimentos sociais -- Aspectos educacionais -- Teses.
I. Título. II. Tomaz, Vanessa Sena, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

LUANA FERNANDES DE OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 27 de outubro de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1524ª defesa de dissertação, intitulada "*E é muito cruel essa questão da invisibilidade de tudo que é da gente, da gente não se sentir parte do processo*": lutas e memórias de percursos formativos de mulheres do Quilombo Rio das Rãs, apresentada por LUANA FERNANDES DE OLIVEIRA, número de registro 2021652062, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Sena Tomaz - Orientador (UFMG), Prof(a). Keu Apoema (UFSB), Prof(a). Maria Gorete Neto (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada, considerando a relevância do tema, o trabalho de campo extenso para uma pesquisa de mestrado e as potencialidades de desenvolvimento de estudos futuros.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2023.

Prof(a). Vanessa Sena Tomaz (Doutor)

Prof(a). Keu Apoema (Doutora)

Prof(a). Maria Gorete Neto (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Gorete Neto, Professora do Magistério Superior**, em 27/10/2023, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Sena Tomaz, Coordenador(a) de curso**, em 27/10/2023, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Cristine Ribeiro, Usuária Externa**, em 12/12/2023, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keu Apoema, Usuário Externo**, em 28/12/2023, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2756161** e o código CRC **CCC4FEF8**.

Às mulheres quilombolas, principalmente as que construíram esta pesquisa comigo. Que às vezes são sussurros, noutras gritos. Mas sempre luta e resistência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, às forças motrizes do Universo, que me deram força, sabedoria e colocou pessoas boas em meu caminho para que pudesse concluir esta pesquisa.

À minha mãe, Maria do Socorro, que sempre me apoiou e me incentivou a estudar e buscar formas de transformar a realidade que vivemos.

Ao meu pai, Francisco (em memória), a quem eu sempre quis orgulhar e que partiu cedo demais.

À minha irmã, Nélide, pelas broncas e o cuidado que me impulsionaram a lutar, estudar e me fortalecer.

À minha irmã, Camila, meu ponto de equilíbrio e ombro para chorar ou sorrir, que sempre acreditou em mim e em meus sonhos e me incentivou a ir em busca do melhor.

Ao meu cunhado, Marcelo, por ter me incentivado e me acompanhado todas as vezes em que fui a Comunidade Quilombola Rio das Rãs.

Ao meu amigo-irmão, Lucas, que me apoiou a pesquisar esse tema e me ajudou durante todo o processo.

Às mulheres que participaram desta pesquisa – Adélia, Iany, Leila, Luzia, Simone e Paulina – sem as quais eu não teria conseguido concluir o trabalho. Obrigada por tudo e por tanto, vocês são exemplos que me inspiram e merecem ser seguidos.

À minha orientadora, professora Vanessa, por ter sido exemplar durante todo esse processo.

Aos professores que semearam a busca por conhecimento, em especial aos da Linha de Educação Matemática.

A todos e todas que escrevem sobre os temas centrais desta pesquisa e que lutam pelas melhorias de vida para as pessoas negras.

Obrigada, obrigada, obrigada!

RESUMO

Os saberes (e próprio ser) dos povos remanescentes de quilombos foram, e são, parte da educação e da sociedade vigente em nosso país. No entanto, a invisibilização desses saberes é uma das marcas de uma colonização europeia que ainda opera por meio de colonialidades que negam e excluem tudo aquilo que é diferente. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo compreender, por meio do discurso de mulheres da Comunidade Remanescentes de Quilombo Rio das Rãs, seus percursos formativos e os tensionamentos vividos por elas ao longo dos processos formativos aos quais participaram. O material de pesquisa é composto por áudios, textos escritos e fotografias que compõem narrativas escritas de cinco mulheres quilombolas que atuam como professoras na escola da comunidade e uma licencianda em Pedagogia, construídas a partir das entrevistas e de uma Roda de memórias envolvendo as mulheres. Esse material foi organizado de modo a reconstruir as trajetórias de vida e escolares dessas mulheres que pontuaram as dificuldades que passaram na escola, a luta do quilombo para homologação da terra e a invisibilização dos seus corpos e saberes tradicionais durante o período que estiveram na escola. A análise, que é aprofundada à luz dos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Walsh, 2017; 2018), mostra que ao acessar suas memórias, essas mulheres trazem à tona as lutas das populações negras que perpassam toda a história dessas pessoas e de seus antecedentes, para o reconhecimento de sua existência e de suas contribuições para a construção do Brasil. Da mesma forma, os discursos dessas mulheres mostram como a escola contribuiu para invisibilizar e apagar os saberes e seres advindos da cultura quilombola, inclusive os saberes reconhecidos como matemáticos. Mostram ainda como enfrentaram as dificuldades na escola, a partir do reconhecimento de sua identidade enquanto mulheres negras/quilombolas, que lhes deram empoderamento para avançarem na formação acadêmica e atuarem como professoras em sua comunidade. Enquanto professoras quilombolas, elas buscam promover uma educação voltada para a resistência à colonização dos corpos e das mentes, para que seus alunos tenham a identidade fortalecida e possam enfrentar os problemas, caso precisem sair da comunidade. Conclui-se a importância de pesquisas que resgatem as histórias das populações quilombolas, contadas do ponto de vista delas, sobretudo, das mulheres, para a promoção de uma Educação Quilombola que seja alicerçada nos seres e saberes tradicionais desses povos.

Palavras-chave: Mulheres quilombolas; Percursos formativos; Memórias; Lutas e conquistas; Quilombo Rio das Rãs.

ABSTRACT

The knowledge (and very being) of the remaining quilombola peoples was, and is, part of the education and society in force in our country. However, the knowledge is not recognized by society, one result of the hallmarks of a European colonization that still operates through colonialities that deny and exclude everything that is different. Thus, this research aimed to understand, through the discourse of women from the Remanescent Community of Quilombo Rio das Rãs, their educational paths and the tensions experienced by them throughout their educational process. The research material is made up of audios, written texts and photographs that make up written narratives of five quilombola women who work as teachers at the community school and a Pedagogy undergraduate, constructed from interviews and a Memoir Circle involving the women. This material was organized in order to reconstruct the life and school trajectories of these women who highlighted the difficulties they experienced at school, the quilombo's struggle to approve the land and the invisibilization of their bodies and traditional knowledge during the period they were at school. The analysis, which is in-depth in the light of decolonial studies (Quijano, 2005; Walsh, 2017; 2018), shows that by accessing their memories, these women bring to light the struggles of black populations that permeate the entire history of these people and their families. antecedents, for the recognition of its existence and its contributions to the construction of Brazil. Likewise, the speeches of these women show how the school contributed to making invisible and erasing the knowledge and beings arising from the quilombola culture, including the knowledge recognized as mathematical. They also show how they faced difficulties at school, based on the recognition of their identity as black/quilombola women, which gave them empowerment to advance in their academic training and act as teachers in their community. As quilombola teachers, they seek to promote education aimed at resisting the colonization of bodies and minds, so that their students have a strengthened identity and can face problems if they need to leave the community. It concludes the importance of research that recovers the stories of quilombola populations, told from their point of view, especially women, to promote a Quilombola Education that is based on the traditional beings and knowledge of these people.

Keywords: Quilombola women; Educational paths; memoirs; struggles and conquests; Rio das Rãs Quilombo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Brasil – população quilombola 2022 (Grandes Regiões).....	13
Figura 2 – Vozes-Mulheres.....	24
Figura 3 – Dona Paulina (no centro) recebendo a comanda Anísio Teixeira.....	35
Figura 4 – História em Fotos.....	39
Figura 5 – Corrida de Argolinhas.....	42
Figura 6 – Foliões tradicionais da comunidade.....	42
Figura 7 – Reunião espírita – Seu Andrelino.....	43
Figura 8 – Roda de Samba.....	45
Figura 9 – Resgatando Identidade.....	47
Figura 10 – Preta.....	48
Figura 11 – Mulheres protagonistas nesta pesquisa.....	51
Figura 12 – Escritas de Simone.....	52
Figura 13 – Escritas de Leila.....	53
Figura 14 – Escritas de Adélia.....	54
Figura 15 – Escritas de Dona Paulina.....	54
Figura 16 – Escritas de Luzia.....	55
Figura 17 – Mulheres pretas brasileiras protagonistas na história.....	60
Figura 18 – Fome de Educação.....	74
Figura 19 – Professor Zezinho.....	78
Figura 20 – Grupo de Capoeira do Professor Zezinho.....	79
Figura 21 – Escola Municipal Brasileira.....	80
Figura 22 – Banheiro da escola.....	81
Figura 23 – Alunos da comunidade.....	81
Figura 24 – Mulheres Negras.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	27
Quadro 2 – Breve descrição dos encontros.....	27
Quadro 3 – Síntese do material registrado.....	28
Quadro 4 – Orientações para organização da Roda de Memórias.....	32

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação (Bahia)
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CONAQ	Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
MNU	Movimento Negro Unificado
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 A luta por direitos	19
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
2.1 Entre idas, vindas e conversas ilustradas	25
2.2 Procedimentos e suportes: entrevistas, fotografias e Roda de memórias	28
2.3 A primeira visita à escola.....	31
2.4 As entrevistas	33
2.5 Roda de memórias.....	35
3 CAMPO DE PESQUISA	37
3.1 Comunidade Remanescente de Quilombo Rio das Rãs	37
3.2 A Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça	44
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: IDENTIDADE, MEMÓRIAS E APAGAMENTOS	49
4.1 ‘Escritas e vivências’: entre memórias e sofrimentos	52
4.2 Eu preciso expressar o que eu sinto, eu preciso gritar, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo. (Adélia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)	57
4.3.....	61
Você tinha que estar era no trabalho e somente a noite pegar um livro pra você estudar. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)	61
4.4 Eu só conhecia a Princesa Isabel, mas Zumbi dos Palmares eu não conhecia. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022).....	63
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: DO SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO DE SABERES E SERES AS CONQUISTAS E SUPERAÇÃO	75
5.1 A luta pela educação escolar no Quilombo Rio das Rãs – breve histórico.....	77
5.2 Uma das recordações que eu me lembro é que não tinha uma escola padrão, como essa que temos hoje. (Leila, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023).....	83
5.3 E a matemática, eu aprendi de um jeito tão marcante... que hoje dói só de pensar. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023).....	92
5.4 Faculdade pra negro?? Pra pessoa da roça?? (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)	100
5.5 E o sistema não quer que você aprenda, que você mude, que você se transforme para poder transformar o seu entorno. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

E é muito cruel essa questão da invisibilidade de tudo que é da gente, da gente não se sentir parte do processo. E eu ponho aqui como a maior dificuldade – não se sentir parte do processo. (Simone Nunes, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023).

E assim, eu acho que eu carreguei isso em toda a minha trajetória – a necessidade de me adequar, de adequar a minha realidade àquele sistema. (Dona Paulina, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023).

Como as falas enfatizam a invisibilidade dos saberes e do próprio “ser” dos povos quilombolas foi, e é, parte da educação escolar vigente em nosso país. A percepção dessa invisibilidade por parte das participantes nos motivou a questionar e pesquisar sobre processos formativos. Fazendo coro à Simone, é urgente questionar: é possível aprender sem se sentir parte do processo, tendo que adequar toda a sua vida a algo que você não reconhece como pertencente a ele? Foi pensando nessa e em outras indagações, que esta pesquisa surgiu e tomou forma, embasada principalmente nas memórias e vivências de seis mulheres que compartilharam suas trajetórias de formação que são partes de suas vidas.

Deste modo, esta pesquisa investigou questões relacionadas aos processos formativos de seis mulheres da comunidade remanescente do Quilombo Rio das Rãs, localizado em Bom Jesus da Lapa – BA. Ouvindo as narrativas das mulheres sobre seus percursos formativos, buscamos compreender o que elas nos ensinam sobre como se deu e ainda se dá o silenciamento e a invisibilização dos seres e saberes quilombolas na escola, mas, sobretudo, como elas enfrentaram as violências escolares e as condições subalternas que lhes foram impostas por serem mulheres negras, pobres e que viverem na área rural, até se tornarem, elas mesmas, professoras em suas comunidades.

Inicialmente, como situamos a pesquisa em comunidades de remanescentes de quilombo, é preciso falar que quilombos são lugares que marcam a resistência dos povos negros¹, mas nem sempre essa foi a principal compreensão sobre esses lugares. Também esclarecer que utilizamos o termo quilombola para designar etnicidade dos moradores da comunidade remanescente de quilombo Rio das Rãs. De fato, o uso do termo quilombola aqui está baseado em dois referenciais, apoiado na perspectiva de Lima (2016, p. 505): “a identidade étnica, materializada na condição de ser negro e, conseqüentemente, a sua atribuição enquanto quilombola, que se adquire por meio da ancestralidade negra e as tradições referentes à comunidade.”. Portanto, ao longo do texto utilizamos diferentes expressões para nos referir às

¹ Utilizaremos as nomenclaturas “negro” e “negra”, pois são as palavras utilizadas pelas participantes desta pesquisa quando se referem a si mesmas e a outras pessoas negras.

peças e às comunidades de remanescentes de quilombo: quilombola, negro ou negras, negro/quilombola ou negra/quilombola; quilombo ou somente comunidade.

França e Lima (2015) destacam três conceitos de quilombo: no Brasil Colônia seria um território onde houvesse moradia permanente/rancho e uma “mão de pilão” que abrigasse todo grupo de negros fugidos (escravizados) com número superior a 5. No Brasil Império, a definição sofre uma pequena alteração, pois considerava que se houvesse pelo menos 3 negros fugidos seria um quilombo, dispensando a necessidade de existência de uma mão de pilão e de um rancho. Somente no final do século XX, os quilombos começaram a ser vistos como espaços de resistência cultural e de resistência negra.

Segundo Gomes (2015), quilombos e mocambos eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados. No Brasil, em sua maioria, os quilombos eram formados por escravizados que fugiam, na realidade nordestina, dos engenhos e canaviais (Gomes, 2015). Ainda nessa ótica, Lopes (1987) diz que “quilombo é um conceito próprio dos africanos (...) que vem sendo modificado através dos séculos” (...) Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa” (p. 27-28). Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) “a palavra quilombo é originária do idioma africano “quimbunco”, que significa: sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupos étnicos desenraizados de suas comunidades².” Nesse cenário, os escravizados que fugiam se alocavam em locais distantes e ali construía comunidades, relações sociais, culturas, histórias e fincavam raízes.

De acordo com o artigo 68 da Constituição de 1988, “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Este preceito constitucional é de suma importância, pois, antes dele, as comunidades remanescentes de quilombo não tinham, juridicamente, o direito às terras considerado e reafirmado, o que provocava lutas constantes para que fazendeiros e empresas não tomassem suas terras através da violência ou da “justiça”. (Silva, 2000).

Hoje, espalhadas por todo o Brasil, vemos surgir comunidades negras rurais (algumas já em áreas urbanas e suburbanas das grandes cidades) e remanescentes de quilombos. Elas são a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação, época em que inúmeras comunidades de fugitivos da escravidão (...), e depois aquelas com a migração dos libertos, se

² CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Quilombo? Quem somos nós? Disponível em: <http://conaq.org.br/quemsomos/>

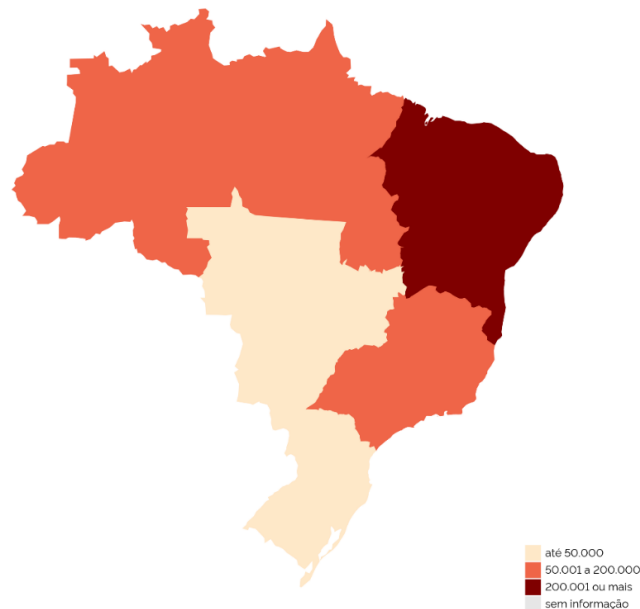
formaram. Não se trata de um passado imóvel, como aquilo que sobrou (...) de um passado remoto. As comunidades de fugitivos da escravidão produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial próprias baseadas no parentesco e no uso do manejo coletivo da terra. O desenvolvimento das comunidades negras contemporâneas é bastante complexo, com seus processos de identidade e luta por cidadania. (Gomes, 2015, p. 7).

No Brasil contemporâneo, de acordo a CONAQ, temos a denominação de “comunidade remanescente de quilombo” como uma nova categoria social, que substitui (quase sempre) os termos “comunidades negras rurais” e “terras de preto”, sendo a concretização das lutas e resistências das comunidades afrodescendentes no Brasil.

Ainda no âmbito de reconhecimento de territórios quilombolas, o decreto nº. 4.887 de 20 de novembro de 2003 decretou procedimentos para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e, posteriormente demarcar as terras quilombolas. Nesse contexto, são considerados remanescentes dos quilombos os grupos étnico-raciais, “com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção da ancestralidade negra relacionada com a resistência e à opressão histórica sofrida.” (Brasil, 2003). Esse decreto definiu que a Fundação Cultural Palmares permaneceria com a responsabilidade de certificar os grupos, com base em procedimentos de autodefinição, ficando a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a titulação dos territórios quilombolas.

Segundo dados do Censo 2022 – primeiro a considerar/pesquisar informações específicas sobre a população quilombola -, o mapa abaixo mostra o quantitativo de pessoas quilombolas por região.

Figura 1: Brasil – população quilombola 2022 (Grandes Regiões)



Fonte: Censo 2022. Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br)

Das 1.327.802 pessoas que se consideram quilombolas no Brasil, somente 12,59% reside em Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, de modo que 1.160.600 (87,41%) pessoas quilombolas encontram-se fora de áreas formalmente delimitadas e reconhecidas. A maioria da população está na região Nordeste (905.415), sendo que 397.059 quilombolas encontram-se com residência fixada na Bahia – em terras quilombolas ou não. Da população quilombola que vive na Bahia, 7639 quilombolas estão em Bom Jesus da Lapa. Este número representa 11,65% da população total do município que é 65,5 mil habitantes (IBGE, 2022).

É importante sublinhar que o território quilombola não é apenas um pedaço de terra, pois é sim um espaço de produção de cultura, conhecimentos, histórias e tradições. Nesses territórios, os grupos resistem, praticam política, mantêm e reproduzem seus modos de vida. Assim, os territórios quilombolas constituem espaços plurais, formados por grupos que possuem histórias e culturas distintas, tendo como pontos de ligação a relação com a terra e a ancestralidade negra (Gonzaga, 2017). Por isso, é tão importante que sejam reconhecidos e titulados.

Entendemos o Quilombo como território na perspectiva de Santos (2006), para quem

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 2006, p. 14).

Territórios de remanescentes de quilombos são como algo que compõe e afirma a identidade dos sujeitos, sendo também espaços de memórias coletivas. Nessa mesma direção, compreendemos que

não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. (Halbwachs 1990, p. 137).

Portanto, as narrativas existentes nas comunidades quilombolas podem ser consideradas histórias de vida de coletivos que promovem significados e estão ligadas ao território. A exemplo de outras comunidades, no território do quilombo Rio das Rãs, contexto desta pesquisa, o passado também é recontado e, a partir dele, as tradições são atualizadas e

vinculadas à vida, demonstrando que é não somente um espaço físico, mas um elemento simbólico de poder e pertencimento (Carril, 2017).

Nesse contexto, falar sobre a educação quilombola é falar, sobretudo, de ancestralidade, territorialidade, resistência e identidade, pois são elementos essenciais para a construção e afirmação dos sujeitos quilombolas. A ancestralidade diz respeito àquilo que os ancestrais desses povos fizeram, criaram e perpetuaram, aos traços culturais, históricos e aos conhecimentos repassados de geração para geração que ajudaram a formar quem são hoje. São esses conhecimentos e a garantia de sua transmissão que corroboram para que o território quilombola seja visto como algo vivo, onde as práticas culturais e os corpos - individuais e coletivos – são extensões desse território, vendo-o a partir de uma perspectiva simbólica e não somente geográfica. O quilombo é também um marco da resistência dos povos negros e de suas práticas ancestrais – que resistiram a tantas barbáries e tentativas de silenciamento. Essa resistência mantém vivos saberes que são indispensáveis para a construção social dos jovens, bem como, para a reafirmação da identidade quilombola.

Os debates sobre uma educação que abarquem questões referentes às populações negras/quilombolas ganharam destaque na década de 1980, ampliando pesquisas e pequenas mudanças no âmbito educacional acerca da pluralidade étnica e cultural desses povos. Todavia, como a escola é tida como uma instituição social responsável por apresentar às pessoas – crianças, jovens, adultos e idosos – os conhecimentos em sua forma “científica³”, considerando ser estes os conhecimentos necessários para o indivíduo atuar na sociedade de forma ativa e crítica, os saberes tradicionais⁴ advindos da pluralidade étnico-racial brasileira não tiveram – e, em grande parte das instituições -, ainda não têm espaço garantido nos currículos.

Somente em 2003, após muitos anos de luta dos movimentos sociais, a história da cultura Afro-Brasileira foi indicada como parte obrigatória nos currículos escolares – aprofundando conhecimentos sobre a cultura e história dos povos negros e as suas contribuições para a construção do Brasil. Segundo Miranda (2016), foi a partir de debates realizados na Conferência Nacional de Educação, em 2010, bem como do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola – que contou com a participação da Confederação Nacional de Articulação das

³ Neste texto, quando usamos ciência ou científica nos referimos à ciência enraizada em epistemologias que sustentam um marco civilizatório europeu. Mas, defendemos que há uma pluralidade de ciências construídas em outros projetos epistemológicos, outras crenças, outros projetos civilizatórios que precisam ser reconhecidas. Por isso, trazer as violências cometidas no âmbito escolar que produzem apagamentos de saberes tradicionais e principalmente formas de enfrentamento e reafirmação desses saberes é uma das contribuições para fortalecer essas outras ciências.

⁴ Adotamos a perspectiva de Diegues e Arruda (2001), quando usam o termo saberes tradicionais como conjuntos, modos de saber, fazer e criar que são, normalmente, transmitidos de forma oral entre os povos tradicionais, como indígenas, ribeirinhos e quilombola e reproduzidos historicamente.

Comunidades Quilombolas (CONAQ) – que a Educação Escolar Quilombola foi firmada por meio da Resolução Nº 4/2010. Em 2012, a Educação Quilombola volta a aparecer em documentos oficiais no Brasil, com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 8, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Estes documentos surgiram como uma oportunidade de inserir na escola outros saberes, construídos a partir de práticas que resgatam as histórias de pessoas quilombolas e indígenas, sua ancestralidade e que pautam lutas históricas dos movimentos sociais por uma educação que valorize seus saberes e práticas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012), as escolas quilombolas requerem pedagogia própria que valorize e respeite as especificidades de cada comunidade, no que tange à diversidade étnico-racial e cultural. A partir de 2012, a Educação Quilombola passou a ser reconhecida como uma modalidade educacional específica, conquistada por meio das lutas dos movimentos sociais, voltada às populações remanescentes de quilombo, com a defesa de que é uma modalidade educacional que precisa estar atrelada às especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas e históricas de cada comunidade, considerando e valorizando a pluralidade existente.

Nessa ótica, este estudo busca compreender, por meio da memória coletiva e individual, os percursos formativos de mulheres quilombolas da Comunidade Remanescentes do Quilombo Rio das Rãs, analisando os tensionamentos vividos por essas mulheres ao longo da sua escolarização. Defendemos a importância de registrar as memórias dessas mulheres, pois consideramos que são memórias da luta pela valorização e pelo reconhecimento de suas identidades, saberes e lutas dentro e fora das instituições escolares.

Meu interesse com a Educação Quilombola partiu das inquietações sobre a educação destinada às pessoas do campo. A consciência das dificuldades de acesso e valorização para as pessoas que vivem no campo ou em comunidades mais distantes das cidades marcaram parte da minha vida, devido as memórias que meus pais compartilhavam comigo e com minhas irmãs. Meu pai, Francisco, homem negro e camponês, nasceu e cresceu na área rural de São Bento, no estado da Paraíba. Filho de camponeses, vivia do que cultivavam na terra e que tiravam do pescado. Ainda criança trabalhava em fazendas, no plantio e na colheita. Para estudar os anos iniciais do Ensino Fundamental, meu pai precisava sair de casa muito cedo e percorrer uma grande área de mata a pé, já que a escola ficava localizada na cidade. Nessa lida, meu pai abandonava e retornava os estudos algumas vezes, abandonando de vez no primeiro ano do Ensino Médio, quando deixou o campo para viver na cidade. Posteriormente, mudou-se para Bom Jesus da Lapa, no estado da Bahia (BA).

Minha mãe, Maria do Socorro, viveu sua infância e adolescência na área rural de Frutuoso Gomes, no estado do Rio Grande do Norte (RN). Quando era criança, ajudava seu pai, que era camponês, nos “assuntos da roça”, como ela costuma chamar. Percorria uma grande distância para chegar até a escola que ficava no centro da cidade, atravessando um pequeno riacho que havia na região. Nem sempre tinha merenda e lugar para sentar-se, muitas crianças chegavam “fracas de fome”. Os cadernos eram compartilhados entre as irmãs e irmãos e reutilizados durante os outros anos – escreviam “bem fraquinho” à lápis, para não danificar as folhas e facilitar no momento de apagar. Na luta pelo estudo e vivendo o dilema entre estudar ou trabalhar para sobreviver, minha mãe estudou até o terceiro ano do Ensino Fundamental e conta que, muitos de seus colegas, também precisaram abandonar a escola.

A história de vida dos meus pais sempre gerou em mim indignação. Eu sabia que o que eles haviam enfrentado não era justo e correto, me doía sempre que relatavam suas vivências escolares. Entretanto, os meus conhecimentos sobre a educação para pessoas nas condições de vida dos meus pais eram superficiais, o que me levou a buscar cursos de formação para aprofundar-me no tema.

Vivendo uma outra geração em minha família, minha trajetória escolar foi diferente da dos meus pais. Estudei em escolas públicas, todas localizadas na cidade de Bom Jesus da Lapa (BA). Apesar de ser uma cidade com mais de 7 mil pessoas declaradas quilombolas, enquanto estudei na educação básica, não ouvia ou discutia nada sobre elas, sua cultura, sua história. Somente quando ingressei na faculdade para cursar Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tive conhecimento da existência das comunidades quilombolas, na disciplina “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena, ainda assim de forma superficial.

Após concluir a graduação, em 2019, surgiu a oportunidade de ingressar na especialização em Educação do Campo, pelo Instituto Federal Baiano, com campus em Bom Jesus da Lapa. Havia concluído a especialização em Educação Matemática e, a partir de discussões realizadas no componente curricular “Etnomatemática e Educação do Campo”, a vontade de aprofundar a temática da Etnomatemática nas escolas do campo se intensificou. Vi na especialização em Educação do Campo uma oportunidade de compreender melhor as histórias de vida escolares contadas por meus pais e contribuir, de alguma forma, para mudar a realidade de pessoas que ainda vivem a exclusão escolar devido à sua raça, gênero ou classe social.

A turma da especialização era composta, em grande parte, por professores e/ou moradores de comunidades remanescentes de quilombos e campesinas da região. Durante as aulas, essas colegas compartilhavam suas lutas e histórias, bem como, as dificuldades

enfrentadas nos processos de aprendizagem. Vários colegas moradores do campo contavam histórias sobre experiências em escolas que menosprezavam seus saberes tradicionais - desenvolvidos em suas comunidades, repassados de geração para geração - e silenciava qualquer traço das práticas sociais, econômicas e culturais das comunidades de origem desses colegas. Na visão deles, não havia espaço em sala para compartilhar as suas histórias e saberes, o que, para eles, lhes dificultava a compreensão dos conteúdos escolares. Esses relatos me fizeram lembrar das lutas enfrentadas pelos meus pais e me trouxeram de volta ao lugar da indignação, me incentivando a aprofundar essa discussão por meio de uma pesquisa.

Particularmente, uma colega quilombola, formada na Licenciatura em Educação do Campo e moradora da comunidade quilombola Rio das Rãs, deu seu depoimento que levantou questões referentes ao ensino de matemática que ocorria na escola, na época em que estudava na escola básica (anos 90). Essa colega contou que muitos conhecimentos tradicionais de seu povo lhes foram passados por seus avós e que, quando chegava na escola, ela os associava aos conteúdos – principalmente matemáticos – que estavam sendo ensinados, mas quando tentava socializá-los em sala, não conseguia ser ouvida pelos professores. Ainda segundo essa colega, muitas vezes, a professora desvalorizava suas respostas e os saberes que ela tentava socializar com os outros colegas, o que acabou levando-a a se desinteressar pelo estudo, ficando um ano sem conseguir ir à escola.

O depoimento dessa colega me deslocou do lugar da indignação para o da ação de pesquisar como os saberes dos remanescentes de quilombos estão presentes nas escolas das comunidades, na atualidade. Comecei a formular questionamentos e refletir sobre eles, o que me possibilitaram vislumbrar que os relatos dessa colega, além de gerar indignação também me chamavam atenção para o fato que havia outras formas de produzir conhecimentos, além daqueles por mim vivenciados na escola até então.

Diante da reflexão que o depoimento dessa colega me causou, particularmente, sobre a forma como a matemática era ensinada na escola, naquele momento surgiu minha pesquisa de conclusão da especialização em Educação do Campo, desenvolvendo a temática ‘Etnomatemática e Educação do Campo’ e, posteriormente, o projeto de mestrado na busca por entender melhor as práticas matemáticas que ocorrem nas comunidades desses colegas que são quilombolas.

Após ingressar no mestrado e ter acesso a novos estudos, percebi que muitas escolas que funcionam nas comunidades quilombolas são classificadas pelo governo como escolas do Campo e não escolas quilombolas e que isso já é uma forma de silenciar os saberes das pessoas quilombolas e de suas comunidades. Entendi, então, que minha pesquisa de mestrado não se

inseriria nas discussões da Educação do Campo ou teria foco nas práticas da escola do Campo, e sim nas experiências escolares de pessoas que vivem em territórios de remanescentes de quilombo, incluindo as práticas das escolas dessas comunidades. Ou seja, essa pesquisa se situa no campo da Educação Quilombola.

Portanto, nesta pesquisa de mestrado, nos referimos às escolas que funcionam no quilombo Rio das Rãs como Escolas Quilombolas. O uso dessa nomenclatura visa aprofundar a discussão sobre as especificidades da Educação Quilombola, com vistas à problematização de políticas educacionais que se destinam à escolarização dos povos quilombolas. Posto isso, reformulei questões que já estavam presentes em minhas reflexões: Os saberes das culturas quilombolas são conhecidos, trabalhados e valorizados neste momento nas escolas das comunidades? Como buscar as reminiscências dos processos formativos na memória dessas pessoas que vivem em comunidades remanescentes de quilombo, pode contribuir para o reconhecimento aos seus saberes, dos quais são protagonistas? Quais foram os tensionamentos vividos por essas mulheres ao longo de seus percursos formativos?

Também entendi que o depoimento da colega quilombola, mencionado acima, não é único e muito menos um caso isolado. Em vista disso, para questionarmos o silenciamento de saberes ancestrais na escola que estão em território de remanescentes de quilombo, é preciso entender os processos formativos vividos por essas pessoas e falar também sobre a violação de direitos que as afetam.

1.2 A luta por direitos

O direito às terras, embora garantido por lei, ainda é dificultado e/ou negado em muitas situações, acarretando a violação de outros direitos. O racismo estrutural nega a essas populações outros direitos básicos – inclusive o direito à existência, à educação de qualidade e à saúde – além de não considerar a importância das pessoas negras, sua cultura e história na construção do Brasil. No âmbito educacional, a violação de direitos segue muito forte, com registros de escolas sendo fechadas e/ou nucleadas⁵, com defasagem de materiais e profissionais e práticas que insistem no apagamento dos saberes tradicionais.

⁵ Entre 2000 e 2021, 151.785 escolas foram extintas no Brasil, 5.553 escolas só no ano de 2021 e 104.385 foram extintas nos territórios rurais. <<https://www.even3.com.br/vi-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-no-estado-do-para-322708/>>.

Destarte, para refinar e qualificar melhor as questões propostas para esta pesquisa, tornou-se primordial buscar por estudos sobre a Educação Quilombola. Tais questões partem do pressuposto de que o contexto educacional dos estudantes quilombolas está intimamente relacionado aos saberes locais. Nessa perspectiva, as memórias desses sujeitos são primordiais para contribuir na (re)construção de uma escola que valorize a cultura quilombola, diversifique conteúdos e auxilie na construção da identidade, sendo uma ferramenta política e pedagógica para o enfrentamento de problemas históricos vividos por essas comunidades. Entre esses problemas, citamos o racismo, a desigualdade de oportunidades, a marginalização dos povos, os trabalhos subalternos destinados às mulheres negras, o silenciamento e o apagamento de sua cultura.

Para melhor desenvolver este estudo, fizemos busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os termos “Educação Quilombola” AND “memória”, encontrando 105 resultados, sendo 49 pesquisas de mestrado, 35 de mestrado profissional e 21 de doutorado. Quando buscamos por “Educação quilombola AND memória” não obtivemos nenhum resultado. Usando termos mais gerais, Educação quilombola AND memória, exibiu 215 resultados, sendo 177 dissertações, 36 teses e 1 profissionalizante. A pesquisa "Educação Quilombola AND mulheres" também não apresentou resultados. Alguns dos trabalhos a seguir foram encontrados em outros repositórios, como o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Entre os trabalhos encontrados, destaco alguns que consideram a construção da identidade quilombola, as memórias e a resistência das mulheres quilombolas. A dissertação de Ferreira (2016), intitulada “História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI”, que apresenta por meio de bibliografias e da história oral, reflexões sobre o ensino de história afro-brasileira, bem como discussões sobre as famílias escravizadas no Brasil, educação quilombola e resistência. Outra dissertação de autoria de Azevedo (2020), uma mulher quilombola que vive no Quilombo de Pinhões (MG), desenvolveu a pesquisa “A artesanaria das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do quilombo de Pinhões” que, além de apresentar a história e a cultura do Quilombo de Pinhões, resgata as memórias, narrativas e o protagonismo de mulheres dessa comunidade, suas práticas tradicionais e as diferentes formas de educação dentro do território.

Vale também citar a tese de França (2021), “O "jeito que o corpo dá”: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de Samba de Pareia”, que procura compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiaspórica específica da comunidade quilombola Mussuca,

localizada no estado Sergipe, – considerando os atravessamentos entre escola, corpo e Quilombo. E a dissertação de Borges (2021) “Histórias, memórias e (R)existências: entre saberes e fazeres do/no “Quilombo de Bailique Centro, município Oeiras do Pará”, que apresenta os saberes tradicionais como forma de (r)existência de mulheres e homens quilombolas, utilizando para isso pesquisa de campo pautada na oralidade e memória.

Especificamente sobre a educação, as práticas e as lutas na comunidade Rio das Rãs, destaco a dissertação de Silva (2015), “De onde nós vei, prá onde nós vai: Um estudo sobre o processo histórico da luta por reconhecimento ético e titulação das terras entre as populações do quilombo do Rio das Rãs durante o século XX”, que apresenta a luta pela terra, titulação e reconhecimento do Quilombo do Rio das Rãs. A dissertação de Purificação (2015), “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, que discute a história e as características da educação no quilombo. E a dissertação de Oliveira (2020), “Sujeito nulo ou sujeito preenchido? Uma análise da variedade falada pela Comunidade Quilombola Rio das Rãs”, que fala sobre a linguagem, história e cultura no Rio das Rãs.

Essas são algumas pesquisas que dialogam com as nossas questões de pesquisa, contudo, nossa pesquisa se diferencia dessas, pois possui foco na memória de mulheres do Quilombo Rio das Rãs, que hoje são professoras em suas comunidades, mas que passaram invisíveis pela escola quando eram estudantes. Em seus relativos, produzidas a partir de um exercício de memória, individual e coletiva, refletem sobre os tensionamentos enfrentados por elas na busca pelo reconhecimento da sua identidade, dos seus saberes ancestrais e da história do seu povo no período de escolarização. Portanto, nesta dissertação, temos o objetivo de “compreender, por meio do discurso de mulheres da Comunidade Remanescentes de Quilombo Rio das Rãs, seus percursos formativos e os tensionamentos vividos por elas ao longo desses processos.”.

A seguir, apresento os objetivos específicos que direcionam para o objetivo mais geral enunciado acima.

- Identificar, por meio do discurso das mulheres, aspectos que caracterizem o processo de reconhecimento e construção da identidade do ser negra/quilombola.
- Descrever as dificuldades relatadas pelas mulheres para conseguir acessar e permanecer na escola até a formação como professoras;
- Analisar os tensionamentos vividos pelas mulheres em seus processos formativos, o que inclui as trajetórias escolares, e os apagamentos de saberes e seres a elas impostos;

- Compreender os movimentos de resistência dessas mulheres e o os caminhos que levaram a alcançar o lugar de professoras quilombola dentro de suas comunidades.

Com esse propósito, apresento a seguir um detalhamento do texto desta dissertação, organizado em seis capítulos, além desta Introdução. No Capítulo 2, Caminhos metodológicos, fazemos o detalhamento dos referenciais e o contexto utilizados para compor a metodologia utilizada: o estudo da memória e sua importância; a descrição do material de pesquisa e os procedimentos e técnicas utilizadas: entrevistas, uso de fotografias e Roda de memórias. No Capítulo 3, apresentamos o campo da pesquisa – o território Rio das Rãs e a Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça.

Os capítulos 4 e 5 são dedicados à análise e discussão dos resultados da pesquisa. No Capítulo 4, apresentamos as mulheres participantes dessa pesquisa, situando-as dentro de um breve histórico sobre as mulheres negras no Brasil. Além disso, analisamos os discursos das participantes sobre a construção e o reconhecimento de suas identidades como mulheres quilombolas e a relação disso com as experiências vividas nos seus processos formativos.

No Capítulo 5, entramos mais a fundo na escolarização das mulheres identificando aspectos desses processos formativos, identificando formas de invisibilização e silenciamento de saberes e seres, particularmente, no que diz respeito aos saberes que podem ser reconhecimentos como matemáticos. Também pontuamos as formas de resistência adotadas pelas mulheres e as contribuições que elas dão para as mudanças que já foram realizadas na educação do quilombo Rio das Rãs e as melhorias que ainda precisam ser feitas.

No último capítulo, Considerações Finais, apresentamos algumas conclusões, acerca dos objetivos propostos, reiterando a importância das protagonistas desse estudo para a educação no Quilombo Rio das Rãs. Também apontamos a necessidade de novas pesquisas que busquem ampliar o alcance das memórias de mulheres negras/quilombolas para denunciar o silenciamento que foi imposto a elas por tanto tempo, e compartilhar as lutas, vivências e processos que contribuíram para a construção da identidade e na força que elas detêm.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

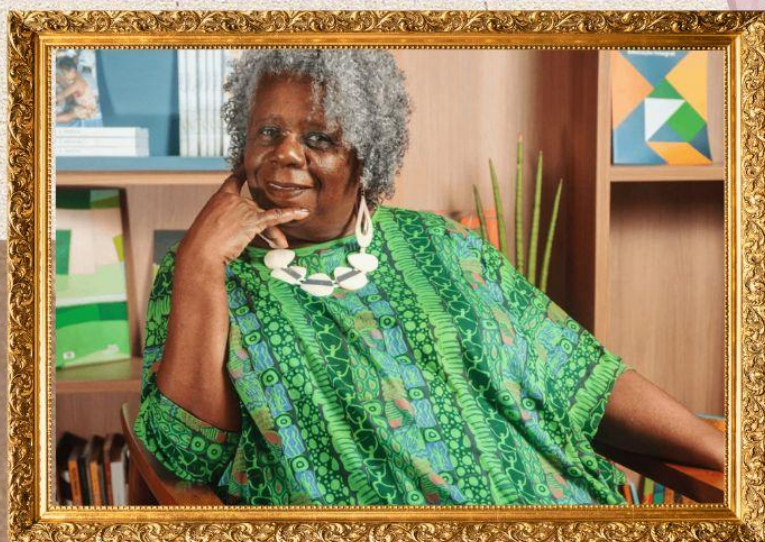
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

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

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo



2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando que a proposta desta pesquisa é compreender, por meio do discurso de mulheres da Comunidade Remanescentes de Quilombo Rio das Rãs, os tensionamentos vividos por elas ao longo de seus processos formativos, justifica-se trazer metodologias que possibilitem registrar as memórias dessas moradoras da comunidade, que são atuantes nos movimentos de valorização da cultura e direitos.

Assim, nesta seção serão detalhados os caminhos metodológicos percorridos, trazendo alguns referenciais de análise; um breve anúncio sobre as mulheres que participaram desta pesquisa, a apresentação do campo e o processo para construção do material de pesquisa e a os referenciais que fundamentam as ferramentas de análise.

As memórias das mulheres participantes da pesquisa foram registradas em áudio e, posteriormente, selecionados excertos que tematizam aspectos e momentos dos processos formativos vividos por elas. Segundo Lopez (2008, p. 16), “mais do que lembrar o que foi vivido, a narrativa histórica transmite valores e visões de mundo e ajuda a compreender o que se vive hoje e o futuro que se deseja”.

Nesse sentido, ao contar suas memórias e histórias, os povos negros mostram que sempre estiveram presentes na história e construção do Brasil. Por isso, enfatizamos a importância de acessar memórias e produzir narrativas como formas de resistência, buscando valorizar as vozes que não foram ouvidas durante tanto tempo.

Porém, mais do que registrar as memórias é preciso mudar condutas e quebrar o ciclo da impunidade. O silenciamento da história e memória do povo negro/quilombola na construção da sociedade brasileira, na produção de conhecimento para formação das gerações de brasileiros ainda opera de forma impune nas escolas, fomentando o racismo que é estrutural no Brasil. Por isso, como defendia Zelic (2023), registrar memórias, apurar violações é parte da aplicação de uma justiça de transição. No entanto, de maneira mais abrangente na sociedade, é preciso aplicar simultaneamente o que autor considera ser quatro eixos dessa justiça: memória e verdade; justiça; reparação e não repetição e a identificação e seleção de casos de atingidos por violência do Estado. Na temática que investigamos, as mulheres que participaram desta pesquisa compartilham as dificuldades e violências em suas trajetórias escolares, denunciando o silêncio imposto a elas pelos sistemas escolares, enquanto estudantes. O registro e as reflexões que trazemos nesta dissertação, podem produzir avanços no sentido de fortalecer a presença de

estudantes quilombola nos sistemas de ensino e reafirmar a importância de garantir uma educação quilombola para essas comunidades.

É imprescindível ressaltar que toda a pesquisa seguiu os padrões éticos. Nesse sentido, por se tratar de um estudo desenvolvido em uma comunidade quilombola, foi preciso buscar alternativas que corroborassem com as especificidades da comunidade Rio das Rãs. Para isso, seguimos as normas do Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2023), que dispõem sobre os protocolos de pesquisa e que devemos considerar o contexto, o território as lutas do quilombo, além de desenvolver termos de consentimento e materiais de fácil compreensão, para que pudessem ser compartilhados e acessados por todos da comunidade.

Desse modo, os objetivos da pesquisa foram compartilhados e aprovados pelas participantes, bem como, os termos de consentimento livre esclarecidos e o que seria feito com o material registrado durante as conversas. Todo o tempo, deixamos aberta a possibilidade de contribuição delas na produção deste trabalho ou mesmo a sua retirada, caso desejassem. Além disso, há um compromisso de retorno para apresentação do trabalho na comunidade e devolutiva de uma cópia impressa para a escola, de modo a garantir que as pessoas tenham acesso ao que foi produzido durante a pesquisa.

2.1 Entre idas, vindas e conversas ilustradas

Minha primeira visita à Comunidade Rio das Rãs aconteceu em 21 de abril de 2022. O objetivo da visita era conversar com o líder da comunidade, o senhor Enésio Pereira Vilaça, para obter a autorização para a fazer a pesquisa. Expliquei o objetivo da pesquisa. Também apresentei a ele o plano de visitas à comunidade. Nessa oportunidade, também pedi a autorização – que foi concedida – para visitar e realizar a pesquisa no território.

Após a aprovação da pesquisa pelo do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP⁶), iniciei a pesquisa de campo e realizei seis encontros com as participantes Quadro 1 que estão, brevemente, descritos no Quadro 2. Em todos os encontros, contei com a ajuda do estudante de Pedagogia e amigo Lucas Magalhães Silva que me acompanhou nas viagens e me auxiliou durante as gravações e conversas.

Devido à dificuldade de acesso à comunidade nos períodos de chuva e tendo de conciliar as condições de acesso à disponibilidade das participantes, em alguns momentos houveram

⁶ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - 58260322.7.0000.5149
Número do Parecer: 5.539.368

breves conversas com mediação das mídias digitais, para complementar informações, compartilhar fotos, entre outros. Devido a brevidade das conversas e por não se tratar de um encontro presencial, essas informações não estão citadas no Quadro 2.

Deste modo, as memórias que compõem este estudo foram contadas por seis mulheres, cinco atuam como professoras na escola da comunidade e uma é estudante de Pedagogia.

QUADRO 1: Participantes da pesquisa⁷

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	PROFISSÃO
Adélia Pereira de Almeida Araújo	48 anos	Pedagogia	Professora (desde 2001)
Iany Pereira da Silva	25 anos	Estudante de Pedagogia	Estudante de Pedagogia
Leila Pinto de Oliveira Silva	36 anos	Magistério. Pedagogia através do PRONERA.	Professora (desde 2010)
Luzia Alves dos Santos Magalhães	36 anos	Pedagogia	Professora (desde 2007) Secretária Escolar
Paulina Souza Rodrigues	61 anos	Magistério e Pedagogia através PRONERA. Especialização em Educação do Campo.	Professora (desde 2008)
Simone Nunes de Souza Rodrigues	36 anos	Letras com Inglês. Especialização em Educação do Campo. Estudante de Pedagogia.	Professora (desde 2008) Coordenadora Pedagógica (2022) Diretora (2023)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

QUADRO 2: Breve descrição dos encontros presenciais

ENCONTRO 1 (12/09/2022) Conversa Inicial	Ao chegarmos à comunidade, fomos recepcionados na quadra escolar, onde ocorria uma Roda de Samba - proporcionada por duas pessoas mais velhas da comunidade, com as crianças e professoras da Educação Infantil. A professora Luzia explicou que o momento faz parte do projeto “Resgatando a identidade”, desenvolvido pela escola com o apoio da comunidade e de alguns coletivos. Além disso, conversei com Simone – coordenadora pedagógica da escola e com dona Paulina e Luzia, que são duas professoras que atuavam na escola da comunidade. Apresentei os termos de consentimento e os objetivos da pesquisa, explicando cada parte. Agendamos uma nova visita para entrevistarmos Dona Paulina e Simone.
ENCONTRO 2 (24/11/2022) Entrevista realizada com Simone e Dona Paulina	Fomos recebidos por Simone na sala dos professores da escola, momento em que fomos apresentados ao corpo docente da escola. Nesse dia, houve a primeira entrevista conjunta com Dona Paulina e Simone, que aconteceu na sala da direção (cedida para a entrevista).
ENCONTRO 3 (26/11/2022) Noite de Educação do Território Velho Chico (homenagem à Dona Paulina)	Evento do Conselho Estadual de Educação – Noite de Educação do Território Velho Chico, que ocorreu no auditório do Colégio Estadual São Vicente de Paulo, localizado em Bom Jesus da Lapa/BA. Dona Paulina foi homenageada e recebeu a Comenda de Honra Anísio Teixeira, que é concedida a pessoas que tiverem/têm importância para a educação no território Velho Chico.
ENCONTRO 4 (15/02/2023) Conversa com Dona Paulina e com Sr. Simplício e compartilhamento de fotos	Visita à casa de Dona Paulina. Nesse dia, fomos recepcionados com café da manhã. Dona Paulina e Sr. Simplício (esposo) compartilharam fotos da comunidade que registram momentos vivenciados por ela e sua família. A cada fotografia mostrada, ela explicava o significado e a história por trás das

⁷ As participantes da pesquisa optaram por utilizar seus próprios nomes e deram autorização para divulgação neste texto.

	fotos. Seu Simplício, que também estava presente, contribuiu confirmando fatos e datas e complementando com mais informações.
ENCONTRO 5 (15/02/2023) Entrevista com Iany	Após sairmos da casa de Dona Paulina, fomos até a residência de Iany, filha do professor Zezinho (importante líder da comunidade). Iany compartilhou sua trajetória escolar e nos contou sobre o seu pai, professor Zezinho – que, de acordo com as mulheres, é uma referência para elas sobre as lutas e a educação na comunidade.
ENCONTRO 6 (16/03/2022) Roda de memórias com as professoras	Fomos recebidos na escola por Simone, que nos orientou a aguardar um pouco enquanto Dona Paulina chegava. Também participaram dessa Roda de memória outras três professoras, indicadas por Simone e Paulina, que também compartilharam suas trajetórias de vida e escolares: Adélia, Leila, Luzia, Paulina e Simone. Quando todas estavam juntas, apresentei novamente o tema da pesquisa, objetivos e o TCLE para assinaturas.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os encontros 1 e 2 foram importantes para definir os passos que viriam a seguir. Durante a revisão do projeto de pesquisa, que redirecionou para o trabalho com memórias e registro de narrativas, pensávamos em conversar com as pessoas mais velhas da comunidade, professoras e estudantes, sem distinção de gênero. Contudo, desde o primeiro encontro, talvez pela relação que a temática tem com a escola, foram as mulheres, professoras quilombolas, que mais se apresentaram para participar da pesquisa. Isso aconteceu também devido à proximidade que eu já tinha com as duas pessoas do Quilombo, com quem estudei no curso de especialização em Educação do Campo e fiz a conversa inicial: Paulina e Simone. Elas, então, abriram as portas de suas casas e da escola, para que eu pudesse realizar a pesquisa e me ajudaram a escolher as outras participantes.

Esses encontros permitiram a construção do material de pesquisa, que foi produzido a partir de diferentes procedimentos de pesquisa descritos, brevemente no Quadro 3, a seguir.

QUADRO 3: Síntese do material registrado

TIPO DE MATERIAL/SUPORTE	EQUIPAMENTO USADO	DATA E LOCAL DO REGISTRO	TEMPO DE DURAÇÃO
Entrevista com Simone e Dona Paulina – em dupla (Áudio transcrito)	Celular	24/11/22 Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça	40 min.
Discurso de Dona Paulina – Noite de Educação do Território Velho Chico – entrega da Comenda Anísio Teixeira (Áudio transcrito, gravação de vídeo)	Celular	26/11/2022 Auditório do Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Bom Jesus da Lapa- BA.	06 min.
Fotografias antigas (Digitalizadas) – imagens cedidas por D. Paulina e Sr. Simplício	Celular	15/02/2023 Casa de Dona Paulina	40 min.

Entrevista com Iany - individual (Áudio transcrito)	Celular	15/02/2023 Casa de Iany	21 min.
Roda de Memórias – Adélia, Leila, Luzia, Paulina e Simone (Áudio transcrito)	Celular	16/03/2023 Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça	1h15min.
Anotações sobre relato que D. Paulina e Sr. Simplício fizeram sobre as fotografias enquanto as mostravam para nós	Caderno de anotações de campo	16/03/2023 Casa de Dona Paulina	
Fotografias do Projeto 'Resgatando Identidade' (Digitalizadas)	Celular	Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça	
Diário de campo (Anotações dos dias 12/09/2022, 24/11/2022, 15/02/2023 e 16/03/2023)	Celular	Comunidade, escola.	

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As participantes desta pesquisa têm pontos em comum em suas trajetórias: trazem narrativas traumáticas que incluem o distanciamento da sua comunidade pela necessidade de estudar; o ingresso no mercado de trabalho como domésticas em casas de família, o engajamento nas lutas por conquistas para a comunidade, a persistência em manter-se nos estudos como forma de empoderamento, a resistência e o reconhecimento da identidade como mulheres negras, capazes de transformar a realidade que vivem. A partir desse elenco de pontos comuns, identificamos aspectos importantes para compreender os silenciamentos e tensionamentos vividos por elas durante sua escolarização, que serão discutidos ao longo deste trabalho, assim como, as formas de enfrentamento e superação que adotaram ao longo de seus processos formativos. Destacamos as dificuldades que elas relatam ter encontrado ao saírem da comunidade, por serem mulheres negras/quilombolas; as práticas de invisibilização do ser e dos saberes; a construção da identidade e o lugar que elas ocupam dentro e fora da comunidade.

2.2 Procedimentos e suportes: entrevistas, fotografias e Roda de memórias

Trabalhar com a memória é, também, trabalhar com histórias. Por isso, ao longo desta pesquisa, através da memória coletiva, ouvimos e registramos fatos passados que não podem esquecer; saberes e práticas que foram ignorados/silenciados ao longo do tempo. Portanto, como defende Le Goff (1996), a memória pode ser considerada um instrumento e um objeto de poder para recontar essas histórias, neste caso, histórias de processos formativos de mulheres da Comunidade de remanescentes do quilombo Rio das Rãs.

Ainda de acordo Le Goff (1996), “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma

que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p. 411). Deste modo, ao contar o passado por meio de pesquisas que se propõem a registrar as memórias coletivas, é possível buscar erros, acertos, práticas e tradições ancestrais que ajudarão a compreender o presente, buscando construir um futuro com perspectivas melhores de escola, locais e pessoas que valorizem os conhecimentos ancestrais e as lutas enfrentadas pela população quilombola.

Reafirmamos nossa opção pelo caminho metodológico de acessar memórias coletivas das mulheres quilombolas que atuam como professoras em suas comunidades, também porque não podemos minimizar que a nossa sociedade, em grande parte, valoriza somente aquilo que faz parte do “colonizador”, – homem branco, heterossexual, cristão, capitalista, rico. Não podemos relativizar que, ao longo do tempo, os processos de colonização e escravidão destruíram e silenciaram as memórias, tradições, religiões e saberes das populações quilombolas, subjungando tudo aquilo que era/é diferente. Desse modo, ao destruir os “suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros” (BOSI, 1983, p. 19).

Para Bosi (1983), a opressão e o apagamento dessas memórias não ocorreram somente através da destruição do que era material, mas também – e principalmente, devido à história oficial que é contada do ponto de vista do colonizador, sua cultura e tradições, de modo a garantir que toda a história dos povos que foram escravizados e seus descendentes continuem à margem, sofrendo racismo, discriminações e todas as formas de violência.

Para acessar essas memórias, inicialmente, trabalhamos com entrevistas, nas quais pedíamos para que as participantes contassem, de forma livre e sem interrupções, o que lembravam da sua vida, da sua trajetória escolar, das dificuldades que enfrentaram para se tornar professoras de suas comunidades. As entrevistas realizadas tiveram características de narrativas, pois, através delas “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (Jovchelovitch; Bauer, 2000, p.91). As entrevistas foram feitas sem um roteiro pré-estabelecido, apenas pedi que as participantes contassem suas memórias de vida e escolares e, quando terminavam, eu direcionava algum questionamento para dar continuidade à conversa. É válido destacar que, ao contarem suas histórias, as participantes desse estudo contam também um pouco da história do quilombo e da escola, entrelaçando os fatos vividos dentro e fora da comunidade.

As entrevistas, embora se constituíam como grandes aliadas no processo de coleta de informações, nesta pesquisa, precisaram ser complementadas com outros instrumentos, uma

vez que no decorrer da entrevista percebemos que para que as memórias fossem acessadas de forma mais dinâmica, seria preciso outros procedimentos que incentivassem o compartilhamento de memórias entre elas.

Ainda buscando memórias, tivemos acesso a fotografias antigas cedidas por Dona Paulina que contava a história de cada uma delas, em colaboração de seu esposo, Sr. Simplício. Dona Paulina selecionou algumas fotos que registraram acontecimentos e pessoas importantes da comunidade. À medida que me mostrava as fotos, ela contava a história do momento em que foi registrada. Durante a conversa e o compartilhamento de fotos e memórias, ela pedia a confirmação de Sr. Simplício, que confirmava as datas e os locais em que os fatos ocorreram. Portanto, nesta pesquisa, “a fotografia funciona (...) como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de uma certa luz, de um determinado tema (...)” (Kossoy, 1998, p. 44), que nos ajuda enxergar o momento que aconteceu a história que está sendo contada.

As fotografias serviram para provocar as falas de dona Paulina sobre fatos ocorridos na comunidade, ajudando a contar a história de luta pelo reconhecimento do território e de conquista da escola. Desde as primeiras entrevistas via que não seria fácil acessar as histórias dessas mulheres, pois muito se fez para que fossem apagadas. Além disso, muitas memórias de pessoas que vivem em comunidade são coletivas, o que nos incentivou a realizar uma Roda de memórias. Na Roda de memória poderíamos compartilhar relatos que iriam ao encontro das primeiras entrevistas e das fotografias, formando uma tríade indispensável para compor o material de pesquisa.

Ainda na elaboração do projeto de pesquisa, buscando outras formas de trabalhar com memórias, nos deparamos com o trabalho de Célia Correa Xakriabá (2018), indígena do povo Xakriabá, que destaca que devemos enxergar os participantes não como objeto, mas como colaboradores e coautores fundamentais em cada passo do desenvolvimento da pesquisa. Ela compartilha a sua experiência de pesquisa de mestrado e a realização de “Oficinas Reativadoras de Memória”, que permitiram a interação entre os participantes, membros de sua comunidade, “de modo que, quando uma pessoa estava contando uma história a memória de um reativava a memória do outro, esse processo de construção foi como o fazer de uma peça tecida, um ia emendado e encorpando a história do outro” (Corrêa Xakriabá, 2018, p. 174).

A autora também destaca a importância de levar outros elementos da comunidade para ajudar a reativar memórias, fazendo a diferenciação entre memória nativa – “que guardamos dos nossos pais, avós, bisavós, são as memórias mais antigas e que trazemos ancestralmente” – e memória ativa, “que reativamos em matrizes do passado, mas que estão presentes e ativas

ainda hoje, sendo dinâmicas e marcadas pelos processos de ressignificação que definirão a nossa relação com estas memórias do corpo-território no futuro daqueles que ainda virão”. (Correa Xakriabá, 2018, p. 176).

Deste modo, me inspirei nas Oficinas Reativadoras de Memórias – no que tange a importância de tratar as participantes como colaboradoras e de acessar a memória de um grupo, as memórias compartilhadas – para realizar a Roda de Memórias no Quilombo Rio das Rãs. Esta Roda de Memórias teve por objetivo acessar as memórias de 5 das 6 mulheres participantes desse estudo – Adélia, Leila, Luzia, Paulina e Simone⁸ sobre seus processos formativos. Para me orientar na interação com as mulheres, inicialmente organizei orientações para desenvolver a Roda de memórias e compartilhei com as participantes:

QUADRO 4: Orientações para organização da Roda de Memórias

1º Momento	2º Momento	3º Momento
O mediador/pesquisador poderá citar palavras ou realizar questionamentos que ajudem a ativar as memórias. Exemplos: “Em que você pensa quando escuta a palavra “estudar”?” “O que você lembra quando pensa em sua vida escolar?”	Registrar, de forma escrita, a resposta das perguntas, as memórias trazidas pelas palavras que foram ditas pelo pesquisador/mediador. Esse momento poderá ser individual ou coletivo.	Pedir que contem, de forma livre e compartilhada, suas histórias e memórias, a partir do que foi escrito no papel. Não interferir nesse momento, deixar que esgotem a fala e, então, realizar questionamentos, caso seja necessário.

Fonte: Criado pela pesquisadora.

A junção do conjunto de procedimentos utilizados para compor o material de pesquisa – entrevistas narrativas, fotografias e Roda de memórias – foi o que permitiu a compreensão do que está sendo investigado, a partir de diferentes linguagens que foram produzidas por meio de depoimentos coletivos e individuais.

2.3 A primeira visita à escola

A primeira visita à comunidade Quilombola Rio das Rãs aconteceu no dia 12 de setembro de 2022, para contato inicial e apresentação do projeto de pesquisa. Nesse contato inicial, pude sentir um pouco como é estar naquela comunidade – a dificuldade de acesso, devido as péssimas condições da estrada com muita poeira e barro no período chuvoso (que foi, finalmente, asfaltada em 2023). Pude visualizar algumas casas e a disposição das mesmas, umas mais próximas às outras, algumas mais distantes. Observava as pessoas andando a pé e de

⁸ Iany não pôde participar da Roda de memória, porque já havia retornado para a cidade, onde cursa Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

motocicleta, circulando próximas as suas residências, as árvores, o acúmulo de água em alguns pontos devido à chuva. A Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça⁹ está localizada no centro do quilombo, próxima às casas. A localização da escola também me chamou atenção, porque quase tudo que observei ao adentrar no quilombo acontecia próximo ao prédio escolar. Pode-se dizer que nessa primeira visita experimentei um breve momento da vida que acontecia (e acontece) ali.

Ao chegarmos, fomos recebidos na quadra poliesportiva pela professora Luzia – uma das participantes desta pesquisa. Chegamos no momento que acontecia uma roda de samba com as crianças e professoras da Educação Infantil, uma das atividades do projeto Resgatando a identidade que detalharemos no próximo capítulo.

Ao fim desse momento, fomos convidados pela coordenadora Simone para participar, juntamente com as professoras Luzia e Dona Paulina, de um café na Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. Durante esse café nos apresentamos e explicamos o objetivo da pesquisa. Simone relatou a importância de resgatar as memórias escolares e de luta para a comunidade. Ela também deu detalhes sobre o projeto “Resgatando Identidade” que teve início em 2019, explicando que durante a pandemia de Covid-19 as ações ligadas a esse projeto aconteceram de forma remota, sendo retomadas presencialmente em maio de 2022.

Nesse encontro, as professoras salientaram o quanto os conhecimentos ancestrais são desvalorizados e/ou esquecidos pelas instituições de ensino e o quanto, atualmente, elas lutam para que isso não ocorra dentro das escolas da comunidade. Dessa primeira visita, consegui agendar uma outra conversa com Simone que se dispôs a dar uma entrevista, juntamente com Dona Paulina.

O pronto atendimento das duas professoras reforçou nossa opção pelo caminho metodológico de ir em busca de acessar as memórias coletivas dessas mulheres, pois a nossa sociedade ainda é eurocêntrica e colonizadora e, ao longo do tempo, silenciou as memórias, tradições, religiões e os saberes das populações quilombolas, subjugando tudo aquilo que era/é diferente.

Desse modo, ao destruir os “suportes materiais da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros.” (Bosi, 1983, p. 19). Por isso, considero ser tão importante registrar as histórias contadas pelas professoras - mulheres quilombolas - sobre seus processos formativos e como enfrentaram silenciamentos e

⁹ A escola ganhou esse nome em homenagem ao senhor Emiliano que utilizava seus conhecimentos e residência para alfabetizar os moradores quando não havia escola na comunidade, sendo reconhecido como um grande mestre no Rio das Rãs.

apagamentos de saberes de suas tradições, tornando-se referências em suas escolas na valorização dos saberes tradicionais e da identidade quilombola.

Importa-nos ainda enfatizar a motivação de fazer a pesquisa, pois a visita reforçou que os membros da comunidade também acreditam que socializar lutas e saberes – ancestrais, políticos, sociais – é uma das possibilidades de enfrentamento das problemáticas que envolvem o racismo, a exclusão, a invisibilização e o silenciamento dos povos tradicionais.

2.4 As entrevistas

No dia 24 de novembro de 2022 voltamos à comunidade para conversar com Dona Paulina e Simone, que se disponibilizaram a compartilhar suas memórias durante o contato inicial. Fomos recebidos por Simone, que nos convidou para a sala dos professores e nos apresentou a algumas pessoas que compunham o corpo docente. Conversamos sobre a escola, de modo geral, o andamento das aulas, do desenvolvimento do projeto Resgatando Identidade, as dificuldades de locomoção até a cidade no período de chuva, entre outros.

Nesse dia, realizei a primeira entrevista com Simone e Dona Paulina. Elas compartilharam suas memórias e vivências durante o período de escolarização até os dias atuais, enfatizando as dificuldades enfrentadas por elas e as lutas que travaram – pela terra, por educação, por escola.

Dona Paulina e Simone contaram como foi dolorosa a adaptação quando tiveram que sair do quilombo, ainda muito jovens, viver na cidade, em uma realidade totalmente diferente da que estavam acostumadas. Ambas foram morar em São Paulo, tendo de enfrentar o desafio de uma nova rotina escolar, que não reconhecia seus saberes sua identidade quilombola. Elas relataram as lutas que travaram para terem acesso à educação básica e superior. Também falaram sobre a vida fora da escola, como o casamento e a participação na luta pela terra, além de compartilharem como se reconheceram enquanto mulheres negras/quilombolas.

Esse encontro foi muito importante para situar a pesquisa, porque percebemos que falar de saberes silenciados, era, antes de tudo, falar dos corpos invisibilizados. Suas histórias narravam não somente percursos escolares, mas processos formativos mais amplos e que extrapolavam o que era vivido na escola.

Nesse sentido, esta dissertação é um espaço de registros de histórias sobre processos formativos de mulheres quilombolas, contadas do ponto de vista de quem sofreu violações de direitos, violências e apagamentos de memórias e corpos, como também de superação dessas

violações. Como defende Le Goff (1996), a memória pode ser considerada um instrumento e um objeto de poder para recontar essas histórias.

Ao final da conversa, Dona Paulina nos convidou para prestigiar o evento do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA) – Noite de Educação do Território Velho Chico, que aconteceria no dia 25 de novembro de 2022, no auditório do Colégio Estadual São Vicente de Paulo. Prestigiamos o evento que foi uma comemoração aos 180 anos do CEE-BA que, além de contar a história do Conselho, homenageou pessoas e instituições que contribuíram para o desenvolvimento da educação. Entre esses homenageados, estava Dona Paulina, que recebeu a Comenda de Honra Anísio Teixeira, concedida a pessoas que tiverem/têm importância para a educação no território Velho Chico.

Em sua fala, ao receber a comenda, dona Paulina enfatizou que a sua trajetória foi marcada por muitas lutas e persistências, mas que ela sempre acreditou que deveria ocupar os espaços educacionais.

Figura 3: Dona Paulina (no centro) recebendo a comenda Anísio Teixeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a entrevista com dona Paulina e Simone e a cerimônia de homenagem concedida à dona Paulina, reafirmamos o nosso caminho metodológico para esta pesquisa, pois as próprias mulheres nos guiaram para entender o perfil do grupo, dentro daquele quilombo, que pudesse compartilhar memórias sobre seus processos formativos, a percepção delas de como acontecia o silenciamento e a invisibilização de práticas tradicionais na trajetória escolar: mulheres quilombolas que atuam como professoras ou que têm relação com educação na comunidade de

remanescentes de quilombo Rio das Rãs. Após essa primeira entrevista, Simone e dona Paulina indicaram mais três mulheres, Luzia, Leila e Adélia que também se encaixavam no perfil acima.

Na primeira análise da entrevista com dona Paulina e Simone, realizada em 24/11/2022, percebemos que as duas professoras atribuíam uma grande importância ao trabalho do professor Zezinho, no que tange a construção da educação escolar naquele quilombo. Segundo elas, ele foi um dos primeiros professores da comunidade, que ensinava em sua própria casa, sendo uma grande referência na história da escola no quilombo. Todavia, os relatos também davam conta de que esse professor não estava mais atuando e sofria de problemas de saúde.

Como não seria possível conversar diretamente com ele, Lucas, que me ajudou durante no trabalho de campo com o registro dos dados, indicou Iany (filha do professor Zezinho), com quem tinha contato na universidade. Iany concordou em participar da pesquisa e nos concedeu uma entrevista. Assim, ainda durante a visita do dia 15 de fevereiro de 2023, conversamos com Iany, que aceitou falar sobre seu pai e compartilhar suas memórias de estudante, passando a compor o grupo de mulheres participantes desta pesquisa.

A análise da entrevista com Simone e dona Paulina também nos mostrou que seria preciso um momento de encontro com todas essas mulheres para que memórias mais profundas pudessem vir à tona, contando com a possibilidade de compartilhamento e reconhecimento de lembranças uma das outras. Para que isso se tornasse realidade, resolvemos fazer uma Roda de memórias.

2.5 Roda de memórias

Em 16 de março de 2023, aconteceu uma Roda de memórias com as cinco professoras, Simone e Paulina e as outras três indicadas por elas, Adélia, Leila, Luzia. Todas atuam na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. A Roda de memória ocorreu na escola com duração de 1h30min e foi gravada por meio do gravador de voz do celular. O objetivo da Roda de memórias era acessar as memórias dessas mulheres, suas lutas e histórias, de forma compartilhada.

Chegamos à comunidade por volta das 9 horas e nos dirigimos até a Escola, onde fomos recebidos por Simone e Luzia. A Roda de memória teve início somente após as outras três participantes chegarem. Inicialmente, expliquei para Adélia, Leila e Luzia, que estavam participando pela primeira vez, qual era o objetivo da pesquisa e daquele momento. Apresentei os pontos principais do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que elas

dessem sua concordância com a assinatura do termo. Esclareci as dúvidas e falei sobre o passo a passo que planejei para a Roda de memórias.

No primeiro momento dessa Roda, fiz uma introdução elaborada com base em leituras e na análise preliminar das primeiras entrevistas realizadas com Simone, Dona Paulina e Iany. Nessa introdução, destaquei algumas palavras-chave, tais como, comunidade, escola, racismo, dificuldades, saberes tradicionais e matemática, que direcionaram a questionamentos que formulei para motivar a escrita dessas mulheres. Por exemplo: “Em que você pensa e do que se lembra quando escuta a palavra escola? E palavra comunidade?”, e assim por diante.

Distribuí uma folha A4 em branco para cada mulher e a cada palavra que eu falava, elaborava a pergunta e pedia que refletissem e escrevessem o que aquele questionamento (ou palavra) significava para elas. Esse exercício de reflexão com palavras foi inspirado na prática da “escrevivência”, termo criado por Conceição Evaristo, que une as palavras “escrever” e “vivência”.

Segundo Evaristo,

Quando eu usei o termo é... escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né? A prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa escrevivência, ela vai partir... ela toma como mote de criação, justamente a vivência. Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo. Quer dizer, essa vivência das mulheres negras. (Evaristo, 2017, apud Remenche; Sippel, 2019, p. 44)

Deste modo, inspirada na ideia da escrevivência, busquei criar um ambiente em que se pudesse ouvir, ler, entender e compartilhar a história das mulheres quilombolas que são participantes deste estudo. Essa foi a parte inicial da Roda de memórias, que durou em média 30 minutos, e serviu para que as mulheres buscassem na memória lembranças sobre vivências que associavam às palavras/questionamentos, principalmente na trajetória de escolarização. Após esse momento, as participantes passaram a discutir os temas propostos, tendo os textos escritos como referência.

3 CAMPO DE PESQUISA

Mas o que é Quilombo Rio das Rãs? Onde é isso? É onde os escravos ficam? (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

A fala de Iany repercute um discurso recorrente na vida dela e que é parte do problema enfrentado pelas populações quilombolas dentro e fora das escolas: a falta de informação e reconhecimento sobre sua identidade e seu território¹⁰. O racismo está presente nas estruturas do nosso país e afeta/afetou diretamente as participantes desta pesquisa durante suas trajetórias educacionais. Assim, apresento um breve histórico sobre a luta, construção e resistência da comunidade Remanescente de Quilombo Rio das Rãs, para proporcionar visibilidade ao campo de pesquisa e situar as questões e objetivos aqui discutidos.

3.1 Comunidade Remanescente de Quilombo Rio das Rãs

Em relação ao Quilombo Rio das Rãs, o encontro de compartilhamento de fotos com dona Paulina e Sr. Simplício foi determinante para eu entender as origens e as lutas travadas por esse povo. À medida que mostravam as fotos, dona Paulina narrava os principais movimentos de resistência que culminaram na certificação da Comunidade Remanescente de Quilombo Rio das Rãs pela Fundação Cultural Palmares. A cada foto, dona Paulina pedia que Sr. Simplício confirmasse a data, o local e o contexto em que a fotografia foi tirada e uma história era contada com muita emoção. Após o longo período de lutas, o território foi reconhecido como quilombola em 1995, mas somente no ano 2000 foi certificado pela Fundação Palmares. Contudo, há 10 anos aguardam a titulação do INCRA.

Segundo dona Paulina, na época de intensos conflitos, décadas de 80 e 90, não era possível criar ou plantar nada naquele território, pois o fazendeiro mandava destruir. A população estava no auge da luta pela terra e ele queria expulsar as pessoas da comunidade a qualquer custo. Para isso, derrubava roças, quintais e destruía tudo o que podia.

A partir de algumas fotografias do arquivo pessoal de dona Paulina, que foram cedidas para serem utilizadas nessa pesquisa, organizamos a figura abaixo. Tentamos construir uma linha do tempo da história da luta pela certificação da terra, a partir das narrativas realizadas

¹⁰ Para as mulheres protagonistas deste estudo, o território é um espaço onde se produz cultura, conhecimento, histórias, tradições e memórias, compondo um ambiente que afirma suas identidades enquanto quilombolas e professoras.

por dona Paulina. À medida que, em sua maioria, não possuem uma data específica, já que os movimentos e a história da comunidade se misturam com sua própria trajetória.

História em fotos

Quilombo Rio das Rãs

Dona Paulina nos mostrou a foto de Dona Raimunda (já falecida), que registra o momento em que ela com o neto no colo é entrevistada pela imprensa local, no auge do conflito territorial (década de 80), em que ela fazia um clamor por justiça. Dona Paulina explicou que tem muita estima por essa foto, pois ela representa um momento muito importante das lutas pela terra e pelo reconhecimento.



Mostrando a foto ao lado, D. Paulina conta que após tantas lutas e liminares descumpridas, em 1993, a luta passa a ser não somente pelas terras, mas pelo reconhecimento político-cultural dos remanescentes de Rio das Rãs, com o auxílio de políticos, sindicatos, padres e alguns movimentos sociais da região - como o Movimento Negro Unificado (MNU).

Dona Paulina conta que essa imagem e a anterior são de uma manifestação em Brasília em que se faz o pedido de reconhecimento da comunidade. Os atos de reivindicação realizados em Brasília tiveram o apoio do MNU - o Movimento Negro Unificado. Segundo Dona Paulina, os atos foram fundamentais na descoberta do "ser quilombola" para as pessoas da comunidade e para o reconhecimento da existência deles para o restante da população, o que também serviu para a explicação do que seria um quilombo. As fotos marcam momentos importantes de apoio e luta.



Na fotografia, novamente vemos Dona Raimunda na luta pela terra e pelo reconhecimento, durante uma manifestação em Brasília. Essa luta contou com a presença de uma liderança atuante até hoje, Simplício Arcanjo, o primeiro presidente da "Associação de Moradores Quilombolas do Rio das Rãs". Sr. Simplício lutou juntamente com demais moradores e organizações para conseguir regularizar o direito e acesso as terras.

A foto registra uma reunião coletiva em Brasília, na Procuradoria Geral da República, em busca da afirmação de regularização das terras - para ordens finais de liberação do laudo após estudos. Na fotografia, vemos Chico de Tomé (lado esquerdo da foto, sentado, de camisa rosa claro) e Irmã Mirian (de pé, no lado direito da foto). Dona Paulina contou que Irmã Mirian "movia e comovia" as demandas e necessidades do povo quilombola.



Para complementar os relatos de dona Paulina e Sr. Simplício sobre a história do Quilombo Rio das Rãs, buscamos informações em outros trabalhos acadêmicos e na base de dados do Governo sobre esse território. Trouxemos alguns dados históricos e geográficos não enfatizados por dona Paulina e Sr. Simplício.

A comunidade Quilombola Rio das Rãs está localizada em Bom Jesus da Lapa, um município baiano banhado pelo Rio São Francisco. A cidade é conhecida como “a capital baiana da fé”, por possuir uma gruta que foi transformada em um santuário católico no final do século XVII e recebe desde então uma das maiores romarias do Brasil. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município localiza-se a 796 quilômetros de Salvador e, segundo o Censo 202, possui 65.550 habitantes (IBGE, 2022).

No perímetro do município, a comunidade quilombola Rio das Rãs está no Território Velho Chico, às margens de dois rios – o Rio São Francisco e o Rio das Rãs (que nomeia a comunidade). Como contou dona Paulina, o território Rio das Rãs foi reconhecido como comunidade remanescente de quilombo no ano 2000, pela Fundação Cultural Palmares. O trabalho de Oliveira (2020), informa que o quilombo possui uma área de aproximadamente 30.190,71 mil hectares, composto por cinco núcleos territoriais – Brasileira, Capão de Cedro, Exu, Retiro e Rio das Rãs – sendo este último núcleo, o *lócus* desta pesquisa. A descrição de Silva (2015), diz que grande parte das famílias que moram no território se dedicam ao trabalho na roça, no campo, nos lagos e rios, mantendo as práticas de agricultura (sequeiro e lameiro), criação de gado e pesca.

Os trabalhos acadêmicos que pesquisei também falam sobre a história de luta pelo reconhecimento da terra e os conflitos que ocorreram na região, a exemplo das histórias contadas por dona Paulina. Silva (2015) registra fatos mais antigos, quando, após 1822, um grupo de portugueses “anti-independência” cruzou parte do sertão com direção ao Rio São Francisco e chegaram à Fazenda Malhada, onde encontraram um grupo de negros que vivia escondido. Esses povos escravizados habitavam as localidades de Mucambo e Pau Preto e, posteriormente, fugiram e chegaram ao local conhecido atualmente como território de Rio das Rãs. O registro das terras onde está localizado o Quilombo Rio das Rãs foi realizado em 1863, por Porfírio Pereira de Castro. Dando um salto na cronologia, Silva (2015) informa que, em 1968, as terras foram compradas pelo Major Francisco Teixeira da Araújo, contudo, não existem documentos cartoriais desses latifúndios antes desse período, de modo que a história de invasão dessas terras pelos brancos é longa e com informações desencontradas.

Ainda nos registros de Silva (2015), as terras pertenciam a Antônio Pereira Pinto até 1813, tendo sido repassadas a Anacleto Teixeira de Araújo. Desse ponto em diante, as terras

foram transmitidas por gerações de Teixeira, até chegarem a Deocleciano Pires Teixeira (1930), coronel, médico, político e maior latifundiário da Bahia, que explorava a mão de obra quilombola.

Em 1970, houve grande investimento por parte do Governo Federal em rodovias e no agronegócio, o que afetou a região. Aproveitando-se desse impulso econômico, os descendentes de Deocleciano tentaram, violentamente, expulsar os moradores e vender o latifúndio para empresários – agredindo os moradores locais, proibindo o plantio, pesca e destruindo casas. Com tanto sofrimento e ameaças, muitos moradores, principalmente um líder importante de nome Mario Nunes, lutaram em meio a conflitos e ameaças, tendo buscado ajuda em Bom Jesus da Lapa e Salvador (Silva, 2015).

Os conflitos continuaram e, em 1980, as terras foram vendidas a empresários com uso de documentos falsos. Esses empresários cometeram atrocidades e expulsaram várias famílias do quilombo Rio das Rãs e outros quilombos próximos, de modo que o final dos anos 80 e início da década de 1990 foram os períodos mais violentos na avaliação dos moradores.

Atualmente, no que tange às questões voltadas ao trabalho e à renda, Oliveira (2020) registra que a maioria das pessoas da comunidade desenvolve trabalhos rurais – o cultivo de milho, mandioca e feijão; criação de gado e aves, bem como à práticas pesqueiras. Outros moradores possuem pequenos comércios ou são funcionários públicos – atuando como professores e agentes de saúde, por exemplo.

No âmbito educacional, a comunidade possui baixo índice de escolaridade, sendo que

(...) uma pequena parcela dos moradores possui nível superior, poucos terminaram o ensino médio e outros possuem o ensino fundamental incompleto. Os idosos, por exemplo, têm de dois a cinco anos de escolaridade. Quanto aos jovens, alguns concluíram o ensino fundamental e o ensino médio e outros cursaram ou estão cursando o ensino superior. (Oliveira, 2020, p. 56).

É válido questionar por quais motivos os idosos tiveram tão pouco ou nenhum acesso à educação escolar, bem como, as dificuldades enfrentadas nesse processo por eles e pelos mais jovens que também não conseguiram concluir os estudos. Dessa forma, além de demonstrar as violências que os moradores de Rio das Rãs sofreram ao longo do tempo – e que dificultaram ou negaram o acesso a bens coletivos, essas informações nos iluminaram para mapear membros da comunidade que poderiam contribuir na investigação que propomos aqui.

No campo cultural e religioso, estão presentes na comunidade manifestações como danças de roda, capoeira, festas juninas, rezas, a Banda Quilombo, além de comemoração voltadas ao dia da Consciência Negra (Oliveira, 2020).

No encontro em que dona Paulina mostrou e contou histórias do Quilombo a partir das fotografias¹¹, ela também citou que uma dessas manifestações culturais é a corrida de argolinhas, representada abaixo:

Figura 5: Corrida de Argolinhas



Fonte: Arquivo pessoal de dona Paulina.

A corrida de argolinhas é uma atividade tradicional da comunidade. Os cavaleiros se organizam e colocam a haste, aí tem a largada, os comandos – a pessoa montada em seu cavalo tem que correr e conseguir tirar a argolinha presa nos prendedores, quem fizer mais pontos, ganha. Dona Paulina considera a atividade tradicional lúdica e conta que acontecia com muita frequência na comunidade.

Analisando a fotografia, percebemos que se trata de uma foto antiga e não há registros recentes da corrida na comunidade, o que nos leva a acreditar que algumas tradições, embora ainda aconteçam, perderam força ao longo do tempo.

Figura 6: Foliões tradicionais da comunidade

¹¹ Embora dona Paulina dava riqueza de detalhes dos fatos registrados nas fotografias, complementados pelo Sr. Simplício, não era capaz de precisar as datas em que elas foram tiradas.



Fonte: Arquivo pessoal de dona Paulina.

Outra manifestação cultural é o movimento dos foliões tradicionais da comunidade, Figura 6. Os foliões cantam o reizado e o samba de roda. Ao nos mostrar essa fotografia, Dona Paulina contou que eles eram/são os animadores das festas dos santos. Na foto, temos também a Banda de Pífano do quilombo, com gaita, zabumba, pandeiro, entre outros instrumentos. Segundo Dona Paulina, esse era um movimento animado e muito bonito antigamente, mas embora ainda aconteça, foi perdendo a força com o passar do tempo.

Existem diversos eventos culturais e religiosos na comunidade Rio das Rãs ligados ao candomblé, cristianismo e à pajelança – e ainda, pessoas que frequentam igrejas evangélicas. No âmbito religioso mais antigo, dona Paulina nos falou sobre seu Andreino e suas reuniões espíritas e de cura, famosas em toda a região.

Figura 7: Reunião espírita – Seu Andreino



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Paulina.

Na fotografia vemos a Igreja Espirita do Senhor Andreino¹² que funcionava na comunidade, mas deixou de existir há algum tempo. Seu Andreino foi um dos curadores mais persistentes e importantes da região, atendendo pessoas de várias partes do país. Foi uma figura importante para a afirmação da luta pela terra. Durante os conflitos, dizia que só sairia da comunidade morto, no caixão. Além de todo esse apoio, também ajudava bastante com a questão financeira, tendo sido um grande líder na comunidade.

Atualmente, embora existam filiações a diferentes religiões, isso não impede que os membros da comunidade acabem conversando e cooperando. Os moradores têm orgulho em falar das curas – proporcionadas pelo pai de santo, bem como dos milagres realizados através dos pastores evangélicos (Silva, 2015).

O encontro com dona Paulina e Sr. Simplício evidenciou que os moradores da comunidade quilombola Rio das Rãs possuem uma história de força e resistência, sendo rememoradas através das lutas de seus ancestrais e forjada, ainda hoje, por outras lutas – por saúde, reformas e educação de qualidade – bem como, por todos os saberes provenientes desses conflitos que são reafirmados através das memórias.

3.2 A Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça

Durante as conversas com as participantes da pesquisa, surgiram informações referentes à Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça, também campo dessa pesquisa, que serão compartilhadas ao longo desta seção e nas seguintes.

Inicialmente conhecida como Escola Municipal Brasileira, a Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça foi construída no terreno e substituiu a antiga escola, após muitas lutas, objetivando melhor estrutura física, além de atender a um número maior de estudantes.

Durante as visitas à comunidade, pudemos observar a estrutura física da Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. Essa é composta por 8 salas de aulas; 1 sala de leitura; 1 laboratório de informática; 1 sala de diretoria; 1 sala de secretaria; 1 sala de professores; 1 cantina/cozinha; banheiros para os docentes e estudantes; despensa e almoxarifado; pátio coberto e área descoberta, além de quadra poliesportiva localizada na frente da instituição. A

¹² A igreja de Seu Andreino, era/é chamada assim pelas pessoas da comunidade. A igreja funcionava em sua própria residência, onde havia um altar com imagens, velas e outros objetos religiosos – que podem ser vistos na fotografia. Ali, os cultos eram realizados com a participação dos fiéis e demais pessoas que compartilhavam as crenças e ideias de Seu Andreino e sua religião.

escola também conta com TV, projetor, impressora e aparelho de DVD, que auxiliam os professores no planejamento e execução das aulas/atividades.

De acordo o Censo Escolar (2022), a escola recebe crianças, adolescentes e adultos, pois atende da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: Creche (14 matrículas), pré-escola (19 matrículas), anos iniciais (38 matrículas) e finais (60 matrículas) do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (147 matrículas), e Educação Especial (3 matrículas), perfazendo um total de 281 estudantes matriculados que são atendidos por 9 professores. Finalizado o Ensino Fundamental, os alunos precisam buscar escolas nas cidades para cursar o Ensino Médio.

Segundo as participantes da pesquisa, a luta continua até hoje, para que haja melhorias não apenas na estrutura, mas na qualidade do ensino. Os conteúdos de ensino seguem o currículo municipal – embasado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que trabalha os campos de experiência na Educação Infantil enquanto o Ensino Fundamental é dividido pelas áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais e da Matemática e Linguagens, que devem ser articuladas, de modo a auxiliar o desenvolvimento de habilidades e conceitos. Além disso, o currículo adota os Temas Integradores (Educação em Direitos Humanos, Educação para a diversidade, Cultura digital, entre outros) que devem ser integrados aos conteúdos e trabalhados de forma transversal. A escola também desenvolve projetos, para trabalhar a Educação Quilombola e resgatar e fortalecer a identidade dos estudantes.

Na primeira visita à escola, como já relatei, presenciei uma atividade do projeto “Resgatando Identidade”, uma Roda de Samba na quadra da escola reunindo professora, alunos, uma anciã da comunidade e seu filho – responsáveis por ensinar o Samba de Roda às crianças.

Figura 8: Roda de Samba



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante a roda de samba, as professoras incentivavam as crianças a cantarem e dançarem, enquanto a senhora e o senhor responsáveis pelas músicas culturais e típicas das rodas de samba, explicavam a importância daquele momento para manter viva uma tradição, além de ensinar as letras e o ritmo das músicas nas palmas das mãos aos pequenos. Segundo Florentina Souza (2007), escritora negra que fala sobre a memória nas culturas afro-brasileiras, essas práticas são importantes, pois o corpo “recupera e recria as experiências ancestrais” (p. 35), o que enfatiza o caráter político e pedagógico da manifestação cultural que é a roda de samba como forma de resistência e identidade.

O projeto citado é desenvolvido com o apoio da comunidade, alguns coletivos e os docentes da instituição. Segundo Simone, o projeto é importante para que os alunos não somente reafirmem a sua identidade, mas resistam ao racismo – que é estrutural em nosso país. Elas se preocupam e lutam para que os alunos saibam enfrentar as situações decorrentes do racismo, de modo que defendem que o projeto ajuda a prepará-los psicologicamente para a saída da comunidade, enfrentando os obstáculos do mundo “colonizador” de forma esclarecida e empoderada.

Resgatando Identidade

Escola Quilombola Emiliano

Joaquim Vilça

O projeto "Resgatando Identidade" está fundamentado na lei 10.639/2003 e tem como principal objetivo preservar e repassar as memórias dos ancestrais do Quilombo Rio das Rãs. Na imagem ao lado, temos alguns participantes do projeto - que conta com professores, líderes, artistas e a comunidade, de modo geral.



Para isso, são desenvolvidas atividades que objetivam resgatar as principais culturas do quilombo, de modo a valorizá-las e manter viva as memórias. Na foto ao lado, temos a representação de uma das atividades desenvolvidas: apresentação e ensino de Capoeira para as crianças, com apoio de um professor residente da comunidade.



O projeto conta com o apoio das lideranças da comunidade, igrejas, a Associação de Moradores, e grupos sociais, como: grupo de Capoeira, grupo de Samba de Roda, pais, avós e bisavós dos alunos e professores. Ao lado, foto de outra atividade desenvolvida no projeto, na qual os alunos pintaram quadros que representam coisas que estão presentes na comunidade.



Para alcançar o objetivo, o projeto conta com vários tipos de atividade - pesquisas sobre histórias folclóricas da comunidade, contação de histórias, oficinas e pesquisas sobre samba de roda, reisado, capoeira e chula; pesquisas sobre lideranças e o processo de luta do quilombo, palestras com lideranças, entre outras. Ao lado, vemos Simone em uma atividade - pinturas que representem lideranças - escrevendo o nome do Professor Zezinho, importante nome da educação no quilombo.

Essa foto, registra uma outra atividade: a produção de biografias de personalidades importantes do Quilombo. No cartaz, os estudantes escreveram a biografia do Professor Zezinho, pai de Iany, participante dessa pesquisa.

"Ele ainda persiste, ele luta muito pelo resgate da cultura, pelas memórias, por essa questão de trabalhar a nossa história na escola." (Iany, 15 de fevereiro de 2023)



Na foto, vemos a professora Ádma Bernardino Magalhães e o Professor Zezinho durante uma palestra do projeto. O "Resgatando Identidade" é de suma importância para preservar as memórias e a cultura dos remanescentes de Quilombo Rio das Rãs. Como disse Abdias Nascimento, grande personalidade negra:

"Resgatar a nossa memória significa resgatarmos a nós mesmos das armadilhas da negação e do esquecimento, significa estarmos reafirmando a nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos." (Abdias Nascimento)

Preta

Definiu-se como parda
Até se considerou morena
Alisou o cabelo durante anos
Nunca se dizia negra
Sempre moreninha
Da pele marrom clara
Mas enfim
Você se encontrou
Os seus traços
Os seus cabelos
A sua raça
A sua força
Os seus ancestrais
Sempre estiveram presentes
Você só se reconheceu
Verdadeiramente
E se encontrou
Quando finalmente enxergou
A sua negritude

Hoje é mulher negra
Pra todos que se apresenta
Orgulha-se dessa raiz
Dessa raça
Sabe que representa um povo
Forte, resistente e batalhador
Sabe que é guerreira
Sabe que a sua negritude é riqueza.

Wanessa Maia



4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: IDENTIDADE, MEMÓRIAS E APAGAMENTOS

Eu comecei a ter orgulho de descender de um povo que lutou tanto para que nós pudéssemos ser livres hoje. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Neste capítulo analisamos as narrativas escritas e orais das mulheres participantes deste estudo sobre o seu processo formativo, o que inclui a escolarização e o engajamento nos movimentos de reconhecimento de identidade e do território. Ao falar sobre sua escolarização, elas descrevem como adentraram na educação e em outros movimentos, conquistando reconhecimento na comunidade como mulheres negras que lutam e resistem em uma sociedade colonizadora.

Nesse sentido, inicialmente apresentamos as seis mulheres que participaram desse estudo. Analisamos as ‘escrevivências’ (Evaristo, 2017) produzidas por elas e que foram compartilhadas na Roda de memórias. Para adensar as análises, inserimos trechos sobre os processos formativos por elas relatados, desde suas primeiras experiências na escola até a formação universitária, no movimento negro e, por fim, discutimos como elas descrevem a construção e reconhecimento de suas identidades enquanto mulheres quilombolas.

Para tanto, nos apoiamos em alguns autores que falam sobre violentos processos de colonização que identificamos nas histórias contadas pelas mulheres sobre suas vivências escolares e profissionais. Esses autores nos permitem identificar nas histórias das mulheres, a partir de diferentes colonialidades, marcas de escravização, ainda que, oficialmente, a escravidão tenha sido extinta do Brasil.

Nos baseamos principalmente nos três diferentes tipos de colonialidades apresentadas por Quijano (2005): do saber, do ser e do poder. A colonialidade do saber se refere ao poder de tudo que advém da Europa – a centralidade da produção, legitimação e difusão de conhecimentos – sendo também a colonialidade do ser, do poder e da natureza. Ou seja, se no passado os colonizadores apagaram culturas e dizimaram populações, atualmente, seus descendentes continuam fazendo o mesmo ao silenciar a história de povos na sociedade, sobretudo nas instituições de ensino, pois “o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade.” (Lander, 2005, p.4). Nesse contexto, a colonialidade do saber, do ser e do poder difunde o apagamento de histórias e reverbera o racismo e as diferentes formas de discriminação para com aquilo que é julgado como diferente – o que ocorre dentro e fora das instituições de ensino.

Para as mulheres quilombolas, participantes desta pesquisa, a dificuldade para construir uma identidade e reconhecer-se enquanto negra/quilombola é pautada principalmente por estarem sempre sofrendo com a colonialidade do ser que, no passado, “coisificou” os negros. Entendemos que a escola atual continua negando quem elas são, ao silenciar sua história, cultura, valores e negar-lhes o espaço de compartilhar os caminhos percorridos por seus ancestrais. Segundo Streva (2016, p.37), foi essa colonialidade que, ao longo do tempo revitalizou os estereótipos raciais e deu origem a novos, “identificando o “liberto” como “negro” e o “negro” como “vagabundo”, “desordeiro”, “cachaceiro”, “perigoso”, “criminoso” etc.”. Além disso, os corpos e fenótipos dos povos negros também foram/são ridicularizados, expondo “que a estética é sim um fator político, padronizada pelo modelo normalizador colonial eurocêntrico branco.” (Streva, 2016, p. 37).

As questões acima perpassaram a trajetória de vida – e escolar – das pessoas negras neste país, particularmente, das populações remanescentes de quilombo, o que não foi diferente com as mulheres participantes desta pesquisa. Os processos de escolarização ainda contribuem para o apagamento de tudo aquilo advindo da cultura afro-brasileira, o que dificulta a processo de construção de identidade. Nesse sentido, Gomes (2003) retrata que a forma como a escola brasileira é desenvolvida, corrobora para a exclusão de alunos negros e pobres – isso acontece de várias maneiras, pela forma como esses alunos são tratados, pela falta de discussão sobre questões raciais na escola e também nos cursos de formação de professores.

Diante disso, buscando resgatar memórias que contassem sobre seus processos formativos, tivemos a ajuda de seis mulheres quilombolas que atuam ou possuem ligação com a educação no Quilombo Rio das Rãs. Para que possam ser conhecidas, fotos e outras informações estão disponíveis na imagem a seguir. É válido destacar que as fotos fazem parte do arquivo pessoal das entrevistadas e foram cedidas por elas para que pudessem ser inseridas neste trabalho.

MULHERES PROTAGONISTAS NESTA PESQUISA

Quilombo Rio das Rãs



● DONA PAULINA

Paulina de Souza Rodrigues, 61 anos, é Pedagoga, pós-graduada em Educação do Campo, atua na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça como professora da Educação Infantil. **“E eu queria dizer para os colegas que estão aqui, principalmente os quilombolas, de comunidades rurais, negros, que tem um histórico de muita negação na sua trajetória, que não desistam.”** (DONA PAULINA, 26 de novembro de 2022)

● ADÉLIA PEREIRA

Adélia Pereira de Almeida Araújo, 48 anos, é Formada em Pedagogia e atua como professora na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. **“Eu estou nesse processo, porque ao longo do tempo, cada dia, eu vou me empoderando... eu vou percebendo tudo o que me foi negado e tentando tomar posse de tudo o que foi tirado”** (ADÉLIA, 16 de março de 2023)



● SIMONE NUNES

Simone Nunes de Souza Rodrigues, 36 anos, é formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação do Campo, já atuou como professora e coordenadora pedagógica da Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça e, atualmente, é diretora da instituição. **“É mais do que resistir. Então, na verdade, nós somos sobreviventes. Professoras sobreviventes.”** (SIMONE, 24 de novembro de 2022)

● LEILA PINTO

Leila Pinto de Oliveira Silva, 36 anos, é formada em magistério e graduada em Pedagogia. Atua como professora na Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. **“Na verdade, eu tinha era orgulho... quando falavam “lá vem os negros, os sem terra”, eu falava “não, eu realmente sou. Sou quilombola, me orgulho de ser quilombola.”** (LEILA, 16 de março de 2023)



● LUZIA MAGALHÃES

Luza Alves dos Santos Magalhães, 36 anos. É graduada em Pedagogia e atua como professora da Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. **“Pra mim hoje, por mais que eu tenha passado por lutas, sofrimentos, humilhação... o hoje pra mim é uma conquista, está sendo um processo de colheita.”** (LUZIA, 16 de março de 2023)

● IANY PEREIRA

Iany Pereira da Silva, 25 anos. Atualmente é estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII, Bom Jesus da Lapa e pretender atuar na escola da comunidade quando concluir os estudos. **“É difícil e tem que ter muita persistência para não desistir, mas nada é fácil na vida.”** (IANY, 15 de fevereiro de 2023)



4.1 ‘Escritas e vivências’: entre memórias e sofrimentos

Como já relatado, na primeira parte da Roda de memórias, as participantes Adélia, Luzia, Paulina, Simone e Leila escreveram suas reflexões provocadas pelo anúncio de palavras e questionamentos por mim selecionados. Finalizada a escrita e munidas daquilo que escreveram, elas comentaram as memórias que apareciam quando pensavam nas palavras.

Fairclough (2001) propõe “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (p. 90). Sendo também compreendida como prática política, que “estabelece, mantém e transforma as relações de poder”, e como prática ideológica, que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”. (p. 94).

Portanto, neste capítulo faremos vários movimentos de análise do material produzido, primeiro das escritas, considerando-as como prática discursiva que “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.” (Fairclough, 2001, p. 92).

As participantes fizeram um grande esforço para recordar e escrever as lembranças que as palavras traziam, tornando esse um momento coletivo e carregado de muitas emoções. Seus textos nos remetem às ‘escrevivências’ (Evaristo, 2017, apud Remenche; Sippel, 2019). Assim, à medida que comentavam suas escritas, conversavam entre si, de modo que, ao final, concluímos que houve uma construção coletiva da memória que compartilham pontos comuns em seus processos formativos. As histórias compartilhadas se entrelaçaram entre si e contam não apenas as trajetórias, mas a história de construção, luta e identidade de um quilombo, um povo e uma educação.

Figura 12: Escritas de Simone

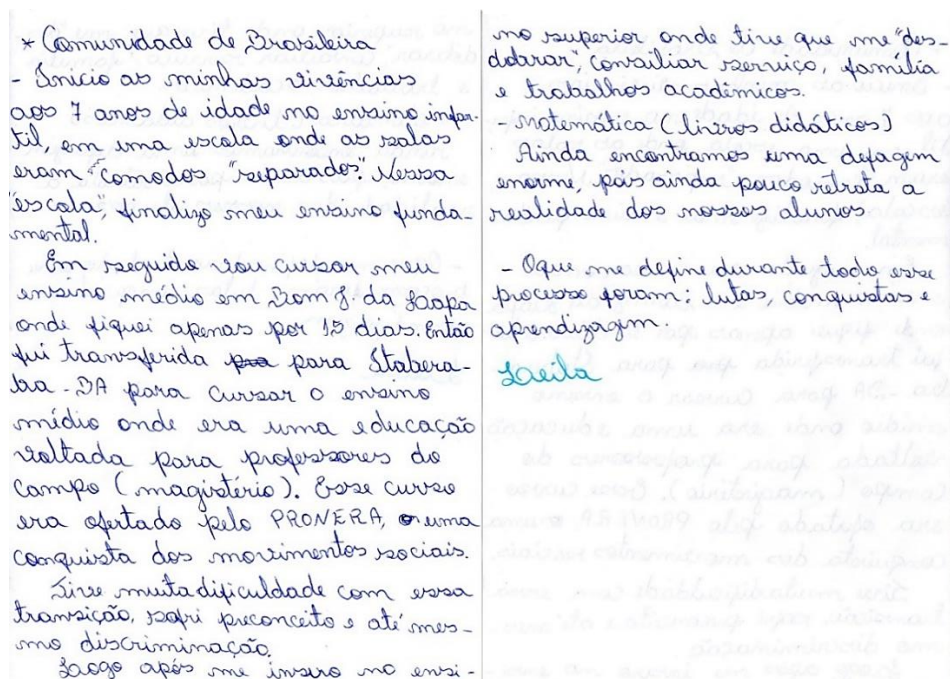
Simone N. de Souza Rodrigues
 comunidade - vivências e partilha-
 mente
 Escala - Irresistibilidade e aprendizagem
 Racismo - Interferência no processo
 de ensino aprendizagem
 Dificuldade - várias a mais ma-
 conte foi não me sentir parte
 do processo de ensino aprendizo-
 gem
 Saberes tradicionais - Irresistibilidade
 matemática - linguagem técnica e
 descontextualizada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escrita de Simone demarca a importância da comunidade e do território no fortalecimento e construção de sua identidade – enquanto mulher negra/quilombola –, e as vivências entre os seus pares. Além disso, relata a escola como um local de aprendizado, ao mesmo tempo que contribui para a invisibilidade dos saberes e seres quilombolas, fazendo com que o estudante quilombola não se sinta parte do processo de ensino.

Nesse sentido, partindo da ideia de Oliveira (2012), a escola serviu para, de certo modo, ignorar o que Simone tinha vivido até ali, vendo-a como subalterna a uma cultura que transmitia valores sociais e culturais hegemônicos. A escola nessa trajetória funciona como um lugar de dominação cultural e colonização.

Figura 13: Escritas de Leila



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Leila escreveu sobre a sua trajetória escolar, a precariedade da escola onde iniciou seus estudos, uma escola em que as salas eram em 'cômodos separados'. Ela coloca entre aspas, pois para ela não havia estrutura física e organizacional para que pudesse ser considerada uma instituição escolar. Após isso, a escrita rememora o seu Ensino Médio que, embora tenha sido voltado para a formação de professores do Campo, ofertado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ainda foi marcado por dificuldades e preconceitos. Na universidade, teve que conciliar família, estudos e trabalho, definindo a sua trajetória nas palavras lutas, conquistas e aprendizagem.

Figura 14: Escritas de Adélia

Comunidade quilombola de Batallinha representa a minha identidade.

Escola onde os meus contatos foram amplificados.

Racismo devido alguns comentários racistas me inibiu muito enquanto estudante na cidade.

Dificuldade saber enfrentar, me posicionar diante das dificuldades sobre o ensino aprendizagem e alguns comentários racistas.

Saberes na período de escolaridade as vezes eram bem vistos, no

sentido de serem aceitos, em outros momentos não se preservava por sua timidez.

Matemática dificuldade uma das maiores dificuldades, por não ser contextualizado os conteúdos com o nosso cotidiano familiar ou regional.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para Adélia, a comunidade onde nasceu representa a sua identidade, o que corrobora com as escritas de Simone. De acordo Hall (2006), a identidade não é definida de forma biológica, mas de forma histórica. Então, conhecer suas origens e as histórias de seus ancestrais, de lutas e construção da comunidade foram pontos fundamentais para a construção da identidade quilombola de Adélia.

Figura 15: Escritas de Dona Paulina

* Saberes tradicionais
Não me preparei com essa problemática, apesar que, no tocante aos livros didáticos a tempos remotos não havia representação de negros a não ser de forma pejorativa através da escravidão, assim como na história de modo geral que não se via nenhuma personagem negra de forma positiva.

* Matemática: A dificuldade encontrada foi da 6ª série e em diante após mudança de escola, sobre contextualização me sintonzava nos números e o raciocínio do professor.

Também me vi prejudicado por timidez perante a professora quando perguntava se entendi e mesmo sem entender me calar, certamente por ficar com vergonha dos colegas.

* Comunidade
↓
Luta x...
* Escola
Crescimento

Quando um professor me expulsaram do sala de aula
* Preconceito: Quando fui comparada com outros colegas negros que estava com a roupa suja

* Discriminação Em um supermercado, quando me pediram para deixar a loja

* Dificuldade: Não ter acesso assíduo no percurso escolar: devido a dinâmica do trabalho para subsistência
Hoje: desenvolvimento digital me impacta muito

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

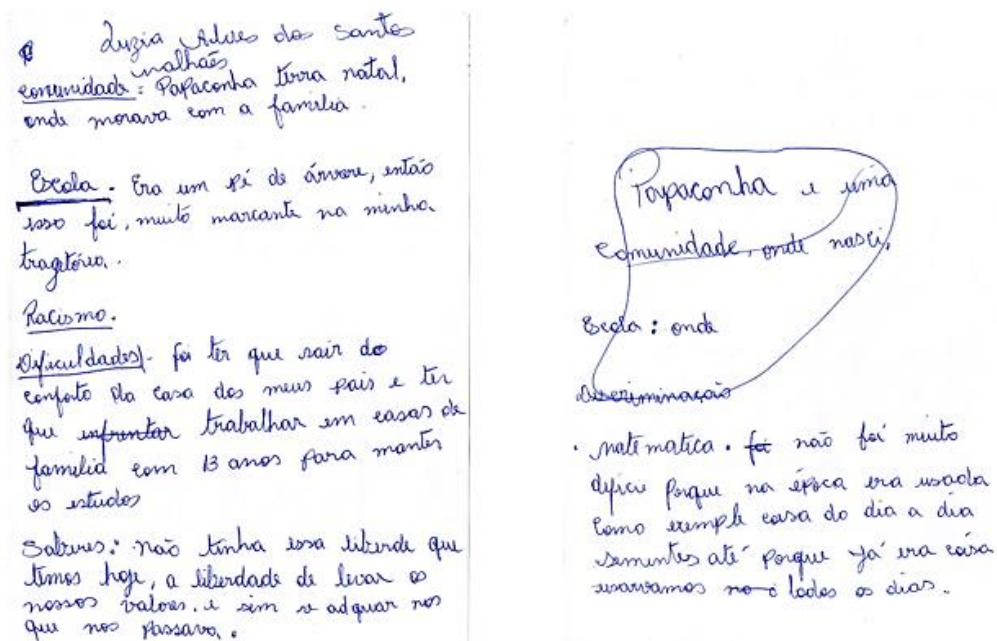
Em suas escritas, Dona Paulina problematiza a representação dos negros na sociedade, principalmente a retratada nos livros didáticos. Ela denuncia que os livros traziam o negro de forma negativa e pejorativa. Para ela, esse é um aspecto que contribuiu para a invisibilização dos saberes tradicionais quilombolas, quando estava em escola.

A forma como o livro didático retrata a população negra é, ainda hoje, um tema atual e de pesquisas. Fazendo buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os termos "negro" AND "livro didático" encontra-se 244 resultados e com "negro no livro didático" 25 resultados, e "negros em livro didático" gerou 67 resultados. Nesse sentido, Negrão (1988) relata que

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros, a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como digno de piedade; o enfoque na raça branca sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência. (Negrão, 1988, p. 53).

Na visão do autor, que corrobora com a escrita de dona Paulina, nos livros didáticos, a história é contada do ponto de vista branco – colonizador, eurocêntrico e homem – que procura manter seu status de detentor do conhecimento e das melhores coisas, enquanto nega e marginaliza os saberes e seres negros, contribuindo para a negação e desconstrução da sua identidade.

Figura 16: Escritas de Luzia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As escritas de Luzia retratam a falta de estrutura escolar – mas a facilidade de um contato inicial com a matemática, pois essa era contextualizada –, e perpassa pelas dificuldades enfrentadas ao precisar sair de sua comunidade para dar continuidade aos estudos. Também nos remete às colonialidades, presentes em Quijano (2005), pois ela enfatiza que não podia levar os seus valores para a escola e precisava se adequar aquilo que era imposto.

De modo geral, as ‘escrevivências’ das professoras possuem pontos em comum, sendo um deles a importância da comunidade na construção de vivências e da identidade delas. Nesse ponto, as escritas levantaram a ligação dos povos quilombolas com o território, nos permitindo entender que o território, para aquelas mulheres, representa e constitui parte importante de suas identidades, sendo não somente um lugar, mas um conjunto de coisas, pessoas, ações e resistência.

Após a produção da escrita, na segunda parte da Roda de memórias, começamos a conversar sobre o que escreveram no papel. De forma individual, elas começaram a contar suas trajetórias escolares que não se separam de suas trajetórias de vida. Foi um momento de muita reflexão e emoção, pois todas falaram sobre a luta por uma educação, as dificuldades enfrentadas ao deixar a comunidade, a falta de acolhimento e representatividade durante o percurso educativo, o enfrentamento ao racismo.

Além disso, ficou evidente em suas falas que o processo de escolarização, principalmente quando foram estudar na cidade, foi atravessado pela tentativa de apagamento de quem eram elas, pela invisibilidade dos saberes tradicionais de sua comunidade. Esse apagamento era reforçado pelas experiências de ensino que tiveram nas escolas das cidades, pois as histórias contadas dentro dessas instituições escolares, em sua maioria, não representavam a história vivida por elas.

Os relatos dessas mulheres nos remetem à reflexão de Bosi (1983), para quem a opressão e o apagamento dessas memórias não ocorreram somente através da destruição do que era material, mas também e, principalmente, devido à história oficial que é contada do ponto de vista do colonizador, que silencia os quilombolas, sua cultura e suas tradições. A força das práticas colonizadoras dentro das escolas garantia e, ainda garante, que toda a história dos povos que foram escravizados e seus descendentes continue à margem, sofrendo racismo, discriminações e várias outras formas de violência.

As dificuldades e os enfrentamentos contra seus corpos negros ficam visíveis nas escritas dessas mulheres, quando, por exemplo, Simone cita o racismo sofrido por ela como algo que interferiu no seu processo de ensino e aprendizagem ou quando Luzia fala como foi difícil sair de sua casa/comunidade e ter de trabalhar em casas de família para conseguir

frequentar uma escola. Além disso, ambas falam sobre a invisibilidade dos saberes e a necessidade de se adequar àquilo que era imposto dentro dessas instituições de ensino.

Assim, a partir da memória coletiva das mulheres participantes desta pesquisa, foi possível compreender um pouco da resistência dos que vivem e viveram na comunidade remanescente de Quilombo Rio das Rãs, no que tange ao passado, presente e futuro da educação quilombola, considerando que

Resistir não significa isolamento e guetização da população negra, nem tão pouco deixar de participar no movimento civilizatório universal e na gestão dos negócios nacionais. É saber participar com dignidade sem sofrer imposição de uma cultura hegemônica; conscientes dos apostes que as culturas e as civilizações negras trouxeram à civilização dita universal [...]. É nessa perspectiva histórica, na qual a memória do passado remete ao presente, ao imediato e ao cotidiano para projetarem na construção do futuro que devemos advogar (Munanga, 2004, p. 8).

Também, ao partilhar essas memórias, as participantes permitiram que adentrássemos às suas histórias de vida, não deixando que o passado fosse esquecido e dando visibilidade a tudo aquilo que viveram e, por tempos, ficou invisibilizado ou foi apagado. Portanto, como defende Le Goff (1996), a memória pode ser considerada um instrumento e um objeto de poder para recontar essas histórias, neste caso, histórias de vidas escolares.

Deste modo, ao ouvir, rememorar e contar as histórias dessas mulheres, é possível buscar erros, acertos, práticas e tradições que ajudarão a compreender o presente e modificá-lo, buscando construir um futuro com perspectivas escolares melhores que valorize os conhecimentos ancestrais, as vivências e práticas dos sujeitos.

Para avançar um pouco mais na análise que propomos neste capítulo, adentraremos um pouco nos temas levantados pelas mulheres em seus textos, tais como: identidade e sub-representatividade negra; racismo, educação antirracista, empoderamento.

4.2 Eu preciso expressar o que eu sinto, eu preciso gritar, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo. (Adélia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Se a história da população negra é invisibilizada e contada de forma supérflua e racista, do ponto de vista do colonizador, a história das mulheres quilombolas ganham um lugar ainda mais invisível, silencioso e preconceituoso. Por isso, a fala de Adélia (acima) ganha realce pela sua força ao dizer “Eu preciso expressar o que eu sinto”. Mesmo que desde os primórdios essas mulheres tenham lutado pela vida, pelo reconhecimento e pela liberdade – principalmente durante o período de escravidão – foram (e ainda são), muitas vezes, representadas em livros,

novelas e filmes de forma pejorativa, o que continua sendo reproduzido por uma sociedade racista e sexista.

Segundo Rezende e Tárrega (2021), durante o período de escravidão, as mulheres negras escravizadas tinham como obrigação, além dos trabalhos braçais exaustivos e desumanos, trabalhos nas “casas grandes”, como cozinhar, limpar e ser ama de leite dos filhos de seus compradores. Para que fossem “domesticadas” sofriam todos os tipos de violência – eram açoitadas, mutiladas e tinham seus corpos violados também através de estupros. Os seus algozes queriam controlar os seus corpos através dessas violências, além de tratá-las como reprodutoras – mesmo em condições sub-humanas ().

Essas violações se perpetuam até os dias atuais sob outras formas. Por exemplo, quando estereótipos que reforçam visões racistas, sexistas e machistas na mídia, em filmes e livros ou mesmo mostrando as mulheres negras ocupando empregos subalternos e posições consideradas inferiores. Ciente desse histórico de subalternização imposta às mulheres negras, atualizada pelas colonialidades contemporâneas, Adélia insiste “*eu preciso gritar, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo*”.

De fato, é preciso que as pessoas saibam o que sofrem as mulheres negras, porque há poucos registros sobre a participação dessas mulheres no mundo e, especificamente na formação da sociedade brasileira. Segundo Schumacher e Brazil (2000), é notória a falta de registros sobre a participação dos negros na construção e no desenvolvimento do Brasil. Quanto às mulheres negras, as informações em museus e livros didáticos, em geral, são inseridas para exemplificar o período de escravidão.

A falta de informações sobre as mulheres negras, sua ausência nos meios de comunicação, locais de acesso à cultura, instituições escolares e materiais didáticos denunciam o apagamento das memórias femininas negras, tornando essas mulheres invisíveis e negando-lhes o reconhecimento pela participação na construção do nosso país.

De maneira quase cruel, a menina/mulher preta é diminuída em sua identidade feminina em detrimento de um padrão que não lhe cabe, fortalecendo o primeiro passo de sua invisibilidade: nunca se vê para além dos espaços de subalternidade nas brincadeiras de criança, nos espaços domésticos, nos programas de televisão. Depois, não se reconhece em professoras, não vê outras como ela em espaços representativos ou de poder e aceita o determinismo presente nas entrelinhas até mesmo dos contos de fadas: o papel de coadjuvante de sua própria vida, escada para que outras e outros atinjam seus sonhos. (Hilário; Pedrosa, 2021, p. 48).

Posto isso, é difícil a construção de uma identidade positiva por essas meninas e mulheres, pois os espaços sociais – inclusive o espaço escolar – contribuem para a manutenção

dessas visões deturpadas e eurocêntricas sobre o modelo padrão de mulher, o que reverbera o racismo e um sistema que essas mulheres negras continuam lutando para

[...] romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Por isso, como Iany falou *“é difícil e tem que ter muita persistência”* para estudar, trabalhar e conseguir romper com um sistema que invisibiliza seres, culturas e identidades. Como Simone disse, esse processo *“é mais do resistir”*, é enfrentar toda uma construção e vencer os obstáculos que são impostos pela nossa sociedade.

Nesse sentido, em busca de romper as correntes e desescravizar as mentes, as mulheres quilombolas, a exemplo de Adélia, seguem lutando para romper com os estereótipos já tão enraizados. Por meio de vivências e enfrentamentos em diferentes espaços, dentro e fora da comunidade, vão ocupando lugares que são seus por direito, rompendo com as colonialidades, que reforçam padrões sexistas e racistas ainda tão presentes na sociedade atual.

A seguir trouxemos uma imagem de algumas mulheres negras brasileiras que assim como fazem as protagonistas desta pesquisa tiveram destaque em várias áreas e lutaram/lutam para romper com os padrões e lugares que lhes foram impostos. Após isso, damos continuidade às memórias das mulheres participantes dessa pesquisa, que são exemplos de persistência e vitória, frente à luta para romper com o colonialismo.

MULHERES PRETAS BRASILEIRAS

Protagonistas na história

Abaixo, algumas mulheres que marcaram a história do Brasil



SÉC. XVII

DANDARA DOS PALMARES

Quilombola do famoso Quilombo dos Palmares, Dandara lutou pela liberdade do seu povo.



1921 - 2019

RUTH DE SOUZA

Primeira atriz negra a atuar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

SÉC. XVIII

TEREZA DE BENGUELA

Líder do Quilombo do Piolho, - ou Quariterê - lutou pela liberdade de pretos e indígenas.



1946

CONCEIÇÃO EVARISTO

Linguista e escritora. Autora de grandes obras como, "Ponciá Vicêncio".



1949-2023

GLÓRIA MARIA

Jornalista, repórter e apresentadora



1822 - 1917

MARIA FIRMINA DOS REIS

Professora e romancista de sucesso, autora do livro "Úrsula"



1950

SUELI CARNEIRO

Filósofa, escritora e ativista antirracismo



1957- PRESENTE

SÔNIA GUIMARÃES

Física, pesquisadora e professora.

1854 - 1924

TIA CIATA

Mãe de Santo e curandeira, Tia Ciata é considerada a matriarca do Samba no Brasil.



1914-1977

CAROLINA MARIA DE JESUS

Grande escritora brasileira, autora do livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada".



4.3 Você tinha que estar era no trabalho e somente a noite pegar um livro pra você estudar. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A trajetória escolar das mulheres quilombolas, protagonistas deste estudo, foi marcada (também) pela necessidade de trabalhar enquanto estudavam, para que pudessem sobreviver. A recorrência na história dessas mulheres, sobre a necessidade de migração para a cidade e ter de trabalhar como domésticas em casas de família, ainda com pouca idade e, na maioria das vezes, em troca de moradia e alimentação, expressa a situação de opressão que precisaram se submeter para que pudessem estudar. Sobre essa condição, elas compartilharam algumas de suas memórias.

A gente vivia na comunidade, passando por todas as dificuldades – por causa da nossa história de ancestralidade negra, a descendência da escravidão. Que esse povo só servia pra quê? Pra lavar banheiro. Não tinha outra alternativa... era lavar banheiro, ir trabalhar em casa de família. (Dona Paulina, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Aí fui trabalhar em casa de família e foi a partir daí que eu consegui terminar o meu fundamental. (...) E aí desde que eu comecei a sexta série, eu já trabalhava o dia e estudava a noite. E nesse processo aí, da sexta série, como eu tava trabalhando em casa de família, eu dormia na casa da patroa. (...) Depois eu trabalhei numa empresa de papelão, eu entrava seis horas da manhã e saía de casa quatro, quatro e meia. Então foi um processo bem dificultoso, que só foi mesmo com muita persistência e força de vontade. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Em seu depoimento, dona Paulina rememora os empregos que teve durante o período em que estudava – empregos de ‘menor prestígio social’ e, em sua maioria, ocupados por pessoas negras. Segundo Guimarães (2016, p. 181), “até pouco tempo, as empregadas domésticas eram herdeiras do regime escravocrata, vivendo uma espécie de escravidão modernizada.”. Isso nos leva a crer que ainda falta muito para que o nosso país consiga romper com as “heranças” do período escravocrata.

A gente foi pra Lapa para estudar, mas ninguém tinha casa para morar. E aí a gente arrumava o trabalho a ali a gente tinha que morar ali, independente se estivesse bom, se não tivesse... e o trabalho o dia todo e a dispensa só no momento da aula. (...) E algumas de minhas colegas não recebiam o salário pelo trabalho, apenas a moradia, porque os pais não tinham, né? (...) era às vezes trabalho em troca de moradia pra estudar. Então é algo muito doloroso, é um processo muito doloroso. É mais do que resistir. Então, na verdade, nós somos sobreviventes. (Simone, professora, entrevista 24 nov. 2022)

Eu achava que, você fez o Ensino Médio, acabou, você já tem o mundo na mão (risos). É só trabalhar. Só que aí veio a evolução. “Não. Você tem que fazer uma faculdade, pra ter um serviço melhor, pra sair de casa de família”. Normalmente quando a gente sai daqui, trabalha em casa de família. Até hoje eu trabalho em casa de família, trabalho com faxina. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

Eu fui pra Lapa com 14 anos e eu lembro que eu não tinha nenhum familiar pra ficar na casa, então eu tinha que trabalhar durante o dia, em casa de família, e a noite estudar. (Adélia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

(...) com 13 anos de idade a gente teve que ir pra cidade, para trabalhar em casa de família para poder se manter. Ali você teria que trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Todas as falas revelam que as mulheres tiveram que trabalhar em casas de família para que pudessem se manter na cidade e continuar os estudos, pois era esse o único emprego que elas conseguiam naquele período – muitos deles sem salário, em troca de cama e comida. Esses relatos confirmam como a nossa sociedade é arraigada de preconceitos e estereótipos, herança perversa do período escravocrata, como bem lembrou dona Paulina, um povo que na visão da sociedade só servia *“Pra lavar banheiro. Não tinha outra alternativa... era lavar banheiro, ir trabalhar em casa de família”* e, conseqüentemente, ocupar lugares subalternos e marginalizados na sociedade.

Deste modo, a mulher preta continua ocupando espaços similares aos que ocupava na sociedade colonial e que lhe foram atribuídos desde a escravidão. Sendo explorada e recrutada a assumir empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas, para que permaneçam como trabalhadoras rurais e subalternas nos espaços em geral. (Hilário; Pedrosa, 2021, p. 48)

Nesse sentido, como mostram as falas de Luzia e Adélia que aos 14 e 13 anos, respectivamente, tiveram de trabalhar em casas de famílias para poder estudar, o lugar social delas na escola é também como estudantes na condição de trabalhadoras domésticas. Ecoando o que escreve Hilário e Pedrosa (2021), dona Paulina denuncia a exploração dos empregos domésticos ao dizer *“Você tinha que estar era no trabalho e somente a noite pegar um livro pra você estudar.”*, o que afetava os estudos e contribuía para que essas mulheres continuassem ocupando os espaços subalternos que lhes foram postos.

Contudo, dona Paulina cita a educação como uma forma para romper com esse ciclo:

E quando eu trabalhei em casa de família, eu pensava “Se eu já sei ler e escrever, por que eu preciso continuar trabalhando assim?” E por esse pensamento, eu fui buscar outras formas de trabalho, né? Eu não consegui aquilo que talvez eu pensasse que eu podia, mas eu saí daquele trabalho em casa de família, fui trabalhar na indústria... trabalhei em metalúrgica... aí depois eu tomei o estudo e fui trabalhar com programas de alfabetização de jovens e adultos e aí eu comecei a mudar a minha carreira pra professora. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Portanto, buscando inspiração em Paulo Freire (1967), percebemos que a educação pode (e precisa ser) compreendida e vivida como prática da liberdade e possibilidade de transformação social. Por meio da educação podemos humanizar o que foi desumanizado e libertar aquilo que foi aprisionado por tanto tempo – sejam os saberes, as histórias, as práticas culturais ou a própria identidade de um povo. Dona Paulina mostra como tinha e tem na educação um caminho de transformação e ascensão social de mais mulheres como ela e as demais protagonistas desse estudo. Elas mostram caminhos de como romperam com o colonialismo e o racismo que as relegaram por tanto tempo à margem da sociedade e as silenciaram.

Deste modo, as mulheres participantes desta pesquisa, ‘professoras sobreviventes’, viveram e vivem situações de racismo, preconceitos e dificuldades advindas de uma construção estereotipada das mulheres negras/quilombolas e da invisibilização do seu ser, da sua cultura e da sua história. Mas, são também exemplos de resistência, pois lutaram para romper com o sistema e conseguiram ocupar outros espaços, reconhecer-se enquanto mulheres quilombolas que defendem a sua história de ancestralidade negra e fazem a diferença dentro e fora de suas comunidades, principalmente no âmbito educacional.

4.4 Eu só conhecia a Princesa Isabel, mas Zumbi dos Palmares eu não conhecia. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

E assim, o que fez a diferença na minha vida, foi saber quem era Zumbi dos Palmares, mudou a minha vida. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A estrutura da história realmente eurocêntrica, que né, todos nós sabemos. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Os trechos de entrevista de Simone e Paulina nos faz refletir sobre a história da nossa sociedade que tem sido contada ao longo do tempo. A versão sobre a abolição da escravatura ensinada nas escolas, registrada nos livros escolares, de um modo geral, é contada sob a ótica do colonizador, que ainda coloca a Princesa Isabel como grande heroína. Por outro lado, Zumbi dos Palmares fica à margem, sem ser (re)conhecido pelo seu povo, negando a este o reconhecimento da identidade e das lutas. Dessa forma, a história do povo negro fica sempre à margem e, em grande parte, é contada apenas sobre o período da escravidão, excluindo todas as culturas e os processos para que chegassem até aqui.

A pluralidade de matrizes culturais, raciais e étnicas permeia a realidade brasileira desde a sua criação, embora seja marcada pela assimetria existente e ignorância acerca das diferenças.

Considero que isso contribuía para o desenvolvimento de preconceitos e intolerâncias relatados pelas mulheres em suas trajetórias escolares, além de gerar o silenciamento de suas culturais ancestrais. As escolas frequentadas pelas mulheres davam espaço e voz apenas para o “colonizador.

Como podemos inferir das falas e escritas de dona Paulina, a educação escolar ainda é estruturada sob os pilares do conhecimento europeu hegemônico e colonizador. Ela exemplifica como a escola pode funcionar para classificar e excluir pessoas e saberes, pois a história é sempre contada pelo olhar colonizador, do homem branco, europeu e heterossexual. Esse tipo de atuação da escola tende a silenciar outras formas de saber/fazer e, conseqüentemente, apagar memórias e saberes de outros povos (quilombolas e indígenas, por exemplo). Dona Paulina também lembra-nos como a estrutura eurocêntrica colonizadora é perpetuada nos materiais didáticos que reforçam estereótipos e preconceitos. Se um povo não conhece a sua história, é difícil reconhecer-se como parte de algo, construir sua identidade.

Assim, para reforçar a discussão sobre silenciamento é preciso falar, de forma breve, sobre o processo histórico dos negros no Brasil. Desde a invasão portuguesa em 1500, o nosso país tornou-se violento e silenciador para tudo aquilo que não era advindo da Europa. Esse processo de “repovoamento” e invasão trouxe de forma forçada os povos negros do continente africano para serem escravizados no Brasil. Segundo o IBGE (2000), o Brasil foi o país no continente americano que mais sequestrou pessoas africanas para que fossem escravizadas, sendo que entre os XVI e XIX, mais de 4 milhões de homens, mulheres e crianças foram trazidas para cá – sendo tratados em condições sub-humanas e tratados como máquina de trabalho sem remuneração ou mínimas condições de vida e existência, sem acesso à saúde e educação.

A escravidão durou mais de trezentos anos no Brasil e, durante esse período, muitos negros resistiram, fugiram e lutaram pela liberdade do seu povo, criando o que conhecemos como mocambos e quilombos. Embora as pessoas escravizadas tenham sido “libertas” em 1888, através da Lei Áurea, a lei não deu amparo social a elas, que continuaram a viver em condições de subsistência, segregadas e marginalizadas.

Durante todo esse tempo, os negros foram tratados como mercadoria, seres inferiores, com cultura e conhecimentos que devem ser excluídos e substituídos. E essa é, quase sempre, a história contada nos livros didáticos, de forma a manter invisível tudo aquilo que não é “branco” e “europeu”.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos [...] através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em

rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (Silva, 2005, p. 22).

Portanto, é necessário modificar essa situação, pois os povos negros construíram o Brasil – de forma física, histórica e cultural – e os seus descendentes precisam saber disso, ter acesso a essa versão da história e conhecer suas raízes ancestrais.

Quando levamos essas questões para a realidade quilombola – foco deste estudo – a educação que, segundo Paulo Freire (1967), deveria ser emancipatória e libertadora, acaba contribuindo para a perpetuação do racismo e de diversas formas de discriminação, ao negar a cultura e os conhecimentos de toda uma população, ao recontar as histórias somente pelo ponto de vista do colonizador, ao negar memórias, apagar saberes levados pelos estudantes para dentro das escolas e, conseqüentemente, negar-lhes o reconhecimento de sua identidade.

É importante compreender como isso afetou as buscas por (re)conhecimentos e noções identitárias e/ou contribuiu para o silenciamento das mulheres e de saberes quilombolas na escola, como denunciado pelas participantes desta pesquisa. Para isso, é preciso conversar, rememorar e rever nossas próprias visões a partir da força das vozes e lutas dessas mulheres, compartilhando suas memórias.

Nesse sentido, retomando a fala inicial desta seção, de autoria de Simone, precisamos saber quem foi Zumbi dos Palmares. De acordo a Fundação Cultural Palmares, Zumbi dos Palmares (1655-1695) era alagoano, nascido em 1655. Ele foi o líder do Quilombo dos Palmares e grande exemplo da luta e resistência dos negros à escravidão. Além disso, Zumbi lutou para que as práticas culturais e religiosas de origem africanas fossem praticadas de forma livre no Brasil. Pela sua importância, Zumbi tem o seu nome gravado no “*Livro de Aço dos Heróis e Heroínas Nacionais*” e como homenagem, no dia de sua morte é comemorado o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Isso demonstra a importância de conhecer suas origens para continuar lutando por melhorias, enquanto a fala de Simone denuncia a falta dessas figuras – e da história dos negros – nas instituições escolares.

Simone está atenta à história oficial que não reconhece a contribuição do povo negro para construção da sociedade brasileira, pois reforça o racismo. Ela reivindica que a história dê crédito a quem realmente representa a luta pela resistência à escravidão e pela permanência da cultura dos povos africanos. Assim, como Simone, questionamos: se a história de um povo (ou de vários povos) é negada e silenciada, como os seus descendentes construirão sua identidade? Como se reconhecerão como parte de um povo que lutou e luta até hoje – por liberdade, território, reconhecimento e identidade?

Considerando que as colonialidades operam nas práticas sociais do nosso país, elas negam e excluem todas as lutas e conhecimentos dos povos tradicionais, bem como as suas histórias. Simone nos contou o que acontecia com os saberes que eram levados da comunidade para as escolas,

(...) eram totalmente invisibilizados. Não tinha um momento, um espaço... talvez ainda que o livro didático não trouxesse, o currículo não trouxesse, mas se algum professor, em algum momento tivesse a sensibilidade de reconhecer que ali naquele espaço tinha um aluno que tinha um contexto diferente, que sofre processos diferentes dentro da escola – de trazer, pelo menos para os colegas, uma fala “fala um pouco de você, de onde você vem... como é lá? Quais são os costumes? Quais são as tradições? Como vocês vivem lá?” Eu acho que isso faria uma diferença, mas em nenhum momento eu tive esse espaço de falar, nem de ouvir sobre mim, sobre minha história, sobre nossas vivências. Então assim, é totalmente apagada, é totalmente invisibilizado. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Em momento algum, quando eu estive estudando em outros lugares que não aqui... em momento nenhum o professor disse “Simone, compartilhe com seus colegas sua experiência, de onde você veio, como era...” então assim, eu sempre tive que me adequar e é um processo muito cruel. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

O silenciamento das mulheres e dos seus saberes, denunciada por Simone, serve para manter, dentro das instituições de ensino, a exclusão por raça, etnia, classe e gênero. Além disso, a fala de Simone denuncia a falta de compreensão, por parte de alguns profissionais da educação, sobre a importância do protagonismo dos quilombolas nas escolas. Aceitar essa situação como normal é alimentar um ciclo vicioso decorrente da educação colonizadora.

Na mesma linha da fala de Simone, Iany compartilhou as memórias que têm o que foi levado para dentro das escolas que estudou sobre a comunidade e as tradições quilombola:

Assim, de terem falado sobre a comunidade, a nossa história, sobre os nossos ancestrais, eu não lembro de ter escutado muita coisa, não... a não ser quando era 20 de novembro da comunidade, que tinha festa, mobilização... que aí vinha contando, resgatando a história de como foi. (Iany, estudante de Pedagogia, 15 fev. 2023)

A problemática encontrada na fala de Iany nos leva a pensar que as discussões sobre a história e as lutas dos povos negros são trabalhadas nas escolas apenas em datas comemorativas como o Dia das Consciência Negra (20 de novembro). Então, qual é a história contada durante todo o ano? Aparentemente, a história do colonizador. Desse modo, se os saberes quilombolas não são considerados, compartilhados e reconhecidos nas escolas, os alunos não têm a oportunidade de compartilhar a sua história e cultura, muito menos de vê-las estudadas, contadas e valorizadas pela própria sociedade.

Assim, concordando com Lander (2005), a colonialidade permanece e a história segue sendo contada pela versão do colonizador, excluindo e subjugando saberes ancestrais, silenciando os conhecimentos e as vivências das populações quilombolas e outros povos ancestrais sendo essa uma das formas como opera o discurso da colonialidade do saber (Quijano, 2005).

As falas das mulheres seguem o que argumenta Lander e destacam como o direito de os povos negros se conhecerem e socializarem a sua história foi negado e como isso atravessa a construção da identidade negra na história deste país. Elas também narram o momento em que tiveram clareza disso e passaram a se reconhecerem como sujeitos sócio-históricos dentro desta sociedade propagada como majoritariamente branca.

A história que a gente via no livro didático, em relação, por exemplo, a população, era que, assim... tinham os heróis, que fizeram tudo, inclusive a princesa Isabel que libertou os escravos (voz que analisa a situação), Duque de Caxias, enfim... e foi essa base. A estrutura da história realmente eurocêntrica, que né, todos nós sabemos. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022).

A fala de dona Paulina anuncia uma problemática que perdura até os dias atuais: as representações das populações negras nos livros didáticos e suas consequências no (re)conhecimento e construção da identidade negra/quilombola. De acordo com Oliveira (2000), essas representações ainda ocorrem sob uma lógica que representa os negros – e somente – como pessoas que foram escravizadas, ignorando as situações da contemporaneidade.

As memórias de dona Paulina de quando ingressou na escola, final da década de 1970, início dos anos 1980, falam dos livros que apresentavam a população negra à margem e os “brancos” como os heróis, salvadores da pátria. Infelizmente, ela denuncia que ainda hoje muitos livros didáticos ainda ignoram as multiplicidades, os saberes e a identidade desses povos. Quando aproximamos nossa lente somente nas comunidades quilombolas essa situação pode ser pior, pois, muitas vezes, os livros utilizados nos centros urbanos são os mesmos levados para as comunidades, desconsiderando totalmente o contexto em que ela está inserida. Nesse sentido, reivindica-se a necessidade de disponibilização de materiais didáticos pautados em uma educação antirracista, intercultural, plural e que considere e abarque os diversos modos de saber e fazer existentes no Brasil.

Continuando o compartilhamento de memórias, Simone fala sobre sua identidade negra/quilombola quando ela teve que se mudar para São Paulo:

Lá não havia essa discussão de negritude, de identidade... não passava nada sobre nós negros na escola... principalmente em São Paulo, né? Um estado tão diferente da nossa realidade. Então assim, é muito difícil para uma criança, criada no campo, que não conhece nada e mal, mal tinha ido uma vez em Bom Jesus da Lapa, sair para estudar em uma cidade grande, metrópole... e aí não perceber nada do contexto da gente ali naquele espaço. Então é uma coisa difícil, uma adaptação difícil em todo o processo, não só da escola, mas da cidade também. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022).

As memórias de Simone traduzem a dificuldade de uma criança negra, que sempre morou no campo, de se adaptar à vida na cidade grande e a falta de discussões sobre identidade e negritude nos diferentes espaços que ela convive. Nesse ponto, surgem questionamentos: por que as escolas não trabalhavam questões identitárias? A negritude, o reconhecimento, os saberes eram invisibilizados por quais motivos?

Essas questões estão relacionadas a manutenção do poder de um povo em detrimento de outro, que favorece o discurso, a cultura e os saberes do colonizador e destrói, exclui e silencia tudo que fez e faz parte dos povos ancestrais. Dentro das instituições de ensino, a colonialidade do saber reforça essa ideia, apresentando como corretos somente os conhecimentos eurocêntricos e colonizadores, inferiorizando e excluindo os demais – como os saberes ancestrais e as lutas dos povos quilombolas.

Assim, se não há espaço para discutir esses saberes, se a negritude não é discutida e apresentada dentro das escolas, então é a branquitude¹³ que domina os espaços e subjuga toda a multiculturalidade existente no nosso país. Sobre a branquitude, Bento (2002), diz que

[...] tudo se passa como se houvesse um pacto entre brancos [...] que implica a negação, o evitamento do problema com vistas à manutenção de privilégios raciais. [...] O negro é inventado como um outro inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior [...] Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambiguidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política dos negros no universo social. Neste contexto é que se caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade (Bento, 2002, p. 7).

¹³ Abro uma nota para falar sobre o meu lugar enquanto mulher branca, filha de um homem negro e camponês, que viu seu pai sofrer racismo durante toda a sua vida. É desse lugar de indignação que saio e busco ouvir e compartilhar as memórias que as mulheres dessa pesquisa me deram acesso, entendendo o meu lugar na sociedade e buscando fazer parte de uma luta coletiva para romper com as colonialidades que marcaram meu pai, minhas participantes e todos aqueles julgados como diferentes e inferiores. Meu lugar é diferente, mas luto para que não seja. Gratidão às mulheres desse estudo por terem me ensinado tanto. A luta é grande e continua.

Nesse sentido, questões raciais e sociais ficam à margem, não seria interessante para a manutenção da branquitude que a negritude ganhasse espaço, que os saberes quilombolas e ancestrais ganhassem visibilidade. Por isso, é importante que as escolas e universidades rompam esse paradigma, saiam das caixinhas “mono”, modifiquem as estruturas para, de dentro para fora, transformar a sociedade e pensar de forma multicultural e pluriépistêmica.

Dona Paulina aponta um caminho para o autoreconhecimento como mulher negra/quilombola e da própria sociedade, quando relembra a história que era contada na escola e a importância da participação no Movimento Negro Unificado (MNU).

Era aquela história dos heróis e tal... a gente não tinha conhecimento, até porque essa nossa história, que a gente vê hoje, ela veio ser desbravada a partir da participação do Movimento Negro Unificado. Porque aqui, nós somos quilombolas, mas não tínhamos esse conhecimento... nós sabíamos que éramos famílias negras que moravam aqui, que tinha nossos costumes, nossa forma de viver, mas nós não sabíamos que teríamos essa identidade, com esse nome “quilombola”. Isso a gente foi ter consciência, conhecer, um pouco antes do Memorial de Zumbi dos Palmares, que foi em 1995, né? Que aí o movimento negro, devido a luta, já tramitava aqui, já falava aqui – nas pessoas de Valdélino dos Santos Silva, Lindinalva e Amilton. Eles já vinham, já conversavam, fazia reuniões com a gente para explicar. E aí quando foi no Memorial de Zumbi dos Palmares, a gente foi em Brasília, a gente participou. E aí eles explicaram pra gente o que seria quilombola e teve todo o processo de estudo técnico, que a Fundação Cultural Palmares veio e fez na comunidade pra tá vendo e diagnosticando que nós seríamos quilombolas. Dai por diante que fomos ver esses valores da nossa história, esse resgate, entendeu? Essa versão da história, do que é, quais são os segmentos da nossa vivência, da nossa história, da nossa existência, a importância disso. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

O MNU é uma entidade, criada em 1978, que engloba as lutas diversas do movimento negro brasileiro ao longo dos anos e, nesse momento, marca a busca pela ressignificação da história de pessoas negras no Brasil, bem como, o reconhecimento do papel da população negra na construção do Brasil. Nesse sentido, o MNU pode ser considerado como

[...] um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz a diversidade e pluralidade característica desse movimento social. (Pereira, 2010, p. 81).

Dentre as conquistas e lutas do MNU, estão: a lei 7.716/1989, que torna crime aquilo resultante de preconceitos de raça e/ou cor; a criação do Dia Nacional da Consciência Negra; a lei 9.315/1996 que reconhece Zumbi dos Palmares como herói nacional; a luta e o reconhecimento da demarcação de terras quilombolas; a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/2003); a criação da lei de cotas (12.711/2012). Nesse

sentido, o Movimento Negro é um marco imprescindível na luta por melhorias, atuando diretamente no cenário político e no anseio por ações afirmativas que modifiquem e melhorem a vida da população negra no nosso país (Encarnação, 2011).

Na realidade da comunidade remanescente do quilombo Rio da Rãs, o MNU foi importante para o reconhecimento da comunidade como território quilombola e para a construção e descoberta de identidade das pessoas que ali residiam/residem – elas deixaram de ser somente famílias negras que residiam em um lugar e passaram a se reconhecer como quilombolas. Além disso, dona Paulina cita o Memorial de Zumbi dos Palmares e a Fundação Palmares como parte desse reconhecimento. O Memorial de Zumbi dos Palmares foi inaugurado no ano de 1990, na cidade de Volta Redonda (Rio de Janeiro) e tombado como patrimônio material em 1992, tendo como objetivo o resgate dos valores da cultura afro-brasileira. Atualmente, as informações sobre ele podem ser encontradas no site (<https://cultura.voltaredonda.rj.gov.br>).

Continuando a discussão sobre o reconhecimento da identidade negra, Simone diz que

Na verdade, eu fui me reconhecer enquanto negra mesmo, foi depois de um período... que Zezinho [professor] ele tinha um centro cultural, e aí tinha um grupo de jovens que ele vinha conversar com a gente. E aí eu descobri quem era Zumbi dos Palmares, que eu fui conhecer o processo de luta de todo o povo negro pela liberdade. Todo o processo que foi até chegar o momento da abolição, porque até então eu só conhecia a Princesa Isabel, mas Zumbi dos Palmares eu não conhecia. (risos). Então eu acho que isso é muito importante, faz toda a diferença no processo de escolarização e na vida pessoal principalmente, porque quando você é discriminada que você nem sabe o que é racismo... você é discriminada, você sofre sem saber o porquê. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Nós saímos sem conhecer nossa história de fato... o que nós sabíamos sobre nós era só a parte negativa. Nunca nos foi ensinado que a Princesa Isabel não nos libertou... que nós somos descendentes de um povo forte, potente. Um povo guerreiro, que lutou, que conquistou sua liberdade. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar 2023)

Simone também destaca a importância de Zumbi dos Palmares para que ela se reconhecesse enquanto negra/quilombola e isso se deu porque houve mudança quando lhe foi contada a história real de seu povo. Sobre esse ponto, Bento (2004) nos diz que se não há uma memória positiva – que seja contada e vista – e se não há o conhecimento de figuras de destaques (como Zumbi) ou de conquistas importantes, há muita dificuldade em formar boas imagens de seus iguais. Portanto, a construção da identidade que costuma começar na infância, ocorreu para Simone e as outras participantes quando se reconheceram parte de uma comunidade e uma história. Nesse sentido,

Desde muito cedo, a criança negra vai sendo exposta a mecanismos de discriminação, racismo e preconceitos presentes no interior da escola que dentre os muitos prejuízos, podem abater sua autoestima, perpetuar a violência simbólica, para construir uma identidade racial negativa e buscar assimilar os valores culturais do grupo tido como superior. (Maia; Ferreira, p.45, 2011).

A escola pode ser uma instituição decisiva para promover mudanças na sociedade, propondo alternativas que possibilitem descolonizar os conhecimentos, reconheçam as origens e a ancestralidade dos estudantes negros. Como ressalta Simone, descolonizar os conhecimentos escolares é fundamental para entender as lutas e construir sua identidade. Reforçando, ela disse que só se reconheceu negra quando soube, através do professor Zezinho, quem era Zumbi dos Palmares. E isso serviu para que ela compreendesse todos os problemas que enfrentou, inclusive o racismo.

As histórias dessas mulheres demonstram porque ainda existe tanta dificuldade de reconhecimento e identificação da população quilombola e de seus territórios. Enfatizam ainda a forma como a população negra é representada até hoje. Como bem disse Iany, a história contada na escola quando criança era a da Branca de Neve, reforçando imagens estereotipadas e consolidando a tese da branquitude da sociedade brasileira.

Assim, de terem falado sobre a comunidade, a nossa história, sobre os nossos ancestrais, eu não lembro de ter escutado muita coisa, não... a não ser quando era 20 de novembro da comunidade, que tinha festa, mobilização... que aí vinha contando, resgatando a história de como foi. Tinha o grupo de teatro que fazia apresentação, que eu participava por conta do meu pai, o professor Zezinho. Mas na escola, dificilmente tinha... era mais filme, e esses filmes que a gente já sabe, né? Branca de Neve e não sei o quê, essas coisas assim. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

Além de não ter uma representação da história da comunidade e seus ancestrais dentro da escola, Iany – a mais jovem entre as participantes – trouxe um aspecto novo para a discussão, o não reconhecimento da criança negra dentro das histórias infantis. A literatura levada para as escolas ainda privilegia as histórias clássicas e os contos de fadas que retratam, em sua maioria, príncipes e princesas brancos, reforçando a discriminação e o racismo dentro das escolas.

Esse processo de discriminação pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia de superioridade e supremacia de sua “raça”, por outro lado, pode subestimar estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra. (Castilho, 2004, p. 109).

Nesse sentido, as histórias contadas contribuem para silenciar tudo aquilo que faz parte do ser negro/quilombola, desde sua cultura até a sua aparência, o que dificulta o processo de construção da identidade, no âmbito em que fragmenta e, muitas vezes apaga, a autoestima da criança negra.

A ausência de personagens negros nessas obras são ainda uma herança do período de escravidão e perpetuação de colonialidades. Quando essas histórias começaram a ter personagens negros, eles estavam, normalmente, em posições subalternas e eram representados por pessoas mais velhas. Segundo Farias (2018, p. 20), “[...] estes eram, na grande maioria, coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remete ao recente passado escravocrata”, como revelam com muita contundência as mulheres quilombolas participantes desta pesquisa.

Apresentar somente a história do colonizador e apresentar os brancos como heróis e os negros como pessoas que sempre estiveram à margem, contribui para a manutenção de um sistema racista, que atingiu as nossas participantes quando elas ainda eram crianças e, refletiu em todo o processo de ensino e aprendizagem delas.

Dessa forma, pode-se perceber que, às vezes, os saberes tradicionais quilombolas não são socializados na escola porque as pessoas não reconhecem sua própria história. Muito disso ocorre devido a persistência de práticas que operam segundo colonialidades do ser e do saber (Quijano, 2005) e que apagam e invisibilizam os seres. É por meio da colonialidade do ser que podemos entender a exclusão da história de Zumbi e de outras personalidades negras – inclusive e principalmente mulheres, na escola.

Se a escola, como espaço de transformação social, não busca meios para solucionar essa problemática, acaba por contribuir para que ela continue – desenvolvendo nas crianças negras baixa autoestima e sentimento de culpa/inferioridade. Então como construir uma identidade negra se a história é negada? Os saberes são silenciados? A memória é apagada?

Nossa contribuição nesta pesquisa é registrar alguns flashes das memórias, histórias, saberes e fazeres da comunidade Quilombola Rio das Rãs, assim como das lutas e dos processos de construção identitária desse povo. Esse registro é também para denunciar as violências e socializar as histórias de superação das professoras quilombolas que sobreviveram ao seu processo de escolarização, e hoje atuam na escola para promover mudanças. É certo que essas mudanças podem começar na escola, pela compreensão, apoio e difusão dos conhecimentos construídos no território e no chão da sala de aula – para que as crianças possam reconhecer e abraçar sua ancestralidade.

Por isso, defendemos o quão importante é resgatar as memórias de povos que por tanto tempo não foram ouvidos. Atentemos para a forma como opera a colonialidade do saber que busca manter essas histórias, culturas e saberes silenciados, fazendo com que a compreensão de mundo continue partindo da visão hegemônica, que é do colonizador, e retornando a ele. Então, se há somente um conhecimento, eurocêntrico, hegemônico e totalitário, as formas de saber e conhecer “diferentes” são negadas, tanto socialmente, quanto dentro das escolas e universidades, descartando a produção intelectual indígena e afro. (Tamayo-Osorio, 2017).

Nesse sentido, ao pensar a ligação entre educação e identidade, precisamos pensar em uma pedagogia da diversidade. Lembrando que durante muito tempo, a escola distorceu e ocultou a participação dos negros na história e na construção econômica e cultural do Brasil. Portanto, além de questionar os motivos pelos quais isso tenha acontecido, precisamos pensar em modos de colocar o negro no lugar do sujeito de direito que ele realmente é (Gomes, 2002).

Quanto à construção da identidade da mulher quilombola, as histórias dos processos de construção de identidade dessas mulheres nos ensinam como elas rompem com os estereótipos que se perpetuaram por tanto tempo e que colocam mulheres como elas sempre em condições subalternas. Suas histórias mostram trajetórias de superação, e sobretudo, da forma como são conhecidas e reconhecidas como pessoas importantes para a perpetuação de seu povo e suas tradições.

Fome de Educação

Até quando o Brasil vai suportar
ver seu povo carente de saber,
tanta gente sem ler, sem escrever,
sem escola decente pra estudar,
pois até a merenda escolar
alimenta a tal corrupção.

Num lugar em que tudo dá no chão
na escola deveria ter fartura.
Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.

(...)

Sobra tanta coragem pra lutar,
o que falta é oportunidade.
Sobra o sonho de entrar na faculdade
pela falta do dinheiro pra pagar.
Falta tudo pra quem vê tudo faltar,
sobra tudo pra quem tem tudo na mão.

Só não falta em tempo de eleição
blá-blá-blá, lenga-lenga e muita jura.
Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.

A caneta é capaz de transformar
e mudar o destino de um povo.
Quem viveu só comendo o puro ovo
pode um dia provar do caviar.
Já vi gente que, por ter como estudar,
se mudou do barraco pra mansão.
Batalhando com total dedicação
conseguiu ter a vida menos dura.
Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.

Esse povo que tem tanto pra dar
não recebe o que tem pra receber.
Não consigo aceitar ou entender,
ninguém venha querer me explicar.
Eu não posso e nem vou me conformar
com a cruz que carrega o cidadão
pelo peso dessa desinformação
castigado pela falta de cultura.
Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.

A nação que investe em sua gente
nunca tem desperdício ou prejuízo.

Observo atento e analiso:
só se muda agindo diferente.
O poder de um povo está na mente,
é a chave que abre essa prisão,
é a luz que aponta a direção
pra seguir por qualquer estrada escura.
Um país desnutrido de leitura
só se salva comendo educação.



Braúlio Bessa

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: DO SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO DE SABERES E SERES AS CONQUISTAS E SUPERAÇÃO

Porque, é a partir da educação, que eles vão conseguir prosperidade, uma vida melhor. (Dona Paulina, professora, Roda de Memórias, 16 mar. 2023)

A fala de Dona Paulina nos faz pensar na educação como forma de libertação e transformação da realidade vivida pelos quilombolas, o nos provoca a recuperar a história de como se deu a educação no quilombo Rio das Rãs. Essa história se confunde com o início da escolarização das nossas participantes e ajuda a compreender os tensionamentos vividos por essas e outras mulheres no seu processo formativo, que inclui superar o silenciamento e a invisibilização de saberes e seres quilombolas nas instituições de ensino. Para isso, partimos das memórias das mulheres participantes desta pesquisa que compartilharam conosco suas histórias, e dialogamos com outros estudos que também abordam a chegada da escola no quilombo Rio das Rãs.

Para entender a educação como prática da liberdade, é preciso pensar como Freire (1967) para quem a educação tem de considerar a realidade vivenciada pelos educandos, a conscientização e o diálogo entre alunos e professores. A fala de dona Paulina que abre este capítulo nos remete aos ideais de Freire, porque busca a humanização das práticas escolares e das instituições para romper com o ciclo colonizador. A educação nesse ideal busca emancipar quem foi colonizado rumo à liberdade.

Mas, uma educação transformadora está intrinsecamente ligada ao território e à cultura, direitos que foram negados às nossas mulheres, que compartilharam suas memórias escolares. Como afirmam as mulheres, o reconhecimento do território tradicional e o acesso à educação por meio de programas de formação pela diversidade, considerando as especificidades dos povos, como o PRONERA, contribuíram para se pensar uma Educação (realmente) Quilombola.

Contudo, quando essa educação realmente começa a tomar força na comunidade de remanescentes de quilombo Rio das Rãs? Discutiremos essa e outras perguntas abordadas nas entrevistas e nos registros da Roda de memórias pelas mulheres quilombolas, professoras, que participaram desta pesquisa: Como os saberes tradicionais dessa comunidade foram tão silenciados nas escolas? Como a matemática na escola atuou/atua como ferramenta de opressão e sofrimento para pessoas quilombolas? Por que a presença quilombola na universidade ainda é tão restrita? Por que para muitos quilombolas o sonho de estudar na universidade ainda parece tão distante?

A luta por uma educação que considere a história da cultura afro-brasileira como imprescindível para a construção da sociedade brasileira sempre foi pauta das lutas dos movimentos sociais travadas pelas comunidades quilombolas. Contudo, tardou a ser considerada pelo governo, tendo como um marco dessa pauta, o ano de 2003 com a lei 10.639, que passou a considerar a história da cultura negra como um eixo temático no currículo oficial.

Em 2010, com base nos debates realizados na Conferência Nacional de Educação (2010) e no 1º Seminário de Educação Quilombola, a Educação Escolar Quilombola foi instituída através da Resolução CNE Nº 4/ 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Essa resolução dispõe que Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, em escolas localizadas nas comunidades, que valorizem suas terras e culturas, além de formação específica para professores e uma pedagogia que respeite a especificidade étnico-cultural das comunidades (Miranda, 2016).

Para além disso, os princípios da educação escolar quilombola foram delineados na resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Segundo ela, a Educação Escolar Quilombola deve garantir que os estudantes se apropriem e deem continuidade aos conhecimentos tradicionais, sendo ofertada em instituições escolares localizadas nas comunidades ou próximas a elas. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico precisa considerar as especificidades das comunidades quilombolas, seus aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos.

Para isso, a referida resolução dispõe que as propostas pedagógicas das escolas quilombolas devem fundamentar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 3)

Assim, a educação nas escolas quilombolas precisa ser desenvolvida a partir das especificidades de cada território, reforçando a identidade cultural dos quilombos, a luta pela liberdade, por terras, por reconhecimento, valorizando os saberes e práticas tradicionais existentes nessas comunidades, de modo a garantir também o reconhecimento de uma história que foi negada e silenciada por tanto tempo.

No entanto, na prática, é preciso superar o caráter excludente e homogeneizador que por muito tempo permeou a educação dos povos negros no Brasil.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (Gomes, 2012, p. 12).

Como nos mostra a autora, é preciso considerar os aspectos sociais, culturais e históricos das comunidades, visualizar e apresentar o território quilombola como espaço de vida, detentor de culturas e produtor de empregos, política, rendas e relações. Não menos importante é reconhecer a educação como um direito, como nos ensina Iany sobre sua entrada na UNEB: “Eu vou estudar aqui um dia” [...] “eu não vou pagar pra estudar, eu tenho direito a estudar de graça.”.

No entanto, como relatam as seis mulheres, a permanência de uma pessoa quilombola em uma escola básica ou mesmo na universidade requer uma proposta educacional que considere as lutas e conflitualidades dos povos quilombolas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Não podemos desconsiderar que as escolas dentro dos quilombos, onde estão professores e estudantes quilombolas, trazem especificidades que problematizam as políticas de formação que não explicitam tais especificidades. Sendo assim, a formação pode contribuir para a reprodução de estruturas racistas, colonizadoras e excludentes. Por outro lado, como disse dona Paulina, é a partir da educação que os estudantes terão uma vida melhor. Portanto,

A luta do povo negro por educação e superação do preconceito, mostra que a escola é ainda um valor para esses grupos, mas que, por sua natureza é ela ainda propagadora do preconceito e do racismo que precisam ser superados para dar lugar a políticas públicas e sociais que possam reconhecer a diversidade étnica-cultural dos diferentes grupos. (Gusmão, 2020, p. 24)

Assim como foi com muita luta para que a comunidade Rio das Rãs conseguisse o reconhecimento do território como de remanescente de quilombo, a história de luta pela implantação das escolas não foi muito diferente, como podemos perceber em estudos que se ocuparam desse tema.

5.1 A luta pela educação escolar no Quilombo Rio das Rãs – breve histórico

Segundo o estudo de Purificação (2016), que apresenta um pouco do histórico da educação no município de Bom Jesus da Lapa, as primeiras atividades educativas no quilombo Rio das Rãs tiveram início após 1944, por preocupação de pais com a educação de seus filhos. Por conta do isolamento e da dificuldade de acesso aos quilombos – Rio das Rãs, Araçá-Cariacá, Nova Batalhinha, entre outros – e da falta de interesse do poder público em mudar esse cenário, poucas pessoas conseguiam aprender a ler e escrever e resolver problemas utilizando as quatro operações básicas da matemática. Os que dominam essas habilidades tornavam-se referência nas comunidades, além de atuarem como leitores/escritores de cartas. Foi assim que atividades escolares eram desenvolvidas na comunidade. As pessoas que faziam esse trabalho educativo eram conhecidas como mestras e alfabetizavam em suas próprias casas, recebendo um pagamento por parte dos pais dos estudantes. Entre essas pessoas estava o senhor Emiliano Joaquim Vilaça, homenageado que dá nome a uma das escolas de Rio das Rãs (Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça).

Ao decorrer do tempo, outras potencias educativas surgiram na comunidade, como o professor Zezinho, professor e liderança atuante da Comunidade Rio das Rãs, citado pelas participantes da pesquisa.

Figura 19: Professor Zezinho



Fonte: Acervo da Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça

O professor Zezinho é pai de Iany, que narrou as lembranças que têm sobre ele, referentes a sua atuação na comunidade.

Sobre o meu pai, o professor Zezinho... ele foi e é uma das lideranças aqui da comunidade. Foi a primeira pessoa que se mobilizou para fundar o centro cultural e a Banda Quilombo Rio das Rãs – que hoje em dia não tem mais – mas está aí, assim... também foi ele que trouxe a capoeira aqui pra dentro do lugar... ele foi uma das primeiras pessoas... Ele começou a lecionar também, lá no fundo da casa dele e dentro da casa dele mesmo, em uma salinha. Ele começou a dar aula, juntamente com a minha mãe. Ele morou um tempo em São Paulo, como ele tinha o ensino Fundamental, ele lecionava. E aí minha mãe tinha até a terceira série e ajudava ele também, dando aula. E aí, era daquele jeito ... escolinha no fundo de casa, não era bem uma escola, né? (reflexão). Eles que preparavam a merenda, por conta própria, não tinha muito apoio de outros órgãos. Meu pai está vivo (risos), é... ele ainda persiste, ele luta muito pelo resgate da cultura, pelas memórias, por essa questão de trabalhar a nossa história na escola. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

Na mesma direção da fala de Iany, dona Paulina cedeu a fotografia abaixo, que foi tirada na década de 90 e representa os integrantes do grupo de capoeira do professor Zezinho, também participantes da Banda Quilombo, da qual foi fundador.

Figura 20: Grupo de Capoeira do Professor Zezinho



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Paulina.

Segundo dona Paulina, Iany e Simone, Zezinho foi muito importante na educação da comunidade – começou com o grupo de capoeira e depois na educação escolar, tendo como foco as questões da luta, da história, do negro e da educação. Atualmente, Zezinho está afastado da escola e do grupo de capoeira por conta de problemas de saúde, mas segue sendo uma das

figuras mais importantes da comunidade. Ao falar sobre ele, dona Paulina enfatizou: *“Representa a arte e a educação quilombola de Rio das Rãs.”*

É perceptível o quanto o professor Zezinho foi e é importante para a educação e para as lutas da comunidade, tendo feito sua casa de “escola” e fundado um centro cultural na, responsável por um grupo de capoeira e pela Banda Quilombo. Zezinho é citado por Simone como alguém que a ajudou a perceber o seu processo de construção de identidade: “eu fui me reconhecer enquanto negra mesmo, foi depois de um período... que Zezinho, ele tinha um centro cultural e aí tinha um grupo de jovens que ele vinha conversar com a gente.” (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A história da escola foi um ‘capítulo’ da linha do tempo que pudemos construir quando dona Paulina abriu sua caixa de fotografias e juntamente com seu esposo, Sr. Simplicio, contou sobre a criação da escola na comunidade. Na Figura 4, dona Paula nos mostra a fotografia da primeira estrutura física da escola que foi construída pelo fazendeiro que comandava a localidade no final da década de 80. Segundo ela, na época, a prefeitura alegava que não poderia melhorar a escola por conta dos conflitos que haviam na região.

Figura 21: Escola Municipal Brasileira



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Paulina.

Como afirma Dona Paulina, a educação oferecida nessa escola, à época, era uma forma de dominação sobre o povo: “Eles querem que você fique aí, pois querem continuar a dominar tudo”. Na visão dela, que nós concordamos, o fazendeiro viu uma oportunidade de aliciar as pessoas, oferecendo uma escola em uma estrutura precária, na qual ele poderia intervir na

educação que era ministrada. Seria uma porta aberta para influenciar os moradores da comunidade, em busca de apoio e obediência.

Ilustrando o descaso, a fotografia a seguir representa o banheiro dessa escola.

Figura 22: Banheiro da escola



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Paulina.

Esse banheiro era utilizado por estudantes, professores e demais funcionários e não possuía condições adequadas de higiene. Segundo dona Paulina, o banheiro possuía apenas essa estrutura quadrada no chão, que servia como vaso sanitário, não possuindo pia para lavar as mãos, papel higiênico e/ou similares.

Dando continuidade, Dona Paulina nos mostrou uma fotografia de alunos que frequentavam essa escola e contextualizou a fotografia, chamando nossa atenção para as poucas carteiras – já bastantes desgastadas – um filtro, usado por todos para beber água e parte das paredes da escola, sem reboco ou pintura, num chão batido.

Figura 23: Alunos da comunidade



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Paulina.

Segundo dona Paulina, todos os alunos da foto já são adultos e representam boa parte dos estudantes que passaram por ali entre as décadas de 1980 até meados dos anos 2000. Durante parte desse período e após ele, o professor Zezinho era responsável pelas aulas, que aconteciam também em salas arranjadas ou em sua casa – que era de taipa. Dona Paulina disse que tudo era arranjado, as condições eram precárias e a comunidade só tinha acesso aos “restos” da cidade.

Corroborando com o relato de dona Paulina, Purificação (2016) nos diz que no início da década de 1990 a Escola Municipal Brasileira – que atendia alunos da Alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental – passou a funcionar em prédio próprio e com estrutura melhorada, permanecendo no mesmo local até 2004. Em 2004, após muita luta dos moradores, foi construída a Escola Municipal Elgino Nunes de Souza – que leva o nome de um dos antigos moradores que atuou como mestre, em funcionamento até os dias de hoje. Em 2010, foi inaugurada a Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça. Ambas as instituições oferecem ensino desde o infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e possuem melhor estrutura física.

No sistema municipal de ensino que inclui não só escolas urbanas, como também escola do campo e quilombolas, a cada início de ano letivo promove-se curso de formação para os professores, visando a uniformização dos planejamentos e do calendário escolar. Isso ocasiona muitos transtornos, pois não considera as especificidades de cada comunidade, não sendo diferente na comunidade Rio das Rãs. Além disso, os livros utilizados são os mesmos na cidade e nas comunidades quilombolas (Purificação, 2016), reforçando nossa percepção de que a escola, mesmo sendo classificada como quilombola, acaba privilegiando saberes de fora por

causa da organização administrativa e pedagógica que tem de adotar por estar dentro do sistema municipal de ensino.

5.2 Uma das recordações que eu me lembro é que não tinha uma escola padrão, como essa que temos hoje. (Leila, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

O processo de escolarização das mulheres que participaram dessa pesquisa foi marcado por muitas lutas e dificuldades – a necessidade de sair da comunidade, conciliar trabalho, emprego e família, sofrer preconceitos e racismo e precisar se adaptar a uma nova realidade, totalmente diferente daquela que era vivenciada na comunidade. Sobre esse processo, dona Paulina compartilhou algumas memórias:

[...] o meu processo de escolarização começou aqui na comunidade, mas eu tive um período, acho que de uma semana, por aí, de aula... e o meu professor acabou me expulsando da aula. Nessa época, a gente não tinha o caderno assim, bonitinho, então chegou lá, o professor fez o alfabeto numa folha, destacou e me deu. E aí eu fui pra casa. Só que no caminho pra casa... essa folha foi assim, solta e aí aqueles matinhos secos ao redor da estrada, “zaap” (barulho de rasgo), rasgou essa folha. E aí eu cheguei em casa toda preocupada... como eu iria dar a lição no dia seguinte? E aí eu tinha meu irmão, que já era adulto e já sabia. Eu pedi pra ele que ele fizesse um alfabeto pra mim, pra poder apresentar no outro dia. Aí quando eu cheguei com esse alfabeto, que ele (o professor) percebeu que não era a letra dele, ele ficou muito bravo e aí ele falou que o professor era ele e que ele não aceitava, que eu não tinha que ir mais. Aí pronto, eu não fui. Aí depois de um certo tempinho, eu fui pra São Paulo [...] pra ajudar a cuidar de um primo [...]. E aí lá eu iniciei, né? O meu primário [...] fiz do primeiro até o oitavo ano. A oitava série. E aí é... lá eu não tinha nada, né? Sobre a questão dos costumes daqui. Era totalmente diferente. Os conhecimentos eram, basicamente, pedagógicos. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022).

A fala inicial de dona Paulina apresenta questões referentes às experiências traumáticas que ela teve ao ingressar na escola à época na comunidade Rio das Rãs. Nesse período, as aulas eram ministradas por mestres e mestras – professores e professoras que não tinham formação para isso -, que, na maioria das vezes, haviam estudado somente os primeiros anos do Ensino Fundamental. Muitos professores reproduziam as violências que os quilombolas historicamente viviam e ainda vivem na sociedade.

Em suas memórias, dona Paulina fala que desde criança tinha uma grande atenção com sua educação, ao mesmo tempo reclama que a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a realidade vivida pelas crianças daquele quilombo aprofundava a exclusão deles da escola, além de gerar traumas. Ao ir para São Paulo, que se mostrou à época a única opção de retornar à escola, ela perdeu o contato com a comunidade e teve de ingressar em uma escola

que excluía – e nem conhecia – aquilo que era vivenciado por ela. Ocorre assim um total silenciamento daqueles saberes que dona Paulina tinha de sua cultura, do seu povo e território.

Simone também compartilhou algumas de suas memórias, construídas ao longo do seu processo de escolarização.

Bom, o meu nome é Simone Nunes de Souza Rodrigues, eu tenho 36 anos. E eu não sou assim boa com datas, igual a professora Paulina que lembra de tudo (risos), mas assim... eu iniciei meus estudos aqui na comunidade, com o professor Zezinho... eu lembro que era na casa dele, ainda não tinha o prédio da escolinha – que é essa aqui – então ainda não tinha e funcionava na casa dele. Eu lembro que ele tinha a esposa, que ajudava ele, pois era uma turma só, todos níveis ali naquele espaço e a esposa o ajudava com os alunos, na realização das atividades e tudo. E aí eu estudei aqui um tempo e depois meus pais foram para São Paulo e eu fui estudar lá, fiquei lá em torno de 5 anos. E lá em São Paulo eu estudei três, quatro anos. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022).

A fala de Simone levanta um ponto importante, pois sendo 25 anos mais nova que dona Paulina, seu ingresso na escola na comunidade Quilombola Rio das Rãs ainda aconteceu sem a ajuda dos órgãos governamentais/educacionais, sem um local “adequado”, sendo desenvolvida em casas dos professores, (como o Zezinho) que à época eram chamados de professores leigos. Além disso, Simone destaca a organização das turmas multisseriadas. Esta organização diante de um professor sem formação gerava dificuldade em trabalhar com várias etapas de desenvolvimento em um pequeno espaço.

Adiante, Simone conta que retornou para a comunidade e fez parte da primeira turma a concluir a oitava série (atual nono ano) na escola da comunidade, momento em que já era ofertado o segundo segmento do Ensino Fundamental.

[...] eu fui uma dessas primeiras alunas a concluir a oitava série aqui na comunidade... também nessa época que eu retornei, o professor Zezinho não estava mais trabalhando aqui na escola, então os professores eram de Bom Jesus da Lapa, então também não tinha essa discussão, a gente não via nossas memórias, nossos saberes e fazeres de forma alguma eram considerados dentro desse contexto. O livro didático, se hoje não é bom, naquela época era bem pior, né? Porque o campo e as comunidades quilombolas naquela época, praticamente nem existiam, na discussão do currículo nem tinha... e aí a gente nunca via isso. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022).

Todavia, nesse período não haviam professores da comunidade atuando na escola, apenas os que eram enviados da cidade para o quilombo. Para Simone, o fato de os professores(as) não fazerem parte da comunidade e não conhecerem o contexto vivenciado por

ela, aprofundava o silenciamento dos alunos e a ausência dos saberes e fazeres do povo do quilombo.

Assim, percebemos que a educação escolar que ocorria nessa época no quilombo era uma extensão do que acontecia na cidade, dispensando as características, individualidades e cultura dos alunos quilombolas e contribuindo para o apagamento dos saberes e esquecimento das memórias. Além disso, novamente, Simone cita os problemas com os livros didáticos que, por serem escolhidos considerando somente a realidade existente na cidade e nas diretrizes nacionais, deslegitimam as lutas dos povos quilombolas e excluem totalmente os conhecimentos destes.

Dando continuidade ao compartilhamento das memórias escolares, dona Paulina enfatizou a importância dos programas sociais para que o acesso e a permanência à educação fossem concretizados.

E aí eu fiz o primário, até a quinta série [...] depois meu tio falou que não podia ficar mais comigo, porque eu já estava dando muito gasto. Aí fui trabalhar em casa de família e foi a partir daí que eu consegui terminar o meu fundamental. Daí eu fiquei lá trabalhando algum tempo e aí quando foi em 82, aí eu regressei pra Bahia. Aí eu regressei, depois de uns dois anos e pouco, me casei, constitui família e aí após 21 anos parada, eu retornei ao Ensino Médio. No caso, já foi uma oportunidade, [ingressei] via os processos de desenvolvimento social, que adquiriu também, específico, para as áreas de Reforma Agrária. Aí eu consegui fazer através do PRONERA o meu ensino médio, que foi concomitante, normal/magistério. E aí ainda por esse mesmo programa, no ano de 2004, a gente teve a oportunidade... o programa conseguiu o curso de Pedagogia. Eu consegui me inscrever, fizemos o vestibular, aí eu consegui passar e fiz até o sexto semestre. Consegui me inscrever também no concurso público, em 2007, aí eu passei, mas não consegui conciliar os dois. Aí eu tive que desistir. Quando foi em 2008, eu entrei em exercício, então eu comecei a trabalhar. Em 2009, eu retomei com a escolarização a distância e conclui em 2012. Ao terminar, fiquei uns anos sem me integrar numa pós e foi quando eu fui tentar lá no IF [Instituto Federal]. E aí fiz. Eu tive muita dificuldade (risos) e ainda tô tendo até hoje, mas essa foi a minha trajetória. (Dona Paulina, Professora, Entrevista, 24 nov. 2022).

As dificuldades enfrentadas por dona Paulina em conciliar estudos e trabalho/vida pessoal são, ainda hoje, vividas por muitas mulheres, um contexto que é, certamente, mais difícil para mulheres quilombolas. O acesso à educação – principalmente na idade certa – ainda é complexo, sobretudo a educação superior, que, muitas vezes, segue uma lógica classificatória e excludente.

Contudo, algumas políticas públicas foram criadas para tentar romper com essa lógica. Entre essas, podemos citar os programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) – que oferece bolsas de estudos a estudantes baixa

renda –, cursos de licenciatura voltados aos povos tradicionais – como a Formação Intercultural Indígena da UFMG. Além disso, destacamos as políticas voltadas para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola, que evoluíram bastante na última década e precisam continuar avançando e reconhecendo a necessidade de diretrizes específicas para essa modalidade educacional. A exemplo, o programa Bolsa Permanência, que concede auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade, sobretudo quilombolas e indígenas e ainda a concessão de vagas específicas em universidades.

Há um ponto comum nas memórias compartilhadas pelas mulheres relativas aos empregos em casa de família ao sair da comunidade, normalmente, apenas em troca de moradia e comida para que pudessem estudar e se manter. As mulheres negras campesinas são ainda mais afetadas por isso e pelo racismo que envolve a sociedade, pois acabam sendo subjugadas e ocupando empregos subalternos quando precisam sair de suas comunidades – um exemplo disso são as participantes desta pesquisa: todas elas tiveram de trabalhar em casas de família quando migraram do campo para a cidade. Nesse sentido,

(...) os empregados domésticos agregam quase cinco milhões de trabalhadores. Historicamente esta ocupação sempre foi numerosa no Brasil e, apesar de sua contínua redução, ainda representa 6% das pessoas ocupadas no país. Os empregados domésticos constituem uma categoria marcada pela baixa escolaridade (60% tem até o fundamental incompleto), com predominância da população negra (61,6%) e majoritariamente feminina (94,4%) (Machado; Lima, 2016, s/p).

Isso confirma a tese de que, embora a escravidão tenha sido abolida há 135 anos, a organização racial da sociedade permanece e continua definindo os locais que serão ocupados por homens e mulheres negras, sendo, em geral, os empregos (ou subempregos) mais precarizados, com pouco prestígio e salários baixos.

De certo modo, as mulheres participantes desta pesquisa conseguiram romper com esse ciclo, tornando-se professoras atuantes em sua comunidade, ou como disse Simone, tornaram-se professoras ‘sobreviventes’. A história de resistência dessas mulheres nos remete aos trabalhos de Catherine Walsh (2019), quando a autora utiliza as metáforas gritos, gretas e sementeiras para exemplificar formas com que grupos subalternizados enfrentam no nível micro da sociedade as violências e os silenciamentos impostos a eles. Walsh utiliza a metáfora *gritos* como o que rompe as tentativas de silenciamento, alcança lugares e pessoas. *Gritos* são atos de resistências, por e pela vida. Já *gretas* são fendas no sistema, modos outros de pensar, atuar e fazer diferente, enquanto *semeaduras* são atos persistentes que invocam memórias coletivas dos ancestrais que seguem muitos vivos em seus descendentes, semeando neles a luta por mudanças

e a busca por fissuras no sistema. A autora defende que os *gritos* possibilitam que *gretas* sejam abertas, para que aquilo que ficou invisível e silenciado suba a superfície e *semeie* diferenças para as próximas gerações.

Como disse Adélia, “Eu preciso expressar o que eu sinto, eu preciso gritar, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo”, foi preciso gritar, um grito que a na visão de Walsh (2019) deixou de ser só dela e reverberou com outros gritos, de maneira coletiva, rompendo com o silenciamento dessas mulheres e provocando fissuras no sistema escolar. Elas aproveitaram as brechas, criadas pelas políticas públicas de Educação do Campo da época, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para fazer a formação e seguir os estudos, até ocupar o lugar de professoras nas suas comunidades.

Os gritos de Adélia como das outras mulheres quilombolas nesta pesquisa são atos de resistência, tirando da invisibilidade a capacidade delas de assumir a educação em suas comunidades, efetivando mudanças na educação antes excludente e silenciadora a que vivenciaram em suas trajetórias escolares. Esses gritos criam *gretas* – consequências de resistências e insurgências que dão luz a pequenas esperanças – para as próximas gerações, semeando de forma persistente e através da memória coletiva, um futuro novo, ancestral e decolonial (Walsh, 2019).

Podemos dizer que a força dos gritos de Adélia foi capaz de abrir *gretas* que ela não ignorou, pelo contrário, agarrou-as, promovendo sementeiras para as próximas gerações que poderão se reconhecer como negras/quilombolas e praticar sua cultura dentro da sala de aula. As memórias compartilhadas por essas mulheres não trazem somente histórias de subalternidades, pois elas forçam brechas no sistema, rompendo com o ciclo de colonialidades que opera sobre elas, ancorado no racismo e no silenciamento das populações negras, em especial, das mulheres quilombolas.

Leila também compartilhou memórias que relatam as barreiras enfrentadas dentro sistema educacional e como conseguiu seguir sua escolarização, que também nos remete às ideias partilhadas por Walsh (2019)

Então as minhas vivências aqui na comunidade começam desde o período em que eu comecei a estudar, mais ou menos aos 7 anos. Uma das recordações que eu me lembro é que não tinha uma escola padrão, como essa que temos hoje, essa escola chegou aqui em 2010, mais ou menos. Iniciamos em uma casinha, era uma escola solta, uma sala aqui e outra ali. Aí eu lembro que fiz o ensino fundamental em uma escola assim e depois passei para a casa do professor Zezinho e fui passando de escola em escola. Aí pra adequar mais assim, construíram uma casinha, um puxadinho pra gente estudar. Isso já foi nos anos finais do ensino fundamental. E as minhas recordações é que nessa escola, a única merendeira era pau para toda obra, e até professora as vezes. Essa escola também era precária, a gente tinha que chegar cedo, não tinha cadeira, brigava

por cadeira, sentava no chão para poder estudar. Terminei o ensino fundamental aqui e aí tive essa dificuldade, que eu nunca tinha saído do lugar... uma menina do campo pra ir numa cidade... sabe como é sofrido. Fui para Bom Jesus da Lapa e foi muito difícil para me adequar, morar só, sofri bastante, mas foi por um curto período. Depois que eu cheguei lá, com 15 dias meu pai já tinha me inscrito para cursar o ensino médio através do PRONERA, que é o Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária. Esse curso de ensino médio era pra professores do campo. Então, eu sai, fiquei em uma casa com 60 alunos, dividi um quarto com mais ou menos 15 pessoas... muito difícil. Ficar longe também da família foi muito sofrimento. Aí eu ia para Itaberaba e ficava 45 dias lá, retornava pra casa e ficava dois ou três meses. E era assim, lá e cá, um ensino voltado para professores do campo. (Lelia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A fala de Leila mostra a importância das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas e camponesas, possibilitando-lhe ingressar na Educação do Campo. Tanto a Leila quanto dona Paulina destacam o PRONERA como a porta de entrada para chegar à formação que têm hoje. Outros programas, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) também foram criados após muitas lutas dos movimentos sociais, vislumbrando uma educação que considerasse as individualidades e necessidades do campo.

O PRONERA, programa citado por dona Paulina e Leila, surgiu em 1997, a partir da necessidade de aumentar a escolarização dos trabalhadores(as) do campo, e foi instituído em 1998 pela portaria nº 10/98. Em 2004, foi elaborado o Manual de Operações do programa, que definiu como finalidade do PRONERA

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Brasil, 2004, p. 17).

Assim, o programa se apresenta como uma forma de avanço educacional para as comunidades do campo – incluindo as comunidades quilombolas – democratizando o acesso à educação, fortalecendo a busca por um ensino que abarque e valorize todas as especificidades desses povos, viabilizando e apoiando – desde o seu surgimento – a escolarização de milhares de pessoas que residem em áreas de reforma agrária.

Nesse sentido, retomando a ideia de Walsh (2019), o PRONERA e outros programas de formação dessa natureza são uma resposta aos *gritos* dos movimentos sociais, entre eles do Movimento Negro Unificado. Esse é um programa de educação e formação que surge como uma proposta específica para atender as populações do campo e quilombolas. Somente por esse elemento, uma formação que parte dos sujeitos, poderíamos considerar que ela foge às colonialidades que operam dentro das políticas educacionais implementadas até então.

Entendemos que os programas sociais voltados para a educação de pessoas campesinas e quilombolas são como brechas abertas no sistema que produziram sementeiras, que contribuem para descolonizar as políticas públicas voltadas para a educação.

Ainda no âmbito das memórias escolares e dificuldades enfrentadas, Adélia compartilhou um pouco mais de sua trajetória:

Eu não me lembro das minhas vivências na pré-escola, me lembro mais nas séries iniciais. Eu lembro que estudei numa escola precária, onde as condições eram péssimas... na verdade, não era nem uma escola, a gente estudava embaixo de um pé de árvore. E o que servia de cadeira pra sentar, a gente colocava dois suportes e as tabuas, aí a gente sentava. E a lousa, a minha professora adaptava numa cerca... e quando chovia, a gente não conseguia ficar ali, alagava... e nós ficamos assim um bom período. Aqui no campo, antigamente, era só até a quarta série, quinto ano, e a partir do quinto ano não tinha mais professor para ensinar essa modalidade aqui. E aí a gente tinha que ir para Bom Jesus da Lapa. Eu fui pra Lapa com 14 anos e eu lembro que eu não tinha nenhum familiar pra ficar na casa, então eu tinha que trabalhar durante o dia, em casa de família, e a noite estudar. E assim eu fiquei o período de 10 anos lá. Concluí o ensino fundamental, fui para o médio, nessa mesma rotina. E como eu coloquei na parte escrita, uma das dificuldades encontradas na escola, por ser uma menina que morava no campo, totalmente diferente da realidade da cidade. (...) Depois fui para o ensino médio, que é mais ou menos nessa realidade que Leila falou... a gente mora aqui e tem que fazer em Bom Jesus da Lapa. A gente tem uma realidade totalmente diferente, a gente às vezes fica com vergonha de expor essa realidade, sem saber se ela vai ser bem vista, né, ou aceita. Então sempre fica esse constrangimento. E na maioria das vezes, eu não expressava o que eu sentia por esse motivo. Mas aos poucos eu fui me empoderando, eu fui percebendo que se eu não abrisse a boca, ninguém ia saber o que eu estava sentindo. E sempre tem aquela expressão de que quando você não fala o que você sente, da aquela impressão de que você é boba, de que você não sabe de nada. E aí eu comecei a ver que eu preciso expressar o que eu sinto, eu preciso gritar, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo. E isso foi no ensino fundamental, médio e quando eu cursei a minha faculdade também..., mas aí eu fui aprendendo a levantar a cabeça. Se alguém falava alguma coisa para me desonrar, eu revidava. E assim eu estou até hoje. (Adélia, Professora, Roda de memória, 16 mar. 2023)

A fala de Adélia denuncia a precarização da educação destinada aos povos quilombolas que não possuía um espaço adequado para o funcionamento de uma escola em que pudessem estudar. Ainda hoje, é possível encontrar escolas em quilombos que possuem condições físicas muito precárias ou mesmo algumas comunidades que ainda não têm uma escola.

Segundo Moran (2000), uma boa estrutura física torna o trabalho do professor menos desgastante, o que colabora para uma melhor qualidade do ensino. E, de acordo com Davis (1993), esse espaço precisa despertar coisas boas nos estudantes – ideias, busca pelo conhecimento – precisando, para isso, ser confortável, alegre e pedagógico. Então, se as instalações físicas das escolas são precárias, o processo de ensino e aprendizagem é afetado.

As falas das mulheres participantes desta pesquisa comprovam isso, como são traumáticas as memórias que compartilham sobre o espaço escolar onde iniciaram sua trajetória.

O descaso com o espaço escolar já é parte das tentativas de silenciamento desses sujeitos que advém da história de presença negra no Brasil, desde o período escravocrata. Mas, não é somente o espaço físico que oprime e silencia, as práticas educativas que nele operam também são excludentes. São práticas educativas que trabalham para a negação do ser, na perspectiva da colonialidade do ser que produz estereótipos raciais e adiciona adjetivos negativos aos negros, ridicularizando não apenas a sua estética, mas tudo que advém do seu corpo e da sua cultura (Streva, 2016).

Para Adélia e para as outras participantes, reafirmar sua identidade negra não é fácil diante de tamanha opressão dentro da escola. Isso se explica porque, como afirma Gomes (2002)

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial. (Gomes, 2002, p. 41-42).

Outra marca do colonialismo europeu que inferioriza os povos negros é expressa quando Adélia fala “A gente tem uma realidade totalmente diferente, a gente às vezes fica com vergonha de expor essa realidade, sem saber se ela vai ser bem vista, né?, ou aceita. A possibilidade de continuar na escola era condicionada à submissão às práticas pedagógicas de um lugar diferente de sua cultura e que a desvaloriza e de se calar, pois não sabia se seria bem vista. Hoje Adélia sabe que “**eu preciso gritar**, ou ninguém vai saber que eu tô sofrendo”. Ou seja, Adélia começa a agir para romper com os pensamentos e as ações colonizadoras que estão dentro e fora das instituições de ensino. Com o seu grito, Adélia expressa o que sente – demonstra que existe, resiste e luta para modificar a realidade vivenciada por ela.

As memórias escolares de Luzia não são muito diferentes das outras mulheres

(...) a minha primeira escola foi debaixo de um pé de Juá, onde a gente sentava... onde os bancos eram dois paus e coloca um no meio e aí sentavam os alunos com os caderninhos nas mãos. E para a professora, o quadro era um papelão ou uma coisa assim que ela pudesse escrever pra gente. A partir do pé de Juá, nós fomos para um local onde eles faziam uma barraca de lona. Depois da lona, estudamos em casa de farinha, onde era uma casa de farinha do meu avô e ele cedeu o local para que pudesse funcionar a escola... e foi aí onde eu estudei com meus irmãos e primos por um tempo. E a partir daí foi que eles construíram uma escola pequena, a Escola Municipal

Quintino Lopes, que era o nome do meu avô. E a partir daí vinham professores de Malhada, Carinhanha... e os professores vinham e acabam ficando semana, meses ou dias. Chegavam ali e quando presenciavam as dificuldades do lugar, eles iam embora. E aí, as vezes, a gente perdia o ano todos, pois não ficavam professores devido as condições do lugar. E ali eu estudava... trabalhava com meu pai pela manhã, das sete até as onze e meia... na roça, na enxada. (Luzia ficou muito emocionada ao contar essa parte da história) E aí esse período, a gente ia pra escola a tarde e ficava nessa rotina todos os dias. Aí fizemos até a quarta série e, ao concluir a quarta série (Luzia continuou muito emocionada). (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A Roda de memória que promoveu o encontro dessas mulheres parece ter dado força a elas para que compartilhassem seus mais profundos sentimentos, muitos deles traumáticos. Todas foram tomadas por emoção tanto que, Simone e Paulina, ao verem o sofrimento que era para Luzia falar sobre sua trajetória escolar, a incentivaram a pensar no lugar que ela ocupa hoje, tão longe daquele momento que trazia tantas lágrimas. As companheiras incentivaram-na a pensar nas recompensas que ela conseguiu após tantas lutas. O apoio de Simone e Paulina deu forças para Luzia, que continuou

com 13 anos de idade a gente teve que ir pra cidade, para trabalhar em casa de família para poder se manter. Ali você teria que trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. Estudei durante um bom tempo na Escola Padre Francisco (localizada em Bom Jesus da Lapa), do quinto ano até o nono ano. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

As memórias de Luzia se confundem muitas vezes com as de Adélia e demonstram, mais uma vez, a inexistência de um espaço físico onde as crianças e adolescentes quilombolas pudessem estudar. Mesmo em décadas diferentes, percebemos como as práticas escolares e instituições de ensino voltadas para essas mulheres, não mudam tão rapidamente.

Para romper com as questões aqui levantadas acerca dos processos de escolarização dessas mulheres quilombolas – a precarização da escola, as práticas pedagógicas que reforçam colonialidades e produzem a invisibilidade dos saberes e dos seres quilombolas, o racismo e as lutas enfrentadas para que pudessem estudar – uma alternativa pode ser pensar as comunidades quilombolas e campesinas, como Arroyo (1999) propôs: algo em movimento e, dessa forma, as escolas e a pedagogia desenvolvidas nesses espaços devem ser carregadas de significados e atreladas às raízes populares, reconhecendo o potencial educativo presente nos movimentos sociais e na cultura dos povos.

Olhar para as escolas quilombolas e suas pedagogias como propõe Arroyo (1999) pode provocar transformações nas vidas dessas pessoas, pois enfatiza a importância de incentivar modelos educacionais que apresentem aos seus educandos a sua cultura, saberes, ancestralidade, contribuindo para a construção de sua identidade, do reconhecimento de seus

ancestrais e da percepção de sua comunidade como construtora de conceitos, saberes e práticas educativas e sociais. Com certeza, poderia se escrever outras memórias escolares para próximas gerações.

5.3 E a matemática, eu aprendi de um jeito tão marcante... que hoje dói só de pensar. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Dentro das instituições de ensino, principalmente, durante o período de escolarização das participantes deste estudo, segundo seus relatos, a história foi contada a partir do ponto de vista do colonizador – homem, branco, heterossexual, europeu... – história essa que supervaloriza uma cultura/população enquanto silencia outras – dos indígenas e negros, entre estes as mulheres, por exemplo.

Isso acontece, em primeiro lugar, pois os conhecimentos que nos foram ensinados nas instituições escolares, são, em sua maioria, ocidentalizados e colonizadores. Nessas escolas impera a visão escravista, que reforça a ideia de que as pessoas foram escravizadas individualmente. Eu, Luana, não aprendi na escola nada relativo à cultura africana ou afro-brasileira. Esta só fui ter acesso na faculdade e na pós-graduação, quando cursei disciplinas voltadas à história da cultura afro-brasileira e indígena. Ainda assim, nessas disciplinas, os saberes ancestrais que são levados para dentro das instituições de ensino são colocados de lado.

Não foi diferente o contato dessas mulheres com uma matemática na escola. Segundo as histórias por elas contadas, a matemática se apresentou como uma área de conhecimento que se diz universal, exata e abstrata, ou seja, descolada de qualquer cultura. A exclusão de saberes dos povos originários e tradicionais – destacando aqui, os saberes tradicionais quilombolas – torna-se ainda maior quando se trata da Matemática, quase sempre apresentada como única, imutável, “criada” e “ensinada” pelo homem branco (para outros homens brancos). Para D’Ambrosio (2002), a exclusão desses saberes que se torna também uma exclusão social, ocorre porque não se rompem as barreiras discriminatórias que foram impostas, desde sempre, pela sociedade dominante (e colonizadora), o que acontece também na escola.

Mas, se cada povo produz uma cultura própria, com conhecimentos repassados de geração para geração, questionamos como a matemática acadêmica – entendida como práticas e saberes científicos produzida pelos matemáticos profissionais (David; Moreira; Tomaz, 2013) – aquela enraizada no pensamento europeu, urbano, branco e masculino, característico dos colonizadores dos países do sul, pode ser a única considerada “correta”?

Luiza traz em suas memórias marcas da violência praticada dentro das escolas sob o pretexto de se ensinar Matemática

E a matemática, eu aprendi de um jeito tão marcante... que hoje dói só de pensar no jeito que a gente aprendeu. Era na tabuada... dois colegas iam ali e se você errasse, o colega ou o professor pegava e régua e te (barulho de tapa), entendeu? Então aquilo te podou muito, você tem medo de errar, de falar... você carrega isso para o resto da sua vida. “Escreveu, não leu, a pancada comeu”. Então a gente apanhou muito para aprender ela. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

É perceptível que a Matemática vivenciada por ela foi totalmente eurocêntrica e fora do contexto em que vivia, o que gerou traumas e dificuldades durante o processo de aprendizagem. Quando Luzia usa a expressão “Escreveu, não leu, a pancada comeu”, ela nos mostra como a matemática ensinada para essas mulheres quilombolas produziu marcas, a exemplo das que marcavam os corpos escravizados no período colonial europeu, tornando o seu aprendizado quase impossível, pois aconteceria às custas de muita dor, inclusive física.

Nesse sentido, as mulheres protagonistas deste estudo, ao rememoraram vivências do processo de ensino e aprendizagem da matemática, descortinaram práticas pedagógicas de exclusão epistêmica, relatando um tipo de violência inaceitável que traumatiza pessoas e deixa marcas que reverberam até hoje.

Ao pensar sobre a matemática ensinada na escola, Simone reforça percepções de Luzia, quando diz que:

A matemática foi a disciplina que pra mim, até hoje, ainda é um tabu. Falando claramente, eu creio que foi um processo de “vamos lá”, entendeu? “Vamos lá” e aí tem que ir, tem que avançar, ainda que não avance, mas tem que seguir. (...) Assim como outras disciplinas, que é tabu pra gente, justamente por ser só técnica igual a matemática que é só os números, ela não tem ligação nenhuma com o nosso contexto. Então muitas vezes a gente não sabe nem pra quê ou como usar a matemática, né? Se hoje já é um desafio, na época era pior ainda. A matemática ela é... uma disciplina muito técnica e até hoje eu ainda vejo isso nos espaços. Meu problema é com ela (risos). (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A fala de Simone revela como as práticas educativas escolares podem ir solidificando concepções colonizadoras sobre um campo de conhecimento, no caso a Matemática, colocando-a à serviço das elites dominantes, da colonização das mentes e dos corpos, para excluir as minorias subalternizadas e aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que há tentativas dentro do campo da Educação Matemática de desconstruir o discurso imperialista em relação à matemática, ainda que muito é preciso avançar nesse sentido. Se para as mulheres do quilombo Rio das Rãs,

quando alunas, a relação com a matemática era de tanta dor, não deve ser fácil para elas ensiná-la, agora que atuam como professores em suas comunidades.

Machado (1987) já chamava atenção para o fato de que ensinar Matemática é uma tarefa difícil, muitas vezes, porque às dificuldades intrínsecas a própria área, somam-se as decorrentes de uma visão distorcida da matéria, desenvolvida desde os primeiros contatos. Esse autor problematiza alguns pontos de vista levantados sobre a relação entre a Matemática e o contexto que decorrem algumas questões históricas.

Borba e Skovsmose (2001) discutem o *poder formatador* que a matemática assumiu e ainda assume em muitas sociedades. Ou seja, um poder que está relacionado à ideologia da certeza e é atribuído à matemática, que deve conter o argumento definitivo e pela sua natureza. A matemática nessa visão é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico. Apenas para exemplificar, lembramos algumas expressões que reforçam esse lugar da Matemática como uma disciplina aprendida por gênios, classificatória, excludente, de status “superior” – e advindos dessa cultura colonizadora que perpassa países como o Brasil e serve como meio de controle e formatação de seres humanos, atendendo à interesses de determinada classe (Oliveira; Linardi; Santos, 2021):

Quando nos abrimos para entender que existem outras matemáticas, ainda assim ressentimos do fato de que, na escola, as matemáticas sustentadas em saberes dos povos africanos são excluídas e desconsiderados, pois, como afirma D’Ambrosio (2002)

a Matemática européia, com seu caráter de infalibilidade, de rigor, de precisão, firmou sua presença, excluindo outras formas de pensamento, principalmente pelo fato de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno. Na verdade, ser racional é identificado com dominar a Matemática. A Matemática se apresenta como um deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades e outras tradições culturais (D’Ambrosio, 2002, p. 14).

Então, autores negros não são estudados, não há valor nos saberes que os estudantes aprenderam através de práticas culturais, ou mesmo abre-se espaço para problematizar os conhecimentos matemáticos que foram “criados” pelo homem branco/europeu. Compreendemos que o não reconhecimento da cultura negra na construção do conhecimento matemático, distancia o estudante quilombola desse campo, a exemplo do que afirma Adélia

(...) uma das dificuldades em matemática é essa falta de contextualização mesmo... com o seu cotidiano familiar e até regional, porque a gente sabe que em cada região a gente tem uma forma de falar, né? (Adélia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Reagindo a todo esse processo escolar colonizador e opressor de ensino da matemática, D'Ambrosio (2002) introduz os estudos da Etnomatemática que questiona exatamente essa matemática que era tida como um saber único e universal. Ele relata que, embora o reconhecimento de outras formas de pensar tenha acontecido (e ainda esteja acontecendo) tarde, isso encoraja reflexões sobre o pensamento matemático visto por várias vertentes – cognitiva, histórica, social e pedagógica – em que se baseia a Etnomatemática. D'Ambrósio forja uma perspectiva antropológica para a Etnomatemática que busca apresentar e compreender a Matemática em diferentes contextos sociais e culturais, tornando o conhecimento matemático não mais pronto e acabado, mas mutável e passível de adaptações. Os estudos da Etnomatemática surgem como uma forma de enfrentar a hegemonia da matemática europeia e fortalecer as matemáticas praticadas por outras culturas.

De toda forma, se do ponto de vista da pesquisa em Educação Matemática os estudos sobre Etnomatemática explodiram na década de 80 e 90 no Brasil, nas escolas, uma mudança de visão sobre a matemática como componente escolar que atente para a diversidade de modos de ser e estar no mundo, o que inclui diferentes formas de produção de conhecimento, vem a passos lentos, notadamente em escolas que atendem grupos minoritarizados.

Ainda se impõe um olhar eurocêntrico sobre as práticas que guardam semelhança com as escolares convencionais, a ponto de ser reconhecidas como matemáticas. Não cessa a busca pela matemática – acadêmica e excludente – em todas as outras formas de produzir matemática que lá se manifeste. Porém, defendemos que é preciso descolonizar o olhar e as práticas e isso é um processo diário de (des)construção, para evitar que outras pessoas vivenciem o que Iany colocou em sua fala:

Mas quando falam de uma cultura que você não tem conhecimento, parece que você não sabe nem o tamanho (risos). Primeiro que a criança vai pensar em outra coisa, não vai nem imaginar em cálculo, vai pensar “o que é jabuticaba? Qual o tamanho da jabuticaba? Qual é o gosto?” Então, ao invés da criança focar... de eu pensar assim no cálculo, eu ia mudando totalmente o meu foco. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

O exemplo dado por Iany é muito esclarecedor para alertar aos professores de matemática que não basta usar o nome de uma fruta, se não conhecida das crianças é mais grave ainda. Neste caso, a contextualização do problema de aritmética deve criar um campo de significados para que as crianças aprendam as operações básicas da matemática. Do contrário,

a abordagem da matemática na escola básica, da forma como as mulheres trouxeram em seus relatos, torna-se um grande obstáculo pedagógico e acadêmico.

Como vimos, quando as práticas pedagógicas insistem em estar fora do contexto de vida dos alunos, as pessoas não conseguem compreender a importância da matemática para suas vidas. Isso acarreta dificuldades para aprender matemática (e outras disciplinas) e, muitas vezes, gera falta de interesse em aprender algo que do modo como é apresentado “não” será útil para a sua vida e sua comunidade.

Desconsiderar que as pessoas trazem suas histórias, suas culturas, suas comunidades para dentro da escola é aprofundar cada vez mais as dificuldades de aprender matemática. Invisibilizar os saberes tradicionais dentro de uma escola onde estudam pessoas quilombolas, fará com que a matemática continue sendo um tabu, uma disciplina que se presta ao papel de classificar os que sobressaem pela proximidade com a cultura ocidental europeia e excluir os membros da comunidade.

No entanto, é preciso considerar que, quando falamos de práticas que se estruturam em diversas culturas, além da ocidental hegemônica, e que dão visibilidade aos saberes desses sujeitos – pessoas negras/quilombolas, falamos, particularmente, de uma relação de poder que se manifesta por meio de práticas discursivas, em que a sociedade faz uso abusivo do poder. O uso da linguagem, como afirma Wittgenstein (2000), é uma forma de exercer o poder e provocar a exclusão social. A linguagem adquire sentido e significado através da forma e do contexto em que é utilizada, o que levanta questionamentos sobre a linguagem matemática ser fixa e única. Se há várias linguagens e a matemática não se faz sem linguagem, como pode haver somente uma matemática que desconsidera saberes dos povos negros, por exemplo?

Referindo-se à linguagem, Leila e Simone contribuíram para nossa reflexão, com situações vividas em sala de aula

a matemática (...) tem essa dificuldade da linguagem. Eles [professores] perguntam coisas com jabuticaba e as crianças perguntam “tia, o que é jabuticaba?” e na nossa época principalmente, era morango, uva... um kiwi, o que é um kiwi? Até hoje as crianças não sabem. (Leila, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

Eu acho que essa questão da matemática é sempre colocada como uma linguagem técnica, como se fosse uma coisa isolada da realidade, do contexto do estudante. E às vezes, nós do campo, quilombo, ainda temos essa desvantagem, porque quando é contextualizada é na realidade da cidade e não no nosso contexto. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

O fato de a Matemática ser apresentada como uma disciplina universal, excluindo saberes dos diferentes grupos e diferentes formas de linguagem, corrobora para que ela continue sendo vista somente do ponto de vista eurocêntrico, excludente e colonizador. Portanto, é preciso fortalecer a ideia de que não existe apenas uma Matemática – eurocêntrica, vinculada ao pensamento urbano. É imprescindível para a educação pensar na existência de diferentes matemáticas, que são geradas e modificadas por diferentes formas de vida¹⁴ – que englobam a cultura, visão de mundo e linguagem (Knijnik, 2012).

Diante desses argumentos, entendemos que é importante trazer a Etnomatemática para a discussão dentro dos currículos escolares para podermos romper com a invisibilização de saberes tradicionais e com o silenciamento dos sujeitos quilombolas na escola. Porém, optamos por fazê-lo a partir dos pensamentos de Michael Foucault e no que corresponde ao período de maturidade de Ludwig Wittgenstein, como faz Knijnik (2012) que se refere à etnomatemática

[...] como uma caixa de ferramentas que possibilita examinar, de um lado, os jogos de linguagem que constituem as diferentes formas de vida e suas semelhanças de família e, de outro lado, os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar e seus efeitos de verdade. (Knijnik, 2012, p. 1, tradução nossa).¹⁵

Assim, é preciso considerar questões que envolvem a heterogeneidade dos grupos culturais, pois podem haver várias práticas culturais existentes em um único grupo/comunidade e é provável que algumas delas guardem semelhanças com o que se convencionou a chamar de Matemática Escolar. Dar protagonismo a essas práticas na escola quilombola ou onde estudam essas pessoas vai exigir enfrentamentos das macroestruturas coloniais, alterando as assimetrias de poder. Nesse sentido, a cultura pode ser compreendida como uma produção tensa e instável, e, por isso, as práticas e os conhecimentos matemáticos podem ser atualizados e ressignificados (Knijnik, 2012).

Assim, aceitar a existência de diferentes formas de saber, o que implica em reconhecer que existem diferentes matemáticas, permite-nos repensar as diversas concepções do que entendemos por conhecimento matemático, para além da imposição do nosso olhar e daquilo que nos foi ensinado, pois, muitas vezes, “onde pesquisadores acadêmicos identificam o

¹⁴ Como as matemáticas associadas a grupos de crianças, jovens, adultos, trabalhadores de setores específicos, acadêmicos, estudantes, entre outras. (Knijnik; Wanderer; Giongo, 2010)

¹⁵ as a theoretical toolbox which allows the analysis of, on the one hand, the mathematical language games of different forms of life and their family resemblances and, on the other hand, the Eurocentric discourses of academic and school mathematics and their effects of truth. (Knijnik, 2012, p. 1)

conhecimento matemático, os próprios membros dessa comunidade veem as práticas”. (Peña-Rincón; Tamayo-Osorio; Parra, 2015, p. 143, tradução nossa)¹⁶.

Portanto, aos olhos das mulheres que compartilharam suas memórias, caso não superem seus traumas e concepções coloniais impostas, a Matemática será sempre vista como uma disciplina difícil de ser aprendida, compreendida apenas por “gênios”, apresentada e ensinada (quase nunca aprendida) pela ótica do colonizador. Ou seja, a matemática que, normalmente, chega até a escola não será compreendida como uma Etnomatemática que foi produzida por sujeitos históricos.

Para romper com esse ciclo, concordamos com França (2013) que é necessário que além de dialogar com o contexto social dos sujeitos, que se resgate as construções e os sentidos que são concedidos ao que se reconhece como Matemática, através da história coletiva, construída e contada pelos estudantes e seus ancestrais. É fundamental identificar e resgatar os saberes matemáticos por eles produzidos, além de perceber as diferentes formas de compreender e fazer matemática, o que não foi possível fazer nesta pesquisa, mas que abriu espaços para que seja feito posteriormente.

Assim, a resistência em reconhecer somente uma única matemática na escola em defesa da presença das diferentes formas de saber e fazer matemática pode ser entendida como um *grito*, como citado por Walsh (2019), que precisa ser ouvido e incorporado às instituições de ensino. Esses gritos precisam causar rachaduras nessa sólida estrutura que é o sistema educacional brasileiro, enraizado na visão do colonizador europeu. Mas, essas rachaduras não se dão de forma espontânea, vem de lutas dos movimentos sociais e de outros.

No entanto, é preciso que mesmo aqueles/aquelas que não pertencem a esses grupos, mas que estudam, pesquisem e militem no campo, também atuem politicamente em prol de políticas educacionais para a diversidade étnico-racial e de inclusão dos corpos e saberes dos quilombolas.

O que vimos na luta dessas mulheres quilombolas, ‘professoras sobreviventes’, são sementeiras que inspiram novas gerações. Hoje, elas atuam em suas escolas, conquistaram a duras penas esse lugar, promovendo mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Elas se preocupam em acolher os estudantes e fazê-los compreender e visualizar a importância da matemática em suas vidas, em sua cultura, além de perceber as contribuições do seu povo na produção do conhecimento matemático que está dentro e fora da escola.

¹⁶ donde los investigadores académicos identifican conocimientos matemáticos, los integrantes de dicha comunidad vean las prácticas en sí mismas. (Peña-Rincón; Tamayo-Osorio; Parra, 2015, p. 143)

As reflexões que trazemos sobre o ensino de matemática nas escolas quilombolas, provocadas pelas histórias traumáticas contadas pelas mulheres sobre suas experiências como estudantes, podem ser ampliadas para pensarmos a efetivação de uma educação quilombola que seja construída dentro da cultura quilombola e suas territorialidades. Uma educação que inclua os saberes tradicionais e fortaleça a identidade quilombola de seus alunos.

Em relação à essa Educação Quilombola, França (2013) propõe pelo menos três elementos que seriam indispensáveis. O primeiro diz respeito à estrutura física das instituições, que devem considerar para além dos elementos básicos da construção, ambientes que permitam práticas e atividades diversas, atendam às especificidades das pessoas que partilharão o espaço e dialoguem com a ancestralidade da comunidade. As condições precárias das escolas onde iniciaram seus estudos, deixaram marcas nas memórias das mulheres quilombolas, que relembrou a falta de estrutura física, materiais didáticos e professores que não se preocupam em relacionar o ensino com as vivências delas. Ou seja, o mínimo de uma “escola” que muitas vezes tinha como “corpo” uma árvore,

O segundo elemento, refere-se ao currículo, que precisa ser plural, considerar as africanidades e incorporar as lutas e contribuições dos povos quilombolas e daquela comunidade e, por isso, deveria ser construído em conjunto) (França, 2013). Esse elemento se justifica a partir das falas das participantes que mostram a inadequação dos conteúdos à cultura e às vivências cotidianas de quando eram alunas dentro e fora de sua comunidade. Elas relatam experiências traumáticas, frutos de um currículo que invisibilizava saberes, seres e práticas culturais – algo que elas lutam para romper atualmente, atuando como profissionais da educação.

Nesse ponto, incluímos a urgência de refletir sobre as práticas matemáticas escolares que são impostas a essas comunidades e que anulam qualquer outro tipo de saber que não se apoie à racionalidade da matemática transmitida na escola eurocêntrica ocidental. Os relatos das mulheres dão conta que a relação que estabeleceram com a matemática é traumática, reforçando a matemática como uma disciplina escolar excludente. Luzia e Iany ilustram bem essa relação de exclusão. As memórias de Luzia da matemática escolar são tão tristes “que dói só de lembrar”.

O terceiro elemento para efetivação da educação quilombola dispõe que é preciso pensar na formação inicial e continuada dos professores que atuarão nessas comunidades. Também pensar nos espaços, com vistas à construção da identidade negra/quilombola dos estudantes, de modo a evitar atitudes que contribuam para a perpetuação de preconceitos, discriminação e racismo (França, 2013). As participantes desta pesquisa comentam sobre situações em que

como professoras da comunidade entendem a origem dos alunos e isso faz a diferença, porque adotam práticas pedagógicas que valorizam os saberes construídos coletivamente dentro das comunidades, suas histórias e culturas, enxergando os sujeitos de direito que habitam esses territórios.

Esses três elementos, sintetizam reivindicações para a promoção de uma educação quilombola realmente transformadora, diferenciada, que possua uma intrínseca relação com o território, com as lutas e a pluralidade étnica-cultural das pessoas que habitam a comunidade Rio das Rãs, abarcando o fortalecimento das relações etnoterritoriais, no contexto escolar.

5.4 Faculdade pra negro?? Pra pessoa da roça?? (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A fala de dona Paulina denuncia o racismo, preconceito e classismo existente em nossa sociedade até os dias atuais. “Faculdade pra negro”, como se eles não deveriam ocupar esses espaços e tivessem que se manter à margem, excluídos. Esse é um discurso repetido por aqueles que dizem que as cotas étnico-raciais servem para reiterar o racismo, julgando o negro como “inferior” e “burro”. O quê e como as participantes desta pesquisa vivenciaram sua formação profissional nas universidades?

Se na educação básica, as memórias das mulheres descortinam a precariedade da escola e o silenciamento de seres e saberes quilombolas em sua formação, entrar em uma universidade nem se cogitava à época. Portanto, até bem pouco tempo, os territórios acadêmicos universitários mantinham-se confortáveis desconhecendo a existência da diversidade dos povos brasileiros. Mas, isso foi mudando e as sobreviventes da educação básica, cursada de forma precária e colonizadora, destinada aos povos negros/quilombolas, lutaram e alcançaram esse espaço, até então intocado da sociedade. Sobre isso, dona Paulina nos diz

E assim, eu não sei o que acontecia comigo, porque antigamente era um tabu, né? As pessoas diziam “Ah, faculdade para pobre?” E principalmente pra negro, né? Negro, de comunidade rural.” (Dona Paulina, professora, entrevista, 26 nov. 2022)

As falas de dona Paulina denunciam o pensamento colonizador, dos que acreditavam que os negros, pobres e do campo não mereciam estudar – quanto menos ingressar na universidade. O Ensino Superior no Brasil sempre foi elitizado e estruturado para atender aos filhos de famílias abastadas (e brancas) no nosso país.

Embora o ingresso e a permanência na universidade ainda sejam custosos e de difícil acesso para muitas pessoas – que precisam sair de suas comunidades e trabalhar em

subempregos para manter-se estudando – estamos caminhando, mesmo que a passos lentos, para modificar o que dona Paulina vivenciou. Ela nos provoca a falar um pouco desse processo.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre reserva de vagas (cotas) para negros e indígenas no Ensino Superior. As cotas raciais são ações afirmativas que buscam atenuar as diferenças sociais, econômicas e educacionais entre pessoas de distintas etnias raciais. (Mereles, Politize, 2020). Em outubro de 2023, através do Projeto de Lei nº 5384, de 2020, o senado aprovou a reformulação e ampliação do sistema de cotas. Entre as mudanças, destaca-se que os candidatos cotistas poderão concorrer também as vagas gerais, bem como, a inclusão dos quilombolas entre os beneficiários das reservas de vagas.

As cotas são uma forma de romper com os privilégios de um determinado grupo social, que se manteve no topo através do sofrimento de outros grupos, silenciando-os e negando-lhes o acesso à educação e a melhores condições de vida. Porém, algumas pessoas são contra as cotas, pois veem como um “privilegio”. Por sua vez, a sociedade, muitas vezes, fica muda enquanto julgamentos errôneos acontecem e injustiças acontecem. Sobre esse silêncio, Bento (2005) diz que:

As desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isso há um silêncio. O silêncio não é apenas o não dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce sempre acompanhado de certo silêncio. E o silêncio da opressão. Desta forma, se buscamos compreender um discurso, no caso o discurso contra as ações afirmativas e as cotas, devemos perguntar sistematicamente o que ele “cala”, ou seja, a defesa de privilégios raciais. O silêncio não é neutro, transparente. Ele é tão significativo quanto às palavras. Desta forma, a ideologia está em pleno funcionamento: no que obrigatoriamente se silencia. (Bento, 2005, p. 175).

Entendemos que o discurso negativo sobre as cotas e outras ações afirmativas é uma forma de buscar manter o poder de um grupo – normalmente o do colonizador, os atuais “ricos” – de modo a silenciar as pessoas que se beneficiariam das cotas raciais, mantendo-as longe de boas oportunidades e contribuindo para que o sistema permaneça como está.

Contudo, embora esse sistema de silenciamento tenha feito parte da vida de dona Paulina, ela o enfrenta e não se cala, não desistiu de ocupar o lugar na universidade.

Mas eu falava assim “poxa, por que não?” Eu achava que eu podia. E nessa perspectiva, eu continuei. E aí eu perseverei ainda, mesmo com as dificuldades. (Dona Paulina, professora, entrevista, 26 nov. 2022)

De fato, as dificuldades perpassaram todos os ciclos educacionais de nossas participantes, Luzia rememorou como ela vivenciou o Ensino Superior.

Aí depois veio o processo da faculdade que não foi nada fácil... comecei Pedagogia em Malhada, só que aí a gente teria que deslocar. E quando tem aquela coisa de dona de casa, filho, dificuldades para pagar... eu lembro que eu desisti dessa faculdade no sexto período e tive um grande prejuízo. Depois tive que iniciar outra faculdade, também em Pedagogia. E graças a Deus, agora em 2021, eu consegui finalizar. (Luzia, professora, Roda de memórias, 16 de mar. 2023)

Luzia nos mostra as dificuldades que continuam a existir para as pessoas quilombolas ter acesso às universidades, que, normalmente, funcionam nas cidades e não disponibilizam transporte para os alunos que residem em comunidades. Além disso, Luzia conta como é difícil continuar os estudos sendo mulher, após a constituição de uma família, o que a levou a desistir da universidade em um certo período, tendo finalizado os estudos em 2021. Aqui lidamos com várias situações que marcaram os processos formativos e levaram à exclusão e ao silenciamento dessas mulheres: ser mulher, negra/quilombola, mãe, pobre e viver na zona rural.

A fala de Leila, reforça a de Luzia, porque também diz sobre a dificuldade em conciliar família e os estudos na universidade. Ela também levanta outros pontos tão importantes quanto os já mencionados.

E aí a transição para o ensino superior já foi difícil, pois já vem a transição de linguagem. E além dessa transição, a gente tinha que conciliar serviço, escola, família e também os trabalhos acadêmicos. E aí agora, trabalhar 40 horas e chegar o final de semana que era o tempo de descanso, a gente tinha que sair, deixar família, deixar filho pequeno... no tempo, meu filho tinha 6 meses e eu tinha que deixar... foi um momento também um pouco difícil pra mim. (Leila, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A transição de linguagem a qual Leila se refere, diz respeito aos textos e às aulas que possuíam uma linguagem totalmente acadêmica e desconectada da vida de alguns estudantes. Essa linguagem pode ser considerada eurocêntrica, pois exclui e segrega quilombolas, camponeses e indígenas, ao não permitir ou buscar formas para que eles compreendam o que está sendo dito, muito menos para que se percebam como parte do processo e vejam a aplicabilidade dos conteúdos dentro de suas comunidades.

Dando continuidade às memórias sobre a universidade, Simone nos contou que, mesmo na faculdade, o seu povo e os saberes quilombolas eram invisibilizados, pois não haviam disciplinas voltadas para os quilombolas.

Na faculdade, que eu fiz também em Bom Jesus da Lapa, Letras com Inglês, a gente também... teve uma disciplina, agora não me recordo o nome, que falou um pouquinho (sobre os quilombolas e os saberes), ainda de forma bem maquiada... não é aquela discussão crítica, necessária, que, muitas vezes, os próprios envolvidos naquele contexto não dão ênfase na disciplina, porque talvez não julgue tão importante. E antes de eu fazer a graduação, eu tinha feito Magistério, depois fiz a graduação e depois a especialização IF, que eu achei um espaço muito potente de discussão, até por conta do nosso curso, né? Educação do Campo... eu acho que foi um processo de estudo que fez toda a diferença na minha vida por valorizar tanto o contexto, por nos propor o desafio como professores de trazer ainda mais o contexto do nosso espaço pra sala de aula. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Para Simone, a faculdade foi mais um lugar onde não existiu espaço para discutir sobre o seu ser, seus saberes e sua cultura. Isso nos leva a questionar a formação oferecida aos graduandos, “(...) que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas?” (Gomes, 2003, p. 167).

Retomando brevemente a discussão sobre identidade, é preciso analisar que, se as temáticas sociais, culturais e raciais não são consideradas dentro dos cursos de graduação, torna-se mais difícil a construção de uma identidade de professora-quilombola. Sobre a construção de identidade, Simone retrata a importância da especialização em Educação do Campo, que cursou (juntamente comigo e dona Paulina) no Instituto Federal Baiano e como esta foi imprescindível para ela, pois valorizava o contexto e a desafiava a levar aquilo que vivia para dentro da sala de aula.

Iany, que está graduando-se em Pedagogia, também contou como se deu a sua entrada na universidade e as batalhas que enfrenta para permanecer nela, principalmente as que enfrentou no período de pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021.

Então, no começo eu não tinha vontade de fazer faculdade (...) E aí, eu fui pra São Paulo e a minha irmã mais velha fazia faculdade de Assistente Social e ela falava “você tem que estudar”, e me colocou no cursinho (...) aí eu vim embora e ela fez a minha inscrição do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]. Aí eu fiz a primeira vez, mas não me importei com data, com nota... (...) aí fiz de novo. Aí esse ano eu passei no ENEM e passei no vestibular da UNEB também, mas perdi a data de matrícula. Aí eu falei “vou fazer o vestibular de novo” (risadas). Aí fiz, passei e tomei vergonha na cara e fui estudar. Assim, no primeiro semestre a cabeça é só desistir... depois de tantos anos sem estudar... e vem um filme na sua cabeça, do ensino fundamental para o ensino médio, o tanto que eu sofri pra me adaptar. Aí agora vem faculdade, que todo mundo fala que é um bicho de sete cabeças, ainda mais quando fala que é a UNEB, a UFBA [Universidade Federal da Bahia]. (...) Mas aí eu falei assim, to aqui, to fazendo nada da vida, então eu vou estudar (risos). No primeiro semestre, eu peguei a pandemia, aula remota... e aí como você estuda remoto, aqui? Sem internet, sem um aparelho de celular adequado, sem notebook, sem nada... aí eu tinha um celularzinho que tinha pouca memória, então eu tinha que ler os textos, fazer fichamento e apagar o texto pra poder receber outros. E eu ia pra casa do meu cunhado

para assistir as aulas, até hoje é assim, porque eu não tenho internet em casa. Aí chegou o período das chuvas, pra ir pra lá tem um “tanque” ali, que pra atravessar tem que ser dentro d’água. Tive toda essa dificuldade. Mas assim, o pós-pandemia, quando eu coloquei o pé na UNEB, eu pensei “agora sim, estou na UNEB”. Eu lembro que a vontade de estudar, de fazer UNEB, se deu nas comemorações do novembro negro, que tinha na UNEB. A maioria das vezes, a Banda Quilombo ia, e eu era integrante, era dançarina, então eu sempre ia com o meu pai. E toda vez que tinha, eu falava “eu vou estudar aqui”. Não sabia nem o que era aquele espaço, não tinha ideia que ali era a universidade ou o que era universidade, eu só ficava olhando para as salas e pensando que ia estudar ali um dia. Aí eu falava bem assim com Poliana, que era professora lá na época, “Ei, Poli. Eu vou estudar aqui um dia”, e ela “vai, vai sim. Com fé em Deus.” E depois que eu fui crescendo e entendendo, pensei “eu não vou pagar pra estudar, eu tenho direito a estudar de graça.” Como se a gente não pagasse por isso, né? (risos) E foi assim que se deu minha entrada na UNEB. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

A fala de Iany demonstra a importância do incentivo e do exemplo da irmã para que ela decidisse ingressar na universidade. Também mostra como o espaço da universidade ainda é distante para uma criança/adolescente negra de classe social menos favorecida. Como Iany disse, o interesse em ocupar aquele espaço surgiu quando ela visitou a UNEB para dar visibilidade à cultura, nas comemorações do novembro negro. Porém, mais do que isso, ela se despertou para o fato de ela também tem o direito de estudar na universidade pública. No entanto, destaca que seu ingresso não foi fácil e que a adaptação exige muitos enfrentamentos.

Esse último semestre, pra mim foi o que eu mais me identifiquei. Assim... coisas sobre a minha história, sobre a minha comunidade dentro da universidade... porque nas aulas dentro do formato remoto a gente não tinha essa coisa de falar sobre você, sobre quem é você, o que você é, a relação entre comunidade e universidade... aí eu até ficava me questionando, falando “meu Deus, mas antes parecia que o pessoal que estudava na UNEB estava sempre na comunidade, fazendo pesquisa e agora parece que não tem nada, parece que agora é só ler, ler, ler, textos de pessoas que eu não entendo, parece que tá falando Inglês...” (risos) E aí, no segundo semestre teve aula do professor Rodrigo, Educação e Pedagogia, alguma coisa assim... e o professor Rodrigo é de uma comunidade rural. Então quando ela falou assim “eu sou da área rural”, ali pra mim... eu falei assim “agora eu encontrei alguém”. E o professor é muito legal. Ele sempre buscava exemplos da nossa vida, do nosso cotidiano, pra falar... pra poder dar exemplos de como é a educação, de como fazer, do que não fazer, da importância dessa valorização da comunidade, do lugar onde o aluno, a criança mora. Do seu ser, do que é “ser Iany”, a importância disso, a contribuição que eu poderia tá dando pra universidade, e o quanto a universidade poderia me ajudar a ajudar a minha comunidade. Então aí foi quando eu comecei a ver a universidade com outros olhos, comecei a pensar que agora eu tô no lugar certo e eu quero ficar, agora eu vou adiante. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

Nesse ponto, Iany nos mostra a importância de se ver e enxergar outras pessoas como você dentro dos espaços acadêmicos, citando o professor Rodrigo – homem negro e de comunidade rural, que ocupa uma posição de destaque. Por conhecer a realidade vivida por pessoas como ela, o professor conseguiu apresentar possibilidades outras para Iany aprender, se descobrir e ajudar a sua comunidade, vendo a universidade como um caminho para realizar

seus objetivos. Assim, Iany rompe com a colonialidade que sempre marcou o seu ser e vai em busca de descolonizar-se, retomando as suas raízes e utilizando-as para ter forças e seguir no processo de transformação da realidade.

5.5 E o sistema não quer que você aprenda, que você mude, que você se transforme para poder transformar o seu entorno. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Eles querem que você fique aí, pois querem continuar a dominar tudo. (Dona Paulina, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

As falas de Dona Paulina denunciam um sistema que sempre contribuiu para que os povos negros fossem marginalizados, tivessem uma educação precária e continuassem a ocupar lugares subalternos na sociedade. Essa marginalização é fruto de um sangrento período colonial que deixou marcas da colonização que se sustentou na escravização de pessoas. Muitas práticas coloniais ainda persistem e continuam ditando muitas coisas no nosso país. Nesse sentido, as mulheres protagonistas deste estudo, lutaram e lutam contra esse sistema, buscando transformar a educação do Quilombo Rio das Rãs para que seus alunos não enfrentem uma educação eurocêntrica e colonizadora.

Sobre sua educação e as mudanças que uma educação quilombola pode realizar, Simone contou:

E eu, na verdade, por ser fruto de uma educação totalmente eurocêntrica e discriminatória, eu me encanto quando eu vejo espaços como esse (que trazem a realidade e outras formas de pensar e fazer educação). A gente sabe que é obrigação do sistema trazer, porque nós tanto contribuimos para todo esse processo de construção do país e o Estado ele tem que nos dar esse retorno, mas não dá, então quando a gente vê esses espaços, a gente fica extremamente feliz. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

A gente ainda luta contra todo um sistema, né? As coisas não são fáceis. E na nossa época a gente não conseguia ver as nossas vivências dentro da escola, hoje a gente está na luta para trazer, né? Estudando, desenvolvendo estratégias dentro da escola, na comunidade... então a gente tá trazendo, mas aí a gente briga contra o sistema. Mas é muito importante isso, de fazer uma educação contextualizada, porque faz toda a diferença para o aluno conhecer, saber a sua descendência, conhecer o seu povo, saber dos processos... ele saber que hoje, se nós negros temos um espaço de escuta, houve toda uma luta dos nossos ancestrais para que isso acontecesse. (Simone, professora, entrevista, 24 nov. 2022)

Simone tem consciência da contribuição que seu povo deu e ainda dá para a construção do país. Embora tenha tido uma educação totalmente eurocentrada, ela reconhece o valor da sua cultura e fica feliz quando vê espaços educacionais – aqui dizendo sobre a especialização

em Educação do Campo – que valorizem e deem suporte para que o contexto e a cultura do quilombo sejam trabalhados e valorizados dentro da sala de aula.

Além disso, Simone retrata a importância de levar para a sala de aula uma educação contextualizada nas vivências dos alunos, que permita aos estudantes conhecerem seus ancestrais e todo o processo histórico destes, ressaltando a importância das lutas para que fossem alcançados espaços de resistência em que eles têm voz e são ouvidos.

Contudo, o sistema ainda impõe os mesmos livros da cidade às comunidades, dentre outras coisas, o que faz com que colonialidades continuem operando nas escolas do quilombo, tornando difícil contextualizar a educação, como Simone propôs.

Continuando a pensar em mudanças, dona Paulina disse que é importante adequar o que vem de fora – no livro didático – a realidade da comunidade:

O processo mesmo de adequar os conhecimentos científicos dos livros com a realidade dos alunos. E sempre ter conversas de motivação, para que eles valorizem esse espaço, para que eles aproveitem para aprender. Porque é a partir da educação que eles vão conseguir prosperidade, uma vida melhor. É tanto que uma menina daqui que concluiu o ano passado, conseguiu ingressar lá no IF e pra gente é um motivo de muita alegria. Porque, de certa forma, a gente trabalhou para ajudar essa aluna a conquistar esse espaço agora. Ela não foi pra lá tão tímida, tão carente de conhecimentos em relação a espaços, a conquistas, a direitos... como nós partimos. (Dona Paulina, professora, Roda de memória, 16 mar. 2023)

A fala de dona Paulina nos leva a pensar na importância de que os estudantes conheçam sua história e seus direitos, além de demonstrar orgulho pelo lugar alcançado – de onde pode fazer a diferença na vida de outras pessoas e contribuir para romper com o sistema que, muitas vezes, ainda resiste a abrir espaços para os quilombolas.

Em suas falas, Simone retrata a necessidade de romper com a história única, contada pelo viés colonizador, para que as pessoas saiam fortalecidas das escolas, conhecendo seu povo e as lutas enfrentadas até os dias atuais. Também fala sobre o projeto “Resgatando Identidade”, que é desenvolvido na Escola Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça e busca empoderar os estudantes e profissionais da instituição.

E o que mais vale é que ela vai fortalecida, ela conhece a sua história. Porque nós saímos sem conhecer nossa história de fato... o que nós sabíamos sobre nós era só a parte negativa. Nunca nos foi ensinado que a Princesa Isabel não nos libertou... que nós somos descendentes de um povo forte, potente. Um povo guerreiro, que lutou, que conquistou sua liberdade. Eu acho esse o ponto mais forte de empoderamento dos nossos alunos, eles conhecerem a própria história. E aí, nesse sentido, nós temos o projeto “Resgatando Identidade”, onde a gente trabalha com oficinas, com palestras... e a gente traz tanto a questão da identidade, como também parceiros de fora, para fortalecer e fazer eles entenderem o processo do racismo, porque entender esse processo é decisivo pra você ter um bom desenvolvimento na sua vida pessoal, como

estudante, enquanto profissional. Isso vai fazer toda a diferença, porque todas essas situações que nos fizeram sofrer vêm do racismo. E quando você entende que aquilo é racismo e entende os processos, você consegue se impor, consegue se defender. Então o mais importante, para nós enquanto professores da comunidade, é isso... de fortalecer, pois eles vão precisar sair e o que mais pode é o impacto do sair. Se eles estiverem preparados psicologicamente, empoderados, fortalecidos, eles vão conseguir enfrentar tudo com mais facilidade. Porque não vai deixar de existir racismo, obstáculo, mas eles vão estar fortalecidos. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

É preciso ressaltar o papel transformador que as participantes dessa pesquisa possuem dentro da comunidade. Como professoras sobreviventes (ou futuras professoras, no caso de Iany), elas procuram não reproduzir a educação colonizadora a qual tiveram acesso, objetivando romper com o ciclo de subalternização dos saberes e seres. Elas buscam valorizar as práticas educativas da comunidade em sua escola, fazendo uma abordagem intercultural, pois elas dialogam com várias formas de ser e saber, como vimos nas práticas que envolveram o projeto ‘Resgatando Identidade’.

Sobre as mudanças realizadas e que ainda são necessárias, Simone nos diz que:

Hoje eu estou participando da Escola Nacional de Meninas Quilombolas, um curso ofertado pela CONAQ e tem dois professores de cada estado. E aí a gente essa troca de experiências e eu vejo que é o mesmo contexto, a mesma realidade, todas passaram por esse mesmo processo de negação. E aí é o momento de tentar reverter, mesmo com as nossas feridas... partir mesmo para o processo de mudança, dentro do chão da sala de aula, procurar fazer a diferença para que nossos alunos daqui da comunidade possam se fortalecer, para quando eles saírem da comunidade saberem lidar com isso. Pois no nosso período de escolarização não tivemos essa orientação, não tinha essa discussão sobre racismo, sobre a importância de nossa história. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A Escola Nacional de Meninas Quilombolas, citada por Simone, é um projeto desenvolvido pelo Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). De acordo com informações disponíveis no site da CONAQ¹⁷, a formação ofertada pelo projeto é um espaço de luta para meninos e meninas quilombolas que enfrentam, ainda hoje, dificuldades na educação – escolas precárias, falta de professores, conteúdos sem conexão com as vivências e práticas, ensino eurocêntrico e excludente, entre outros.

Nesse sentido, o projeto discute temas como a história dos quilombos, gênero, raça, território, racismo e demais temas inerentes à luta quilombola. Configura-se como um espaço potente de discussão e contribuição para a luta de Simone e das outras participantes desta

¹⁷ (<http://conaq.org.br/>)

pesquisa por uma educação intercultural e diferenciada. Elas buscam mudanças com suas práticas profissionais, para que seus alunos saiam da escola fortalecidos e sabendo quem são, de onde vêm e da importância de conhecer a sua história.

Dando continuidade às mudanças necessárias, Adélia e Simone compartilharam:

E agora, a cada tempo, a gente está se atentando para isso... de estar procurando a realidade do aluno, a realidade do local em que ele está inserido. Ainda que os conteúdos que venham (nos livros) não tenham nada a ver com a nossa realidade, com a realidade do aluno, a gente procura adequar, adaptar esses conteúdos. E a gente percebe a facilidade quando a gente fala da vida do aluno, quando ele está acostumado a ver, a vivenciar isso. A aceitação e o aprendizado são nítidos. Então eu acho que tem essa dificuldade na nossa vida escolar, quando a gente vai estudar em outro local que não procura adequar a realidade do aluno com seus conteúdos. (Adélia, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

E assim, uma coisa que eu sempre gosto de ressaltar é a importância de nós, professoras aqui da comunidade, que tem as vivências, que tem a nossa linguagem, que é a mesma dos nossos alunos... e aí a gente consegue fazer essa transição. É, as vezes nós pegamos o conteúdo do livro didático e trazemos para a realidade da comunidade. E isso eu vejo como um dos pontos mais positivos da educação quilombola, ter o professor da comunidade nessa questão, né? Que a gente consegue fazer essa questão da contextualização com facilidade. E assim, levando em conta todo o processo que a gente teve, de negação do nosso contexto, da nossa história, isso refletiu muito no processo de ensino-aprendizagem da gente e a gente tenta reverter essa situação agora, através da nossa prática pedagógica. (Simone, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A fala de Adélia denota a necessidade de trabalhar a cultura do aluno, valorizando suas práticas, mesmo que os livros apresentem os conteúdos de forma desconexa, normalmente, a partir da cidade. A falta de representação de outros modos de ser e fazer em livros didáticos está amplamente ligada a colonialidade do saber – que atribui poder a tudo que vem da Europa, principalmente a produção de conhecimentos (Quijano, 2005), proporcionando o apagamento de outros saberes.

Por sua vez, Simone toca em um ponto muito importante que é ter na escola professores da comunidade. Essa observação levanta a necessidade de fortalecer políticas de valorização ou mesmo de criação de carreiras docentes específicas, voltadas para a Educação Quilombola.

Sobre as mudanças necessárias e que deseja realizar quando for professora atuante na comunidade, Iany nos disse que

Então hoje eu penso assim, tem que trazer mais a história da comunidade pra dentro da sala de aula, buscar a interação entre os saberes tradicionais e o ensino, fazer diversas oficinas... é muita coisa que passa pela nossa cabeça, mas as vezes quando chega na sala de aula é totalmente diferente, infelizmente não podemos fazer só o que queremos, o que pensamos, temos que seguir todas as regras, que, muitas vezes não são pensadas para nós (quilombolas). Na aula de Educação do Campo, eu aprendi muita coisa que eu vejo que está errada... vejo que ainda não é trabalhado a Educação do Campo e a Educação Quilombola como deveria ser, como está na lei. E como

pedagoga e com esses saberes adquiridos na universidade e também pela minha comunidade, eu penso em buscar que essas leis sejam cumpridas, coisa que não tá sendo... e que a gente sabe que não vai ser fácil buscar e fazer com que elas realmente aconteçam. (Iany, estudante de Pedagogia, entrevista, 15 fev. 2023)

A fala de Iany demonstra a importância de levar a história da comunidade para dentro da escola, de modo a realizar uma interação entre os saberes tradicionais e o ensino dos conteúdos. Ao mesmo tempo, denuncia a imposição do sistema – “temos que seguir todas as regras, que, muitas vezes não são pensadas para nós” – que dificulta o rompimento com o viés colonizador da escola. Iany também denuncia a diferença do que está na lei e o que acontece na realidade, enfatizando que haverá dificuldade em fazer com que esta seja cumprida, mas que vai buscar meios para que isso aconteça.

Diante das falas, podemos perceber que mesmo em meio a uma sociedade que insiste em operar com colonialidade do ser, saber e poder (Quijano, 2005), as participantes desta pesquisa foram, como explicam Hilário e Pedrosa (2021), resistindo, refletindo e tomando consciência e apropriando do que é ser mulher negra/quilombola, buscando e lutando por libertação e emancipação de forma consciente e orgulhosa. Desse modo, o processo enfrentado por essas mulheres, serviu como prática de resistência, luta e empoderamento. Hoje, todas possuem influência e saberes que modificam a realidade da escola e da comunidade e são exemplos a serem seguidos.

Mulheres Negras

Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, e no comercial
O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada
(...)

Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil
(...)

Podem pagar menos pelos mesmos serviços
Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
Menosprezar a nossa contribuição para a cultura brasileira
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra
(...)

Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar
O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mas não deixam nossos neurônios cativos.

Yzalú



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O umbigo está enterrado aqui. (Leila, professora, Roda de memórias, 16 mar. 2023)

A fala de Leila denota a importância do território para os quilombolas. O território não é somente um espaço físico, e sim um lugar de pertencimento, que se sustenta como um cordão umbilical forjado no derramamento de sangue e nas lutas dos seus ancestrais. Por isso, é tão difícil para essas pessoas sair da comunidade e enfrentar uma cultura colonizadora em espaços tão diversos e desconhecidos. Então, quando retornam para a comunidade voltam para o lugar ao qual pertencem, onde “seus umbigos estão enterrados”.

Esta pesquisa propiciou o compartilhamento de memórias de seis mulheres quilombolas, líderes e atuantes em suas comunidades, principalmente, na educação do Quilombo Rio das Rãs, localizado no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Acionando as memórias dessas mulheres, coletivas e individuais, compreendemos os tensionamentos vividos por elas durante o processo de escolarização e as marcas deixadas pela invisibilização dos saberes e do próprio ser quilombola. Em seus relatos, elas externam aspectos históricos que justificam a percepção de invisibilização e como perceberam sua identidade negra/quilombola, que foi negada e silenciada por muito tempo.

A pesquisa traz elementos para refletirmos sobre a dura trajetória de vida dessas mulheres e o que enfrentaram para que pudessem ser professoras em suas comunidades, e/ou estudantes universitárias. A análise dos discursos forjados nos momentos de compartilhamento de suas memórias, possibilitou-nos perceber como opera a colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2005) nas práticas escolares vividas por elas, pela invisibilização dos saberes quilombolas na escola em que estudaram, inclusive aqueles saberes reconhecidos como matemáticos.

Pontuamos também alguns resultados importantes com base na análise que fizemos das histórias do longo e difícil processo de construção da identidade delas que possibilitam falar de tensionamentos enfrentados por elas em seus processos formativos diante de invisibilização de seus seres e saberes na escola. As protagonistas deste estudo não se viam representadas de formas positivas nas escolas fora da comunidade ou, até mesmo, dentro dela, considerando que os professores, muitas vezes, eram da cidade e não conheciam o contexto do quilombo. Elas também não se viam representadas nos livros didáticos não tinham conhecimento sobre a história das mulheres negras no Brasil, o que dificultou que elas se reconhecessem como tal.

Na escola, elas detalham como os saberes quilombolas eram ignorados no cotidiano das aulas. Ressaltam ainda, o universo das linguagens diferentes das que utilizavam em suas comunidades, com as quais se depararam no Ensino Médio e Superior, o que ocasionava dificuldades de aprendizagem. Tiveram de enfrentar muitas barreiras ao saírem da comunidade para dar continuidade aos estudos em outras cidades e/ou estados, sendo “obrigadas” a se adaptarem a uma nova cultura, nova forma de ser, saber, existir e sobreviver às violências causadas pelo racismo.

Ainda em relação ao processo de escolarização, as mulheres pontuam as precárias condições de infraestrutura dos prédios físicos – que, muitas vezes, nem existiam – em suas comunidades, assim como, as dificuldades de ordem pessoal e familiar para se manter nos estudos. Embora sejam de diferentes faixas etárias, elas compartilharam lutas similares para conciliar estudo, trabalho e família, tendo como ponto de maior coesão, a submissão a empregos subalternos, domésticas em casas de família, para que pudessem ter condições de estudar.

Particularmente, no que diz respeito aos saberes que foram reconhecidos por elas como matemáticos, foram unânimes em dizer que seus conteúdos foram ensinados de forma desconexa da realidade do quilombo, fazendo com que associassem a Matemática a uma disciplina muito difícil, pois não conseguiam enxergá-la em sua vida e cultura. A exceção foi o professor Zezinho, quilombola, referência para todas. Outros professores (normalmente da cidade) não propunham práticas que abarcassem o que era vivenciado por elas.

Relembramos o exemplo dado por Iany, do problema de matemática que citava a jabuticaba, uma fruta que não existe na região. As crianças pensavam na fruta – sua cor, textura, sabor, desconectando-se do problema de cálculo aritmético propriamente dito. Iany conclui que não é possível aprender matemática assim. Na disciplina curricular História, as mulheres são também unânimes quando denunciam que os fatos são sempre contados pelo ponto de vista do colonizador, que exclui os saberes e seres dos povos originários.

Compartilhando suas memórias, as mulheres denunciam a violência física e psicológica que sofreram e sofrem para aprender a matemática, quando os saberes de sua cultura são invisibilizados e os sujeitos de formação são silenciados. Luzia, por exemplo, disse que aprendeu a matemática “de um jeito tão marcante, que hoje dói só de lembrar”. De um modo geral, as falas das participantes denunciam que as práticas escolares reproduziam e continuam reproduzindo o racismo – a forma de representação do povo negro nos livros didáticos, a negação de sua cultura e identidade, a escola como ferramenta hegemônica e colonizadora que exclui e nega práticas “não brancas”. Esses são aspectos que caracterizam os processos

formativos dessas mulheres. Mas, as participantes retrataram aspectos de busca por mudanças, por práticas que contribuam para transformar as experiências traumáticas vividas por elas.

De frente para esses resultados, voltamo-nos para as superações dessas mulheres que concluíram a escolarização, mesmo com tanta precariedade e ingressaram na universidade, se tornando professoras (ou ainda estudantes) em suas comunidades. Elas reconhecem sua identidade quilombola e assumem o protagonismo das mudanças e lutas dentro das instituições escolares.

Quijano (2007) esclarece que “as novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle e trabalho” (p. 781, tradução nossa)¹⁸. Como contam as mulheres, a descoberta e o reconhecimento de uma história contada fora do viés colonizador, abriu espaço para que elas conhecessem seus ancestrais e as lutas – Simone só se reconheceu enquanto negra, quando conheceu Zumbi. Seu relato demarca a importância de romper com um modelo de educação que conta apenas a história do ponto de vista do colonizador europeu, buscando resgatar e valorizar a história dos negros e negras no Brasil.

O reconhecimento da identidade trouxe empoderamento para que elas pudessem avançar na formação acadêmica e atuar como professoras em sua comunidade. Elas são conscientes do papel que têm dentro do quilombo, ‘professoras sobreviventes’, que lutam para que seus estudantes reconheçam a história e as lutas de seu povo, fortaleçam suas identidades a ponto de compreenderem e lutarem contra o racismo e outras formas de opressão. Essa atuação é concretizada, por exemplo, no projeto “Resgatando Identidade” que busca demonstrar a cultura e a história da comunidade, de modo a fortalecer a identidade dos estudantes.

Além de denunciar uma escolarização colonizadora, classificatória e excludente, as participantes apontam caminhos para mudanças, reivindicando a adequação dos livros didáticos ao contexto dos estudantes quilombolas e da comunidade e a construção de um projeto de educação verdadeiramente quilombola, que valorize os saberes e seres do quilombo. Elas também apontam a Etnomatemática como uma possibilidade para repensar o ensino de matemática nas escolas, pois, esta perspectiva da Educação Matemática pode contribuir para trazer as práticas cotidianas e tradicionais para dentro da escola quilombola.

Portanto, a análise que fizemos do material de pesquisa, permite-nos concluir que o ensino proposto nas escolas frequentadas pelas mulheres participantes desse estudo, foi marcado por colonialidades que subjugavam e excluía tudo que advinha delas e do quilombo.

¹⁸ “desde Tierra del Fuego hasta más o menos la mitad suroeste del actual territorio de los Estados Unidos” (Quijano, 2007, p. 93).

Elas conviveram e ainda convivem com o racismo e com a falta de representação positiva nos livros.

Nesse sentido, como apresentado no decorrer dos capítulos, o processo de escolarização vivenciado por elas exemplifica uma educação colonizadora e excludente, que se desdobra em várias vertentes e tensionamentos: racismo, invisibilização de seres e saberes, subalternização do trabalho, negação de identidade e ausências de políticas públicas que garantam condições mínimas de aprendizagem para esses sujeitos.

Os resultados também demonstram a importância do Movimento Negro Unificado para a educação quilombola, a luta pela terra e por políticas públicas de educação e para o processo de construção da identidade. A identidade quilombola é construída, também, na educação proporcionada por esses movimentos, pois é a partir da luta e do reconhecimento da identidade que as mulheres participantes desse estudo se reconheceram negras e quilombolas e sujeitas de direito. Toda a trajetória de luta pela terra e por direitos perpassa também a luta por uma escola digna – com estrutura física, profissionais capacitados e conteúdos contextualizados.

A comunidade remanescente de Quilombo Rio das Rãs possui hoje, na visão das participantes da pesquisa, escolas com melhor estrutura física e corpo docente capacitado, com professoras que são membros da comunidade. A atuação dessas professoras torna o espaço mais acolhedor para os estudantes, pois elas se esforçam para organizar o ensino por meio de práticas que incluam os saberes e seres quilombolas.

No entanto, as participantes reconhecem que existem tensões com os sistemas de fora, estruturados a partir das hierarquias capitalistas e colonizadoras. Porém, sabem que as lutas são constantes e se atualizam por melhores condições de vida, escola, emprego e (r)existência, na contemporaneidade da vida quilombola dos remanescentes de quilombo Rio das Rãs.

Além disso, vale dar destaque para os programas como o PRONERA, que valorizam a cultura local e as especificidades de comunidades negras camponesas/comunidades quilombolas. Programas como esse abrem portas para a formação voltada à profissionais que atuarão em comunidades como as de remanescentes de quilombos, considerando os saberes e seres ali existentes e valorizando suas histórias e culturas. Nesse sentido, é importante lutar por políticas públicas que considerem a cultura e os saberes das comunidades tradicionais e construam espaços acadêmicos incluídos e acolhedores para pessoas como as participantes desse estudo.

Atualmente, as participantes desta pesquisa fazem a diferença na educação em sua comunidade, buscando romper com a colonização de corpos e mentes, para que seus alunos tenham a identidade fortalecida e possam lutar e enfrentar os problemas, caso precisem sair da

comunidade. Em alguma medida, elas venceram o sistema e continuam na luta, dia após dia, conquistando espaços que, por tanto tempo, lhes foram negados. Mas, elas sabem que ainda há lutas por melhorias na educação – tanto nos espaços físicos, quanto nos conteúdos e, elas não se omitem, afinal, são ‘professoras sobreviventes’ de um severo e amordaçador processo de escolarização.

Para além da comunidade remanescente do Quilombo Rio das Rãs, é preciso que mulheres quilombolas estejam em espaços outros, conquistados através de lutas. Essa ocupação e representação é imprescindível para que outras mulheres – que ainda são meninas – se vejam ocupando os mais diversos locais na sociedade, saindo das condições subalternas que lhes foram impostas por tempo demais. Também é necessário aprofundar estudos sobre o racismo enfrentado por mulheres negras/quilombolas durante o período de escolarização e as marcas que isso ocasionou em suas vidas. Enfatizamos que políticas públicas específicas para o fortalecimento da educação quilombola (ou o real cumprimento das já existentes) são urgentes.

A minha identidade branca, que foi forjada por um país colonizador, me coloca em um lugar de privilegio dentro dessa sociedade, permitindo que eu veja de fora os tensionamentos vividos pelas mulheres participantes desse estudo. Mas, a reflexão e a consciência desse lugar que eu ocupo, me impulsiona a denunciar e a lutar para romper com as colonialidades que oprimem mulheres negras. Busquei, nesse trabalho, registrar o grito dessas mulheres, a partir de suas memórias. Com a permissão delas, contei suas histórias aqui, para que sejam lidas por mais pessoas e para que mais pessoas adentrem a luta pela decolonização de corpos e mentes.

Esperamos que outras pesquisas possam surgir para compartilhar mais memórias e percepções outras, sobre identidades, matemáticas e saberes tradicionais. Afinal, as memórias dos processos formativos, incluindo os escolares, que denunciam o apagamento de seres e saberes são diversas e devem coexistir em todos os quatro cantos do Brasil. Por isso, entendo a importância de dar continuidade a pesquisas dentro da Educação Quilombola que resgatem as histórias das populações subalternizadas, do ponto de vista delas, sobretudo, das mulheres negras em nosso país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

AZEVEDO, D. R. **A artesanaria das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do quilombo de Pinhões**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BENTO, M. A. S. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

BENTO, M. A. S. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BORBA, M. C. A. A ideologia da certeza em Educação Matemática. In. Skovsmose, O. (Org.). **Educação matemática crítica**. A questão da democracia. Papyrus, 2001, p.127-148.

BORGES, L. S. **Histórias, Memórias, Educação e (R)existências**: entre saberes e fazeres do/no quilombo de Bailique Centro, Município de Oeiras do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, 2021.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: F. A. Queiroz Editor, 1983.

BRASIL, **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de operações. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017, v. 22, n. 69, pp. 539-564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CASTILHO, S. D. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.

CORREA XAKRIABÁ, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DAVID, M. M.; MOREIRA, P. C.; TOMAZ, V. S. Matemática Escolar, Matemática Acadêmica e Matemática do Cotidiano: uma teia de relações sob investigação. **Acta Scientiae** (ULBRA), v. 15, p. 42-60, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/349/365>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DAVIS, C.O. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, P. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília; MMA. 2001.

ENCARNAÇÃO, L. G. S. O Estado brasileiro, o Movimento Negro Unificado e as Políticas Públicas para as populações negras brasileiras entre os anos de 1988 e 2008: elementos para uma análise. Anais do XXVI **Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/14/1308180472_ARQUIVO_ANPUH-2011-2VERSAO.pdf. Acesso em 26 ago. 2023.

EVARISTO, C. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017a. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, J. O. A Representação do negro na Literatura Brasileira. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 17-32, jan/jun. 2018.

FERREIRA, Â. A. **História local em sala de aula**: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FRANÇA, E. T. **O “jeito que o corpo dá”**: práticas culturais e práticas curriculares numa Roda de Samba de Pareia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2021.

FRANÇA, E. T.; LIMA, M. B. Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

FRANÇA, E. T. **Escola e cotidiano**: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GOMES, F. S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro enigma, 2015.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2003.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. In: **Aletria**. Belo Horizonte, v. 9, 2002. p. 38-47.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **Movimento Negro e Educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GUIMARÃES, F. R.; FERNANDES, A.; AZEVEDO, D. A. G.; CAVALCANTE, J. P. S. A autoidentificação da negritude: um recorte comparativo entre as empregadas domésticas sindicalizadas e não sindicalizadas. **Revista Datavenia**, v.8, n 2 (Mai/Ago) 2016, p.178-196

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e Educação Quilombola: etnicidade e mediação. **EntreRios**, v. 3, n.1 p. 9-26, 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006

HILÁRIO, R. A; PEDROSA, M. R. Feminismo negro, protagonismo feminino e educação de menina preta: ausências, dororidade e subjetividades. In: HILÁRIO, R.A; SILVA, T.D; JÚNIOR, J.A.S; RIBEIRO, I.V (orgs). **Educação, Raça, Gênero e Sexualidade: Perspectivas plurais**. Curitiba: CRV, 2021. P. 43-56.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo – 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>
Acesso em: 10 ago. 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

KNIJNIK, G. Differentially positioned language games: Ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, v.80, 2012, p. 87–100.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10649-012-9396-8>

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M. **Educação matemática e interculturalidade: um estudo sobre a oralidade de formas de vida rurais do sul do Brasil**. Quadrante, Lisboa, Portugal, v. 19, p. 49-69, 2010.

KOSSOY, B. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

LIMA, H. V. C. Negro & Quilombola: a identidade étnica em questão na comunidade remanescente de quilombos de Caiana dos Crioulos-PB, **Cadernos de História**. v. 17, n. 27, 2016, p. 496-520.

LOPES, H. T.; SIQUEIRA, J. J.; NASCIMENTO, B. **Negro e Cultura Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.

MACHADO, M. R. A; LIMA, M. L. Trabalho doméstico no Brasil: afetos desiguais e as interfaces de classe, raça e gênero. **Portal Geledés**. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/trabalho-domestico-no-brasil-afetos-desiguais-e-as-interfaces-de-classe-raca-e-genero/> Acesso em: 09 ago. 2023

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. São Paulo: Cortez, 1987.

MAIA, C. N. de A.; FERREIRA, L. G. (2011). Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. In: **Revista Espaço Acadêmico**, 11(127), 2011. P. 38-47. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13351>. Acesso em 26 ago. 2023.

MERELES, C. Cotas raciais no Brasil: o que são? **Politize**, 2020. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>> Acesso em 20 set. 2023.

MIRANDA, S. A. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que “vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 –fev./2016., p.68-89, 2016.

MORAN, J. M. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papyrus editora, 2000.

MUNANGA, K. **História do negro no Brasil**: O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. v. 1. Brasília: Fundação Cultural Palmares – MinC, 2004.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, maio 1988.

OLIVA, A. R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol.1, n.1, pp. 29-44, 2012.

OLIVEIRA, K. R. F. **Sujeito nulo ou sujeito preenchido?** Uma análise da variedade falada pela Comunidade Quilombola Rio das Rãs – Bahia. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. **O negro no ensino de história**: temas e representações. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, V. C. A. de; LINARDI, P. R.; SANTOS, J. R.V. dos. Desconstruindo Tabus na Formação Matemática de Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-25, 16 ago. 2021.

PEÑA-RINCÓN, P; TAMAYO-OSORIO, C; PARRA, A. Una visión latinoamericana de la etnomatemática: tensiones y desafío. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, 18 (2), p. 137-150, 2015.

PEREIRA, A. A. **O Mundo Negro**: a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, UFF, Niterói, 2010.

PEREIRA, D. N. **A trajetória histórica dos negros brasileiros**: da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar. Monografia (Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais). Universidade Federal do Paraná, 2015.

PURIFICAÇÃO, J. O. **Educação Escolar Quilombola**: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 36-51, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v20i2.23381>. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381/24574> Acesso em: 26 set. 2023.

REZENDE, D. T.; TÁRREGA, M. C. V. B. Colonialidade do corpo feminino negro: trabalho reprodutivo no período escravocrata brasileiro e justiça racial. In: **Revista VIDERE**. Dourados, 2021. P. 227-243

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: Revista **Geographia**. Ano 1, nº 1. Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 1999

SCHUMAHER, S; BRAZIL, É. V. (Orgs.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SILVA, J. M. **“De onde nois vei, prá onde nois vai?”**: um estudo sobre o processo histórico da luta por reconhecimento ético e titulação de terras entre as populações do quilombo do Rio das Rãs durante o século XX. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2015.

SILVA, N. F. I. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: SECAD-MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 121- 130.

SILVA, V. S. Rio das Rãs a luz da noção de quilombo. **Afro-Ásia**, [S. l.], n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20987. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20987>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, F. Memória e performance nas culturas afro-brasileiras. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 30-39.

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente decolonial. In: **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p.20-53, 1. sem. 2016.

TAMAYO-OSORIO, C. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 10(3), 39-58, 2017.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Arizona State University (Estados Unidos da América), v. 83, n. 26, p. 1-16, 2018.

WALSH, C. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M; SANTOS, L. C (orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. P. 93-120.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Col. Os Pensadores – trad.: José Carlos Bruni), 2000.

ZELIC, M. Mudar condutas e quebrar o ciclo da impunidade. **Diplomatique**. Online. 10. fev. 2023 <<https://diplomatie.org.br/mudar-condutas-e-quebrar-o-ciclo-da-impunidade/>? Acesso em: 08 out. 2023.