

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JAIRZA FERNANDES ROCHA DA SILVA



**Belo Horizonte, Minas Gerais
2018**

Jairza Fernandes Rocha da Silva

**DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DE GÊNERO E RAÇA DE
PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Cultura, Movimentos sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirley A. de Miranda

**Belo Horizonte, Minas Gerais
2018**

S586d
T

Silva, Jairza Fernandes Rocha da, 1975-
Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na
educação escolar quilombola [manuscrito] / Jairza Fernandes Rocha da Silva. -
Belo Horizonte, 2018.
120 f., enc. il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Shirley A. de Miranda.

Bibliografia: f. 108-118.

Apêndices: f. 119-120.

1. Educação -- Teses. 2. Mulheres na Educação -- Teses. 3. Professoras --
Formação -- Teses. 4. Professoras -- Narrativas pessoais -- Teses. 5. Quilombos --
Aspectos educacionais -- Teses. 6. Educação -- Relações de gênero -- Teses.
7. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 8. Educação -- Relações raciais --
Teses. 9. Feminismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 10. Professoras --
Aspectos sociais -- Teses. 11. Sociologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Shirley Aparecida de, 1967-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte[®] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

JAIRZA FERNANDES ROCHA DA SILVA

**DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DE GÊNERO E RAÇA DE
PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
EM MINAS GERAIS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Educação e Cultura, Movimentos sociais e Ações Coletivas.

Aprovada em 28 de junho de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof. (a). Dra. Shirley A. de Miranda (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. (a). Dra. Nilma Lino Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. (a) Dra. Margareth Diniz
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. (a). Dra. Lúcia Helena A. Leite (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. (a). Dra. Vanda Lúcia Praxedes (Suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedicatória

A minha estimada Mãe, Maria
Aparecida Fernandes da Silva.
(In Memoriam)

Agradecimentos

Agradeço a energia primeira e suprema do universo.

À Dona Aparecida, minha amada Mãe, que me ensinou, antes das letras, o que é ser feminista, por me apoiar incondicionalmente nos estudos e me deixar a sua maior herança que é a capacidade de ser feliz. Eterna Gratidão.

Aos meus irmãos Maria do Carmo, Maria Márcia e João Fernando pelo amor, cuidados, incentivo aos estudos e os melhores passeios da infância. Que sigamos sempre juntos.

Ao meu Pai, João Faustino da Rocha, pela vida, partilha de histórias e capacidade de me ensinar a perdoar.

Aos meus sobrinhos/as- Marcelo, Mily, Jane, Laís, Brenda, Maíra, Victor, João, Ana, Marcelinho, Laura e Alice - pelas suas meninices. Ao meu Tio Zé pela boa prosa. E todos/as meus antepassados.

Aos meus sogros Francisca e Jair pela acolhida, sinceridade, pelos ditados populares e pela educação primorosa de seu filho.

À minha orientadora Shirley Aparecida de Miranda. Por uma orientação sincera e cativante, pelo respeito à minha trajetória e por confiar na minha capacidade desde sempre.

A todas as mulheres negras quilombolas que fizeram esta pesquisa. Minha gratidão por terem me acolhido e por me ensinarem a ter esperança e acreditar na educação.

Ao Movimento Quilombola (N'GOLO e CONAQ) por não desistir das lutas mesmo nos momentos mais adversos. "A nossa luta é todo dia, é toda hora".

A todas as mulheres negras em movimento, anônimas que militam cotidianamente com coragem e afetividade desde que aqui aportamos.

As inúmeras amigas e amigos. Justo, para agradecê-los, seria nomeá-los. Como não é possível, registro de forma geral: Alyne, Amanda, Andreia Rosalina, Carmen, Elisângela (Li), Fernandinha Oliveira, Flavinha, Marlon, Michele, Milton, Rosângela, Regina, Tatá, Yone, Suely, Paulinha, Wanderley, Wermerson.

Aos Colegas do Programa Ações Afirmativas e às mulheres do Kizomba pelo aprendizado e companhia nas idas e vindas quilombolas.

Ao Grupo da Pós-Graduação - Ursinhos Carinhosos - pelas conversas, poesia e partilha.

A Analise por apoiar a minha família e pelo espaço do Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFMG).

Aos funcionários da biblioteca e da secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

À CAPES por garantir o subsídio financeiro para a elaboração desta pesquisa.

Ao meu companheiro de longa data que me abraçou em todos os instantes necessários, me fornecendo coragem para prosseguir nesta jornada. Houve choro, sorrisos, sorrisos e mais sorrisos da vida e de nós mesmos. A você toda gratidão, lealdade e respeito.

Natal, realmente nós combatemos o bom combate e guardamos a nossa fé.

Epígrafe

Eh, meu pai quilombo eu também sou quilombola
A minha luta é todo dia e toda hora
Eh, meu pai quilombo dizem que Zumbi morreu
Zumbi está vivo a quem luta como eu
Quilombos são negros numa grande união
Lutando com força contra a discriminação
Eh, meu pai quilombo eu também sou quilombola
A minha luta é todo dia e toda hora
(Autor desconhecido)

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar quais são os possíveis deslocamentos de gênero e raça, vivenciados por professoras inseridas no contexto da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Assim, a realização desta investigação foi norteada pela seguinte questão central: quais são os deslocamentos identitários de gênero e raça que essas sujeitas realizam na docência, quando confrontadas com a EEQ. No contexto educacional brasileiro, estudos produzidos a respeito de professores/as que atuam nessa modalidade, com o recorte específico em análises interseccionais de gênero, raça e classe, são ainda incipientes. Dessa forma, buscamos compreender, a partir de narrativas (auto)biográficas, por meio das vivências e experiências de vida dessas professoras, como as noções de raça, gênero e classe são, por elas, articuladas. O método permitiu uma maior aproximação com as sujeitas desta pesquisa. O diálogo ocorreu com cinco mulheres autodeclaradas pretas, professoras na EEQ e que participaram do I Curso Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo de Minas Gerais. As narrativas dessas sujeitas são carregadas de potência, naquilo que cada uma delas tem de singularidade e coletividade no processo de conceber deslocamentos identitários de gênero e raça. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de romper com a ideia de representação de mulheres negras docentes, ainda arraigada no imaginário social brasileiro. Em outras palavras, significa dizer que o modo que as sujeitas constroem a sua experiência no magistério, na EEQ, se dá de maneira bastante singular. Essa singularidade se concretiza a partir de deslocamentos tais como: feminização do magistério, feminismo negro quilombola e enfrentamentos sociorraciais, políticos e territoriais. É nesse sentido que produções, a respeito do feminismo negro em interface com o conceito de interseccionalidade, auxiliam a compreender diferentes formas de opressão que perpassam as vivências profissionais e pessoais delas. O estudo revelou que a formação continuada e o movimento quilombola consistem em um dos principais agentes educativos na atuação sociopolítica dessas mulheres. Afinal, a partir do engajamento delas, nesse movimento, que é possível perceber, em suas narrativas, a defesa do território, dos direitos das mulheres negras e da EEQ. É por meio da atuação sociopolítica, em diferentes espaços de militância, que elas buscam inserir novas práticas pedagógicas em sala de aula para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Dos deslocamentos realizados, foi possível também perceber que as professoras vivenciam enfrentamentos diferentes daqueles vivenciados por docentes que atuam nos territórios localizados nos centros urbanos. Assim sendo, compreende-se que foi trabalhado com deslocamentos os quais dizem respeito à emergência de um novo sujeito político, ser mulher, professora negra no contexto social quilombola. Por fim, a pesquisa evidenciou ainda que a feminização do magistério é construído, pelas docentes, de maneira ressignificada, uma vez que elas passam a ocupar um lugar na hierarquia sociorracial, a princípio não reservado. Tal situação ocasiona a positividade de deslocamentos de pertencimentos de gênero e raça, gerando, com isso, um processo nomeado como *subalternidade invertida*.

Palavras Chaves: Educação Escolar Quilombola. Gênero. Relação étnico-racial. Professora quilombola. Narrativa auto(biográfica). Feminismo negro

ABSTRACT

The present research sought to analyze the possible displacements of gender and race, experienced by teachers inserted in the context of Quilombola School Education (EEQ). Thus, the realization of this investigation was guided by the following central question: what are the gender and racial identity dislocations that these subjects carry out in teaching when confronted with EEQ. In the Brazilian educational context, studies produced regarding teachers that work in this modality, with the specific cut in intersectional analyzes of gender, race and class, are still incipient. Thus, we seek to understand, from (biographical) narratives, through the experiences and life experiences of these teachers, how the notions of race, gender and class are articulated by them. The method allowed a closer approximation with the subjects of this research. The dialogue took place with five self-declared black women, professors in the EEQ and who participated in the First Training Course of Primary Education Teachers in the Remnant Communities of Quilombo of Minas Gerais. The narratives of these subjects are loaded with power, in what each of them has of singularity and collectivity in the process of conceiving identity displacements of gender and race. The results obtained point to the need to break with the idea of representation of black female teachers, still rooted in the Brazilian social imaginary. In other words, it means to say that the way in which the subjects construct their experience in the magisterium, in the EEQ, takes place in a very singular way. This singularity comes from displacements such as: feminization of the magisterium, black quilombola feminism and socio-political, political and territorial confrontations. . It is in this sense that productions, regarding black feminism in interface with the concept of intersectionality, help to understand different forms of oppression that permeate their personal and professional experiences. The study revealed that the continuous formation and the quilombola movement consist of one of the main educational agents in the sociopolitical action of these women. After all, from their engagement, in this movement, it is possible to perceive, in their narratives, the defense of territory, the rights of black women and the EEQ. It is through the socio-political action, in different spaces of militancy, that they seek to insert new pedagogical practices in the classroom for the implementation of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education. From the displacements carried out, it was also possible to perceive that the teachers experience confrontations different from those experienced by teachers who work in the territories located in the urban centers. Thus, it is understood that it was worked with displacements which relate to the emergence of a new political subject, to be a woman, a black teacher in the quilombola social context. Finally, the research also showed that the feminization of the teaching profession is constructed by the teachers in a way that is re-signification, since they take a place in the socio-racial hierarchy, at first not reserved. This situation leads to the positivation of displacements of gender and race belongings, thus generating a process named as inverted subalternity.

Key-words: Quilombola School Education; Gender; Ethnic-racial relationship; Quilombola teacher; Self-narrative (biographical); Black feminism

Lista de figuras

Figura 1 - Tapete Mulheres Quilombolas de MG. DuArtesanato.....	14
Figura 2 - Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo, MG.....	28
Figura 3 - Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo, MG.....	28
Figura 4 - Número de escolas quilombolas em atividade no Brasil.....	41
Figura 5 - Mapa Escolas Estaduais Quilombolas.....	45
Figura 6 - Comunidades e Territórios Quilombolas Auto-Identificados em MG..	49
Figura 7 - Eventos com temática Quilombola.....	52
Figura 8 - Cartaz do I Encontro da Juventude Quilombola de MG.....	63
Figura 9 - Elaboração do pertencimento étnico-racial das entrevistadas.....	65
Figura 10 - Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo, MG.....	80
Figura 11 - Cidade de Manga, MG.....	81
Figura 12 - Normalista no ano de 1935.....	83
Figura 13 - Kizomba - professores/as da EEQ, Berilo.....	83
Figura 14 - Cursista do pólo de Januária.....	95
Figura 15 - Cursista do pólo de Berilo.....	95
Figura 16 - I Desfile da Beleza Negra, Puris. 2013.....	99
Figura 17 - Negra Arte. Feira Coisa de Preto. 2015.....	99
Figura 18 - Negra Arte. Feira Coisa de Preto. 2014.....	99
Figura 19 - Negra Arte. Propaganda. 2017.....	99
Figura 20 - Professora Rosária, Kizomba, Berilo, MG.....	102
Figura 21 - Professora Ana, Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro.....	102
Figura 22 - Professor Dermita, Comunidade Quilombola de Puris/MG.....	102
Figura 23 - Professora Sirlene, Caravana da Educação e Direitos Humanos.....	102
Figura 24 - Professora Terezinha, Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro.....	102

Lista de tabelas

Tabela 1 – Escolaridade dos docentes da EEQ em MG.....	47
Tabela 2 – Distribuição dos docentes por raça/cor.....	48
Tabela 3 – Comunidades Quilombolas Certificadas em MG.....	50

Lista de abreviaturas e siglas

Ações Afirmativas – Programa Ações Afirmativas na UFMG
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CONAQ – Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEQ – Educação Escolar Quilombola
FaE – Faculdade de Educação
FCP – Fundação Cultural Palmares
GEIQ – Grupo de Estudos Interdisciplinares Quilombolas
GEPQ – Grupo de Pesquisa Estudos Quilombolas
IGBE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional Anísio Teixeira
N'GOLO - Federação das Comunidades Quilombolas de MG
MEC – Ministério da Educação e Cultura
LASEB – Pós-graduação Especialização Latu Sensu em Docência na Educação Básica
OIT – Organização Internacional do Trabalho
RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte
SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de MG
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Lista de ilustrações

Quadro 1 -	Perfil geral das professoras entrevistadas.....	21
Quadro 2 -	Situação profissional.....	23
Gráfico 1 -	Dissertações e teses sobre quilombos.....	36
Gráfico 2 -	Docentes por gênero.....	46
Gráfico 3 -	Autodeclaração de Raça/Cor dos Cursistas.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Primeiras aproximações com o campo da pesquisa.....	15
1.2 Sujeitas quilombolas de pesquisa	20
1.3 Narrativas (auto)biográficas: percursos metodológicos de pesquisa.....	24
1.4 A organização do trabalho	26
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONCEITOS, SENTIDOS E (RE)EXISTÊNCIAS	29
2.1 Existe outras histórias: a importância da história de (re)existência quilombola	37
2.2 Sutis diferenças entre a escola quilombola e a escola no quilombo	37
2.3 Quem são os/as professores/as quilombolas: perfil docente do Kizomba	43
2.4 Uma experiência formativa no exercício da docência: I Curso Aperfeiçoamento de Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo	48
3 PROFESSORAS NEGRAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS	53
3.1 As sujeitas da pesquisa.....	53
3.1.2 A professora Sirlene	56
3.1.3 Professora Terezinha	57
3.1.4 Professora Ana.....	58
3.1.5 Professora Rosária.....	59
3.2 O pertencimento étnico-racial das professoras da EEQ como maneira de construir sua identidade quilombola.....	60
3.3 Pertença étnico-racial quilombola, ou uma maneira de “capturar” como as professoras constroem sua identidade racial	66
3.4 A discussão de gênero pelo movimento feminista.....	66
3.5 Feminismo Negro e interseccionalidade: os entrelaçamentos entre identidade de gênero, raça e classe.....	74
4 SER PROFESSORA QUILOMBOLA: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTESTADO	80
4.1 Entre o universalismo “Feminização do Magistério” e as singularidades da “construção do lugar da professora quilombola”	82
4.2. Vivências singulares de gênero e raça na constituição de “ser professora quilombola”	87
4.3 Os enfrentamentos da professora negra quilombola e sua (re)existência na escola.....	90
4.4 Corporeidades negras: corpo e cabelo crespo.....	95
4.5 À se, força vital de inspiração da mulher negra	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICE.....	119

Figura 1 - Foto: Tapete Mulheres Quilombolas de MG. DuArtesanato.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2018.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA

Ao iniciar a escrita deste texto, fiz várias revisões no sentido de avaliar qual forma mais adequada de construir todo o trabalho, que ora vem a público. Mediante a esse desafio, decidi escrevê-lo em primeira pessoa, embora ainda seja corriqueiro os manuais indicarem a adoção da neutralidade da escrita.

Fazer o uso da impessoalidade significaria deixar-me em segundo plano e ocultar minha trajetória, sem mencionar as reverberações desta pesquisa em minha vida. Isso implicaria abrir mão de me colocar nessa discussão, que a mim é tão cara, como também para os meus antepassados.

Assim sendo, a tessitura realizada aqui contou com a objetividade científica necessária, mas também me permito ser tomada por minha subjetividade entrelaçada com as narrativas das sujeitas¹ da pesquisa. Digo isso, devido ao fato de que será compartilhado com o leitor(a) deste trabalho de dissertação, narrativas (auto)biográficas que emocionam, fazem refletir e nos colocam em contato com a força vital de mulheres negras quilombolas, em relação aos deslocamentos necessários para constituírem suas identidades de gênero e raça.

Partindo desse preâmbulo, discorro, a partir de agora, brevemente sobre os percursos trilhados e que me conduziram para a realização desta pesquisa.

Percorrendo a minha memória, recordo-me de que, aos cinco anos de idade, no jardim de infância, os tijolinhos de madeira, disponíveis para brincar, propiciavam alterar a configuração do espaço, possibilitando a construção de cidades altas e baixas, ruas, vielas, prédios, escolas.

Possibilidades seria um nome bem adequado à escolinha, localizada em um mundo bonito e longínquo com ruas e passeios largos. As casas exibiam belos jardins floridos, separados da rua pelas pomposas grades nos seus diversos ângulos e formas. O trajeto para chegar em casa era mágico. Cada rua conduzia a um novo mundo, um mundo desconhecido, inesperado “um mundo, mundo vasto mundo”, parafraseando Drummond.

¹ A opção pelo feminino na linguagem é uma forma de sinalizar a presença das mulheres, bem como chamar a atenção para a adoção do masculino como gênero universal aplicado, inclusive, aos conceitos.

Observar as paisagens, bem do alto da Serra, configurava uma divertida brincadeira, na qual a imaginação tinha espaço para fruir livremente e sonhar em ultrapassar aqueles mares de morros feitos a pincel, que não cabiam na moldura dos meus olhos.

A imaginação de criança, naquele momento, me permitia observar de um lugar diferente. Em minhas análises prematuras, percebia a configuração espacial da sala de aula pautada na tonalidade da pele. Porém, isso não importava muito. Meus amigos/as de mesa tinham a mesma cor e uma parceria inigualável, restaurada diariamente, quando brincávamos juntos no enorme pátio da escola. Contudo, as fronteiras, de forma oculta, eram estabelecidas sutilmente nas práticas pedagógicas de algumas professoras.

Ao sair do jardim de infância e ingressar na educação básica, houve uma expressiva mudança, na maneira de perceber o mundo, nas vivências, na cultura, na religião. Os conteúdos ministrados pelos professores/as eram desconcertantes por serem capazes de desvendar os mistérios da natureza, os sons das letras, pois elas já não correspondiam mais exatamente às palavras mencionadas. Os números podiam mudar de nacionalidade, de romanos para arábicos. Ou seja, quase tudo podia ser explicado por um processo maciço de nomeação.

A exploração do território continuou a ser peça chave para a imaginação continuar com suas andanças, sem que os nomes reduzissem o sentido e a magia do mundo. O novo e curto trajeto entre a casa e a escola primária, aos poucos, foi sofrendo novas incorporações de caminhos até se tornar mais longo e divertido. Ele era permeado de infinitas curvas, formando uma espécie de teia de aranha ou labirinto, composto por vielas, às vezes, sem saída.

Esses labirintos também conduziam a visitas bem curtas na casa de amigas, à tarde, que mal possibilitavam terminarmos as lições de casa. Afinal, eram tantas atividades com itens sobre desenhos animados, brincadeiras prediletas e temas diversos da infância.

Concomitantemente, a observação continuava sendo o meu refúgio predileto. Do alto da Serra, a paisagem e o vento na face propiciavam alento, num mundo em que as magias estavam se desfazendo, como *Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, emergindo outra forma imprecisa, mas incomoda e menos divertida. As desigualdades sociais e raciais já estavam sendo, aos poucos, desveladas.

Dessa maneira, o olhar para a configuração do espaço expandia-se cada vez mais à medida que circulava intensamente pela Região Metropolitana de Belo Horizonte, pelos parques, cachoeiras, campos de futebol de várzea e rodas de capoeira. Atividades que foram corroborando com as minhas impressões da existência de diversos territórios dentro de uma mesma cidade. Assim, a segregação racial e social passava como filme diante dos meus olhos.

Dessa forma, a minha inserção no movimento de ação coletiva de BH - Orçamento Participativo - no início da adolescência, foi como uma sequência desses fluxos, pois a minha indignação com as desigualdades, verificadas na sociedade brasileira, foram se dando de maneira prematura.

Paralela a estas ações, ocorreu a preparação e ingresso no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, levando-me a outros caminhos. A possibilidade de fazer um curso técnico era uma oportunidade ímpar de conseguir mobilidade social e ocupar espaços distintos dos que, até então, foram ocupados pelas gerações anteriores de meus familiares. Tal fato abriu novas perspectivas. Passei a acessar mais informações sobre direitos, cidadania e desigualdades raciais, o que me que instigava a desnaturalizar cada vez mais o preconceito racial.

Essas informações, resultantes dos diálogos estabelecidos ao longo do curso técnico, principalmente, nas aulas de filosofia e sociologia, e perceber as estratégias de estudos de colegas, oriundos de outras classes sociais, de certa forma, me influenciaram a buscar o curso superior.

Assim sendo, me tornei técnica em Saneamento , após passar pela segunda etapa do vestibular, ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no curso de Geografia, do Instituto de Geociências (IGC). Na universidade, ocorreram os primeiros contatos mais evidentes com o tema da pesquisa, que originou este trabalho, permeado por uma série de eventos, de suma relevância, para o entendimento do caminho percorrido até aqui.

O ingresso na UFMG coincidiu com a fundação do Programa Ações Afirmativas na instituição². Tornei-me participante assídua dos eventos desse Programa. Neles me sentia pertencente a um conjunto maior dentro da universidade, uma vez que eram muito poucos os graduandos e graduandas negros³ e negras que circulavam pelos espaços da UFMG, naquele período.

Talvez a palavra invisibilidade se adéque a tal constatação e, embora não me sentisse diminuída perante tal fato, o senso crítico, o tempo todo, espreitava e me instigava a questionar a circulação de poucos pares dentro do espaço acadêmico. Assim sendo, o Ações Afirmativas, com seus professores/as e bolsistas negros/as, transmitiam um sentimento de

² O Programa Ações Afirmativas na UFMG (Ações ou Programa Ações) foi fundado no ano de 2002 na UFMG, sediado na Faculdade de Educação. Ver mais em: <https://acoesafirmativasnaufmg.blogspot.com/>.

³ A categoria negro de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são a somatória das pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

representatividade, o que não significava uma proporcionalidade numérica com os alunos brancos.

Sentimento que conformou possibilidades. A partir do 4º período do curso, tornei-me bolsista do projeto Uniafro I/Sesu/MEC⁴. Na equipe de trabalho, havia colegas do curso de Ciência da Informação que ofereciam esclarecimentos sobre procedimentos de pesquisa e os diferentes tipos de informações, úteis para a nossa formação acadêmica. Por isso, paralelamente ao trabalho, realizava outros levantamentos de produções bibliográficas dentro das áreas de relações raciais e de geografia.

Além disso, enquanto pesquisadora, a participação em eventos científicos viabilizava diálogos com estudos de geógrafos como Anjos(2006) e Emerson (2006) e Ratts (2003), que apresentavam novas perspectivas de análise e abordavam os conceitos de território e quilombos. Eles abriram a possibilidade para outras formas de ensino de geografia, que abarcavam as relações étnico-raciais. Tais estudos inseriam a discussão das relações raciais vinculadas às questões quilombolas. Até então, as discussões acerca de território se pautavam, principalmente, na luta pela posse da terra, inserida na dinâmica das classes sociais.

Essas perspectivas incluíam mapas com a cartografia⁵ dos quilombos, no Brasil, quantificando e localizando as comunidades quilombolas, os/as sujeitos/as e suas resistências. Tratava também da formação do território colonial, a estrutura da dinâmica territorial, bem como estudos do negro, no contexto urbano brasileiro, relacionado às desigualdades raciais e a localização de suas espacialidades.

Entretanto, naquele momento, em meu curso, as relações étnico-raciais tinham pouca abertura, exceto na linha da geografia cultural, pela sua própria constituição histórica. “A geografia cultural nasceu da diversidade dos gêneros de vida e das paisagens” (CLAVAL, 2014, p.26). Além disso, os referenciais teóricos eram muito incipientes. Com isso, o tema, no meu trabalho de conclusão de curso, que versaria acerca de quilombos, tomou outro viés⁶.

Contudo, investigar as comunidades quilombolas se tornou latente para mim, em 2014, por meio da experiência de docente no I Curso Formação de Professores/as da

⁴ Uniafro/Sesu/MEC, Edital n.º. 001: Levantamento Videográfico - Programa Ações Afirmativas na UFMG. Consistiu na elaboração de um catálogo (impresso e digital) de filmes que abordavam a temática étnico-racial para serem utilizados como suporte didático para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, observando-se os conteúdos e classificações indicativas de acordo com a faixa etária dos estudantes.

⁵ Para saber mais sobre os mapas ver em: (ANJOS, 2005).

⁶ O tema abordado buscou investigar a prática educativa de professores de geografia em sala de aula a partir da promulgação da Lei 10.639/03 de ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. Sendo que os professores/as entrevistados/as participaram do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira – LASEB (Pós-graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica)/UFMG no ano de 2007. O trabalho foi orientado pela Prof. Dra. Nilma Lino Gomes da FaE/UFMG.

Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo (Kizomba)⁷. O Curso foi em nível de aperfeiçoamento na modalidade presencial⁸. A formação foi realizada, de setembro de 2014 a março de 2015, atendendo um pólo na cidade de Berilo e um pólo em Januária.

O convívio com as professoras e lideranças quilombolas me colocou novamente em contato com as minhas observações e elaborações, vivenciadas na infância, acerca das contradições presentes na configuração de um território negro urbano subalternizado, atravessado por força de relações de poder e dominação, engendrados por desigualdade social e racial.

Além disso, consegui abrir outras chaves de interpretação para compreender o meu interesse por tudo que dizia respeito ao universo quilombola. Haja vista, que não se tratava apenas de trilhar um caminho de elaboração do pensamento científico, mas também da procura por parte daquilo que me constituiu e me forjou.

Isso se deu por meio das minhas andanças pelo Vale do Jequitinhonha e das longas conversas com meu pai, contador de histórias, e pertencente de uma família quilombola. Ele descrevia geograficamente o lugar onde nasceu e cresceu, o nome dos córregos, o formato das casas da sede, a igreja, as ruas, mencionava os sobrenomes da família paterna e materna, e narrava seus feitos épicos, ao longo dos caminhos da migração, até chegar à capital mineira. Um filme se passava diante de meus olhos.

Somado a isso, descubro as origens de minha mãe, também quilombola, da Zona da Mata mineira. Ela era de uma comunidade não identificada, mas que teve origens no desmembramento de parte de uma fazenda, deixada como pagamento por serviços prestados a meu bisavô e a outros/as que eram trabalhadores/as na mesma fazenda. Mediante a todos esses fatos, iniciei a pesquisa.

Dessa forma, busquei compreender o problema que orientou esta pesquisa: quais são os possíveis deslocamentos identitários de gênero e raça vivenciados pelas sujeitas na construção do “ser mulheres, negras e professoras” no contexto da Educação Escolar Quilombola⁹?

De posse dessa indagação, realizei levantamentos bibliográficos nas áreas relacionadas ao gênero, ao feminismo, ao feminismo negro e aos quilombos. A seguir, descrevo os

⁷ A palavra KIZOMBA é originária do kimbundu, uma das línguas de Angola, e significa encontro, confraternização, resistência. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Kizo_mba.

⁸ Curso ofertado pelo Programa Ações Afirmativas e o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFMG, ambos localizados na FaE/UFMG.

⁹ A EEQ foi estabelecida com base no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. E a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

caminhos trilhados para estabelecer os diálogos com as professoras, bem como apresento um perfil geral e situação profissional delas.

1.2 SUJEITAS QUILOMBOLAS DE PESQUISA

A partir das relações estabelecidas no curso, foi sendo delineada a aproximação com as sujeitas da pesquisa. A princípio, interessava dialogar com mulheres autodeclaradas negras, professoras na EEQ e residentes nas regiões dos pólos, onde se realizava o curso. Esses critérios iniciais estabelecidos trouxeram, já de partida, certa consternação, uma vez que havia muitas professoras com as quais tive o desejo de dialogar. Contudo, os limites impostos pelas distâncias geográficas e o tempo de execução da pesquisa impossibilitaram a participação delas.

A aproximação com as sujeitas da pesquisa ocorreu sem maiores embaraços, pois percebo que houve uma identificação devido ao fato de eu ser também professora da educação básica, mulher e negra. Essa empatia fez com que elas aceitassem prontamente o convite de participar deste estudo.

Os instrumentos utilizados para desenvolver este trabalho consistiram em dois momentos. Inicialmente houve a coleta de informações, a partir das seguintes fontes: dados secundários no CadÚnico 2015, Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola da SEE/MG e IBGE. No segundo momento da pesquisa, utilizei o caminho metodológico das narrativas (auto)biográficas, com o viés das entrevistas narrativas.

Inicialmente, a consulta, aos dados secundários supracitados, nos forneceu informações acerca da localização dos domicílios quilombolas (rural ou urbano), taxa de analfabetismo, sexo, quantidade de escolas quilombolas por rede de ensino, distribuição das escolas municipais e estaduais por município, etapas de ensino ofertadas, infraestrutura das escolas, distribuição dos docentes por raça/cor, escolaridade dos docentes etc. Tais informações permitiram conhecer melhor o contexto da EEQ em Minas Gerais.

Então, ao analisar os dados do curso de aperfeiçoamento, foi possível delimitar que as entrevistas seriam realizadas nas cidades de Manga e Berilo, uma vez que as comunidades dos cursistas se localizam espalhadas umas das outras. E essas duas cidades ofertavam mais possibilidades de conversar com um maior número de mulheres.

Assim sendo, idealizei contar com a participação de seis mulheres. Contudo, tendo em vista a dificuldade de acesso às comunidades, bem como problemas de comunicação¹⁰ consegui dialogar com cinco professoras quilombolas, sendo duas do pólo Januária e três do pólo Berilo.

Apresento, no Quadro 1, a seguir, o perfil das entrevistadas referente à autodeclaração de raça/cor, à formação acadêmica e à comunidade quilombola de origem.

Quadro 1 - Perfil geral das professoras entrevistadas

Professora	Raça/ Cor	Formação/Modalidade/ Pós-Graduação	Comunidade Quilombola /Cidade
Ana	Preta	Pedagogia / Presencial Didática: Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica	Ribeirão / Berilo
Dermita	Preta	Pedagogia/ EaD Especialização em Supervisão Orientação, Letramento, Alfabetização da Educação Infantil	Puris / Manga
Sirlene	Preta	Serviço Social/ EaD Pedagogia/EaD* Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais /UnB	Puris / Manga
Rosária	Preta	Pedagogia/ EaD Graduanda em Educação Especial/EaD Especialização em Educ. Especial/EaD	Córrego dos Rocha / Chapada do Norte
Terezinha	Preta	Pedagogia/EaD	Santo Izidoro / Berilo

Fonte: Ficha de Inscrição Kizomba.

* Previsão de conclusão do curso em 2/2018.

Elaborado pela autora. 2018.

Cabe ressaltar que todos os nomes aqui utilizados correspondem, de fato, ao nome próprio¹¹ dessas sujeitas. Essa atitude política, adotada a partir do livre consentimento dessas mulheres, tem a ver com o reconhecimento do papel de luta das mulheres quilombolas, bem como o respeito *sui generis* por suas biografias de vida pessoais.

¹⁰ É importante ressaltar que majoritariamente as comunidades quilombolas se encontram em locais mais afastados das sedes dos municípios. Isso se dá devido a constituição histórica, baseada em estratégias de sobrevivência e manutenção da vida desses grupos. Assim, nem sempre há atendimento qualitativo no que se refere ao transporte coletivo, à energia elétrica e à cobertura de telefonia móvel e fixa.

¹¹ Anexei os termos de consentimento uma vez que, no momento das entrevistas, houve a demanda por se manter o nome próprio e não adotar o pseudônimo, conforme consta no primeiro termo fornecido e por elas assinado. Tal fato, traz à baila a forma como são conduzidos os trâmites dentro dos comitês de ética em pesquisa, uma vez que estes ainda tem como base constitutiva os protocolos arraigados dentro da área da saúde, os quais trazem alguns embaraços para pesquisadoras/es que desenvolvem seus trabalhos nas áreas das Ciências Humanas.

Sendo que a prática de atribuição de nomes próprios também ocorre no âmbito do coletivo, no sentido de haver recorrência dessa prática, quando se trata de comunidades quilombolas que se inserem e/ou são inseridas em contexto de pesquisas acadêmicas, conforme corrobora Miranda (2018).

(...) observamos que as/os autoras/es das pesquisas optaram por não fazer uso de nomeação fictícia para as comunidades remanescentes de quilombos. Consideramos essa estratégia uma importante contribuição no sentido de conferir visibilidade aos quilombos, que ao longo da história do país sofreram variados processos de tentativas de destruição material e simbólica. (MIRANDA, 2018, p. 195)

Assim, os quilombolas têm entendido que os codinomes podem sim ser dispensados, pois o nome real potencializa a luta e nomeia aquelas/es que, por tanto tempo, não tiveram vez e voz.

No que se refere à situação profissional, é possível observar que três delas são concursadas da rede pública de ensino e possuem mais de dez anos de experiência, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

A situação ocupacional da professora Rosária tem outros contornos. Ela possui 19 anos de docência e um longo vínculo de designação junto ao Estado. Embora não ignore uma série de adversidades que atravessam a carreira docente, tal questão precisa ser melhor explicitada para entender qual o lugar ocupado por está professora que, durante oito anos de carreira, atuou no magistério, e, após este período, ela ingressou no curso superior e passou a atuar como professora especialista da educação básica - PEB.

A sua atuação no cargo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) corresponde aos últimos cinco anos. O regime de contratação é por designação anual e é executado em concomitância com um segundo cargo como PEB. Assim sendo, a sua condição docente, como designada, pode ser atribuída a diferentes fatores, tais como: atuação docente (no magistério, na educação básica e AEE), quase duas décadas sem haver concursos públicos¹² para o estado, Lei nº100¹³, etc. Destaco ainda que o tema sobre a condição docente, dentro do recorte que foi proposto para esta pesquisa, será apontado mais à frente quando versar sobre as professoras quilombolas.

¹² O estado de Minas Gerais promoveu o concurso público realizado em 2018 por meio do Edital SEE Nº. 07/2017, para as carreiras de Especialista em Educação Básica (Orientação Educacional/Supervisão Pedagógica) e Professor de Educação Básica. O cargo Atendimento Educacional Especializado (AEE) não entrou no certame.

¹³ A Lei Complementar nº100 foi criada no ano de 2007, na qual se permitiu a investidura de 98 mil funcionários em cargos públicos efetivos sem que houvesse a realização de um concurso público. Sendo que a mesma foi julgada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2014.

Quadro 2 - Situação profissional

Nome	Rede de Ensino	Situação Funcional	Carga Horária	Tempo de Serviço	Local de Trabalho Comunidade/Cidade
Ana	Estadual	Concursada	24 h	30 anos	Santo Izidoro / Berilo
Dermita	Municipal	Concursada	20 h	10 anos	Sede / Manga
Sirlene	Municipal	Contratada	20h	2 anos	Puris / Manga
Rosária	Estadual	Designada	24h	19 anos	Sede - Santo Izidoro / Berilo
Terezinha	Estadual	Concursada	36 h	22 anos	Sede - Santo Izidoro/Berilo

Fonte: Ficha de Inscrição do Kizomba. Elaborado pela autora, 2018.

Dessa forma, tendo em vista o perfil geral e profissional das professoras, busquei adotar uma metodologia, abarcando as especificidades das bases conformadoras desses grupos étnico-raciais, que não são homogêneos. As comunidades que se reconhecem como quilombolas vão apresentar as suas particularidades, ou seja, suas memórias, um modo próprio de ser/estar no mundo que está intimamente relacionado com o território, segundo Souza (2007).

À medida que me debrucei sobre o problema de pesquisa, fui percebendo a necessidade de eleger uma abordagem metodológica que permitisse maior aproximação com as nossas sujeitas. Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica se apresentou como um fértil caminho metodológico no sentido de dar centralidade às narrativas das professoras no constante movimento de interpretações de si.

1.3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

A abordagem (auto)biográfica tem desenvolvido, nas últimas décadas, aprendizagens significativas e formativas, em tempos distintos, dos/nos ambientes educacionais, e para além deles. Além disso, esse tipo de abordagem tem se revelado como uma metodologia adequada para ampliar as discussões no que se refere às subjetividades dos indivíduos.

O método (auto)biográfico leva em consideração a questão da memória e as narrativas de vida. Nesse caso, conexões referentes à temporalidade, relacionadas entre o vivido e o presente, faz parte do modo de interpretar dos sujeitos.

A pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por ela introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual. O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. Essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte. A pesquisa biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humanos em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136)

Dessa maneira, narrativas (auto)biográficas¹⁴, conforme pontua Souza (2014) são construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

Com isso, a análise compreensiva-interpretativa busca apreender as regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas. O ponto de partida é sempre da singularidade das histórias e das experiências individuais e coletivas dos sujeitos, implicados em processos de pesquisa e formação. Nesse sentido, a entrevista narrativa foi utilizada como principal recurso metodológico de coleta de dados na pesquisa auto(biográfica).

O uso do método (auto)biográfico se mostrou propício para a realização desta pesquisa. A partir dele foi possível cartografar e entender, na perspectiva interpretativa-compreensiva, os deslocamentos identitários de gênero e raça, realizados pelas professoras quilombolas. Tendo em vista o movimento de ir e vir, utilizando de suas “memórias, as

¹⁴ Narrativas (auto)biográficas também podem ser denominadas por outras nomenclaturas: narrativas autorreferentes, narrativas de si, narrativas de vida e narrativas de primeira pessoa.

experiências de fatos vivenciados [...] e reinterpretados por elas a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras experiências”. (ANDRADE, 2012, p.174)

Assim “a entrevista narrativa parte do pressuposto de que toda a experiência humana pode ser anunciada mediante uma narrativa, visto que desde sempre o homem encontrou maneiras de contar histórias, de falar da vida” (MEIRELES, 2015, p. 288). Portanto, a narrativa tem, como mote, a escuta das narrativas do entrevistado, ou seja, escutar a história de vida dele, de forma livre, sem um roteiro prévio. O narrador fala sem ser interrompido pelo entrevistador.

Após o indicativo do término do relato, cabe, ao entrevistador, com a sua sensibilidade retomar temas que tenham ficado em aberto ou pouco explicitados por meio do uso de perguntas simples, de suma importância para fazer a amarração, a concatenação dos dados para uma futura análise.

O uso de técnicas de entrevista face a face é um dos recursos metodológicos que, aliado ao método de entrevistas narrativas, torna-se essencial para enriquecer o trabalho, “revelar as coisas enterradas nas pessoas que a vivem”. (BOURDIEU, 2011, p.708).

Para entender as narrativas (auto)biográficas das professoras tornou-se necessário tomar conhecimento de como elas constituem as suas trajetórias de vida e profissional. De igual modo, foi também importante compreender as suas percepções identitárias de gênero e raça. Nesse sentido, busquei agendar e dialogar com cada uma delas em local previamente acordado. A partir daí, foram feitas as transcrições e a submissão para apreciação das entrevistadas. Uma vez aprovada, realizei a análise de todo material coletado, a partir da *perspectiva interpretativa-compreensiva* inspirada nas contribuições de Ricouer (2000).

[...] o trabalho de interpretação dos dados, provenientes das entrevistas narrativas organizam-se de três momentos. **Momento analítico 01:** *Construção de mapa analítico-compreensivo* - nesta etapa realiza-se uma leitura global apreendendo a totalidade dos dados, delimitando-se categorias temáticas e unidades de sentidos nos principais fatos/eventos biográficos realizados. **Momento analítico 02:** *Arqueologia das narrativas* - nessa fase, realizam-se leituras minuciosas ‘escavando’ sentidos e significados estruturantes das narrativas. **Momento analítico 03:** *Produção de uma Hermêutica de si*, esta etapa refere-se ao modo de apropriação das narrativas pelo sujeito-narrador, destacando modos como cada pessoa narra, compreende e atribui sentido às suas experiências, elaborando interpretações de si, em um trabalho de (re)interpretação da vida. (MEIRELES, 2015, p. 289-290, grifos da autora)

Com base na orientação dos três momentos da *perspectiva interpretativa-compreensiva*, proposta pela autora supracitada, foi possível alcançar os resultados da investigação que, considero, não ser um ponto de chegada, mas sim um verdadeiro ponto de partida.

1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos os quilombos, como sinônimo de (re)existência negra no Brasil, e a “ressemantização” do conceito. Nele, buscamos também situar as *sutis* diferenças existentes entre escola do quilombo e a escola quilombola.

Em seguida, trago o relato da experiência formativa no exercício da docência no I Curso Aperfeiçoamento de Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo.

No segundo capítulo, procuro trazer os dados referentes à escolarização das sujeitas de nossa pesquisa com o intuito de possibilitar maior entendimento das narrativas das trajetórias de vida delas. A partir das narrativas, consegui identificar que a identidade étnico-racial bem como a construção identitária do ser quilombola são elaboradas por elas de maneira singular.

Foi possível também capturar a ideia do pertencimento, a partir do que nomeio como Fórmula dos 3Ps, que será explicitada à frente. A partir daí, busco entender as vivências singulares de gênero e raça, na constituição de experiências de ser professora quilombola, e os entrelaçamentos entre a identidade de gênero, raça e classe.

Trago o conceito de feminismo negro com o viés da interseccionalidade, para explicitar o fenômeno percebido ao longo da pesquisa.

No terceiro capítulo, são tecidas considerações sobre o ser professora quilombola em um espaço de formação contestado. Assim, busco trabalhar as categorias de análise. Nesse sentido, para construir um lugar da feminização do magistério, quando se trata de professoras quilombolas, é necessário romper com estigmas e estereótipos que perpassam a história dessa temática.

A discussão da interseccionalidade - gênero, raça e classe – têm aparecido de forma incipiente nos trabalhos sobre a feminização do magistério. O que, a meu ver, compromete as análises, uma vez que temos multiplicidades de formas de ser mulher.

No que se refere às vivências singulares de gênero e raça, na constituição de experiências de ser professora quilombola, verifiquei que a escolarização pode imprimir, entre outras coisas, marcas do racismo, do machismo e do sexíssimo em suas vidas.

Os enfrentamentos das sujeitas se relacionam ao “lugar” ocupado pela professora negra quilombola, que se posiciona em um processo de *subalternidade invertida*. Nesse

sentido, a discussão a respeito da corporeidade, quando perpassada por questões de gênero e raciais, não remete apenas a uma discussão vinculada à determinada noção de estética.

A discussão tem a ver com possibilidades, a partir do trabalho de interpretação de si, de contribuir para a construção da cultura negra e quilombola. O enfrentamento das inúmeras dificuldades realizadas pelas sujeitas emana de uma força vital, desde muito cedo adquirida, ao lidar com uma estrutura em que o racismo institucional e epistêmico opera.

Nas Considerações Finais busco explicitar as principais pesquisas acerca dos temas aqui discutidos.

Figura 2 e 3 - Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo, MG.



Fontes: Terezinha , 2018.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONCEITOS, SENTIDOS E (RE)EXISTÊNCIAS

Noções sobre território, memória e identidade quilombola se articulam diretamente com as atuações políticas e profissionais das sujeitas desta pesquisa. Com isso, essas dimensões são centrais na produção de sentido para as discussões realizadas ao longo deste capítulo.

Nessa perspectiva, o intelectual Santos (2012) compreende que exista uma forte relação entre a cidadania e o território, em que o valor do indivíduo está vinculado intrinsecamente à sua localização territorial. Em suas palavras, "é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial." (SANTOS, 2012, p. 144). Ele aponta ainda que, para a concretude desse direito, é necessário o acesso a bens e serviços básicos, a redução de desigualdades e promoção de cidadania. Dessa maneira, o território, para as comunidades quilombolas, é central, pois nas palavras do autor:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criados pelo homem. **O território é o chão é mais a população, isto é identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence.** O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre os quais ele influi. Quando se fala de território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2000, p.96, grifos nossos)

Esse pertencimento também está presente nas proposições de Maria Beatriz do Nascimento (1985) "meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou." (NASCIMENTO, 1985, p.45).

Ao narrar sobre si e suas trajetórias, as sujeitas contavam, a partir de uma territorialidade. Elas me colocavam em contato com as suas recordações, haja vista que "a elaboração da memória nos remete aos processos a partir dos quais uma sociedade se reconhece através de um 'objeto' que, por sua vez, anuncia alguma coisa sobre a sociedade." (GADRAS, 2015, p. 341) Nesse sentido, é possível ponderar que,

mediante a recordação do passado, na narração (auto)biográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. (SCHÜTZE, 2007, p. 8-9).

Diante das dimensões do território, da memória e da identidade quilombola, consegui perceber determinada constituição da trama (auto)biográfica. A partir disso, foi preciso refazer percursos identitários relacionados à vivência de ser mulher, negra, docente e quilombola. Uma das tarefas da pesquisa foi buscar encontrar velhas trilhas que foram desaparecendo no meio da *mata da memória*.

2.1 Existem outras histórias: a importância da história de (re)existência quilombola

A história de (re)existência quilombola já está presente como história/memória, no Brasil, desde quando aqui aportaram os primeiros africanos/as que foram subtraídos da África.

As interpretações sobre esse tema vêm alcançando espaço em várias áreas do conhecimento, tais como Direito, Educação, Ecologia, História, Geografia, Psicologia, Saúde, Sociologia etc. Essa dinâmica tem se relacionado com certa revisão crítica do nosso passado coletivo. Tal necessidade advém, a princípio, da necessidade de reinscrever e/ou incluímos outras histórias, que foram omitidas do passado oficial brasileiro, devido aos sofisticados mecanismos de apagamentos e silenciamentos que operaram e continuam operando nas Américas. Contudo,

se, desde o primeiro momento da primeira moderno-colonialidade houve r-existência, até porque toda dominação é contato com o dominado, portanto, lugar de atrito, as estratégias de sobrevivência dos setores subalternizados foram, ao longo tempo, diversas. Houve época que fugir para lugares de difícil acesso foi a forma de se libertar: os indígenas na bacia amazônica buscaram os altos cursos dos rios; os negros formaram seus palenques e quilombos em lugares acidentados, ou nas furnas e cavernas, ou nos bosques fechados, ou acima das cachoeiras; ou nos mangues ou áreas insalubres para brancos. [...] Todavia, só muito recentemente os povos originários ganharam maior visibilidade, apesar da sua r-existência histórica. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 47)

Logo, é possível dizer que “a esse processo de organização negra, existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra.” (MUNANGA, 2006, p. 69). As resistências que emergiram como as insurreições urbanas, as guerrilhas, dentre outras. Sendo as comunidades quilombolas símbolo dessa intensa oposição. Essas comunidades atravessaram os séculos, combatendo processos violentos de ocultar outras formas de existir.

Contemporaneamente, a contraposição e a resistência têm sido estrategicamente operadas por essas comunidades, por meio de sua certificação. A esse respeito, elas estão presentes em 24 estados da federação. Somente não foram encontrados registros ainda no Acre, Distrito Federal e Roraima. Sendo os estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco, os que possuem respectivamente maior número de comunidades, certificadas¹⁵ pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Ao remontar as origens desse conceito verifica-se que, no ano de 1740, tem-se a primeira aceção de quilombos, na carta remetida ao rei de Portugal pelo Conselho Ultramarino. Assim, os quilombos eram entendidos como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (MOURA, 1993, p. 11). Essa definição, ao constar no aparato jurídico, estigmatizava os grupos quilombolas, reconhecidos como ameaça à ordem colonial vigente, conforme Carril (2006).

Tendo origens diversificadas, a noção de quilombo extrapola a ideia de ocupação de terras por escravizados, que fugiam do perverso regime da escravidão, para constituir outras formas associativas, com laços de irmandade, proteção e acolhimento de indivíduos indígenas e não negros. Nessas terras, o cultivo, a caça, a pesca, o escambo e o comércio de produtos em fazendas, vilarejos e cidades se faziam presentes.

Nessas multiplicidades de origens, encontram-se as doações de terras, após a desagregação de fazendas monocultoras, principalmente, de cana-de-açúcar e café, bem como terras obtidas como o pagamento de serviços prestados. Além das terras de preto, de santo ou de santíssima que indicam ser de origem de propriedades de ordens religiosas em troca de pagamento de serviços, doação a santos e herança.

Não obstante, também ocorreram a ocupações de terras¹⁶ por incontáveis coletivos negros, que foram alijados para as margens da sociedade no pós-abolição. Impedidos de exercerem atividades econômicas e se inserirem nos novos postos de trabalho, eles se viram obrigados a buscar a sobrevivência nas ocupações de terras distantes das áreas povoadas. Assim, foram se estabelecendo também em áreas circunvizinhas, em quilombos já instalados, áreas de mineração abandonadas, comprando terrenos, doação de parte de terrenos por antigos senhores, entre outros.

¹⁵ Comunidades Quilombolas Certificadas são aquelas que têm o ato de reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, no Diário Oficial da União. (Fundação Cultural Palmares).

¹⁶ A Lei de Terras nº 601, de 18 de setembro de 1850, dispunha sobre normas do direito agrário brasileiro. A lei instituiu a compra como a única forma de acesso à terra e acabava, em definitivo, o regime de sesmarias. Contudo, tal medida passou a vigorar no período que antecedia a abolição da escravatura, ou seja, a medida visava impedir os negros e pobres a terem acesso a terra.

Após o período da abolição da escravidão, a resistência negra passou por outro viés, pois, as relações sociais, estabelecidas entre os antigos senhores e ex-escravizados, pouco se alteraram. Elas se pautavam nos moldes estabelecidos ainda no regime de escravidão, conforme Munanga (ANO). Assim, novas lutas foram travadas, como a Revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento das Mulheres Negras. Além disso,

Nos anos seguintes à emergência de várias outras agremiações com o mesmo fim, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro promoveu ainda, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro. Em 1950, ocorreu o 1º Congresso Negro Brasileiro. Foi um evento importante, porque foi concebido como uma resposta aos que tomavam as populações afrodescendentes exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-las como produtoras de conhecimento. A partir da década de 1970, a organização negra se intensificou e surgiram diversas organizações voltadas para a valorização do negro e para a conquista da defesa de sua cidadania. (COELHO, 2008, p. 32).

Essa concepção colonizadora se arraigou nas práticas discursivas, ao longo de mais de dois séculos, influenciando pesquisadores/as da temática quilombola até os meados da década de 1970.

É nesse período de luta pela redemocratização que, no ano de 1978, a partir da rearticulação dos movimentos sociais negros, emerge o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente designado como Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU passa, então, a denunciar a condição subalterna em que se encontrava a população negra, exercendo uma militância de cunho político no combate ao racismo e à discriminação. (SOUZA, 2005)

Gradativamente, verifica-se a produção de pesquisas que corroboram com a existência e a presença das comunidades quilombolas em todo território nacional. Diante disso, o movimento negro e as lideranças quilombolas articulam ações para erigir uma legislação que visasse ampará-las. Com isso, a matéria chega à Assembleia Nacional Constituinte, culminando com a promulgação dos artigos 68, 215 e 216. No que se refere aos artigos 68 e 216, nota-se que:

Art. 68 – Aos remanescentes de comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à

identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Assim as comunidades negras rurais, terras de preto, ou agrupamentos negros rurais, como ficaram mais conhecidos, ganharam mais visibilidade, a partir de 1988, período em que socialmente se refletia o Centenário da Abolição. A Constituição de 1988 abarcou as lutas travadas pela implantação de um pleno Estado de direito. Isso aconteceu em meio ao processo de redemocratização do país e as lutas do Movimento Social Negro para inclusão do tema na pauta governamental. Mas, ainda havia uma questão fulcral: como nomear essas comunidades que se forjam a partir de diversidades? Santana (2015, p.35) aponta que

os debates e lutas culminaram na publicação do Decreto 4.887/03, que regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por esses grupos, ficando instituído que a caracterização das comunidades como remanescentes de quilombos poderia ser atestada mediante autodefinição dos membros das próprias comunidades, estendendo-se a caracterização de remanescentes de quilombos não somente àqueles quilombos históricos, constituídos de escravizados fugidos, mas, também, às comunidades negras constituídas a partir de diversos marcos fundadores, sejam heranças de antigos senhores, compra de terras por pessoas ou grupos familiares, ocupação de terras abandonadas por senhores de escravos etc.

Contemporaneamente, as comunidades quilombolas são entendidas, de acordo com o art. 2º do Decreto nº. 4.887 de 2003, como “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Desse modo, as acepções de quilombo, no país, passam por tensões e negociações constantes não estando engessada em si mesma. Pode-se entender essa noção como um conceito contestado.

Apesar desse marco jurídico-normativo reconhecer a implantação de políticas públicas para esse segmento da população¹⁷, verifica-se o seguinte impasse

chegamos ao século XXI sob os efeitos de um deslocamento discursivo no qual assistimos a persistência da noção criminalizada de quilombo e, ao mesmo tempo, a emergência de uma lógica na qual quilombo inscreve-se no registro de

¹⁷ As bases legais para o reconhecimento e implantação de políticas públicas para esse grupo estão fundamentadas com base nos seguintes marcos legais: Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), Lei nº 12.288/2010, Decreto nº 4.887/2003, Decreto nº 6040/2007, Portaria Fundação Cultural Palmares nº 98/2007 e Instrução Normativa INCRA nº 57/2009.

contraposição e resistência à ordem colonial e possibilita reorientar o significado de ser quilombola. (MIRANDA, 2015, p. 72-73).

O território quilombola se dá por meio de uma rede espalhada, que tem se fortalecido ao longo dos últimos vinte e cinco anos. Isso se dá a partir do estabelecimento da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)¹⁸, que é um desses símbolos políticos e (re)existências.

No que diz respeito a essa rede de comunidades, de acordo com os dados oficiais fornecidos pela FCP, em novembro de 2017, as comunidades quilombolas certificadas seriam cerca de 3.018 e outras 220 tituladas¹⁹. Ainda conforme os dados do Guia de Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas - Programa Brasil Quilombola, elaborados pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2013, existem cerca de 214 mil famílias e 1,17 milhões de habitantes dispersos por todo o território nacional.

Já o estudo, realizado pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Cedefes), assinala que uma das principais dificuldades enfrentadas por parte da população quilombola origina-se de um problema histórico referente ao direito à terra e originou-se do processo de colonização e escravização.

A esse respeito, os estudos realizados pelo Cedefes (2008, p. 76) revelam que “a regularização e a titulação destas terras são anseios que dificilmente serão conquistados dados à ineficácia da legislação atual e à lentidão dos órgãos públicos. Nestas condições, os conflitos continuam a ocorrer”.

Na atual conjuntura política brasileira esses conflitos estão se acirrando. As terras ocupadas historicamente pelas comunidades quilombolas coincidem com áreas de grande interesse econômico e político, seja pela conservação de sua biodiversidade, pela vegetação nativa preservada, por possuírem cursos d’água, por se localizar em áreas de expansão da agropecuária e mineração, por estarem localizadas em áreas nobres e/ou alvo de especulação imobiliária ou em áreas de projetos de barragens hidroelétricas, estradas etc..

¹⁸ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ: Em 1995, no “I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas”, realizado durante a Marcha Zumbi dos Palmares é criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas. Em 1996, durante o Encontro de Avaliação do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em Bom Jesus da Lapa – Bahia, a Comissão Provisória dá lugar à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, que tem como caráter central se constituir como movimento social, não se configurando como outras formas organizativas tais como organizações não governamentais, sindicatos ou partidos políticos. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>

¹⁹ A certificação confere às comunidades quilombolas à possibilidade de acessar as políticas públicas específicas para o grupo. As comunidades reconhecidas são aquelas que têm ato de reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, publicado no Diário Oficial da União, a certificação é conferida pela Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/file/2017/10/quadro-geral-10-2017.pdf>

Assim sendo, “a expulsão dos quilombolas de suas terras têm sido um dos mecanismos utilizados para seu ‘extermínio’”. (SILVA, 2008, p. 44) Com isso essa população vive constantemente sob ameaça, pois dependem de seus territórios para a manutenção de sua subsistência.

A despeito disso, no ano de 2004, o Partido da Frente Liberal (PFL) que se configurou no Partido dos Democratas (DEM), impetrou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3239. Nela questionou-se o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Esta é uma ADI contra as comunidades quilombolas, não é meramente um julgamento contra um ato do poder Executivo, porque não se trata de uma discussão governamental. O que está em pauta, atravessando diversas cortinas de fumaça, é o reconhecimento ou não, do Estado e da sociedade das conquistas históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais das mobilizações dos quilombolas para garantia de direitos. No “papo reto”, o que está em análise na ADI, nos últimos 14 anos, é o racismo estrutural (inclusive o judicial) no Brasil. O racismo estrutural é a constatação de que a sociedade brasileira foi erigida sob a égide do patriarcado, colonialismo, capitalismo e racismo, sendo este último presente nas relações interpessoais, nas invisibilidades institucionais e na baixa representatividade nas arenas políticas, econômicas, culturais e jurídicas. Todas as análises em torno do julgamento são oportunas, ajudam a atravessar as camadas das cortinas e servem enquanto chaves interpretativas, pois trazem elementos jurídicos, políticos, antropológicos e outros. Entretanto, a principal questão em jogo neste embate é racial. (ARAÚJO, 2017)

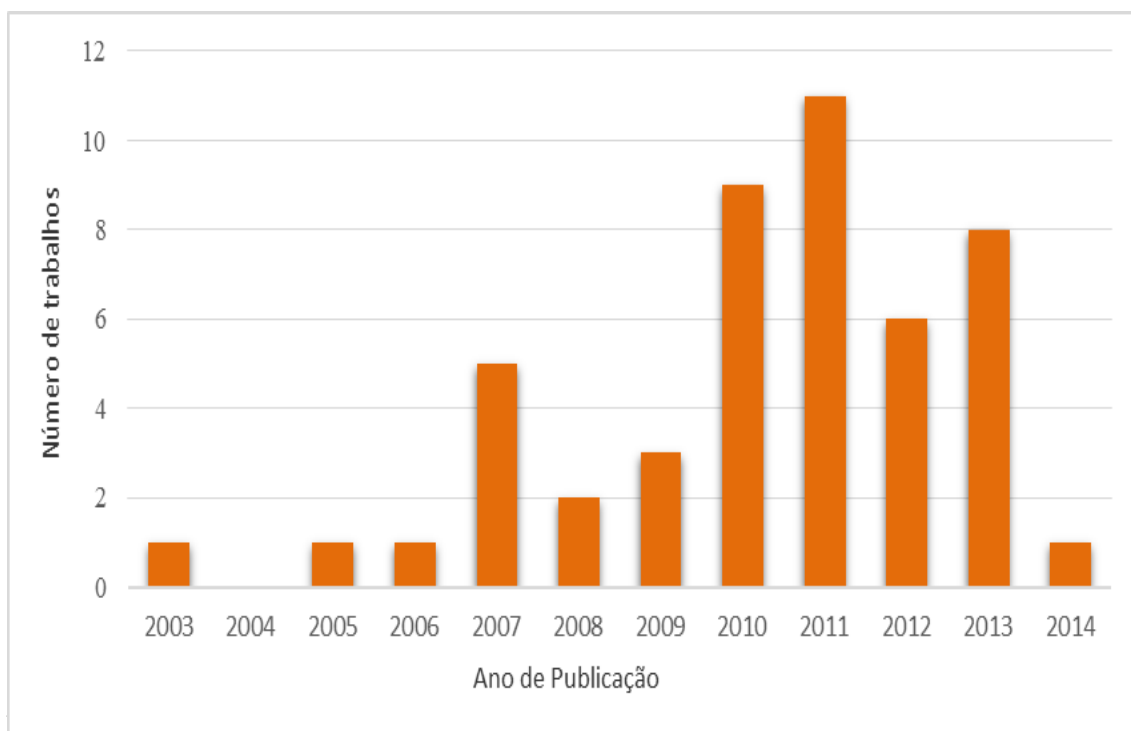
A ADI n. 3239 foi julgada improcedente por maioria de votos. Assim, o Supremo Tribunal Federal declarou a validade do Decreto 4.887/2003, garantindo, com isso, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas. A decisão foi tomada na sessão do dia 08 de fevereiro de 2018.

Diante da constante ameaça aos seus direitos históricos, os quilombolas passaram a estabelecer que a educação pública gratuita e de qualidade, enquanto direito, consistia em uma de suas bandeiras de lutas. Lutas essas que são problematizadas nos inúmeros trabalhos acadêmicos, que versam acerca da questão quilombola, inclusive na interface com a educação.

Nesse sentido, os primeiros trabalhos sobre o termo quilombo, produzidos por estudiosos/as no Brasil, já se faziam presentes, em meados da década de 1960. Ao longo de anos, essas obras serviram de referenciais para o desenvolvimento e ampliação das pesquisas, principalmente a partir do ano de 2003, com a mudança da conjuntura política e econômica pela qual o país passou, nos últimos 15 (quinze) anos.

É possível constatar, a esse respeito, a ampliação da produção acadêmica de dissertações e teses sobre o tema, após a aprovação da modalidade da Educação Escolar Quilombola, Resolução CNE nº. 4/ 2010, conforme podemos observar no Gráfico - 1 abaixo.

Gráfico 1 – Dissertações e teses sobre quilombos



A respeito dessas produções (dissertações e teses), Miranda (2018) aponta a necessidade de os/as pesquisadores/as levarem em consideração os embates políticos, jurídicos, sociais e territoriais que articulam a categoria quilombos. Afinal, essas características são capazes de direcionar o viés de realização das investigações.

A partir desse cenário, busco apresentar algumas especificidades que dizem respeito à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e às sutis diferenças entre escola do quilombo e a escola no quilombola.

²⁰ Educação e relações étnico-raciais: O Estado da Arte. – Pesquisa que sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais, entre 2003 e 2015, por meio da análise das teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, dos periódicos Qualis A e B na área da Educação e em livros sobre esta temática.

2.2 SUTIS DIFERENÇAS ENTRE A ESCOLA QUILOMBOLA E A ESCOLA NO QUILOMBO

As DCNEEQ norteiam determinada concepção para se pensar a construção de uma proposta de educação quilombola, esta se consolida em uma *escola quilombola*. Nesse sentido, o texto das Diretrizes deixa nítido que

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes. (BRASIL, 2012, p. 427).

Mas a realidade das escolas, nas quais atuam as sujeitas dessa pesquisa, suscita reflexões em torno das noções entre escola quilombola e a escola no quilombo. Essas diferenças de nomenclaturas parecem ser sutis, porém revelam, em suas concepções, orientações de práticas educativas bastante distintas.

Nesse sentido, segundo as Diretrizes, a educação quilombola se articula com dimensões territoriais, de memória e identitárias. Conforme visto anteriormente, essa modalidade é central para o modo de ser e de existir da luta quilombola e é regida pelos princípios da Educação Escolar Quilombola, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Art. 7º rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros —e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas da violência racial e de gênero.

Já a escola do quilombo nem sempre partilha dos valores e conhecimentos acerca dessas comunidades. Portanto, o fato de a instituição escolar estar localizada em áreas próximas, ou, até mesmo, no próprio quilombo, não a torna necessariamente uma escola quilombola.

Assim sendo, muitos dos dilemas sofridos por nossas sujeitas remetem a determinado modelo escolar edificado para se constituir em local de difusão ideológico dominante, para formar a massa trabalhadora, ou seja, os “cidadãos/trabalhadores” minimamente qualificados. (FARIAS, 2011)

Na história da educação, é possível notar que os atores sociais vêm se opondo contra a hegemonia desse tipo de ideologia. Fato que fissurou esse espaço, dando abertura para o aparecimento de teorias e práticas contrárias às estabelecidas. Deste modo, surgem outras propostas de abordagem do pensar/fazer a educação, como sendo um espaço aberto, democrático, diverso, inclusivo. Isto significa que o respeito às produções dos mais diferentes grupos passam a vigorar.

Desse modo, a reflexão que fica tanto acerca da escola quilombola, quanto da escola do quilombo é a de serem capazes de articular lutas históricas de (re)existências que vem sendo realizadas por parte dessa população.

Os dados, referentes ao nível de escolarização da população quilombola, são alarmantes. Conforme o Guia de Políticas Públicas (2013), 24,81%, do total da população quilombola no país, não sabem ler, 74,73%, das famílias quilombolas, estão em situação de extrema pobreza e 82,2% desenvolvem atividades agrícolas, extrativismo ou pesca artesanal.

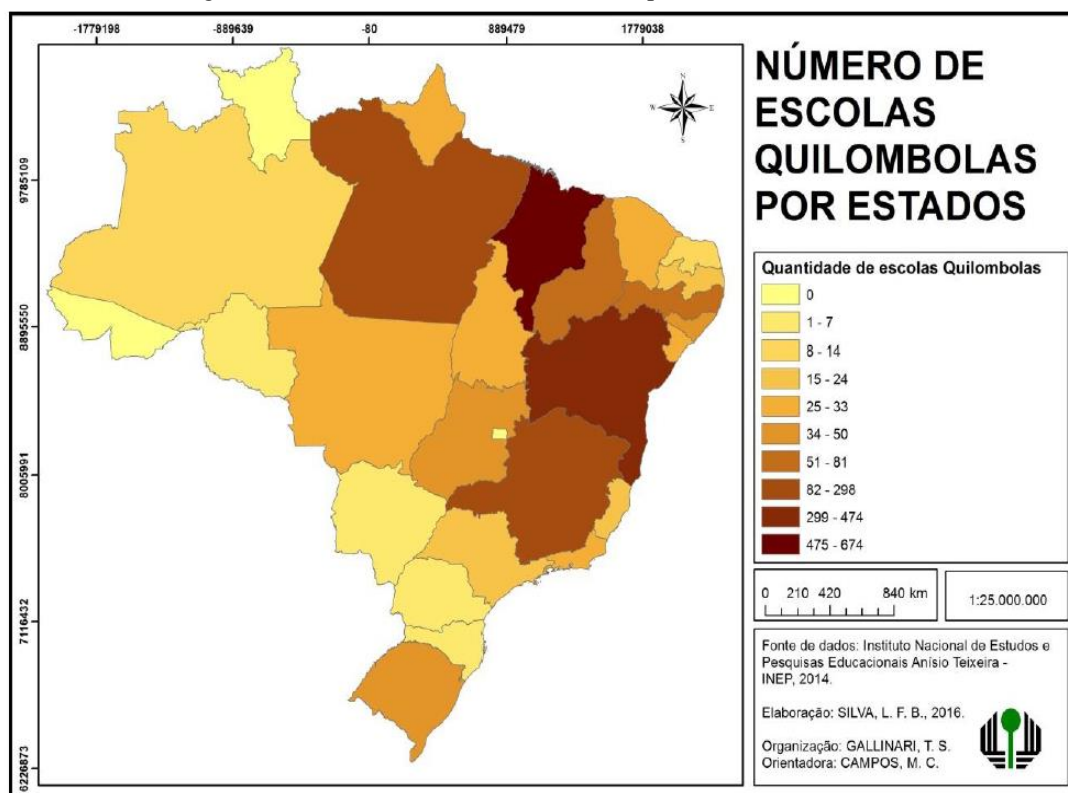
Sendo que os dados da realidade educacional do estado de Minas Gerais esboçam um quadro semelhante ao nacional²¹.

Em Minas Gerais 139 municípios contém 9.493 famílias quilombolas cadastradas no *CadÚnico*. Dos 32.912 indivíduos cadastrados que residem em quilombos, 23% [...] estão em área urbana, contabilizando 7.469 domicílios. A área rural concentra a maior parte os domicílios quilombolas cadastrados (25.443), 77% do total. [...] A taxa de analfabetismo da população cadastrada como beneficiária do Programa Bolsa Família é de 25%, ou seja, é quase o triplo do valor encontrado no estado de Minas Gerais como um todo. (Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola, 2015, p. 15-16)

Essas informações revelam o drama vivido pelas comunidades, principalmente, no que se refere à educação, pois as taxas de analfabetismo ainda permanecem altas. A respeito da distribuição das escolas, inseridas nas comunidades quilombolas, ao longo do território nacional, os dados do Censo Data Escola Brasil (INEP) de 2014, contabilizaram cerca de 2.248 unidades, conforme a Figura 4. Sendo que 191 estão no estado de MG, 86% na rede municipal, 12% na rede estadual e 2% privadas/comunitárias.

²¹ Os dados referentes à população quilombola, ainda apresentam uma série de lacunas, porque não existe uma base de dados consolidada em nível nacional. Assim, as análises são passíveis de distorções, quando feitas em macro escalas. Nesse sentido, as informações, disponibilizadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), permitem a realização de uma descrição mais detalhada das famílias quilombolas cadastradas no *CadÚnico*. Logo, acredita-se que os pesquisadores/as dessa temática terão um sobre-esforço para realizar uma pesquisa de qualidade, pois precisarão buscar e fazer o cruzamento de informações dispersas em diferentes órgãos institucionais.

Figura 3- Número de Escolas Quilombolas por estados



Fonte: INEP, 2014. (GALLINARI; CAMPOS; 2017).

Assim, percebo que a ausência de uma instrução formal, abrangendo a realidade dessa população, também tem comprometido o seu desenvolvimento da educação.

Conforme os fatos informados na narrativa da professora Sirlene, abaixo, a comunidade tem que se organizar em associações²², implicando em um sobre-esforço das lideranças quilombolas para lidar com a burocracia, como os incontáveis formulários e os diferentes órgãos públicos, no âmbito municipal, estadual e nacional.

Aí eu fui pra reunião da Associação. Gente, quando eu vi aquela bagunça, aquela confusão o pessoal não estava sabendo fazer uma ata. Ninguém sabia, porque não tinha ninguém de fora só eram eles mesmos, faziam a ata, riscavam, rasgavam a folha. [...] esse povo tá precisando de organização, disciplina, alguém que chegue e converse, oriente. Na verdade, o pessoal precisa de orientação e a Associação estava com uma pendência há mais de dois anos. A Associação não recebia recursos, não podia participar de edital, não podia fazer nada porque estava toda bagunçada. E ninguém conseguia explicar qual era o passo que a associação precisava. [...] Aí eu expliquei, pedi silêncio, expliquei, olha estão pedindo isso, o presidente tem que levar esse documento. (Narrativa Professora Sirlene, 2017)

²² Associação Quilombola: de acordo com o Decreto n.º 4887, toda a comunidade quilombola tem que se constituir em uma associação de moradores para obter seu reconhecimento. A partir disso, quem representa a comunidade é o presidente da associação, que deve inscrevê-la no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas para que ela tenha existência legal. O registro possibilita que a comunidade participe de editais públicos, bem como acesse políticas públicas específicas. Disponível em: http://www.dpu.def.br/images/publicacoes/manual_quilombolas.pdf

A partir de seu relato, é admissível suscitar que um maior conhecimento dos processos referentes à regularização da associação os habilitou a concorrer a editais. A partir desse momento, a comunidade vislumbrou a chance de trilhar outros caminhos que levassem a condições de vida mais dignas.

Assim, a escolarização, no âmbito quilombola, pode viabilizar o acesso das comunidades às políticas públicas destinadas a esse agrupamento. Políticas essas que recorrentemente se dão por via de editais públicos, de projetos, de formação de cooperativas, dentre outros.

Além disso, as atividades econômicas estão, em maior grau, relacionadas às atividades do campo e poderiam ser potencializadas, a partir do domínio de novas técnicas agrícolas sustentáveis, do manejo e do plantio adequado da terra, dos cuidados com os animais e da produção de gêneros alimentícios.

Nesse contexto, os militantes quilombolas têm entendido que a luta pelo território e sua manutenção, bem como pela escolarização, é um ponto fulcral. Por isso, suas práticas educativas devem se aproximar da realidade vivida pelas comunidades, assim a presença de indivíduos com maior grau de escolaridade viabilizam as potencialidades ali presentes.

A esse respeito, pensar a construção de uma educação quilombola vai ao encontro dos interesses dessa população.

É na perspectiva da escola enquanto construção humana e, por isso mesmo espaço de construção de valores, que nos propomos a pensar o interesse dessa Comunidade por escolarização, uma necessidade construída na luta pela apropriação de saberes e conhecimentos que possibilitassem aos seus moradores uma melhor relação como seu entorno. (OLIVEIRA, 2006, p. 117)

Assim sendo, a partir do delineamento da situação desse agrupamento populacional, a demanda pela educação²³ vem adquirindo centralidade, principalmente, nas últimas décadas. A despeito disso, destaca-se a importância da participação da CONAQ, nas lutas travadas na Conferência Nacional de Educação, no ano 2010 e no 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, articulado pelo Ministério da Educação, no qual a modalidade da Educação Escolar Quilombola foi estabelecida no âmbito da educação básica.

²³ Para uma melhor compreensão sobre o processo histórico de luta do Movimento Quilombola, na esfera nacional para a criação da Educação Escolar Quilombola, ver em: Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192.

Porém, quais seriam os desafios para a implementação dessa modalidade de educação, que prevê práticas educativas e se aproximam da realidade vivida? Pois estamos diante de uma escola no quilombo e das suas contradições, instauradas pelos embates entre uma escola e uma política já existente, que agora necessita seguir as DCNEEQ. A leitura dos trabalhos do Estado da Arte aponta para a existência de escolas que trabalhavam, em certa medida, com a valorização dos saberes locais, bem como na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Porém, tais experiências ainda são a minoria.

Novas práticas de educação necessitam ser realizadas pensando a realidade de que muitas escolas do quilombo ainda não implementaram a EEQ. Logo, a demanda por formação continuada de professores, voltada para a promoção da igualdade racial, tem feito parte das reivindicações, de gestores/as e professores/as das comunidades quilombolas. De igual modo, as pesquisas corroboram com a necessidade de formação continuada direcionada para este público. (CRUZ, 2012; SILVA, 2011; PAVÃO, 2010)

Diante do exposto, além da formação continuada de professores, as DCNEEQ, em seus arts. 39 e 48, prevê que o atendimento dessas comunidades deve ser feito *preferencialmente* pelos gestores/as e professores/as quilombolas. No entanto, o que tenho percebido, por meio da pesquisa e o contato frequente com um grupo de aproximadamente 130 (cento e trinta) professores/as quilombolas de MG, é que é recorrente profissionais, de fora das comunidades, assumirem as vagas nessa modalidade de ensino.

Nesses contextos, algumas das estratégias delineadas diz respeito a promover articulações entre o movimento quilombola, as/os professoras/es, as lideranças e a gestão pública.

No caso de Minas Gerais, as reivindicações têm reverberado em ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), delineando algumas ações, para que a implementação das DCNEEQ, de fato, se efetive. A título de ilustração, a própria criação da modalidade da EEQ emerge num cenário de longa e forte articulação/negociação/elaboração nacional entre a CONAQ, os movimentos negros e a gestão pública, reverberando positivamente no aspecto educacional desse agrupamento populacional.

Diante dessas ponderações, trago, a seguir, dados referentes ao perfil docente dos participantes do Kizomba, que está no foco, além de dados do perfil dos professores/as atuantes na EEQ do estado de Minas Gerais.

2.3 QUEM SÃO OS/AS PROFESSORES/AS QUILOMBOLAS: PERFIL DOCENTE DO KIZOMBA

Algumas análises iniciais do perfil dos cursistas, coletados na Ficha de Inscrição, revelaram que 65% fizeram a graduação na modalidade Educação a Distância (EaD) nas áreas de ciências humanas e em instituições particulares. “Os dados mostram uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas. Estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância.” (GATTI, 2013. p.62)²⁴

Esse fato, carece de análise mais profunda, uma vez “que são ainda raras as pesquisas que se debruçam sobre os problemas e desafios postos pela expansão da EaD e pelas novas dimensões que ela vem assumindo no país.” (GATTI, 2013. p.62). A velocidade da expansão e a preponderância da rede privada suscitam inúmeras questões.

Porém, é preciso perceber também que a modalidade EaD tem inúmeras questões que merecem ser problematizadas, assim como a modalidade presencial. Diante, da realidade de residir em localidades fora das rotas de ampla oferta de cursos de graduação, seja pelas universidades públicas, privadas de maior porte e Universidade Aberta do Brasil/EaD, que não cobrem todo o território. A EaD alcança as cidades interioranas do país e possibilita a formação superior de milhares de pessoas e tal fato não pode ser ignorado. Afinal, será o diploma que dará aos professoras/os a possibilidade de vislumbrar ocupar outros espaços sociais.

Considero também relevante apontar que a formação presencial não tem garantido que os professores se impliquem na realidade que estão inseridos profissionalmente. Recorrentemente, suas práticas estão bem distantes das que são realizadas nas comunidades quilombolas, é o que se percebe nas inúmeras pesquisas analisadas no Estado da Arte.

Ainda, em relação ao montante de pessoas que possuíam cursos de pós-graduação, nota-se que nenhuma estava relacionada à temática das relações étnico-raciais. O que aponta uma lacuna, uma vez que a oferta desses cursos ainda é restrita tanto nas instituições públicas, quanto particulares. Logo, a EREER não entrou na grade curricular dos cursistas no percurso de sua formação inicial.

²⁴ Para ver mais sobre EaD ver em: FRANCO; COSTA; FAVERO; GELATTI & LOCATELLI (2010), GATTI (2013), PRETTO (2010).

Quanto à participação dos professores/as da Rede Estadual de Ensino no Kizomba, as fichas revelaram que eles/as estavam distribuídos em cinco regionais (Araçuaí, Diamantina, Janaúba, Januária, Guanhães), das nove que compõem as Secretarias Regionais de Ensino (SRE) do estado.

Cabe ressaltar que, ao sobrepor o mapa das Escolas Estaduais Quilombolas, a seguir, com o mapa das Comunidades e Territórios Quilombolas AutoIdentificados em MG, pág. 43, verifica-se que as escolas da rede estão localizadas nas áreas de maior concentração de comunidades e territórios quilombolas. Todavia, é necessário atentar para as regiões do Noroeste de Minas Gerais, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Zona da Mata e Vale do Mucuri, que não apresentam registro de escolas quilombolas. Talvez seja necessário entender melhor esse fenômeno.

Figura 4- Mapa das Escolas Estaduais Quilombolas.

Mapa Escolas Estaduais Quilombolas

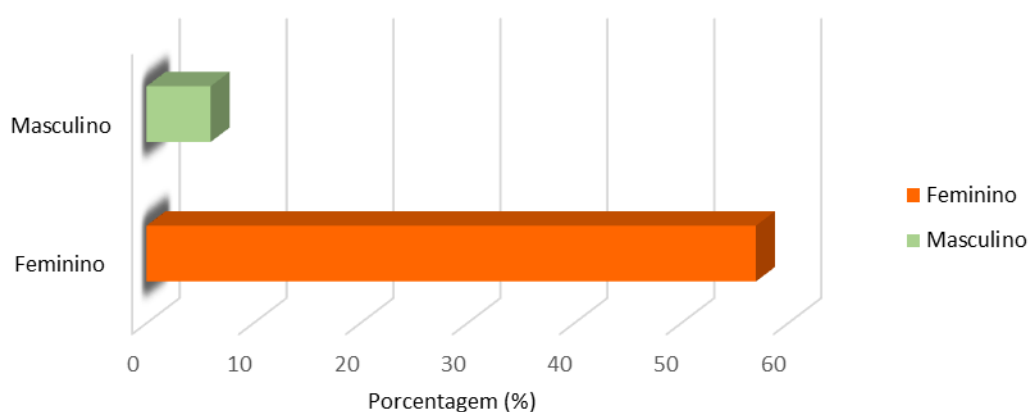


SRE	Município	Escola
METROPOLITANA A	BOM JESUS DO AMPARO	EE DE FELIPE
METROPOLITANA C	SANTA LUZIA	EE PADRE JOÃO DE SANTO ANTÔNIO
SRE ARACUAI	BERILO	EE NOSSA SENHORA APARECIDA EE RIBEIRÃO DO ALTAR EE SANTO ISIDORO
	FRANCISCO BADARO	EE SÃO SEBASTIÃO
	SALINAS	EE MANOEL PEDRO SILVA
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	PIRANGA	EE ANTÔNIO DE PAULA DIAS
	CAPELINHA	EE BENTO ROCHA DE JESUS
SRE DIAMANTINA	CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO	EE DE TRÊS BARRAS
	MINAS NOVAS	EE JOÃO FERNANDES DE AZEVEDO
	MONJOLOS	EE FORTUNATA VIEIRA RAMOS
SRE GUANHAES	SABINÓPOLIS	EE DO QUILOMBO
SRE JANAUBA	JANAUBA	EE JULIÃO MENDES FERREIRA
	MONTE AZUL	EE DE BOQUEIRÃO
SRE JANUARIA	JANUARIA	EE PROFESSOR BATISTINHA EE ANTÔNIO CORREA E SILVA EE MONSENHOR FLORISVAL MONTALVÃO EE LINDOLFO CARLOS FERREIRA
	MANGA	EE DE BREJO SÃO CAETANO DO JAPURÉ
	SAO FRANCISCO	EE BARREIRA DOS ÍNDIOS EE DA FAZENDA PASSAGEM FUNDA
	VARZELANDIA	EE DEUSÂNIA DE BRITO SALES EE GILBERTO ALVES COUTINHO
SRE MONTES CLAROS	SRE MONTES CLAROS	EE WENCESLAU RAMOS DA CRUZ
	SAO JOAO DA PONTE	EE DE ENSINO MÉDIO

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2018.

No que se refere ao gênero o curso contou com a participação de 63 pessoas, 57 mulheres e seis homens, somando os dois pólos (Januária e Berilo).

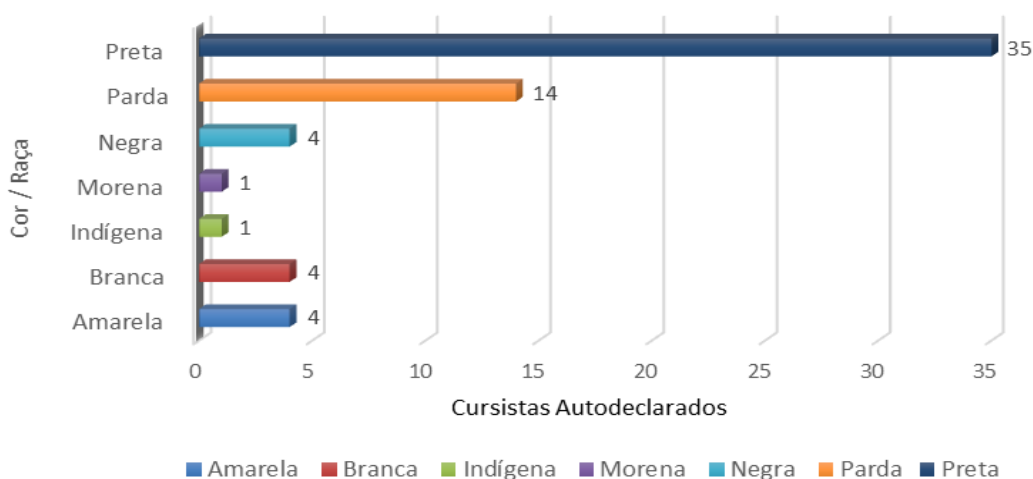
Gráfico 2 – Docentes por gênero



Fonte: Ficha de Identificação do I Curso de Aperfeiçoamento.
Elaboração da autora. 2017.

Quanto ao quesito raça/cor dos cursistas, as autodeclarações foram abertas, ou seja, não foram fixadas as categorias do IBGE. Com isso, emergiu a categoria morena e amarela, esta última não diz respeito à presença de asiáticos ou seus descendentes no curso. Assim, obtivemos o seguinte resultado expresso no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Autodeclaração de Raça/Cor dos Cursistas



Fonte: Dados da Ficha de Identificação do I Curso de Aperfeiçoamento.
Elaboração da autora. 2017.

Majoritariamente, o perfil dos discentes era composto por pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Esses elementos vão demonstrando como o campo vai se constituindo em relação aos dados gerais da Educação Escolar Quilombola no estado de MG.

Assim sendo, passei a tratar dos aspectos referentes aos dados dos professores/as atuantes na EEQ dentro do estado de MG.

Nesse sentido, a rede municipal é a que possui o maior percentual de escolas quilombolas, chegando a cento e sessenta e cinco (165), a rede estadual conta com 31 escolas, de acordo com os dados da SEE-MG, e a rede particular é a menor com apenas três escolas.

É possível observar, na tabela 1, a seguir, que, no estado de MG, os docentes das escolas quilombolas majoritariamente possuem curso superior, com destaque para a rede estadual com quase 100% de graduados/as. Embora, tenham altos percentuais de escolarização superior nas redes municipal e privada, ainda tem-se um contingente substantivo de docentes com Ensino Médio e Normal/Magistério.

Tabela 1- Escolaridade dos docentes da EEQ em Minas Gerais

Rede de ensino	Ensino Médio	Normal / Magistério	Normal / Magistério Específico Indígena	Superior	Total
Estadual	0,9%	0,7%	0,0%	98,5%	456
Municipal	10,5%	12,6%	0,1%	76,8%	810
Privada	6,7%	26,7%	6,7%	60,0%	15
Total	90	109	2	1080	1281

Fonte: INEP/Censo Escolar 2014

Observa-se também que os docentes da EEQ em MG são predominantemente negros, tanto na rede pública, quanto na rede privada. A maioria dos docentes é do gênero feminino 84,1%, sendo que das 1077 professores/as, 702 estão na rede municipal, 361 na rede estadual e 14 nas escolas particulares.

De acordo o Diagnóstico da EEQ, o número de docentes, em 2014, perfazia um total de 1281, distribuídos entre as Redes Municipal, Estadual e Privada. Quanto ao recorte racial, seguem os dados fornecidos pela tabela 2.

Tabela 2- Distribuição dos docentes por raça/cor

Rede de ensino	Branca	Amarela	Negra	Não declarada	Total
Estadual	19,3%	0,9%	61,2%	18,6%	456
Municipal	20,1%	0,6%	52,5%	26,8%	810
Privada	53,3%	0,0%	33,3%	13,3%	15
Total	259	9	709	304	1281

Fonte: INEP/Censo Escolar 2014.

Assim, é possível inferir que o cenário da EEQ de MG se aproxima da amostra que participou do Kizomba.

Nesse sentido, passo agora a discutir sobre alguns aspectos que emergiram da experiência de participação no I Curso Aperfeiçoamento de Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo. Busco relacioná-lo com os deslocamentos identitários de gênero e raça das participantes.

2.4 UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: I CURSO APERFEIÇOAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO

O I Curso Aperfeiçoamento de Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo conformou-se com uma das primeiras iniciativas de formação das relações étnico-raciais de professores/as, no contexto da EEQ em MG.

Essa iniciativa foi ao encontro do que estabelece o Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dessa maneira,

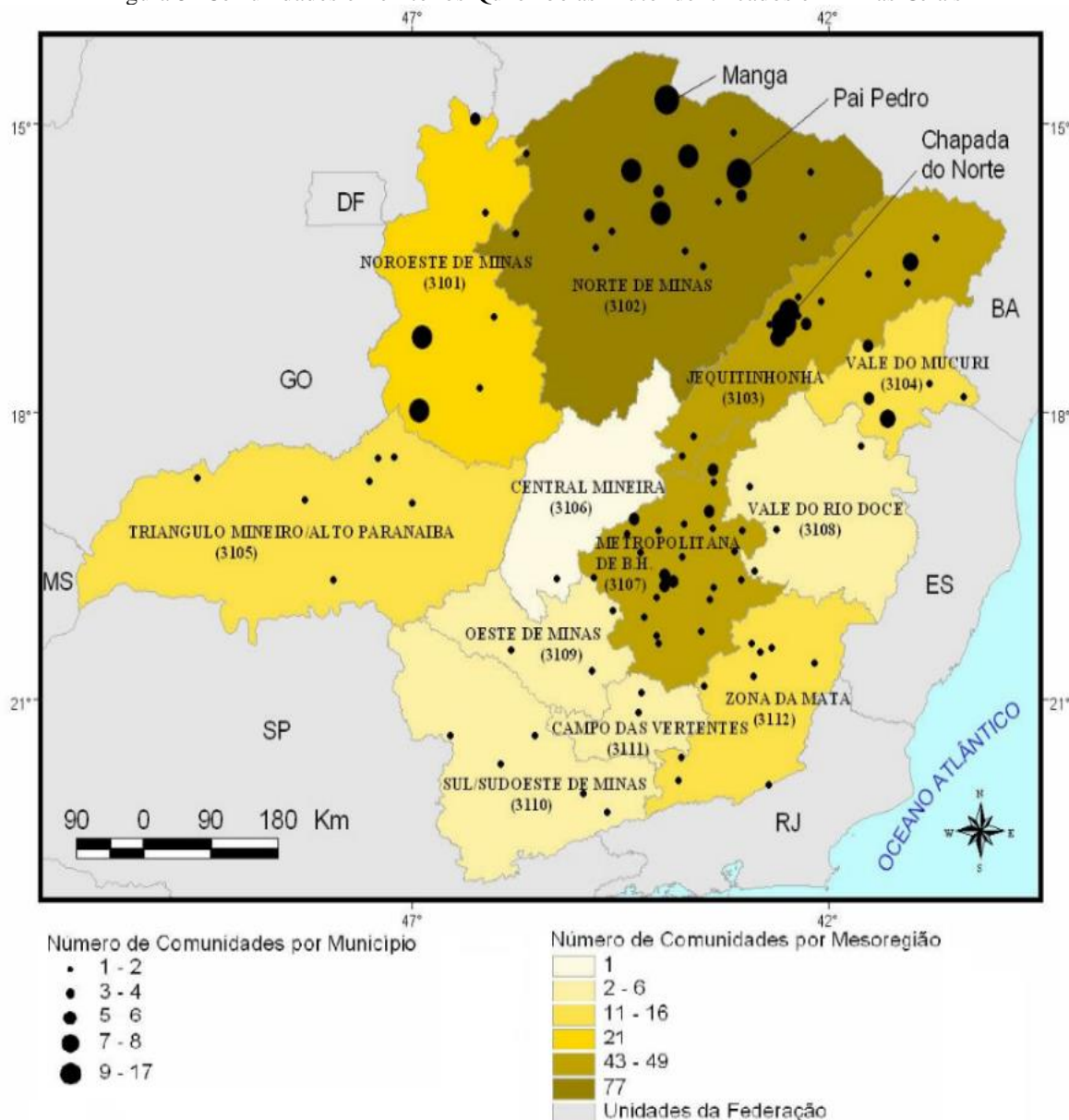
O curso objetiva promover, junto aos cursistas, a compreensão sobre o arcabouço da Educação Escolar Quilombola considerando os conhecimentos tradicionais formalizados nas comunidades quilombolas, bem como os conhecimentos científicos produzidos fora do quilombo; os elementos da cultura manifestos nas práticas tradicionais, nas formas de oralidade, nos eventos de memória; os aportes do etnodesenvolvimento e das lutas pela terra; e as dinâmicas do território, e da construção da identidade dos sujeitos quilombolas. (MIRANDA, Projeto de Curso, 2014).

Assim sendo, o curso teve como base as DCNEEQ, os resultados da pesquisa *Educação Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*, além dos diálogos com gestores municipais e estaduais dessas localidades, e o III Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, realizado na cidade de Brasília, em 2014, promovido pela

Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em que os/as participantes informaram sobre a demanda desse molde de curso.

Além disso, considerou-se a localização espacial, uma vez que há maior concentração de comunidades quilombolas no Norte de Minas, seguido do Vale do Jequitinhonha, conforme pode ser observado no Mapa 3, a seguir.

Figura 5- Comunidades e Territórios Quilombolas Auto Identificados em Minas Gerais



Fonte: FCP, UNB, SEPPIR, INCRA, UFAP, Programa Raízes, CEDEPA NAEA.

A formação continuada foi realizada, durante o período de setembro de 2014 a março de 2015. O curso de aperfeiçoamento concentrou-se em dois pólos. Um, localizado na

mesorregião do Norte de Minas, teve como sede a cidade de Januária, atendendo aos municípios de Januária, Janaúba, Manga, São João da Ponte, Chapada Gaúcha, Monte Azul, Varzelândia e São Francisco. O segundo pólo, localizado na mesorregião do Vale do Jequitinhonha, teve como sede a cidade de Berilo, atendendo aos seguintes municípios: Berilo, Chapada do Norte, Minas Novas, Francisco Badaró, Virgem da Lapa, Araçuaí, Turmalina. Somente nesses dois pólos temos cerca de 69 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Tabela 3 – Comunidades Quilombolas Certificadas em MG

Município	Comunidades Certificadas	Região
Januária	15	Norte *
Manga	10	Norte*
Berilo	8	Jequitinhonha *
Virgem da Lapa	6	Jequitinhonha*
Ouro Verde de Minas	6	Vale do Rio Doce
Serro	5	Serra do Espinhaço
Paracatu	5	Noroeste Mineiro
Sabinópolis	5	Jequitinhonha*
São João da Ponte	5	Norte*
Chapada Gaúcha	4	Norte*
Minas Novas	4	Jequitinhonha*
Vazante	4	Noroeste Mineiro
Chapada do Norte	3	Jequitinhonha*
Diamantina	3	Jequitinhonha*
Itamarandiba	3	Jequitinhonha*
Belo Horizonte	3	Região Metropolitana de BH
Brumadinho	3	Região Metropolitana de BH
Francisco Badaró	3	Jequitinhonha*
Monte Azul	3	Norte*

Fonte adaptado pela autora: Fundação Cultural Palmares. 2013.

* Comunidades Quilombolas na área de abrangência do curso de aperfeiçoamento.

Com isso, as vagas oferecidas foram destinadas aos professores/as e gestores/as que atuavam na educação básica, nas Redes de Ensino Estadual e Municipal, em escolas que atendessem estudantes oriundos das comunidades quilombolas ou escolas inseridas nas comunidades.

Problematizações, tensionamentos e reflexões, no que diz respeito ao processo de construção identitário de gênero e raça, foram inerentes à realização do curso. Essa percepção se deu por meio de conversas informais entre nós²⁵ e as cursistas, ao longo das aulas ministradas nos diferentes eixos.

²⁵ Professor/as formador/as participaram do I Curso Aperfeiçoamento de Formação de Professores/as da Educação Básica, nas Comunidades Remanescentes de Quilombo, e são os responsáveis pela ministração das disciplinas, bem como conteúdos e atividades pedagógicas.

À medida que os conteúdos eram apresentados e problematizados, os cursistas iniciaram um processo de (auto)interpretação de si sobre o seu processo de constituição identitário, até ali realizado. Essa ação dava-se no sentido de problematizar o pertencimento identitário de gênero e raça dos professores/as e de seus estudantes. Nesse sentido, percebi que um número significativo de docentes participantes demonstrava problematizar a sua pertença racial, por exemplo, pela primeira vez no curso da EEQ.

Essa constatação contribuiu sobremaneira para buscar entender, desde aquele momento, a maneira pela qual se davam os deslocamentos identitários de gênero e raça das professoras quilombolas.

A esse respeito, outras importantes discussões fizeram necessárias, quais sejam: refletir sobre gênero, feminismo e feminismo negro, interseccionalidade e pertencimento identitário quilombola. Busquei verificar, por meio das narrativas (auto)biográficas, como tais noções se articulam nas experiências de vida das sujeitas. No próximo capítulo busco tratar sobre tais questões.

Figura 6- Eventos com a temática quilombola



Fonte: N'GOLO/MG e CONAQ. 2018.

3 PROFESSORAS NEGRAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS

Neste capítulo, tratamos dos dados referentes à escolarização das sujeitas de nossa pesquisa. Visto que, na introdução do trabalho, foram apresentadas mais informações sobre o perfil dos discentes que participaram do I Curso de Aperfeiçoamento e dos docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, no estado de MG. Assim sendo, pretendo trazer os dados que tornam mais palpáveis e possibilitem um maior entendimento das narrativas das trajetórias de vida.

3.1 AS SUJEITAS DA PESQUISA

A escolha das sujeitas da pesquisa se relaciona diretamente aos acontecimentos que foram se desenrolando ao longo do curso de aperfeiçoamento. Agora, apresento essas mulheres para elucidar elementos e conhecermos melhor as suas trajetórias de vida.

Nota-se que todas as sujeitas são autodeclaradas pretas. No que se refere aos dados referentes à formação, conforme pode ser visto nos quadros 1 e 2. Nota-se ainda que a maior parte das docentes realizou a sua formação universitária em Cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esse dado suscita a impossibilidade de acessar as universidades públicas, localizadas nos grandes centros urbanos ou em regiões circunvizinhas.

Assim, uma das estratégias encontradas por elas é fazer cursos ofertados em EaD. A localização geográfica, em cidades que não oferecem horários de ônibus regulares e estradas asfaltadas, embaraça a locomoção diária.

Diante dessas breves descrições (auto)biográficas das sujeitas com as quais dialoguei, foi possível perceber aproximações e distanciamentos entre as suas trajetórias escolares. No que se refere ao distanciamento, cito a professora Terezinha, porque cursou o ensino fundamental na escola existente em sua comunidade. Ana e Rosária tiveram que fazer o movimento pendular diário entre a casa e a comunidade. No caso de Dermita e Sirlene, as famílias se mudaram para a sede do município que ambas estudaram.

Esse quadro se altera no Ensino Médio, quando Dermita, Rosária e Terezinha têm que migrar para outra cidade, indo se hospedar na casa de amigos dos seus pais, até se formarem,

para, só assim retornarem, novamente para casa. Nesse momento, foram Ana e Sirlene que mantiveram suas rotinas, pois Ana continuou seus estudos, até a conclusão do magistério, na sede de Berilo, indo e voltando todos os dias para casa. Sirlene conclui a escolarização básica em uma escola pública em Manga.

Quanto à formação superior das sujeitas da pesquisa, a graduação não se deu logo após o término do ensino médio. Primeiro, elas tiveram que passar por várias etapas, até pavimentar o terreno que possibilitasse o ingresso delas no curso superior.

Na formação continuada na Pós-Graduação *Latu Sensu* Ana, Dermita e Rosária fizeram em instituições particulares EaD, e Sirlene Pós-Graduação Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT)²⁶, na Universidade Federal de Brasília.

A necessidade de sair da comunidade para estudar, o trabalho para a manutenção e continuidade dos estudos, o afastamento da família, a participação no movimento quilombola vão perpassar, à sua maneira, a trajetória de vida de todas estas mulheres.

Refleti sobre as trajetórias escolares, contudo como se deu a constituição da identidade quilombola, a identidade de gênero e raça. Essas questões são o que iremos discutir no próximo tópico.

Em relação ao significado que cada uma das entrevistadas estabelece com a escolarização em suas vidas, percebi que, para além de tessituras singulares, existem entrelaçamentos de narrativas.

As narrativas de suas trajetórias de vida vão fazendo uma espécie de tessitura que ora se abre, ora se fecha. A costura da vida acontece, às vezes num tempo acelerado, ora mais cadenciado. Nesse percurso, rumo à formação superior, a constituição da identidade quilombola, de identidade de gênero e raça, o desejo de obter a mobilidade social são aspectos constituintes daquilo que entendo como “resistência” da mulher, negra e quilombola.

Apresento, a seguir, cada uma das sujeitas da pesquisa. Busquei contextualizar a relação delas com a escolarização e a atuação profissional docente, bem como a participação nas atividades políticas relacionadas à luta pelo direito à educação escolar quilombola.

²⁶ O Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), criado em 2013, visa à formação de profissionais, para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (científicos e tradicionais) e em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da valorização da ociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais. Assim, metade das vagas do MESPT é destinada a esse público específico, bem como pesquisadores/as que atuem em áreas de interesse da defesa desses povos. Fonte: <http://www.mespt.unb.br/ocurso.html>

3.1.1 A professora Dermita

A professora Dermita nasceu na comunidade quilombola de Puris, no município de Manga, no extremo Norte de Minas à 701 km da capital mineira. É a mais nova de três irmãs. Sua mãe era dona de casa, e seu pai, vaqueiro, ou melhor, dizendo *Zé Vaqueiro*. Ele era muito conhecido e solicitado na região por fazendeiros, devido aos seus vastos saberes acerca do rebanho – diagnóstico, cura de doenças, nascimento de bezerros .

Nesse contexto, seu pai adquiriu algumas cabeças de gado, criadas em terras de seu patrão. Assim, ele consegue provisões para comprar uma casa na cidade. Dermita, ainda criança, e sua família se mudam de Puris, para que todas as filhas pudessem frequentar a escola “*e estudei ali o Ensino Fundamental todo em Manga*”.

Contudo, para cursar o ensino médio, ela se muda para a cidade de Januária, onde fica residindo na casa dos patrões de seus pais, até terminar o Ensino Médio. Após a sua formatura, ela retorna para Manga.

Lá permaneceu por um tempo. Porém, em busca de trabalho, se muda para a cidade vizinha de Miravânia, e continua investindo nos estudos. Paralelamente fez curso de Marketing e Técnico de Enfermagem, dentre outros. Nesse ínterim, ela passa a ministrar aulas, como contratada, na Rede Municipal. Obteve, assim, recursos financeiros para cursar a graduação na Modalidade Semipresencial em uma faculdade que instalou um pólo na cidade vizinha. Algum tempo depois, Dermita consegue transferência para Manga, na comunidade quilombola de Fazenda de Pedra Preta II. Como ficava mais próxima à comunidade de Puris, passa a residir na casa de seu avô.

Nesse mesmo período, a Prefeitura Municipal abriu edital para concurso de professora da educação infantil. Ela foi aprovada nos primeiros lugares e, antes de terminar a faculdade, já estava efetivada no serviço público.

No que tange à sua inserção no movimento quilombola, segundo as suas narrativas, ela se vincula à participação no Kizomba, porque, no curso, havia participantes filiados à Federação Estadual Quilombola (N’GOLO). A partir dali, ela foi trilhando seus caminhos.

3.1.2 A professora Sirlene

A professora Sirlene também é oriunda da comunidade quilombola de Puris, no município de Manga. A sua mãe era dona de casa, e seu pai pedreiro. A partir da união conjugal inter-racial, sendo sua mãe negra e seu pai branco nasceram três meninas e quatro meninos. Sirlene foi à antepenúltima. A sua família mudou-se para a cidade, após sua mãe dar a luz ao primeiro filho. Assim, a família sai de Puris *para tentar a vida*. Nesse contexto, o pai tem que se ausentar, por meses, do convívio familiar. Tinha que buscar trabalho em outras cidades.

Os irmãos começaram a trabalhar novos e deixaram a escola prematuramente. As mulheres, aos poucos, se inseriram no mundo do trabalho, atuando como domésticas. A irmã mais velha trabalhou para uma família de Januária, desde os 13 anos, quando terminou os estudos 21 anos, conseguiu emprego numa escola da zona rural de Miravânia. Já a irmã do meio migrou para BH, SP e, depois, se fixou em Brasília/DF. Os dois irmãos dois mais velhos acompanharam o pai na profissão e, aos poucos, foram trilhando os próprios caminhos. Um se estabeleceu em BH, o outro, em Brasília.

Sirlene permaneceu com a mãe e, como sempre pendeu para os estudos, manteve consigo o desejo de, um dia, entrar na faculdade. Desse modo, obteve apoio da mãe para cursar a graduação de Nutrição, em Montes Claros. Contando com o apoio incondicional da mãe, ela consegue o dinheiro para iniciar o curso. Contudo, logo após o início do período letivo, a sua mãe falece repentinamente. Dessa maneira, Sirlene deixa a faculdade e retorna para Manga.

Nesse contexto, a família vai se dispersando. O irmão abaixo dela casou-se, o mais novo foi para o exército, em Brasília. Assim, ela se defrontou com a responsabilidade da casa e tinha um bebê para cuidar. Nesse momento, ela recorre ao seu irmão mais velho que a auxilia.

Posteriormente, ela se casa e começa a trabalhar em uma fábrica de conservas, seu filho começa na escolinha. A vida a coloca diante do sonho antigo de fazer faculdade. Assim, ela ingressa no curso de Serviço Social Semipresencial, na cidade vizinha.

Após inúmeras madrugadas colocando as tarefas domésticas em dia e fazendo os trabalhos das disciplinas, entre moto-táxis, ônibus, caronas, balsa e acolhida na casa de amigas, quando perdia a última condução no dia da aula presencial, ela concluiu o curso.

Após a formatura, ela, percebeu a necessidade de voltar às suas raízes. Assim, deixou a vida da cidade e foi buscar a sua paz interior junto a sua comunidade. A partir daí, ela iniciou a participar nas rotinas da comunidade. Nesse contexto, se tornou professora da escola do quilombo de Puris, e se inscreveu no I Curso de Aperfeiçoamento e ingressou no movimento quilombola.

3.1.3 Professora Terezinha

A professora Terezinha nasceu na comunidade quilombola de Vila Santo Izidoro, na cidade de Berilo, localizada na mesorregião do Vale do Jequitinhonha, à 545 km da capital mineira. Toda a sua história e de sua família está vinculada à Santo Izidoro, que foi certificada pela FCP em 2006.

Ela cursou o ensino fundamental na escola da própria comunidade, fundada ainda nos meados da década de 1970, por meio da iniciativa de um ilustre morador, o Mestre Adão, que foi professor e diretor da Escola Estadual Vila Santo Izidoro²⁷.

No ensino médio, Terezinha se viu obrigada a deixar a comunidade para estudar na cidade de Virgem da Lapa. Como ela mesma disse *foi à necessidade, porque não ter o Ensino Médio*. Além disso, sua mãe tinha contatos nessa cidade, fato esse que dava à família mais tranquilidade.

Entretanto, ela ressalta as dificuldades de ter que sair de casa. *Estudar na cidade era difícil mesmo e o afastamento da família. A convivência. E a diferença era muito grande, porque a gente sai da família, e vai pra ficar com outras famílias, conhecer pessoas diferentes*. O afastamento provisório deixa marcas, pois a união familiar momentaneamente foi quebrada.

Logo após o término do ensino médio, Terezinha volta para sua comunidade e começa a trabalhar como professora. Após algum tempo, ela opta por cursar a graduação em pedagogia EaD. Com o término do curso ela dá sequência ao trabalho docente.

Terezinha se enraizou ainda mais em sua comunidade, pois ficou trabalhando no lugar em que nasceu e cresceu, conseguindo acompanhar todas as mudanças socioeconômicas e culturais. Hoje, atua como professora, nos anos iniciais, na escola em que foi aluna. Além de

²⁷ Para saber mais informações acerca da Comunidade Quilombola Vila de Izidoro ver as pesquisas elaboradas por: (CAMPOS, 2016; SOUZA, 2014).

atuar em outra escola estadual, localizada na sede do município que atende estudantes dos anos finais e ensino médio, oriundos da sede e dos demais distritos rurais, assim como estudantes de comunidades quilombolas.

Enquanto professora da Rede Estadual e moradora de Santo Izidoro, ela participou da formação do I Curso de Aperfeiçoamento o qual a aproximou do movimento quilombola. Assim, ela também figura como membro do movimento quilombola, atuando em frentes de educação, mulher e religião.

3.1.4 Professora Ana

A professora Ana nasceu em Berilo, na comunidade quilombola de Ribeirão, acerca de 10 km de distância da sede do município. As suas narrativas, sobre a sua infância, revelaram uma criança feliz com todas as vivências que a vida na roça pode proporcionar, muito espaço, uma família numerosa com avô, tios, tias, as brincadeiras simples, a moenda da cana, a fabricação da rapadura e cachaça, ou seja, rotinas permeadas pelo afeto e trabalho da “vida diária”.

Sua escolarização ocorreu na sede do município. Devida à distância entre a escola e sua casa, era imposto uma rotina pesada. Ela, junto com as demais crianças das proximidades, caminhavam cerca de sete a oito quilômetros diariamente. Saíam, antes da alvorada, para chegar no horário das aulas, em Berilo, seja durante os períodos de sol ou de chuva.

Nessa rotina de idas e vindas, ela concluiu o ginásio e cursou o ensino secundário com habilitação no magistério. Logo após terminar os estudos, Ana ingressa na carreira docente, na qual trabalhou durante algum tempo.

Contudo, ela se vê obrigada a buscar uma nova formação, para garantir a continuidade de sua carreira docente. As alterações da legislação educacional estabelece a obrigatoriedade do diploma de nível superior para todos/as aqueles/as que desejassem continuar a atuar junto às séries iniciais.

Diante dessa nova conjuntura, ela presta o vestibular e, com a aprovação, migra para o interior de São Paulo para fazer Pedagogia. Regressando logo após o término da faculdade, Ana ingressa novamente na docência na Rede Estadual e atua por 15 anos na escola da sede e no quilombo de Vila Santo Izidoro. Atualmente, a professora exerce o cargo de diretora da escola da comunidade.

Ana residi, há mais de 12 anos, em Santo Izidoro, devido às grandes distâncias a serem percorridas diariamente. Assim, ela passou a fazer parte da família quilombola de Izidoro. Por ser professora da Rede Estadual, participou do I Curso de Aperfeiçoamento. Ana passou a atuar com mais intensidade nas frentes de educação.

3.1.5 Professora Rosária

A professora Rosária nasceu na comunidade quilombola do Córrego dos Rocha, na cidade de Chapada do Norte, no Alto-médio Jequitinhonha, a cerca de 550 km da capital mineira. A cidade faz divisa com a cidade de Berilo.

A sua escolarização começou na escola Municipal Batiêiro da Lagoa, no município de Minas Novas, que é vizinho da Chapada do Norte. O ensino secundário ocorreu na sede de Berilo. Contudo, após o término do secundário, ela migrou para Diamantina para estudar e trabalhar, todavia seus planos foram interrompidos naquele momento. Com isso, Rosária retornou para Berilo, no de 1994, e continuou seus estudos, ingressando no curso magistério, se formando em 1998, simbolicamente na última turma a ser formada com esse tipo de habilitação.

No ano subseqüente, Rosária retorna ao cargo de professora do primeiro ao quinto ano na comunidade do Córrego do Rocha e permaneceu trabalhando lá por nove anos.

Após esse período, outra trajetória de quatro anos e meio se inicia com o ingresso na faculdade de Pedagogia, Filosofia e Letras de Diamantina. Soma-se a isso o seu casamento e a maternidade de duas meninas, que foram gestadas e concebidas assim com a graduação.

A professora, esposa, mãe e graduanda se desdobra, entre idas e vindas, em seus múltiplos papéis que pairam sobre o universo feminino. Depois da obtenção de seu diploma de licenciatura em Pedagogia, ela começou a trabalhar na escola da comunidade de Santo Izidoro, bem como na escola da qual foi aluna, na sede de Berilo.

Atualmente, Rosária trabalha em uma escola no município de Francisco Badaró. Ela tem muito orgulho de sua Pós-graduação em Educação Especial e, nesse momento, a está cursando seu segundo curso de Licenciatura em Educação Especial EaD. Enquanto professora da Rede Estadual, ela participou da formação de professores no I Curso de Aperfeiçoamento.

É membro da COQUIVALE - Comissão das comunidades quilombolas do Vale Jequitinhonha, assim ela também figura como membro do movimento quilombola, atuando em frentes de educação, mulheres e cooperação.

A partir dessa contextualização, passo agora a deter-me sobre um importante achado da pesquisa no que se refere à maneira com que essas mulheres elaboram a sua construção identitária étnico-racial.

De modo geral, foi possível identificar, em suas narrativas, a categoria de análise “pertencimento étnico-racial”. A elaboração desse pertencimento, por parte delas, se dá por meio de diferentes agenciamentos, a saber: participação nos movimentos sociais quilombolas, políticas públicas e a formação continuada no I Curso de Aperfeiçoamento - Kizomba.

3.2 O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DAS PROFESSORAS DA EEQ COMO MANEIRA DE CONSTRUIR SUA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Quando o assunto se refere ao pertencimento étnico-racial, penso na centralidade que a questão foi adquirindo, durante toda a escrita desse trabalho. Tais percepções reportaram às observações e elaborações anteriores acerca das contradições presentes na configuração do território vivido e do território da pesquisa. Um espaço rural subalternizado atravessado por força das relações de poder e dominação.

O espaço que esses territórios, engendrados por desigualdades de classe, racial, ambiental e de gênero, dentre outras, está inserido permite que sejamos localizados dentro dessas hierarquias, uma vez que o seu local de moradia pode informar a sua classe social, a sua raça/cor, as condições ambientais e as desigualdades de gênero, e assim por diante. “O espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos”. (SANTOS, 2014, p. 59) Desse modo, o espaço não está imbuído de neutralidade. Assim, as dicotômicas entre o rural e o urbano podem ser potencializadas.

Dessa forma, tal temática vai levar ao Curso de Aperfeiçoamento. Contudo, sabemos da delicadeza que é falar do pertencimento do outro, resolver isso se fez necessário. Nesse caso, descobrir os pontos nodais envolvidos no processo, torna-se uma tarefa de pesquisa.

Em outras palavras, já durante a formação do I Curso de Aperfeiçoamento, consegui perceber determinado deslocamento das professoras, ao se depararem com determinadas

situações de questionamento a respeito da sua identidade étnico-racial. Isso se deu por meio da indagação, por parte dos seus alunos/as em sala de aula sobre: o que é ser quilombola?

Sendo que esse questionamento está diretamente relacionado com a nova forma de as professoras ministrarem suas aulas. Uma vez que elas começam a introduzir, em paralelo aos módulos do curso, um currículo escolar que gradualmente passa a contemplar práticas educativas que atendem as DCNEEQ. Com isso vão emergindo um caldeirão de tensões, curiosidades, identificações, repulsas por essa nova forma de ser/estar em sala de aula. Fato esse que deflagrou uma série de questionamentos do que é ser quilombola.

Essa questão toca diretamente nessas docentes. Com isso, elas passam também a se interrogar acerca de sua identidade étnico-racial. De tal forma, que muitas delas, até o momento de realizar o curso, não tinham elaborado, de maneira mais detida, acerca da complexidade que envolve o trabalho com a educação das relações étnico-raciais em sala de aula. Elas se viram pressionadas. Esses confrontos são advindos da exigência do curso que, em certa medida, faz a elas um convite a se posicionar sobre o conteúdo da raça e do racismo.

Assim sendo, elas estão lutando para entender o que é construir a sua identidade étnico-racial, além daquilo que nomeamos por ser quilombola. Nesse sentido, as mulheres, as quais dialoguei, têm ainda que responder para os discentes, bem como para as lideranças e demais membros da comunidade sobre essa identidade.

Com isso, a partir de suas narrativas, foi possível identificar que a identidade étnico-racial, bem como a construção identitária do ser quilombola são elaboradas por elas de maneira singular. Isso se dá por aquilo que entendo por **pertencimento**. Uma das maneiras de capturar essa elaboração foi por meio de suas narrativas.

A cultura das nossas comunidades, das nossas entidades. Porque na verdade nas comunidades quilombolas você sabe, **têm as matrizes africanas, têm várias religiões**. Que cada um pode seguir a sua e ninguém vai impedir. É necessário fazer alguma coisa para mudar. Para que as crianças, no futuro, quando se tornarem adolescentes, já tenham a cabeça madura, sabendo o que elas querem. O porquê de ser quilombola. Que quilombola não é feio. Isso porque a maioria não aceita ser quilombola. Porque acham que ser quilombola é feio. **Quilombola não é feio! Nós somos um povo como qualquer outro povo, porém precisamos de respeito. É preciso nos respeitar, assim como a gente respeita os outros**. É está à dificuldade nas escolas. Porque é mais voltada para cultura [geral], e **também ser quilombola não é só cultura**. Porque o pessoal acha que quilombola é só cultura. **Não! Têm que conhecer tudo**. A criança, com seis anos, que estuda na escola quilombola, deve saber o porquê do **território**. Porque territórios não são só terras invadidas, pois o pessoal confunde a cabeça dos meninos. Principalmente dos que não tem o conhecimento, por isso que é fácil domar, e dobrar, porque não sabe **o que é ser quilombola**. Acham que estão tomando terra alheia. E não é isso. Se uma criança souber o que vem a ser território, porque que ela está ali, o porquê da família dela, de sua raiz, de onde ela veio, ela vai ver. Antigamente nos outros países negros eram reis. Eram rei e princesa. Por que nós não podemos ser? Claro tem tantas negras

lindas. Por que nós não podemos ser reis e princesas também. **E também outra coisa, é a gente tem que voltar no passado, mas a gente também tem que prever o futuro.** Não contar só histórias principalmente para criança, só história que a gente foi maltratado que os pais da gente foram chicoteados. A gente deve ter um conto de fadas de jovens quilombolas, de príncipes e princesas. Temos sim, podemos sim. Podemos mudar a história para que nossas crianças também não fiquem bitoladas naquilo lá. Ah! Que foi isso, que foi aquilo. **Claro a gente têm que saber das nossas raízes, da onde que a gente veio, porque é muito importante e todo mundo sabe que a base da vida da gente é a raiz. Porque a gente tem que saber realmente quem a gente é na realidade.** (Entrevista narrativa, Professora Dermita, 2017). (Grifos nossos)

A narrativa da professora Dermita apresenta um dos eixos norteadores, sustentando a ideia de construção identitária quilombola, que é o pertencimento. Saber quem se é, ter a capacidade de reconhecer a história da população negra brasileira, a luta e a resistência da população quilombola emergem como características constituintes do pertencimento étnico-racial.

O conhecimento e o respeito da história e da cultura africana e afro-brasileira são reportados, pela entrevistada, como fazendo parte de uma importante característica para se transmitir na formação para as novas gerações. De forma que a pertença se dá aqui de maneira afirmativa positivando o legado ancestral quilombola.

Nesse sentido, a participação dessas mulheres em atividades políticas e formativas propostas, por exemplo, pela CONAQ e COQUIVALE, tem se constituído em importantes espaços capazes de contribuir para a construção dessa pertença étnico-racial, por meio de atividades, como o I Encontro de Mulheres Quilombolas do Vale do Jequitinhonha, realizado pela COQUIVALE e o I Encontro Quilombola de Jaíba e Região. Essa integração também se constitui em um espaço de trocas de saberes a respeito das comunidades quilombolas, no que diz respeito a suas necessidades, dificuldades e enfrentamentos políticos, estabelece também em um ambiente propício para elaborar o pertencimento identitário racial de seus participantes.

A formação das novas gerações, conforme alertada pela professora Dermita, também tem sido promovida por entidades como CONAQ, em parceria com entidades governamentais, haja vista a realização do I Encontro da Juventude Quilombola.

Figura 7- Cartaz do I Encontro da Juventude Quilombola de Minas Gerais



Fonte: www.cedefes.org.br

É possível também capturar a ideia do pertencimento, a partir do que nomeio como **Fórmula dos 3Ps**. Em outras palavras, significa dizer que, contemporaneamente, a pertença étnico-racial quilombola tem sofrido interferência direta das políticas públicas no que se refere à legislação nacional do reconhecimento dos povos tradicionais. Nesse sentido, determinada construção dessa pertença se dá a partir das **Políticas Públicas, Políticas de Ações Afirmativas** e a elaboração do **Pertencimento Identitário**, compondo a fórmula 3Ps.

A esse respeito, as narrativas abaixo se apresentam bastante reveladoras.

A comunidade recebeu o certificado da Fundação Palmares em 2005, eles pegaram esse Certificado do jeito que eles receberam, não sabiam o que era esse documento, colocaram dentro de uma pasta até 2012. Ninguém sabia que papel era esse, você entendeu? Ninguém sabia. [...] Sabíamos que éramos quilombolas, a comunidade foi reconhecida como quilombola, mas não teve ninguém para chegar até à comunidade e explicar, vocês são quilombolas e por isso receberam a certificação da FCP, e que alguém iniciou o processo de dentro da comunidade, através do Decreto 4887/2003 que garante o território, a delimitação do territorial para a comunidade. [...] Eles só vieram a ter essa clareza quando chegou o grupo de antropólogos pra fazer o Laudo Antropológico e pediram a Certificação. Aí o que eu fiz? Eu comecei a pesquisar. Eu perguntava qual é a lei? Eles falavam do decreto 4.887, do decreto 6.040 de povos e comunidade tradicionais [...] Tudo o que eles iam me falando, ia pesquisando para ir informando, a toda a comunidade e as pessoas que também me perguntavam. (Professora Sirlene).

De acordo com a narrativa, fica explícito a importância das comunidades quilombolas de conhecer sobre os procedimentos jurídicos normativos legais, referentes aos direitos dos povos tradicionais. Talvez o desconhecimento dos direitos e da sua pertença étnico-racial, do ponto de vista jurídico, implica, muitas vezes, no comprometimento de reconhecer o direito à terra, bem como o direito legal ao acesso a EEQ.

É nesse sentido, que a elaboração do pertencimento étnico-racial emerge intrinsecamente relacionado ao marco jurídico, conforme Decreto nº. 4887/2003. O decreto impulsiona um processo de aproximação do pertencimento a partir do reconhecimento jurídico que se concretiza por meio da certificação das comunidades quilombolas pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Assim sendo, identifico que o Estado acaba por fornecer determinado modelo, no qual as comunidades quilombolas necessitam se “enquadrar”, garantindo o acesso às políticas públicas. Assim, a elaboração do pertencimento étnico-racial vincula-se com o modelo apresentado pelo Estado. Todavia, Gomes (2017) nos alerta do papel protagonizado pelos movimentos sociais. Uma vez que “os movimentos sociais emancipatórios e os coletivos sociais diversos transformados em desiguais cada vez mais tomam consciência dos seus direitos não somente individuais, mas também coletivos.” (GOMES, 2017, p. 10).

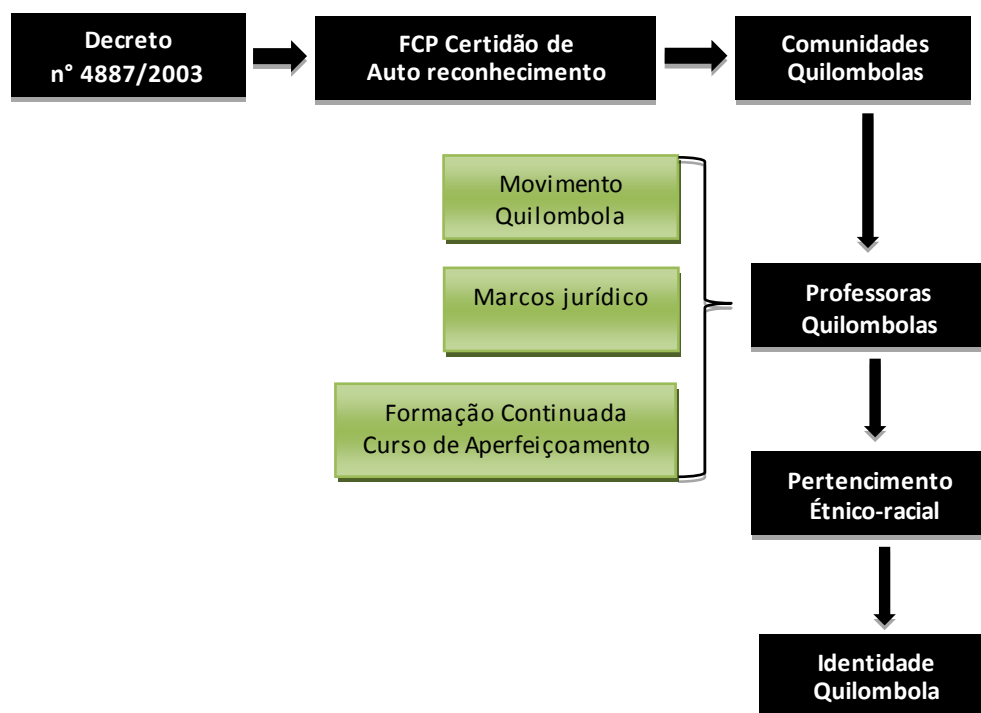
Não obstante, em se tratando de uma política proposta pela FCP, é preciso não perder de vista qual é a sua origem institucional e como essas políticas foram sendo erigidas historicamente e quem foram os seus gestores/as. Muitas vezes, os responsáveis pela proposição desse modelo contaram com a participação de militantes do movimento que ocupavam esses espaços.

Essa complexa relação entre políticas públicas e o autoreconhecimento da pertença étnico-racial tem promovido inúmeras formas de agenciamentos, por parte das comunidades quilombolas. Inclusive, provocando reações adversas de enfrentamento, por essas comunidades, muitas vezes inesperadas por parte do Estado. “E são responsáveis por uma inflexão no campo das políticas públicas. Eles reivindicaram e reivindicam políticas públicas”. (GOMES, 2017, p. 9).

Nesse sentido, elaborei um fluxograma(Figura 9), que auxilia a compreender a trajetória, relacionado à elaboração do pertencimento étnico-racial das entrevistadas tendo em vista os aspectos aqui discutidos. Contudo, os sentidos dos fluxos e suas intensidades possuem uma dinamicidade, quase que próprias, que podem variar, os fluxos estão desalinhados do sistema cartesiano.

:

Figura 8 - Elaboração do pertencimento étnico-racial das entrevistadas



Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Ainda, do ponto de vista jurídico-normativo, o reconhecimento sobre o que é “ser quilombola” funciona, nesse contexto, como um elemento ativador dessa identidade. Dessa maneira, é possível inferir que o pertencimento étnico-racial opera como um dos elementos mobilizadores, “ativador de identidade”, se tornando um dos pontos nodais. Para compreender como esse pertencimento é construído, o entendimento fixo identitário quilombola pode conduzir a determinado caminho pouco preciso. A esse respeito, lanço mão de referenciais teóricos que auxiliam na compreensão desse apontamento.

3.3 PERTENÇA ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA, OU UMA MANEIRA DE “CAPTURAR” COMO AS PROFESSORAS CONSTROEM A SUA IDENTIDADE RACIAL

Nesse contexto da constituição de identidades, aparo-me em Hall (2000), que sustenta a crítica a um entendimento essencialista, acerca da identidade negra diaspórica. Sua obra reposiciona a maneira de perceber as identidades. Segundo o autor elas são construídas socialmente de forma que as identidades são fragmentadas e não estão fixadas no tempo, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor do “eu” coerente.” (HALL, 2000, p. 13). Ainda sobre essa fixidez identitária, Ribeiro (2017, p. 60) pondera que

a criação de identidades estanques fixa e reduz as possibilidades de ser. Do ponto de vista político, a afirmação das identidades parece se mostrar ainda necessária. O problema talvez não seja a afirmação de identidades, mas a coisificação dessas, retirando sua potencialidade como seres sociais múltiplos. Uma possibilidade, caminho pode ser trabalharmos com o pensamento de que somos seres sociais que tem múltiplas determinações e não estanques a uma função, categoria, identidade. (RIBEIRO, 2017, p. 60)

Ao tratar da identidade negra brasileira, especificamente, ela será forjada, segundo Munanga (2003), em um país, onde praticamente não houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”. Isso se dá porque esses dois grupos tiveram uma história diferente dos brasileiros que possuíam a cor da pele com a pigmentação escura.

O autor considera ainda que a miscigenação da população brasileira não conforma, em si, com uma identidade mestiça, mas sim com uma tipologia relacionada à identidade legitimadora, que, para um fim último, serviria como mecanismo ideológico para reaver o mito da democracia racial.

Gomes (2012, p. 3) entende que a identidade negra brasileira se constrói “como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial”. As discussões apresentadas por esse pesquisador contribui para o entendimento de que a identidade étnico-racial é fruto de uma construção social. No caso das mulheres que dialoguei, elas vivenciam a elaboração de si por meio dos seus engajamentos políticos, sociais, comunitários, entre outros.

É nesse sentido que, para as professoras quilombolas, a afirmação do pertencimento identitário étnico-racial está intrinsecamente relacionado à afirmação de suas bandeiras de luta identitárias da comunidade quilombola. A garantia dos direitos se relaciona ao fazer e assumir um discurso mais engajado, mais político.

Nos espaços de lutas sociais, que se dará a construção dessa identidade. Haja vista o que nos aponta Gomes (2017, p. 8),

Principalmente nos últimos vinte anos, sujeitos sociais diversos passaram a ocupar um outro lugar de protagonismo social e político, organizados ou não em movimentos sociais. E quando se organizam, não o fazem vinculados a todo e qualquer movimento social, mas, sim, àqueles que levantam bandeiras emancipatórias gênero, raça, idade, relação campo/cidade, deficiência. (GOMES, 2017, p. 8).

Existe a construção discursiva **para fora e para dentro**. Do ponto de vista do discurso para fora, consegui perceber que a afirmação do “eu sou quilombola” é colocada como se a pertença étnico-racial já está “resolvida e definida”. Mas, ao me aproximar das mulheres quilombolas *que eu vi de perto*, é possível perceber contradições, dilemas, ambiguidades, e questões paradoxais inerentes à construção da identidade étnico-racial, do ponto de vista político do “ser” quilombola.

É pela construção da pertença étnico-racial contraditória, tensa, conflituosa que se dá a construção da identidade negra das professoras quilombolas. Afinal, “como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo” (GOMES, 2012, p. 3).

Pudemos perceber, nos relatos das docentes, que tais discussões são muito recentes para elas. Então, esse movimento de Educação Escolar Quilombola também traz para essas mulheres um questionamento discursivo para dentro do processo constante de reelaboração de sua pertença identitária. Pois, para falar dessa pertença, elas têm que travar inúmeras lutas, acima de tudo, política e subjetiva.

Pode até parecer tranquilo visar ter o direito a terra, a partir do laudo emitido por antropólogos. Porém, por trás dessa assertiva, as narrativas demonstraram que não é simplesmente fazer uma afirmação, mas sim um movimento de afirmação e reafirmação constante. Ou seja, é um momento em que elas vão se percebendo: “logo, definir-se é um *status* importante de fortalecimento e demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora.” (RIBEIRO, 2017, p. 44).

Essa construção da pertença identitária racial vem a reboque dessas tensões, contradições, ambiguidades, ao passo que ela é construída, a partir também de um ponto de vista institucional. Afinal, existem políticas públicas para a população quilombola, bem como para a escola quilombola. Então, a construção dessa identidade se dá balizada, do ponto de vista normativo e institucional. Para além das vias institucionais (marcos jurídicos), a pertença também se constrói na lida das lutas comunitárias e nos espaços sociais como escola, faculdade, universidade e igreja.

Então, é possível considerar que esse pertencimento é construído numa base comum, por aspectos diferentes, dos quais a formação continuada, o movimento quilombola e o Estado estão no centro. Assim, as sujeitas passam a pertencer a um território coletivo, no qual as vivências são partilhadas de forma mais humanizada, onde o coletivo ganha destaque e as associações e as escolas passam a ser também espaços formativos. O pertencimento étnico-racial passa a ser pautado nas associações e junto às escolas, o reconhecimento e a valorização de suas tradições, memórias e identidades.

Por isso, no entendimento das professoras, “ser quilombola” trata-se de um movimento que vai sendo construído por meio do pertencimento racial. A decisão de trilhar esse caminho, para não incorrer no fato de dizer por elas “o que é ser quilombola”, foi, para mim, uma escolha intencional. Essa postura metodológica possibilitou que as próprias vozes subalternizadas se delineassem e dissessem por si só.

Tal elaboração remete a obra de Spivak (2010), ao problematizar o lugar ocupado pelo subalterno, recorrentemente falado, mas que não possui um real lugar de fala, de representatividade. No momento em que a pesquisadora se propôs a fazer tal representação, acarretaria uma perda significativa daquilo que seria a real fala das sujeitas. Contudo, ao recobrar as vivências dentro do contexto quilombola, tal subalternidade é subvertida.

Entendo, dessa forma, que a escolha do método auto(biográfico), que orienta esta pesquisa, possibilita potencializar as vozes que subvertem as lógicas de dominação. Isso porque “não concordamos com as posições que reduzem o papel do pesquisador à mera descrição, argumentando que toda interpretação implica traição à essência do discurso do outro. (NASCIMENTO, 2007, p. 68). A função do(a) pesquisador(a), para mim, extrapola a simples tomada de anotações. A função consiste em propiciar uma escuta sensível na qual seja capaz de apreender os elementos e dimensões importantes presentes na vida dos sujeitos, trazendo à baila luzes para descortinar as problemáticas levantadas.

Sendo assim se torna necessário discutir a identidade como um deslocamento, que se ressignifica e remodela assim como propõe rupturas significativas nas velhas correntes de pensamento onde elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de paradigmas. Pensar raça e gênero como marcadores que são acionados por militantes negras de determinado grupo, quando falam de si em relação a outros/as sujeitos/as, evidencia um leque de possibilidades que remetem aos estudos atuais acerca das identidades. (RIBEIRO, 2017, p.51).

Dessa forma, as sujeitas da pesquisa evocam pensar seus deslocamentos identitários de raça e de gênero e a emergência de novas questões que. Essa ação, a meu ver, aponta para a constituição de um novo modo de operar, performar essas identidades, o qual pode ser nomeado como *feminismo quilombola*, ou um *feminismo negro ampliado*.

Contudo, julgo necessário tecer algumas considerações, acerca da constituição da categoria gênero, discutidas pelo movimento feminista, para então contextualizar alguns aspectos do *feminismo quilombola* ou do *feminismo negro ampliado*.

3.4 A discussão de gênero pelo movimento feminista

O feminismo teve suas origens calcadas nas lutas organizadas pelo sufrágio que teve início no cenário internacional ocidental, no século XIX. Miranda (2008) nos informa que, por meio da discussão da teoria democrática liberal, as feministas entendiam que o direito ao voto seria capaz de incorporar os plenos direitos as mulheres. Assim sendo,

Quando o sufrágio fosse concedido, as mulheres estariam aptas a votar em favor da legislação que corrigiria a injustiça as mulheres. Contudo, por tratar-se de uma teoria formulada sob a égide de uma concepção de homem – indivíduo protótipo de uma unidade irreduzível e universal – não se percebe aí nenhuma força propulsora para uma inserção da mulher no espaço público. (MIRANDA, 2008, p. 81)

Segundo Louro (2006), o sufrágio visava, de maneira mais imediata, obter igualdade, no que se refere à organização familiar, maior grau de escolaridade e p inserção no mercado de trabalho em determinadas profissões. Tais reivindicações estavam pautadas em valores das mulheres brancas de classe média. Após este importante movimento, ao longo de várias décadas, a expressão do feminismo diminui, de certa maneira. Porém, no final da década de 1960, o movimento político retoma a sua efervescência, amparado na identidade coletiva das mulheres.

Todavia, quando o movimento passou a se pautar pelo viés das identidades coletivas, emergiram outras vozes, que não estavam sendo contempladas dentro desse modelo de feminismo. Assim sendo, o ano de 1968 se configurou como uma data importante, pois expressou, de maneira contundente, insatisfação coletiva, de longa data, daquelas e daqueles que não se sentiam representados por uma pretensa e uniformizada identidade coletiva.

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. (LOURO, p. 16, 2006)

Desse modo, “essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria mulheres e para introduzir a diferença como um problema a ser analisado” (AGUIAR, 1997, p. 96), pois, ainda de acordo com a autora, as contradições iam se apresentando, à medida que esta identidade feminina unívoca era invocada como sendo de todas as mulheres, ela passou a ser de múltiplas identidades.

Nesse contexto de expansão das atividades feministas no circuito acadêmico, irão surgir os estudos da mulher, que buscaram dar visibilidade as sujeitas ocultas. Tendo como ícone a pesquisadora Simone de Beauvoir. Inicialmente com enfoques das condições de vida, de trabalho e da sua ausência nos diversos campos do conhecimento. Tais estudos, de acordo com Costa (2009, p.35), passaram a demarcar os espaços, pondo fim em uma suposta neutralidade científica “a segunda geração, pós-68, é a que conduz à proposição da diferença radical entre identidade feminina e masculina”. Com isso a categoria gênero

tem sido, desde a década de 1970, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual, foi utilizado inicialmente pelas feministas americanas com vistas a acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente separado. (AGUIAR, 97, p. 101)

Assim, ao longo do tempo, o conceito gênero têm passado por processos de ressignificações, conflitos e tensões, sendo que a pauta de discussões inicialmente se desenrola sem uma inserção dentro do ambiente acadêmico. Sendo incorporado ao tema, a *posteriori*, à medida que o corpo docente passa a ser composto por uma maior quantidade de mulheres que começam a problematizar as teorias vigentes do período, desenvolvidas a luz da

heteronormatividade. Assim, gênero é um conceito construído ao longo do tempo e (re)elaborado social e politicamente.

Segundo Louro (2002), a emergência da categoria significou uma virada epistemológica para todos e todas que haviam mergulhado profundamente na temática. Isso se dá porque ao “ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio às relações de poder”. (LOURO, 2002, p. 15)

Esse novo viés, dentro do movimento feminista, foi tão intenso que houve algumas cisões internas. Houve a problematização empreendida nas tentativas da desconstrução da categoria mulher. Em outras palavras, questionou-se o fato de deixar de considerá-la como um sujeito coletivo integrado que sofrem as mesmas formas de opressões e problemas e têm histórias semelhantes. A este respeito às mulheres negras engendram suas próprias formas de representação com a emergência do feminismo negro.

E as mulheres negras já vêm apresentando outras formas de insurgência, haja vista Sojourner Truth, abolicionista afro-americana, escritora e ativista pelos direitos da mulher. Ela é responsável por proclamar o discurso *Não Sou Eu Uma Mulher?* A força de sua oratória ficou conhecida mundialmente, se tornando um ícone de demonstração da resistência e engajamento de mulheres negras, em momentos determinantes de lutas históricas, que reverberaram ao longo dos séculos, influenciando mulheres de todas as partes do mundo.

Ela discursou, durante a Convenção dos Direitos da Mulher em 1851, na cidade de Akron em Ohio, EUA. No evento, deslocou os participantes pelo conteúdo disruptivo e questionador de sua fala. Ela foi a única mulher, segundo consta, a participar do evento capaz de se posicionar de forma mais contundente diante das provocações dos homens presentes, Truth questionava a supremacia masculina e a fragilidade feminina com o seu discurso intitulado *Não Sou Eu Uma Mulher?*

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (SOJOURNER TRUTH *apud* RIBEIRO, 2018, p. 20)

Ou seja, Sojourner Truth questiona o que significa ser mulher, e o que a inviabilizava de ser mulher, visto que ela não recebia um tratamento semelhante destinado as “mulheres”, porque o tratamento ofertado ocorre de forma endereçada. Em se tratando da realidade estadunidense, percebe-se que as demais mulheres de ascendência indígenas e negras da América Latina não foram poupadas de serem desumanizadas e desempossadas de sua feminilidade.

Assim, nesse momento são pontuadas as necessidades de se considerar o discurso da diferença dentro da diferença, porque as mulheres não são iguais aos homens. Elas possuem também diferenças entre si, e estas devem ser consideradas, pois trazem consequências diferentes, de acordo com seus elementos componentes, tais como: a raça, a religião, a classe e local de moradia etc.

Scott (2002) menciona, a esse respeito, que essa fase do movimento feminista se distingue das demais, porque apresenta as pluralidades femininas; por isso a crítica ao essencialismo e à “universalidade” do feminino. Ela traz à baila questões que perpassam o âmbito das inquietações de cunho sociais e políticos. Nesse período, as construções teóricas passaram a ter centralidade.

Os embates entre as pesquisadoras e ativistas conduzem também a concepção e problematização do conceito de gênero que é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

A autora entende as pluralidades femininas como uma possível forma de se deslocar desse sujeito universal e desse significante genérico de mulheres. Afinal, as mulheres não possuem a mesma subjetividade e vão se constituindo de maneiras distintas, ou seja, as mulheres não enfrentam os mesmos problemas.

Scott (2002) menciona ainda que o gênero se conformou como uma construção social sobre o corpo feminino. Segundo a autora, há um corpo que vem sendo construído e organizado pelas relações de poder, pelas representações, pelas subjetividades e pela história.

Nesse sentido, embora Scott traga grandes contribuições para o entendimento do conceito de gênero, avalio que não seja suficiente para contemplar todas as maneiras existentes de *ser mulher*, a saber: lésbicas, travestis, transexuais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, geraizeras, entre outras. Ao pensar nas sujeitas da pesquisa, mulheres e professoras que atuam na EEQ, tal conceito se apresenta restrito, no sentido de entender certos *deslocamentos identitários*, em se tratando do pertencimento identitário de gênero e de raça.

Dessa maneira, a “afirmação” política e identitária quilombola, por parte dessas mulheres, visando à garantia de direitos à educação, à diversidade e ao território, tem sido confrontada, ao mesmo tempo, com determinado discurso racial de conceber a construção identitária de gênero e raça.

No que se refere especificamente a ideia de gênero, o conceito de performance, desenvolvido por Judith Butler, pode contribuir para entender como as professoras operam suas identidades negras, que são conjugadas por essa complexidade acima descrita.

Butler vai pensar o gênero como performance, um tipo de performance que pode ser dar em qualquer corpo, portanto desconectado da ideia de que a cada corpo corresponderia somente um gênero. Butler propõe repensar o corpo não mais como um dado natural, mas como uma “superfície politicamente regulada”. (RODRIGUES, 2012, p. 150)

Como busco entender o processo de construção identitária de gênero e raça, no contexto social brasileiro, vou de encontro ao que diz Silva (2015) em diálogo com Guerreiro Ramos (1965).

Com o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1965) consideramos, nesse sentido, que é necessário realizar a redução sociológica. Nessa perspectiva, a observância das condições específicas socioculturais, políticas, econômicas, educacionais, etc., aqui verificadas impõe ao investigador(a) brasileiro a prática da redução sociológica como um procedimento técnico. Trata-se, nesse caso, que o(a) pesquisador(a) realize o trabalho reflexivo referente à transposição de paradigmas construídos em outros contextos sociais. Segundo Guerreiro Ramos (1965, p. 94), “são necessárias escalas brasileiras de consumo, embora devam ser obtidas à luz dos mesmos princípios científicos gerais de que se serviram os técnicos estrangeiros”. (SILVA, 2015, p. 209)

Assim sendo, a seguir, trago o conceito de feminismo negro para explicitar o fenômeno percebido ao longo da pesquisa.

3.5 FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE: OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE IDENTIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

O conceito de feminismo negro emerge, na década de 1970, no contexto estadunidense. A sua sistematização se dá entre as mulheres negras. A origem remonta ao período da luta antiescravagista e sufrágismo, em que as mulheres negras tiveram uma participação ativa²⁸. “O movimento feminista negro surgiu na confluência (e tensão) entre dois movimentos, o abolicionismo e o sufrágismo, em um cruzamento difícil. Mesmo tendo uma presença relevante em ambos, a combinação de racismo e sexismo acabou excluindo as mulheres negras dos dois²⁹”. (VELASCO, 2012, p.27)

Contudo, a partir dos anos 1970, e com maior ênfase, nas décadas de 80 e 90, a produção teórica capitaneada, principalmente, por Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks³⁰, Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, dentre outras, produzem alterações nesse quadro de invisibilização das demandas das mulheres negras.

A produção da teoria feminista, feita por mulheres negras, contribuiu para aprofundar a análise e a compreensão da marginalização social, econômica e política das mulheres negras nos EUA, bem como, romper com as barreiras do feminismo branco³¹ e seu ponto de vista unívoco da luta feminista.

Assim, o movimento feminista seguia, sem perceber, a necessidade de aliar a categoria gênero aos estudos, que dizia respeito à raça. Essa negativa significava desconsiderar as especificidades vivenciadas pelas comunidades negras no que tange à história da escravização e discriminação racial.

Patrícia Hill Collins, uma das principais pesquisadoras nessa área, tendo, como uma de suas obras mais difundidas, o livro *Black Feminist Thought (Pensamento Feminista Negro)*, publicado originalmente em 1990, revela a importância de explorar as interseções entre

²⁸ Para saber mais sobre a participação e influência das mulheres negras no movimento antiescravagista, a origem dos direitos das mulheres e as origens do feminismo negro nos EUA, conferir: DAVIS, 2016; LORDE, 1981; VELASCO, 2012.

²⁹ Tradução livre de VELASCO (2012, p.27).

³⁰ bell hooks é escrito em minúsculas, sendo uma autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense. Gloria Jean Watkins criou seu pseudônimo inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Para a autora a letra minúscula desafia convenções linguísticas e acadêmicas, e pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

³¹ O movimento feminista encabeçado pelas mulheres brancas de classe média estadunidenses na contemporaneidade é nomeado como feminismo hegemônico, isso porque “a origem branca e ocidental do feminismo estabeleceu sua hegemonia na equação das diferenças de gênero e tem determinado que as mulheres não brancas e pobres, de todas as partes do mundo, lutem para integrar em seu ideário as especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social.” (CARNEIRO, 2011, p 5)

gênero, raça e classe para uma profunda compreensão da posição das mulheres negras norte-americanas dentro da estruturação social.

Collins (2000) defende que aquelas sociedades têm o racismo e sexismo em suas bases de constituição. Em outras palavras, as sociedades são forjadas em uma matriz de dominação, caracterizadas por opressões que se intersectam. Isso provoca um efeito “cumulativo”, no qual a somatória das opressões faz interconexões de formas distintas se sobrepondo e se influenciando mutuamente.

Com isso as mulheres negras sofrem dupla ou tripla discriminação. Ainda, segundo a autora, gênero, raça e classe são sistemas diferentes de opressão, subjacentes a única estrutura de dominação. Por sua vez, as analogias, entre sistemas de opressão, são um contrassenso, pois se corre o risco de hierarquizar essas formas que estão imbricadas umas às outras.

Audre Lorde em seu texto “Não existe hierarquia de opressão” desenvolve uma importante reflexão a respeito.

Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não demorará muito a aparecerem para destruir você. (LORDE, 2015.)

Diante desse cenário de novas formas de produção do conhecimento e de elaboração crítica, emerge a interseccionalidade como um conceito central para o feminismo negro, sendo cunhado por Crenshaw (2000) que o entende da seguinte maneira.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Assim sendo, o conceito de interseccionalidade atribui significado a luta e a experiência das mulheres negras. Leva-se, assim, em consideração a existência de um princípio unificador comum, porém sem escorregar para um relativismo que desloca as relações de poder abarcadas nas diversas formas de opressão, as transformando em mero objeto de disputa discursiva.

A partir disso, Collins (1998, p. 201), nos leva a pensar que o “posicionamento de um grupo, em meio a relações de poder hierárquicas, produz um desafio compartilhado pelos

indivíduos destes”. A autora percebe ainda que as estratégias individuais devem ser compreendidas, levando-se em consideração a opressão, que recai sobre a coletividade composta pelas mulheres negras.

A coletividade negra – o movimento de mulheres negras – vai se compondo sobre as influências do feminismo negro estadunidense, latino américa, bem como da originalidade das interpretações realizadas pelas intelectuais negras situadas em nosso contexto social.

Se o Feminismo Negro luta pela erradicação do racismo como estruturante social, ele se funde ao movimento negro. Se o Feminismo Negro aponta opressões atreladas ao gênero, ele se aglutina a linha de frente do Feminismo dito universal. Então temos a necessidade de explicitar todas as contribuições do Feminismo Negro, suas proposições e apontamentos para que em um só tempo tenhamos um entendimento profundo dos caminhos da história, bem como dos princípios norteadores de novas ações e posturas que visam a equidade como potencial eliminador das opressões. (BERTH, 2018, p. 50)

Assim sendo, as inestimáveis contribuições de Lélia Gonzáles (1980), ao refletir sobre a categoria de *Amefricanidade*, por ela criada, é emblemática.

As implicações políticas e culturais da categoria de *Amefricanidade* são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a América como todo (Sul Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é afrocentrada. (GONZÁLES, 1980, p.76)

Nessa perspectiva, Luiza Bairros (1991) argumenta que as questões levantadas pelas feministas - mulheres brancas de classe média - interditava a inserção das mulheres negras e das suas demandas no interior do movimento. Por mais que houvesse determinada proximidade, em relação ao combate das formas de opressão do sexíssimo e de classe, a questão estrutural de raça não integrava o repertório de luta universal feminista.

O entrelaçamento entre gênero, raça e classe é central, nesse sentido, para compreender o feminismo negro brasileiro, pois de acordo com as palavras de Beatriz Nascimento (2007, p. 102),

Contrariamente à mulher branca sua correspondente no outro pólo, a mulher negra, pode ser considerada como uma mulher essencialmente produtora, com um papel semelhante ao do seu homem, isto é, como tendo um papel ativo, antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não só nos afazeres da casa grande (atividade que não se limitava somente a satisfazer os mimos dos senhores, senhoras e seus filhos, mas como produtora de alimentos para a escravaria) como também no

campo nas atividades subsidiárias e do engenho (...) Isto é, a mulher negra é uma provedora de mão-de-obra em potencial, concorrendo com o tráfico negro.

No Brasil, as feministas e os militantes negros/as retomam abertamente as suas atividades, na década 1970, esses movimentos, mesmo apresentando características que os distinguem, se organizaram ainda sobre as marcas deixadas pela ditadura militar. Com isso, as suas pautas se dirigiam, principalmente, às lutas pela redemocratização, pela plena cidadania e pela diminuição das desigualdades sociais.

Segundo Silva (2014), diante dessa conjuntura, diferentes visões ideológicas e políticas permeavam o movimento das mulheres e, com a chegada das exiladas políticas, intercambiavam influências do feminismo. Assim, as tensões estavam postas, desde a década de 70.

Conforme a pesquisadora, as pautas, referentes às mulheres, passaram a integrar as agendas públicas seja por meio da expansão dos encontros nacionais feministas, dos comitês femininos nos partidos políticos, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, dentre outros. Logo, a questão de gênero e a agenda do feminismo foram sendo colocadas no domínio do Estado, mas de forma modesta, diante dessa lacuna a ser preenchida.

Passando em revista um breve histórico do movimento das mulheres negras brasileiras, é possível considerar que esse “foi um período marcado pelo surgimento e maior poder de articulação e visibilização dos movimentos feministas e seus ideários, baseado, sobretudo, no princípio de transformar o privado em público e vice-versa. Revertia-se a palavras de ordem a expressão *o pessoal é político*”. (SILVA, 2014, p. 16)

É nesse momento que as mulheres negras, comprometidas com as lutas feministas e antirracistas, começam a se organizar, de forma mais efetiva, por meio de encontros organizados por mulheres negras destinados a mulheres negras. Com isso, é possível verificar que “além de articular-se como organização política independente, o movimento de mulheres negras vem tendo uma presença crescente no cenário nacional e internacional dos movimentos de mulheres”. (ROLAND, 2000, p. 245)

De acordo com Moreira (2007), após o III Encontro Feminista Latino-americano, realizado na cidade de Bertioga/São Paulo, em 1985, impulsiona uma mudança na qual elas passam a encarar o movimento feminista como um espaço para se afirmarem no campo do feminismo, bem como assumir a identidade feminista. Com isso “enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres”. (CARNEIRO, 2003, p.3)

Silva (2014) apresenta um relato de participação, no IX Encontro Nacional Feminista, em 1987, em Guaranhuns/Pernambuco, que evidencia essa necessidade de se afirmar enquanto feminista negra, e enegrecer o feminismo. No evento, as mulheres negras, de origem favelada, autônomas, suburbanas não eram cotadas para ocupar os lugares de protagonistas, que viviam suas teses na práxis, ao buscarem romper com o eurocentrismo feminista. As formas de participação, e as atividades sempre eram pautadas pelas mesmas pessoas, e as questões de classe se sobrepunham às demais, na forma de relações hierarquizadas.

Diante disso, novos posicionamentos e propostas surgiram, pois “nesta ambiência, portanto, as reivindicações colocadas pelas mulheres negras acabavam por ser interpretadas como mais uma seara de contenta. Por outro lado, eram o ecoar das demandas de um grupo, que há muito se via alijado dos processos de lutas contra o sexíssimo”. (Silva, 2014, p. 23).

Esse ecoar ocorreu também dentro do movimento negro e, nesse sentido, “algumas mulheres começaram a questionar o papel secundário reservado a elas nos rumos da administração e das deliberações das entidades que compunham o movimento negro.” (MOREIRA, 2007, p. 3).

Do mesmo modo, elas se articularam e “em meados da década de 1980, começaram a surgir diversos grupos de mulheres negras, autônomos ou no interior de organizações negras”. (ROLAND, 2000, p. 240). Essas organizações se consolidaram na década de 1990.

Ainda a esse respeito, Roland (2000) faz um balanço dos desafios e perspectivas relacionado às mulheres negras, na década de 90, no qual ela explicita as condições para a constituição desse novo sujeito político – a mulher negra feminista – que se processa a partir da compreensão das hierarquias de gênero, raça e classe.

Contudo, observa-se que “naquela conjuntura, a discussão voltada à racialidade na sociedade brasileira, ainda menos a interseccionalidade entre raça e gênero, ocupava espaço ínfimo na agenda feminista”. (SILVA, 2014, p. 18)

A nova identidade política, decorrente da condição específica do ser mulher negra, se baseia, então, a partir do olhar multifacetado feminista e antirracista. Essa inovação foi capaz de agregar experiências de luta tanto do movimento negro, quanto do movimento de mulheres.

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003, p. 3)

Tendo em vista todas essas contribuições expostas do campo, pondero que as narrativas demonstram que as professoras têm incorporado as pautas feministas negras, em seus encontros locais, regionais e nacionais de mulheres quilombolas. As pautas de determinado *feminismo negro quilombola* perpassam diferentes espaços de militâncias institucionais, a saber: associações quilombolas, escola, família, saúde, meio ambiente.

É necessário abdicar de uma visão absoluta de patriarcado e perceber que a luta das mulheres não depende somente de superar as desigualdades geradas pela hegemonia masculina, mas exige, igualmente, a superação de ideologias como o racismo que cria uma hierarquia de gênero. O racismo estabelece a inferioridade social da população negra em geral e das mulheres negras em particular. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2015, p. 57)

Levando em consideração toda a discussão que aqui apresentada, passo, no capítulo seguinte, a discorrer acerca das singularidades de ser professora quilombola, bem como busco entender os deslocamentos identitários de gênero e raça realizados pelas sujeitas.

Figura 9- Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo - MG



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2015.

Figura 10- Comunidade Quilombola da Lapinha Matias Cardoso - MG



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2015.

4 SER PROFESSORA QUILOMBOLA: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTESTADO

As discussões realizadas até aqui auxiliam na compreensão de que as sujeitas, com as quais dialogo, constroem a sua vivência e experiência de ser mulher, negra, quilombola e professora, a partir de um espaço de formação contestado³².

A ideia desse espaço está relacionada às especificidades pelas professoras enfrentadas, ao se depararem com processos formativos voltados para a EEQ. De modo geral, sabe-se que, ainda hoje, os conteúdos transmitidos nos centros de formação de professores, no país, estão calcados numa perspectiva eurocêntrica, branca e heteronormativa. Saberes, oriundos de povos africanos e indígenas, são contemplados de maneira incipiente nas matrizes curriculares.

Para o entendimento referente aos deslocamentos identitários de gênero e raça das sujeitas torna-se necessário perceber o caráter ampliado de espaços formativos e que a constituição deles se dá de maneira contestada. Nesse sentido, a necessidade de incluir outras possibilidades formativas, que estão no saber prático desenvolvido pelas professoras, escapa, muitas vezes, ao conhecimento acadêmico, ou, até mesmo, do espectro “tradicional” relacionado historicamente à formação de professores.

A esse respeito, na realização do Kizomba, a abordagem de outras práticas pedagógicas, como Varal da Memória (atividade coletiva para abordar a memória), Identificação de Espaços Formativos (espaços coletivos comuns) e Mapas Mentais (mapas feitos pelos cursistas, a partir de suas percepções do espaço)³³, entre outros, permitiram, já naquele momento, perceber que a formação do “ser professora quilombola” se realiza em espaços formativos contestados.

Diante do exposto, busco, por meio de cinco categorias de análise, trabalhar com a ideia central deste capítulo.

³² O termo “contestado” aqui utilizado é inspirado no trabalho desenvolvido por Tomaz Tadeu da Silva (2013) em seu artigo Currículo e identidade social: territórios contestados. Apesar de esse autor tratar em sua análise mais especificamente sobre a noção de currículo enquanto um “território contestado” acredito que o espaço de formação em que se dá a formação das professoras quilombolas ele é também contestado.

³³ Essas abordagens foram desenvolvidas no eixo temático: Identidade, Memória e Território no I Curso de Aperfeiçoamento.

4.1 ENTRE O UNIVERSALISMO “FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO” E AS SINGULARIDADES DA “CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA PROFESSORA QUILOMBOLA”

Porque que eu estou dando esse retorno para escola? Para mim é o valor que eu dou para escola, porque foi assim que todos os professores me ensinaram e hoje eu estou voltando e dando aula para os filhos deles e netos entendeu? Esse está sendo o meu retorno. (Narrativa da Professora Rosária, 2017)

Figura 11- Normalista do ano de 1935



Fonte: <https://educacao.uol.com.br/album/>

Figura 12- Kizomba - professores/a da EEQ, Berilo



Fonte: Acervo pessoal. Silva, 2015.

Os estudos, acerca da temática da feminização do magistério³⁴, vêm aumentando gradativamente, nos últimos anos. Tal fato é atribuído, principalmente, à abertura de novos programas de pós-graduação em Educação, no Brasil. Sá e Rosa (2004), em sua revisão bibliográfica sobre a história da feminização do magistério, mencionam que o campo da história da educação, a partir de 1980, passou a incorporar mudanças, como a incorporação de novas categorias de análise, entre elas, o gênero.

Destarte, uma parte significativa dessas pesquisas buscava compreender o processo de feminização do magistério, elucidando as razões para o crescimento do número de mulheres dentro dessa categoria profissional e as alterações pelas quais passou esse ofício.

A partir disso, a feminização do magistério³⁵ é considerada como um fenômeno que se deu em nível mundial, no final do século XIX e ao longo do século XX, regulado por mudanças nas relações patriarcais e econômicas. Esse fenômeno pode ser descrito como algo

³⁴ A temática da feminização do magistério é aqui tratada de maneira específica buscando focalizar a interface entre gênero, raça, classe e professora quilombola.

³⁵ Para maior aprofundamento sobre o processo de feminização do magistério: ALMEIDA (1998), APPLE (1995), ARAÚJO (1990), CASTANHA (2015), CHAMON (2005), FARIA FILHO e MACEDO (2004), HAHNER (2011), NÓVOA (1989), SÁ e ROSA (2004), dentre outras/os.

complexo e que envolve toda uma historicidade e está imbricado em uma série de outros acontecimentos (abolição formal da escravidão, sufrágio, feminismo etc.).

Porém, para que ocorresse a feminização do magistério, as mulheres foram compelidas a uma transição entre as esferas pública e privada. Sendo que, tal discussão emergiu, nos grupos masculinos de poder da Europa, no início do século XIX, impulsionada pela expansão da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra.

De acordo com Chamon (2005), essas discussões estavam assentadas no papel moral que as mulheres poderiam desenvolver, junto à massa trabalhadora, que agora era regida por uma nova racionalidade de novas formas de organização do processo de trabalho, bem como das consequências advindas de tais transformações em seus aspectos econômicos e sociais.

Assim sendo, “os benefícios do sistema de educação compulsória para a classe trabalhadora passaram a ser vistos pelas diferentes instituições, organizações e estratos sociais como uma solução para os problemas emergentes” (CHAMON, 2005, p. 77). Então, as mulheres da classe média passaram a ser as responsáveis pela missão de moralização social das classes trabalhadoras. Desse modo, a presença do feminino começou a ser efetivada, a partir do final do século XIX, e seguiu nessa tendência, ao longo do século XX. Processo esse que ocorreu também no Brasil com as suas devidas especificidades.

Por conseguinte, devido aos fatores ideológicos, entre eles o desejo de reproduzir os modos de vida europeus, o Brasil foi acompanhando essa tendência. Assim, as mulheres tiveram a possibilidade de obter instrução nas escolas normais e ingressarem na carreira do magistério, função que era destinada aos homens.

Com isso, para as mulheres abastadas, num determinado momento, entrar para a carreira do magistério significava também sair do espaço privado para uma dimensão pública. Todavia, uma interpretação da presença das mulheres, nessa carreira profissional, está relacionada com a noção de proletarização da profissão, ou seja, a desvalorização do status da profissão, com consequências econômicas, e a atribuição como continuidade das funções domésticas que exercidas pelas mulheres, conforme pontua Chamon (2005).

Nesse sentido, Rabelo e Martins (2010) defendem que o fenômeno referente à feminização do magistério não se restringe somente ao aumento quantitativo de mulheres no campo da educação. Para além da presença quantitativa de mulheres inseridas nessa profissão, é interessante indagar qual tem sido a representação social dessas mulheres? Constatou-se que, ainda hoje, no tecido social brasileiro, há permeabilidade de uma concepção arraigada construída historicamente, na qual a docência é vinculadas às características eminentemente femininas.

A partir da pesquisa supracitada, emergem duas importantes reflexões diretamente relacionadas com a problematização da categoria aqui desenvolvida. A primeira delas se refere à noção *mulheres*; a outra, às *características eminentemente femininas da docência*.

Essas premissas remetem a uma pretensa representação idealizada da docência, na qual a professora seria uma mulher que emana docilidade. Entretanto, é necessário atentar para o termo *mulheres*, porque, a princípio, parece representar um universo, porém ele pode estar designando um grupo específico de mulheres, as brancas. Em seus estudos a feminista bell hooks, já havia levantado tal questão sobre os riscos da universalização.

Mulher era sinônimo de mulher branca [...] o imperialismo racial dos brancos apoiou o costume de acadêmicos em usar o termo “mulheres” mesmo que eles se referissem unicamente às experiências das mulheres brancas. No entanto, tal costume, praticado conscientemente ou não, perpetuou o racismo na negação da existência de mulheres não-brancas nas Américas (hooks, 1981, p. 9).

A autora nos faz refletir sobre quais os possíveis significantes e significados do uso do termo *mulheres*. Esse significante unívoco de mulheres tem que ser rompido, porque não são todas do gênero feminino que cabem nele. Ainda hoje a noção de mulheres, abordado nas pesquisas sobre a feminização do magistério, recorrentemente aparece de forma universalista.

No que se refere aos aspectos relacionados *as características eminentemente femininas da profissão docente*, determinadas representações sociais, que foram construídas sobre as mulheres negras, as colocam à margem de tais características. Nesse sentido, predominantemente no imaginário coletivo social, a mulher negra está fortemente associada à lascividade e à servidão.

Assim sendo, nem sempre o corpo da mulher negra é visto como aquele que carrega características femininas estereotipadas, como a delicadeza e a fragilidade. O olhar, atravessado pelo racismo, estruturado em relações sociais racializadas, desde o escravismo, vislumbra um corpo hiperssexualizado, forte e apto aos diversos tipos de trabalhos não intelectualizados.

A noção de interseccionalidade ajuda a entender as diferentes formas como se operacionalizam os sistemas de opressão do gênero, raça e classe que se intersectam. Essa perspectiva nem sempre está presente nos trabalhos sobre a feminização do magistério. A esse respeito, Vianna (2013, p. 164) defende que “a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero”, porém a raça não comparece em suas análises.

Refletir sobre a feminização do magistério, a partir das professoras quilombolas, exigirá levar em conta a mulher negra, com seu corpo e sua história, como sujeita, o que resulta em interrogar as premissas que sustentam o próprio conceito. Significa repensar a afirmação de que a profissão se tornou atrativa para as mulheres das classes populares³⁶ no início do século passado, conforme argumentam Diniz; Vasconcelos; Miranda (2004), e inclusive as mulheres negras. É preciso considerar que estas perfaziam um quadro extremamente reduzido se comparado a presença de outras *mulheres*.

Essa baixa representação de mulheres negras é abordada nos trabalhos desenvolvidos por Müller (2006, 2016), os quais apontam que essa representatividade já estava presente desde o final do século XIX. Contudo, segundo a autora, no final da Primeira República, se iniciou um processo de “branqueamento” do magistério, que acompanhava as tendências políticas do período.

As pesquisas de Müller auxiliam-nos a compreender a participação das mulheres negras no magistério e, ao mesmo tempo, instigam-nos a perceber as singularidades da construção histórica desse lugar. Entretanto “ainda são poucas as pesquisas históricas sobre formas de inserção profissional de mulheres negras em condições de exercer funções intelectuais no mundo do trabalho, em especial no ensino público” (MÜLLER, 2016, p. 395).

Ainda em relação aos trabalhos de Müller, cabe apenas destacar um ponto de inflexão defendido por ela sobre “branqueamento do magistério”. A meu ver, a carreira docente não foi um lugar construído para a mulher negra ocupar. Dessa maneira, entendo que, talvez, se tratasse mais de um modelo que não admitia a presença negra, um modelo higienista e racista. Nesse sentido, a hipótese é de que as mulheres negras, que ingressaram no magistério, estavam “fora do lugar”.

Assim como a hierarquia introduz dinâmica em que a Negritude significa "estar fora do lugar" ela se refere ao fato de que branquitude significa "estar no lugar". Foi dito a mim que eu estava fora do lugar, já que na fantasia dela eu só poderia ser a plebeia. Meu corpo é visto como impróprio. Em meio ao racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos "fora do lugar" e, além disso: corpos que jamais poderão pertencer a algum lugar. Corpos brancos, ao contrário, são corpos sempre próprios, são sempre corpos em casa, "no lugar", corpos que sempre pertencem ao lugar. (KILOMBA, 2010)

³⁶ No que se refere à condição das mulheres brancas, pobres e trabalhadoras, não se ignora o fato de elas serem oprimidas por serem mulheres e pobres, contudo elas entram posteriormente para a esfera pública do trabalho e não tendo de enfrentar o racismo estrutural o qual as mulheres negras estão historicamente. A condição na pirâmide social em que estão submetidas às mulheres indígenas é também alarmante.

Retomando a relação entre o público e o privado, quando o foco de análise diz respeito às mulheres negras, é importante lembrar que elas já trabalhavam, antes mesmo de se ter uma definição do que seria um trabalho que fosse pertinente à *mulher*. Ou seja, em contextos escravocratas o fato de “ser mulher” era desconsiderado, pois eram “obrigadas pelos senhores a trabalhar de modo tão ‘masculino’ quanto seus companheiros, as mulheres negras devem ter sido profundamente afetadas pelas vivências da escravidão” (DAVIS, 2016, p.24).

No pós-abolição, elas continuaram a desenvolver atividades diversas de forma subalternizada.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (CARNEIRO, 2011, p. 1).

Com isso, toda vivência do espaço privado, destinado à mulher negra, esteve implicada em uma experiência pública, porquanto, depois da abolição formal. Essas mulheres tiveram de ajustar as suas vidas fazendo inúmeras negociações e agenciamentos. Assim sendo, para elas não existe público e privado separado, esse seria um aspecto central de problematização em se tratando de produzir a feminização do magistério.

É inegável a feminização do magistério, e é preciso compreender que esse processo tem efeitos distintos sobre distintas *mulheres*. Porque nele não cabe, conforme visto, essa base central do feminismo universal - a oposição entre o público e o privado. Quando tratamos da diáspora da mulher negra essa oposição nunca existiu. Um outro aspecto importante de ser destacado em relação as singularidades do lugar de ser professora quilombola, diz respeito a capacidade de ressignificar o *status* da profissão docente.

Exercer a carreira da docência, portanto, para essas sujeitas não está necessariamente relacionado em ocupar socialmente uma profissão de baixo prestígio social. Pelo contrário, para elas significa alcançar determinada ascensão e mobilidade social, haja vista a sua trajetória de vida e familiar.

Por meio da abordagem (auto)biográfica foi possível entender as vivências singulares de gênero e de raça, que são constituintes das performances de ser professora quilombola. Segundo Delory-Momberger (2012), “[...] o objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os

processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma a sua experiência, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Passo agora a tratar dessas vivências e performances na categoria de análise a seguir.

4.2 Vivências singulares de gênero e raça na constituição de “ser professora quilombola”

O pessoal fala de profissão de mulher. O que eu falo com elas? Que lugar de mulher é no fogão? Eu falo que não, lugar de mulher é onde que ela quiser. E eu falo sempre pras minhas jovens, não só na minha comunidade como na própria escola.
(Professora Dermita)

A epígrafe acima é elucidada como as sujeitas interpretam as vivências hierarquizadas, pela sociedade, em relação ao gênero e a raça, a partir de experiências de “si”, enquanto professoras quilombolas. Nesse sentido, percebi que o conceito social de “gênero” não é mencionado explicitamente em suas narrativas. Ele é tratado, por cada uma delas, a partir de uma “performatividade biográfica³⁷” relacionada à construção do ser mulher, negra e quilombola.

Porque realmente ainda existe muito racismo e o preconceito não acabou, ele só mudou de nome. Ele não acabou para muita gente. [...] **Porque a gente têm de ser quilombola.** [Entender] **O porquê dos nossos cabelos duros. O porquê da nossa cor da pele. Porque a nossa cor da pele e os nossos cabelos duros não vai interferir na nossa capacidade.** Que por isso não diminui em nada a gente. **Se auto respeitar. Se os outros querem respeito, nós também. Eles não têm que nos desrespeitar.** [...] foi em **2006, que começaram a aparecer às comunidades quilombolas lá na minha região.** Onde a Palmares entrou e a gente foi reconhecido, a nossa comunidade. E várias outras vizinhas como quilombola. **Aí mais outra discriminação preta, negra, mulher, pobre e quilombola. Aumentou mais uma.** Mas nem por isso eu vou baixar a minha cabeça. Isso me deu mais força, mais coragem. (Professora Dermita, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

As categorias de gênero, raça e classe são interpretadas por Dermita, a partir do processo biográfico de reelaboração de suas experiências do racismo e da discriminação racial relacionadas ao marcador social fenotípico “a nossa cor da pele e os nossos cabelos duros”, bem como, a sua percepção em relação aos lugares sociais ocupados “preta, negra, mulher, pobre e quilombola”.

³⁷ A noção de performatividade biográfica é entendida por Meireles (2015, p.285) enquanto uma possibilidade de interpretação de fatos biográficos e de acontecimentos vividos tendo em vista o entendimento das entrevistas narrativas como modo de compreender o conhecimento prático, pessoal narrado por professoras.

Pude perceber que as vivências de gênero e raça, em suas performatividades biográficas, ocorrem, quase sempre, relacionadas com as suas experiências docentes e militantes. Estas articuladas com as especificidades geográficas (rural/quilombo), de ressignificação do *status* social da docência e dos enfrentamentos relacionados à luta territorial pelo direito à posse da terra e pelo direito à educação.

Conforme visto anteriormente, a profissão docente, no Brasil, é um nicho profissional no qual as mulheres conseguiram fazer a sua inserção e obter a sua independência financeira. A despeito desse processo histórico, quando me volto para o universo em que se inserem as professoras que atuam na EEQ, percebo que elas romperam com um paradigma do lugar social e profissional das mulheres negras, no mercado de trabalho, “para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de um status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1996, p. 77-78).

Nesse sentido, Gomes (1995), traz importantes reflexões acerca das professoras negras de sua pesquisa. Ela percebe o uso do recurso do silenciamento e do discurso da igualdade em sala de aula, as autodeclarações de parte do grupo em nuances de cor, devido aos atravessamentos de uma identidade racial fragmentada (negação/ocultamento) e o distanciamento do movimento negro e movimentos sindicais.

A autora delinea experiências de mulheres vinculadas ao espaço urbano que possuem uma identidade profissional. Isso posto, é possível ponderar que a categoria profissional docente possui uma tradição de luta pelos seus direitos forjados ao longo dos tempos. Diante disso, o que se percebe é que, quando se está em cidades médias e grandes³⁸, o sindicato é o ator social responsável por fazer as mediações. Pode-se dizer que as relações serão menos personificadas. Não obstante, assim como nesta investigação busco entender a realidade de professoras que estão afastadas geograficamente desses centros urbanos, pude verificar então que as relações profissionais, estabelecidas entre professoras e os órgãos da gestão pública, ocorrem de maneira mais personalizadas.

Para evidenciar essa constatação discorro a respeito de uma situação concreta que foi por mim vivenciada na realização do I Curso de Aperfeiçoamento.

Após ministrarmos o módulo II do Curso, uma das professoras foi transferida de escola, por ter questionado a ação da Secretaria Municipal de Educação de fechar a escola de seu quilombo. Segundo o órgão, o fechamento se deu porque as crianças eram poucas e

³⁸ A classificação do IBGE define o tamanho das cidades a partir do número de habitantes: cidade pequena: 500 a 100.000 habitantes, cidade média: 100.001 a 500.000 habitantes, cidade grande: acima de 500.000 habitantes e metrópole: acima de 1.000.000 de habitantes. Para verificar outros critérios, consultar o site: <https://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/fontes.php?lang=>.

geravam despesas com contratação de professoras. Assim, as crianças seriam transportadas até outra unidade escolar mais próxima³⁹. Contudo, a docente em questão se muniu da legislação pertinente, que havia sido um dos conteúdos do curso, e procurou a secretaria de educação, não por acaso esposa do vice-prefeito, para solicitar a reabertura da escola. Argumentou que a escola acabara de ser reformada. Além disso, a distância de outra unidade mais próxima extrapolava os limites permitidos por lei para o transporte de crianças. Somente após a advertir que levaria o caso ao Ministério Público, a escola foi reaberta.

No entanto, a professora amargou, por um bom período, até conseguir voltar a dar aulas em sua comunidade. Mesmo diante dessa situação, percebi que a docente não se intimidou, partindo para o enfrentamento reposicionando-se, em um processo de *subalternidade invertida*⁴⁰.

Eventos como esse trazem luzes, para pensar as singularidades de ser professora quilombola, que residem majoritariamente em cidades pequenas do interior, seja nas sedes dos municípios, nas comunidades rurais ou quilombolas. Faz parte do contexto dessas professoras realizar um movimento pendular diário entre a casa e o trabalho, em ônibus com horários reduzidos e passagens caras, caminhando, pedindo carona, de moto, de balsa etc. Colocando, às vezes, a integridade física em risco, pois é inegável que as mulheres são aquelas que, nessa situação, estão mais expostas.

Retomando a maneira pela qual gênero, raça e classe são contadas pelas sujeitas, em seus processos de construção identitária, verifico que a narrativa ocorre por meio da interpretação de si a partir das memórias relacionadas às suas trajetórias escolares “narrar é tomar ciência de sua própria existência”. (MEIRELES, 2015, p.182)

[...] dentro da escola era assim, **não tinha preconceito dentro desta escola**, nessa fase, **porque a maioria era da mesma cor. Mas tinha, porque a diretora separava os brancos, os ricos eram bem recebidos. Mais atendidos (sic) prestavam mais atenção.** Faziam festinha na casa e a gente não era convidado. (Professora Dermita, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Então, quando me lembro das minhas idas à escola, **eu sempre fui aquela menina problemática**, sabe! **Aquela menina muito danada, eu era muito arteira** como se diz e por isso **recebia muito preconceito, e o pessoal me botava apelido de pau de fumo, cabelo de bombril.** Muitas vezes, eu chegava na porta da escola e não entrava, **porque, no trajeto para a escola, já era xingada, muitas vezes eu ficava**

³⁹ Para saber mais, acerca da modalidade de Educação Infantil em comunidades quilombolas de MG, consultar: MELO, Regina Lúcia Couto de. O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

⁴⁰ Seguindo as trilhas de Spivak (2010) em sua indagação pode o subalterno falar? Entendo o processo de *subalternidade invertida* a partir da inversão sociopolítica adotada pelos grupos considerados como “subalternos”, a qual provoca fissuras no poder hegemônico social instituído.

calada, muitas vezes partia para cima. Fui expulsa várias vezes da escola, porque eu brigava mesmo, brigava com os meninos, brigava com as meninas, e era tachada como problemática mesmo. [na idade adulta] **Terminei, e com aquela vontade toda de ser alguém na vida, porque eu sempre parei e pensei que a gente é tachada de todas as formas, é bombardeada de todas as formas. Mulher negra de família humilde, pobre e ainda recebia apelido de negra preta do Puri. [...]** Então esse apelido permaneceu por muitos anos. Até hoje eu escuto outras “é do Puri”, né! É porque ela é do Puri! **Estão se referindo a localidade e como se fosse um sentido pejorativo,** “assim é do Puri” estão querendo dizer algo mais você entendeu? **Estão querendo associar a pessoa, aquele local que não é bem visto, vamos dizer assim.** (Professora Sirlene, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Confesso que tanto no momento da escuta quanto da análise referente ao modo de construção identitária dessas sujeitas sempre me emociono. A esse respeito, tive muito receio de expor, aqui, trechos referentes à manifestação do racismo explícito, citado por elas. No entanto, o processo de construção da identidade de ser mulher, negra, professora e quilombola implica na realização de *deslocamentos* perpassados por idas e vindas constantes, revisitando feridas que, muitas vezes, não foram totalmente cicatrizadas, mas como bem diz o trecho da música “a nossa luta é todo dia e toda hora”!

Dessa forma, a escolarização pode imprimir, entre outras coisas, marcas do racismo, do machismo e do sexíssimo na pessoas. É interessante notar que as mesmas mulheres anteriormente acometidas pelo racismo, hoje exercem a função social formativa da docência.

A possibilidade proporcionada pela pesquisa, de revisitar as suas memórias, no sentido de interpretarem o modo pelo qual gênero, raça e classe foram se constituindo em suas experiências, leva a entender quais são os enfrentamentos vivenciados pelas professoras em sua (re)existência na escola. É sobre isso que busco discorrer a seguir.

4.3 Os enfrentamentos da professora negra quilombola e sua (re)existência na escola

Eles não têm essa aceitação na comunidade deles.
Eles não têm o amor pela comunidade, tanto
é que eles saem de lá e vem estudar na cidade.
(Professora Terezinha)

Disse anteriormente que a proposta de uma Educação Escolar Quilombola está em fase de implementação, esse fato traz algumas implicações relacionadas diretamente com os enfrentamentos vivenciados pelas professoras quilombolas, quais sejam: a) nem todas as escolas da EEQ, que estão localizadas nas comunidades, trabalham com as DCENEEQ; b) algumas escolas da educação infantil são cadastradas com localização diferenciada de escola quilombola, porém o repasse dos recursos financeiros não ocorre de forma integral por parte

dos gestores públicos; c) algumas instituições escolares, receptoras de estudantes quilombolas, não se cadastram como tal e não adotam uma formação voltada para a valorização da identidade negra; d) há ainda a situação de escolas quilombolas que estão localizadas fora das comunidades; e) quanto à atuação na EEQ, as professoras não necessitam obrigatoriamente pertencerem às comunidades, diferentemente da Educação Indígena, por exemplo.

No que tange à presença feminina negra e quilombola, ela faz romper com determinados imaginários sociais dos próprios colegas, em relação ao lugar destinado à mulher negra em nossa sociedade.

Por ser assim negra, e por ter estudado naquele colégio [...] a minha formatura de magistério foi nessa escola, hoje já tem o que, três anos que eu trabalho lá nessa escola. **Hoje eles já me olham com outro olhar sabe – Essa negra. Eu já tive esse enfrentamento lá: – Nossa essa negra estudou aqui nesta escola e voltou pra essa escola.** [...] Esse está sendo o meu retorno. Então acho que é uma alegria para mim e para os professores que me deram aula. (Professora Rosária, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Então, quando esse corpo de mulher negra chega à escola, carrega consigo valores de uma trajetória pessoal e profissional e os enfrentamentos que elas tiveram. Nesse sentido, Rosária é interpelada por ser uma ex-aluna que volta para a escola como professora. Todavia será que isso acontece também com outras professoras que lá ingressam?

Enfretamentos como esses são corriqueiros na vida de pessoas negras. Porém, em se tratando do contexto específico de atuação dessa docente, mesmo que alguns de seus colegas já conhecessem a sua realidade comunitária, ainda assim ela é enquadrada de maneira como “fora do lugar”. O indivíduo é reduzido à corporeidade que possui, conforme argumenta o antropólogo Le Breton,

o corpo é lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas as lógicas sociais é preciso compreender. O racismo é derivado do imaginário do corpo. A “raça” é uma espécie de clone gigantesco que, na imaginação do racismo, faz de cada um dos membros fictícios que a compõem um eco incansavelmente repetido. (LE BRETON, 2008, p.72).

A experiência da professora Rosária permite refletir que essa escola recebe um número significativo de estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Não obstante, a presença de uma professora negra quilombola é capaz de gerar tensões e a sua permanência nesse espaço irá exigir autocontrole, personalidade, arcabouço teórico, ativismo político, dentre outros. Fato esse que ocasiona uma situação de enfrentamento a mais para as professoras

quilombolas. Numa sociedade marcada pelo racismo estrutural esse tipo de implicação dificilmente está presente nas rotinas dos docentes não negros.

Apesar disso, as professoras negras quilombolas buscam (re)existir e vão construindo as suas estratégias para implementar a DCNEEQ, porque entendem que isso é fulcral para a constituição da identidade positivada dos estudantes quilombolas. A busca por trabalhar em uma perspectiva de empatia, direcionado à autoestima deles, faz parte de uma tentativa de superação dos enfrentamentos postos.

E estou na luta trabalhando. Ajudando o quilombo a crescer com muita satisfação, porque é gratificante a gente poder olhar para meninos, e depois eles falarem o quanto foi importante o trabalho que nós fizemos com eles. E o quanto eles cresceram. Os vendo com autoestima nesta questão, na luta. **Eles aprendem a lutar também [...] E tudo que a comunidade faz a escola tem que estar. A escola que vai norteando tudo,** porque lá é uma coisa de família sabe! (Professora Terezinha, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Tendo em vista a percepção da ausência de uma discussão sobre a EREER, em sua formação inicial, as professoras apontam como sendo esse outro enfrentamento por elas vivenciado. Expondo, com isso, em suas narrativas, as contribuições do I Curso no que se refere EEQ.

A trajetória, a prática do Kizomba foi muito boa, temos realmente que continuar usando, porque é a prova de que aprendemos. **A metodologia que nós usamos nas escolas funcionou.** Funcionou mesmo. O que falta mesmo para a gente é o que você sabe, e que na escola o governo dê apoio para continuarmos. **Porque temos uma grade curricular a seguir, a gente não pode meter a cara, mas a gente pode usar da Kizomba. É um dos caminhos que tenho certeza que vai abrir muito o horizonte dos jovens e das próprias professoras que estão bitoladas naqueles livros, que precisam ser renovados.** (Professora Dermita, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

[...] Então foi isso terminamos de fazer o curso [...] **Eu tive então uma compreensão totalmente diferente.** E para minha surpresa na conclusão do curso, tinha que apresentar um produto, fazer um Plano de Ação. E lembrando que as meninas das comunidades vinham falando comigo que não tinham nada para ser feito, então **eu queria trabalhar a autoestima delas nas comunidades.** Então fiz a proposta [...] e nós fizemos o projeto juntos. Foram três escolas, de três comunidades quilombolas, que foram as comunidades de Praias, comunidade de Brejo de São Caetano e Puris. (Professora Sirlene, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Falando da Educação Escolar quilombola, o que eu posso falar, quando nós estudávamos nesse período todo, não tínhamos como falar dessa questão porque não era reconhecido. Ninguém tocava. Ninguém falava da questão de ser negro. Ninguém, aquilo ali era muito distante de nós. Nós sendo negros, mas tudo distante. **Ai, de 2006, em diante que a questão foi falada. Quanto tempo à história ficou parada? Sendo que nós estávamos no contexto da história e não sabíamos!** Fomos orientados dessa história pela SEE, eu já era professora na Escola Estadual Santo Isidoro, que é uma escola quilombola. [...] **E com esse trabalho que vocês orientaram, fizemos um grande avanço em nossa comunidade. O maior avanço**

que nós tivemos em toda história na Escola Estadual, nós começamos esse da Secretaria e o de vocês e que foi mais abrangente. Onde nós reconhecemos a nossa identidade. Onde nós a valorizamos. Onde nós a aceitamos e fazemos um trabalho de boa qualidade e somos procurados por outras pessoas. E o plano de ação que foi feito no curso ele está exposto até hoje e é de onde que nós tiramos base para trabalhar toda essa questão na escola. (Professora Ana, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

De maneira geral, uma escola do quilombo que atende estudantes quilombolas, em um cenário que não trabalha com a perspectiva da EEQ tende a concentrar profundos enfrentamentos.

Quando algumas escolas vêm visitar a gente, a preocupação, assim o que eles acham de mais interessante, é esse diferencial que a gente tem de escola/comunidade que funciona muito bem. Assim, não tem problema nenhum. É tudo. Dia de apresentações é portão aberto para o povo participar. É uma coisa muito boa, é um aconchego. Uma coisa muito boa. **Não tem essa coisa de separar a escola de comunidade.** (Professora Terezinha, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

As professoras, que estão nessa fronteira entre a escola quilombola e a escola do quilombo, têm a percepção de suas diferentes formas de operação, seguem fazendo as adaptações necessárias para executar o seu trabalho dentro da perspectiva da EEQ, ou seja, lidando com os enfrentamentos fora do quilombo.

Uma educação assim! **Tá bonita de ler nas diretrizes, nem no PPP não tem nada voltado [...] uma Educação Escolar Quilombola, não tem.** Se você vai discutir, conversar com coordenadoras da escola. **Elas não trabalham, porque não está no PPP da escola, só fazem o que a secretaria municipal manda e quer né!** Eu uma vez cheguei a recusar a entregar uma folha com um negro dependurado em um pau com algemas, era para as crianças pintarem. **É assim que a escola trabalha? Sem nenhuma informação, sem nenhuma história e como é que essa criança vai olhar para esse desenho.** E ver alguma representatividade naquele papel, onde o negro está lá amarrado com uns ferimentos nas costas, e outra coisa assim “e tia que cor que eu pinto?” Sabe não tem um trabalho voltado. (Professora Sirlene, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Mas tem uma diferença muito grande não é **porque é uma escola da cidade, ela não deveria se isentar dessa questão quilombola, porque ela recebe alunos que são de comunidades quilombolas** e, no entanto esses alunos a gente, o corpo de professores deixa a desejar. Não sei se a escola em si deixa desse jeito. Ah! **Esses alunos eles não são, não tem essa visibilidade lá como pessoas, como seres nessa luta.** A escola não trabalha a questão. Então a gente vê, sente isso até porque os alunos que são de uma comunidade têm as mesmas raízes parecidas com as nossas do quilombo de Santo Isidoro. (Professora Terezinha, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Muito diferente, a escola quilombola já tem aquele padrão não é! Por exemplo, eu trabalhei na escola [J] são sistemas diferentes, planejamentos diferentes. Quando fui para outra escola que é quilombola, o planejamento era diferente da Santo Isidoro. Eu volto para a escola que não é quilombola, mas que recebe alunos

quilombolas. Os alunos que trabalhei com eles na comunidade quilombola, vão pra [J] **chegando lá eles perdem toda identidade**. Por que eles perdem a identidade? Nós chegamos e conversamos com eles. Eu converso muito com os alunos, ai eles falam comigo: - **É professora na escola tal são poucos alunos aqui são muitos alunos, eles vão caçar de nós**. – Então digo que não, eles não vão caçar de vocês. Mas eles acham assim né! **Então, eles perdem toda a identidade. Não gostam de participar de apresentações. Eles não gostam. Eles sabem que são quilombolas, mas não gostam de se apresentar para falar**. Inclusive nós trouxemos duas alunas da [J], duas não três alunas. **E deram um trabalho**. – Nós vamos falar. Nós vamos participar dos grupos. **Vamos dar a nossa opinião. Se o grupo aceitar ou não, mas nós vamos falar**. (Professora Rosária, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Tais enfrentamentos, vivenciados pelas professoras em diferentes contextos, estão intrinsecamente relacionados ao fato de os conteúdos referentes à EEQ não constarem no PPP das duas escolas – do quilombo e a que acolhe estudantes quilombolas. Esse fato, de certa forma, tende a deslegitimar a prática docente voltada para ERER. Tal situação revela que o currículo é lugar de disputas (SILVA, 2007). Com isso, alguns conteúdos serão pautados em detrimentos de outros.

Além disso, é interessante observar determinado caráter ambíguo relacionado ao lugar que a instituição escolar ocupa para contribuir com a formação identitária negra e quilombola dos estudantes.

Reflico isso, a partir da narrativa de Rosária, ao perceber que existem abordagens diferenciadas entre uma escola do quilombo e uma escola que acolhe estudantes quilombolas. Partindo desse pressuposto, visualizo sobre a importância da implementação da EEQ para que crianças, jovens e adultos, dessas comunidades, não necessitem mais de enfrentarem a seguinte situação “professora, na escola tal, são poucos alunos; aqui, são muitos alunos, eles vão caçar de nós”.

Uma das possibilidades de trabalho, voltada para a constituição identitária negra, positiva foi realizar a oficina Corporeidades negras: corpo e cabelo crespo no Kizomba. Em seguida, busco apresentar e analisar a reverberação desse trabalho realizado no I Curso de Aperfeiçoamento.

4.4 CORPOREIDADES NEGRAS: CORPO E CABELO CRESPO

Igual eu falo que a nossa vida é como se fosse uma carroça de abóbora, com o tempo, ela vai caminhando e todas as coisas vão se ajeitando, vão se acomodando ali. (Narrativa da Professora Sirlene, 2017)

Figura 13 - Cursista do pólo de Januária



Fonte: Arquivo pessoal, Silva, 2014.

Figura 15- Cursista do pólo de Berilo



Fonte: Arquivo pessoal, Silva, 2014.

Desde o momento inicial em que me deparei com as participantes do Kizomba, a ideia de trabalhar com a estética negra, ou, mais especificamente, com as corporeidades negras (corpo e cabelo crespo) se apresentou como estratégia de formação adequada não só para proporcionar a valorização do corpo e cabelo crespo dos participantes, mas também como possibilidade de trabalho com os estudantes.

É importante ressaltar que a proposta da oficina se estruturou levando em consideração a dimensão prática e teórica. Não se tratava apenas de oferecer um trabalho voltado para a questão da beleza, mas que garantisse também o contato com a produção científica.

Ademais, a oficina não estava prevista para acontecer, a princípio. Contudo, com o desenvolvimento do curso e a partir de conversas informais com as participantes, tendo em vista os enfrentamentos vivenciados por elas em relação a autoimagem negativa de seus discentes em relação à cor da pele e cabelo crespo, trouxeram a tona a realização desse trabalho.

Segundo Gomes (2006), a valorização estética da cultura negra é um dos principais elementos estéticos de representação de beleza, podendo ainda demonstrar hierarquia social, estado psíquico, estado civil, etnia, gênero, religião, etc.

Assim sendo, todas essas multiplicidades do cabelo dentro do contexto brasileiro devem ser analisadas, levando em consideração a nossa história, uma vez que

O cabelo do negro, na sociedade brasileira, expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. **É um conflito coletivo do qual todos participamos.** Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros, o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural, e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. **Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas.** O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. **Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste.** Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, p. 247, 2008). (Grifos nossos).

Nas narrativas das professoras quilombolas, a corporeidade negra por meio do corpo e do cabelo se constituem como um dos principais marcadores de identificação racial. Geralmente, a identificação desses marcadores, conforme visto, se dá por meio de xingamentos, da desumanização do indivíduo e do pouco reconhecimento estético social.

As imagens, expostas acima, resultam do término da atividade, que foi desenvolvida tanto com os cursistas do pólo de Berilo, quanto do pólo de Januária. Constatou-se determinada mudança visível nas posturas das mulheres em relação à performance de seu corpo e do seu cabelo crespo.

Destarte, é possível ponderar que as discussões realizadas na oficina reverberaram na vida das sujeitas, tanto no que se refere à incorporação de acessórios étnicos (brincos, colares, lenços, turbantes, maquiagens, etc.), quanto à promoção de debates sobre a corporeidade negra em seus respectivos locais de trabalho com os seus estudantes.

Vejamos então como a experiência, proporcionada por esse trabalho, aparece na prática educativa desenvolvida por uma das professoras.

[o uso do cabelo crespo] **É tudo muito espontâneo.** Tudo com muita segurança. Ninguém faz nada assim, aquela coisa só de fachada é tudo muito verdadeiro. **E as meninas aceitam o cabelo de verdade. Mudou! Ninguém mais quer usar hoje [cabelos alisados]. E assim elas falam como se sentem bem.** Assim usando o **cabelo natural** [crespo] na escola. (Professora Terezinha, Entrevista Narrativa, 2017).

O trabalho voltado para a confecção de vestuário, remetendo a elementos étnicos africanos tem sido desenvolvido por algumas das participantes do curso. A valorização da cultura negra, nesse caso, extrapola o contexto escolar. A esse respeito, destaco duas iniciativas: a grife de roupas *Negra Arte* e a Pirá Confecções⁴¹. Ambas as experiências participaram do I Canjerê⁴², realizado na capital mineira, no ano de 2015.

A *Negra Arte*, segundo a sua idealizadora, emerge como uma marca que está relacionada à “*resistência, identidade, cultura e valorização dos nossos ancestrais*”. A criação da grife foi inspirada “*nos desfiles realizados com as jovens da minha comunidade, eu queria fazer algo que retratasse e afirmasse a identidade da mulher quilombola, acredito estar no caminho certo*”.

Então eu fiz uma proposta para nós fazermos um produto na comunidade de Puris, trabalhar e como já estávamos quase no final do ano a gente poderia trabalhar o dia da Consciência Negra. [...] **E fiz a proposta de fazermos um desfile dentro da comunidade**, [...] a gente juntou os tecidos, e **fiz aqui na minha cabeça, estava tudo montando como eu iria fazer**. Compramos os tecidos de chita, é fizemos as roupas no corpo dessas meninas e chamei uma amiga, que fez a maquiagem nas meninas, e **tivemos a ajuda da comunidade, chamei toda a comunidade para prestigiar. A gente fez um desfile. Em primeira mão as meninas não queriam participar, porque o desfile dá aquela ênfase que é uma disputa de beleza**. Então, tem essa característica que é para ver quem é mais bonita. **E aí eu pensei comigo que não era para ter isso o que íamos fazer era um desfile para valorizar a beleza que cada um dessas meninas traziam, sabe? Cada traço, cada raiz familiar que elas traziam**. Aí eu expliquei para elas que não teria disputa, quem era a mais bonita, a menos bonita. Então elas concordaram. É foi assim o dia marcado para acontecer esse evento, foi um dia a tarde na escola, conversei com a coordenadora [...] ficou tudo concentrado para esse evento, **a comunidade toda participou**. (Professora Sirlene, Entrevista Narrativa, 2017).

A marca emerge a partir do I Desfile de Beleza Negra, que buscou a valorização da estética, bem como promover uma reflexão sobre a história da inserção do negro na sociedade brasileira. Esse desfile passou a ser realizado na escola na programação anual do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, como sendo uma das estratégias de valorização e fortalecimento da identidade quilombola. Além disso, outras edições ocorridas contaram com a participação de mulheres adultas e idosas.

⁴¹ A Pirá Confecções idealizada pelo professor Isaías do Nascimento da cidade de Manga/MG. O nome se inspira no peixe Pirá, ameaçado de extinção e é símbolo do rio São Francisco. O seu trabalho busca valorizar em suas estamparias elementos étnicos relacionados à preservação ambiental.

⁴² O Canjerê é o Festival de Cultura Quilombola realizado pela N’Golo com a parceria governamental e privada. O festival teve a sua 3ª edição realizada em 2018.

Assim, a sua produção étnico-racial com moldes na economia solidária é direcionada para atender a demanda da população negra, especialmente, as mulheres desapocadas⁴³ que buscam produtos específicos, os quais trazem os elementos étnicos relacionados à cultura afro-brasileira.

Partindo do pressuposto da *subalternidade invertida* ressalto, neste tópico, que muitas das sujeitas têm buscado assumir o protagonismo, em relação a sua corporeidade, por meio da valorização da cultura negra. A adoção dessa postura, em se tratando do corpo e cabelo crespo delas, é capaz de reverberar primeiramente no modo como seus estudantes quilombolas lidam com seus corpos negros e cabelos crespos.

Atinge também os espaços sociopolíticos de militância, pois essas mulheres passam a reivindicar a atenção sobre a situação de profundas desigualdades sociorraciais por elas vivenciadas, conforme pontua Bairros (1995). Nesse sentido, a discussão a respeito da corporeidade, quando perpassada por questões de gênero e raciais, não remete somente a discussão vinculada à determinada noção de estética, mas tem a ver com possibilidades, a partir do trabalho de interpretação de si, de contribuir para a construção da cultura negra e quilombola.

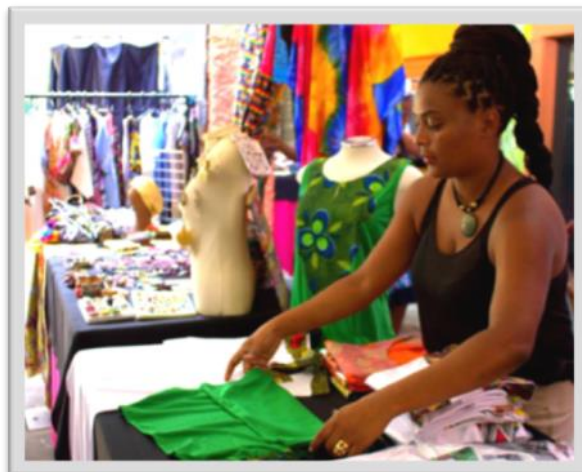
⁴³ De acordo com Passold (2017, p. 101) o termo *dasapocada* é uma “categoria nativa” dos Puris e pode ser compreendida como “uma forma de fazer frente às opressões vividas por todas nós, mulheres negras em todo o país.” Assim para além da beleza a mulher *dasapocada* é aquela que reúne uma série de características (desinibida, proativa, educada, etc.).

Figura 15- I Desfile da Beleza Negra, Puris, 2013



Fonte: Sirlene Passold.

Figura 14- Negra Arte. Feira Coisa de Preto - 2015



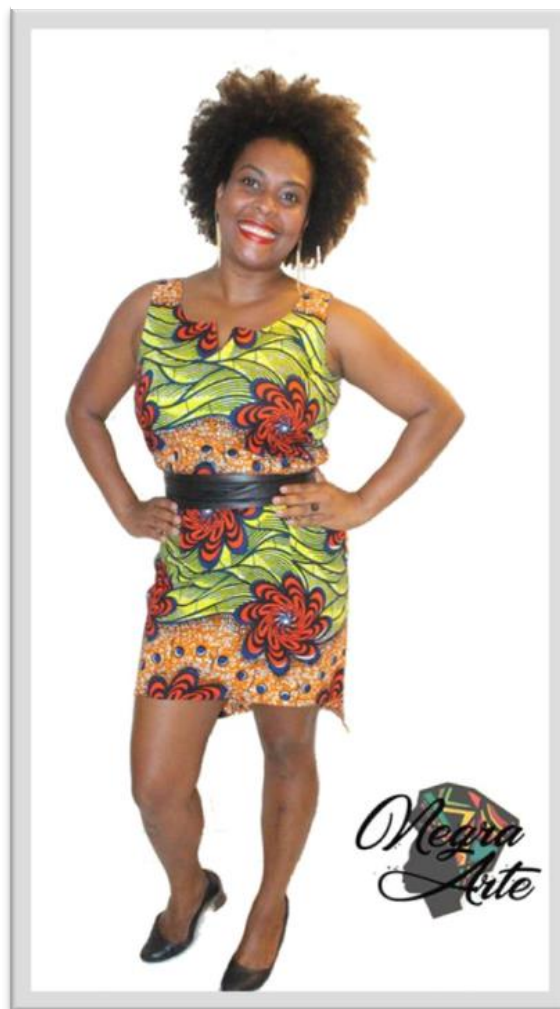
Fonte: Sirlene Passold.

Figura 18- Negra Arte. Feira Coisa de Preto – 2014



Fonte: Sirlene Passold.

Figura 16- Negra Arte. Propaganda - 2017



Fonte: Sirlene Passold.

Figura 20- Professora Rosária, Kizomba, Berilo/MG



Fonte: Autora, 2015

Figura 21 - Professora Ana (a direita das alunas) – Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo/MG



Fonte: Ana, 2015

Figura 17 - Professora Dermita – Quilombo de Puris, Manga /MG



Fonte: Dermita, 2018

Figura 18 – Caravana Educação e Direitos Humanos



Fonte: Sirlene, 2015

Figura 24 - Professora Terezinha, Comunidade Quilombola Vila de Santo Izidoro, Berilo/MG



Fonte: Terezinha, 2015

4.5 ÀSE, FORÇA VITAL DE INSPIRAÇÃO DA MULHER NEGRA

E praticamente parece que eu venho arrancando abrindo caminho com as próprias unhas né! Porque nós mulheres negras, nós pessoas negras ainda somos povos vindos de família humilde. (Professora Sirlene).

Os termos àse e axé tratam de um conceito filosófico, da África Ocidental, por meio do qual os iorubas, da Nigéria, concebem o poder de fazer as coisas acontecerem e produzir mudanças. A partir dessa concepção acredito que as mulheres negras do Brasil, desde sempre, são portadoras da força vital Áse.

O enfrentamento das inúmeras dificuldades realizadas pelas sujeitas emana de uma força vital, desde muito cedo adquirida, ao lidar com uma estrutura em que o racismo institucional e epistêmico opera. Não se trata aqui de convencer que a mulher negra é mais forte do que outras mulheres. Pelo contrário, significa entender que, de tanto lidar com as dificuldades, desde a tenra idade, aprende-se a enfrentá-las com mais leveza e sabedoria. Afinal, não é essa lição possível de retirar de tantas mulheres, mães e negras ao terem de enterrar seus filhos, devido ao acometimento do genocídio da juventude negra?

Portanto, o choro, inerentemente, faz parte dessa caminhada. Um choro que não embrutece o coração, mas aquele que o alivia. Àse está relacionado com a capacidade de (re)existir. Existir pela resistência. Afinal, como construir determinada identidade de pertença de gênero e de raça sendo que, *a priori*, elas foram elaboradas sob a égide do universalismo?

Deslocar-se desse modelo instituído parece ser aqui a melhor opção. Porém, a tentativa de construir pertencas negras, por meio de deslocamentos e performatividades, traz sérias consequências. A primeira delas é de não ser entendida. Outra é a de não ter o seu lugar de fala respeitado até mesmo por demais parceiros. A consequência pior de todas elas é fazer parte das estatísticas do feminicídio contra a mulher negra.

Esse é um dos principais motivos pelos quais mulheres negras estão quase sempre referenciando o Áse, pois é por meio dessa força vital que se torna possível desenvolver o poder de fazer, acontecer e produzir mudanças. Reflitamos nas palavras da professora Dermita a esse respeito:

Pense bem, a minha origem qual é? A sua. A minha origem é a sua origem, eu nasci aqui, sai daqui descalço, porque eu falo pra elas. Descalço com um chinelo só e consegui vencer. Da mesma forma que vocês podem vencer. Somos da mesma família, temos a mesma humildade. (Professora Dermita, Entrevista Narrativa, 2017)

Qual seria então a origem dessa força vital? Para as mulheres negras e quilombolas, com as quais dialoguei, a origem emana da mãe (e não do patriarcado), enquanto referência de gestação de mudanças e transformações culturais, e, também, do estar e habitar a comunidade. A esse respeito, Unbutu!

Como eu falo na minha comunidade para todas as meninas, eu não morri. Eu aguentei. Eu estou aqui. Se tenho, **se eu tive a capacidade de não morrer e aguentar até aqui então vocês também tem.** (Professora Dermita, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

E eu sempre achei proteção na minha mãe, sempre fui agarrada com ela, só vindo desagarrar dela na morte. Quando eu tinha 22 anos, nunca sai de perto dela né! (Professora Sirlene, Entrevista Narrativa, 2017).

Lá no quilombo nós temos uma coisa interessante que é um trabalho que a gente faz em grupo que se chama mutirão. **Tudo que é feito na comunidade que é pro bem de todos a gente faz um mutirão.** Todo mundo trabalhando. É sem receber nada em troca. **E ai a gente observa assim o quanto que as mulheres têm força de liderança nesses mutirões.** Às vezes quem convoca a população pro mutirão geralmente é uma mulher. Ela vai em um, procura. Vai naquele boca a boca e conversando. Geralmente, na maioria das vezes quem está liderando os mutirões e ajudando o povo são as mulheres. [...] às vezes o marido vai lá conversa e não dá certo. Às vezes ela vai lá e conversa e ai a coisa acontece. **Então a gente sente essa garra das mulheres. Não estamos pra trás não. Estamos exibidas mesmo. A mulherada está se sentindo graças á Deus. Umas vão inspirando as outras.** (Professora Terezinha, Entrevista Narrativa, 2017). (Grifos nossos).

Àse é a força vital, em que as mulheres negras tratadas socialmente de maneira subalterna se reinventam e desenvolvem a capacidade de praticar a *subalternidade invertida*. Daqui, surge uma ideia importante: o conhecimento dessas mulheres, na maior parte das vezes, se enriquece por meio do saber prático. Esse saber, deslegitimado culturalmente, carrega, em si, estratégias de lidar com as dificuldades cotidianas por meio da sobrevivência na concretude da vida.

A força vital das sujeitas foi sendo identificada, por meio do ato de pura imbricação entre elas e eu constituindo, assim surgiu um interpretar de nós mesmas. Nessa catarse individual e coletiva, refletimos sobre o “ser mulher, negra e professora”. Revisitar as histórias, a partir das narrativas das sujeitas, me pôs em contato com a minha origem quilombola, a qual tenho muito satisfação de pertencer.

Além disso, conectou-me com a minha força vital, que é a minha mãe Aparecida, pois foi por meio das experiências e vivências apreendidas dessa mulher, negra e guerreira que desenvolvi a capacidade de acreditar nas mudanças.

Assim sendo, Áse!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo a fazer uma revisão de todos os caminhos percorridos ao redigir essas considerações finais. Nesse sentido, percebo o quanto é gratificante finalizar este ciclo. Acredito que fechá-lo é necessário para abrir outros, ainda que ligados a esta pesquisa, que pode ganhar novos sentidos e significados, ou vir a ser outra, a partir de uma análise mais distanciada e madura sobre aquilo que fazemos e somos.

Assim, o trabalho não se encerra no terminar destas linhas. Será o fechamento de um proveitoso ciclo de vivências e experiências. Pude compartilhar de narrativas (auto)biográficas que tocam em temas que são tão caros, delicados e, às vezes, desconcertantes. Entre esses desconcertos houve o tempo para sorrisos e novas e positivas elaborações de mim mesma.

Perceber tais elaborações se deu, a partir da proposta de compreender quais eram os possíveis deslocamentos identitários de gênero e raça vivenciados pelas professoras no contexto da Educação Escola Quilombola. Os resultados obtidos apontaram para a necessidade emergente de compreender um *novo sujeito político*, que se trata de *professoras quilombolas*. à luz de interfaces entre políticas públicas, políticas de ações afirmativas, reivindicações históricas do movimento negro e quilombola, entre outros.

Nessa perspectiva, a partir das narrativas, o estudo revelou que a identidade étnico-racial, bem como a construção identitária do ser quilombola são elaboradas pelas professoras de maneira singular. Isso se dá por meio do *pertencimento*.

A ideia do *pertencimento* é entendida aqui a partir da Fórmula dos 3Ps. Significa dizer que a pertença étnico-racial quilombola tem sofrido interferência direta das políticas públicas no que concerne à legislação nacional do reconhecimento dos povos tradicionais. Nesse sentido, determinada construção dessa pertença se dá a partir das Políticas Públicas, Políticas de Ações Afirmativas e a elaboração do Pertencimento Identitário, compondo a fórmula 3Ps.

Por esse motivo nas *interpretações de si*, realizadas pelas sujeitas, “ser quilombola” trata-se de um movimento que vai sendo construindo por meio do pertencimento racial.

A pesquisa evidenciou a centralidade do movimento quilombola na vida dessas mulheres, principalmente, referente às pautas feministas negras quilombolas. Isso faz com que elas se desloquem em relação à construção de suas identidades de gênero e raça.

Cabe ressaltar que o conceito de “gênero” não aparece explicitamente em suas narrativas. Ele surge por outras nomenclaturas. Essa ocorrência pode evidenciar que o termo

ainda não circula de forma corrente em nossa sociedade, estando mais circunscrito ao meio acadêmico e militante.

Todavia, foi explicitado que as professoras compreendem que existem hierarquias, nas relações entre os homens e as mulheres, que as afetam. Então, é possível inferir, portanto, que, para elas, a construção do ser mulher, negra e quilombola ocorre de maneira *integrada*.

Dessa forma, as sujeitas pensam seus deslocamentos identitários de gênero e raça, tendo em vista a constituição de um novo modo de performar essas identidades, possibilitando ponderar como *feminismo negro quilombola*.

Destarte, todo esse movimento se consolida em um contexto geográfico específico que é o meio rural (comunidades quilombolas). Nesse contexto se situam muitas das escolas que, para se ter acesso, exige das professoras quilombolas um deslocar-se diário as colocando muitas vezes em situações adversas.

Em se tratando de entender a feminização do magistério, é inegável a significativa presença feminina na EEQ. Porém, os resultados obtidos apontam para efeitos distintos sobre distintas mulheres. Assim, é preciso problematizar a ideia de universalidade, ainda presente no feminismo, quando tratamos sobre a situação de nossas sujeitas. Levando em consideração a situação histórica da mulher negra diaspórica, a dicotomia entre o espaço público e privado nunca existiu uma vez que a realidade do trabalho “forçado” e, posteriormente, “subalternizado” sempre esteve presente no seu horizonte. O *status* social da docência é também ressignificado pelas sujeitas.

Isso implica que a presença feminina negra e quilombola faz romper com determinados imaginários sociais, dos próprios colegas docentes, em relação ao lugar destinado à mulher negra em nossa sociedade. A esse respeito, o trabalho evidenciou os diversos encontros por elas vivenciados no contexto da EEQ. Contudo, elas buscam (re)existir e vão construindo as suas estratégias para implementar a DCNEEQ. Nesse processo, consegui identificar um constante movimento de constituição de si por meio de deslocamentos identitários.

No processo (auto)biográfico, a pesquisa revelou ainda que a corporeidade negra, por meio do corpo e cabelo crespo, se constitui como um dos principais marcadores de identificação no que se refere à questão racial. Em suas narrativas, experiências de xingamento, de discriminação racial e de racismo estão relacionadas com a cor da pele, a textura do cabelo e a depreciação estética do negro.

Revisitar sentimentos profundos, adormecidos em suas memórias, constituiu um momento bastante delicado, pois, ainda hoje, não temos espaços sociais destinados a dialogar

sobre a reverberação do racismo, sexíssimo, machismo, entre outros, na vida das mulheres negras.

A pesquisa revelou que, para as professoras quilombolas, participar do I Curso de Aperfeiçoamento provocou um deslocamento no sentido de repensar a construção de suas identidades de gênero e racial. Além disso, a inserção no Kizomba propiciou a elas estabelecer e fortalecer vínculos políticos e afetivos com pessoas de outras comunidades quilombolas, lideranças e docentes, oriundos de universidades.

É imprescindível a presença das lideranças quilombolas em cursos de formação, pois são elas na maioria das vezes que guardam as memórias, os saberes, as narrativas de determinadas comunidades.

Por fim, constatei, nas narrativas das professoras, uma potência de vivenciar as experiências de ser mulher, negra e quilombola. Tal potência foi, nesta investigação, designada como Àse. Uma força vital que emana, desde muito cedo, na vida dessas mulheres adquirida ao lidar com uma estrutura do racismo institucional e epistêmico.

A finalização de um ciclo dá início ao começo de outro. Nesse sentido, algumas questões ficaram abertas as quais pretendo dar continuidade posteriormente, são elas: a) é possível pensar a emergência de um feminismo negro quilombola? b) como a implementação da EEQ tem ocorrido na prática docente? c) quais são os efeitos de participação das comunidades para a constituição de uma escola quilombola?

Porém, como finalizar é preciso, gostaria de terminar este trabalho referenciando a mulher negra, que sempre esteve comigo de perto, a Dona Aparecida. Minha eterna fonte de inspiração e gratidão! Àse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p.173-194. 2012.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o Racismo na escola. 1ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, p. 169-182, 2001.

ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Coleção África-Brasil: cartografia para o ensino-aprendizagem: v. 1**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005. v. 1. 8 mapas temáticos com escalas variadas.

_____. Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais**. Mapas Editora & Consultoria, 2009.

_____. **As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências**. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102810>>. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.102810>. Acesso: 06 de set. 2017.

_____. **Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil**. AFRICANA STUDIA, nº 9, 2006. Edição do Centro de Estudos Africanos da Universidade de Porto (CEAUP). p. 337-355. Disponível em: http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/AS09_337.pdf. Acesso em: 17 de mai. 2017.

_____. **Coleção África-Brasil: Cartografia para o Ensino: Aprendizagem Volume I**. Editora: Mapas & Consultoria. 2ª Edição. 2005.

ARAÚJO, Eduardo. **O STF, os quilombolas e o julgamento do racismo estrutural do Brasil**. #carta ideais em tempo real. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-stf-os-quilombolas-e-o-julgamento-do-racismo-estrutural-no-brasil>. Acesso em 20 de nov. 2017.

ARAÚJO, Helena Costa. **As mulheres professoras e o ensino estatal**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 29, p. 81-103, 1990.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. 2005. 368p.

_____. **Quilombos.** In: PINHO, Osmundo (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** Salvador: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BARDOT, Janine. **Conduzir uma entrevista face a face.** In: PAUGAM, S. (Org.). *A pesquisa sociológica.* Petrópolis: Ed. Vozes, 1995. P. 102-123.

BAIROS, Luiza. **A situação da mulher negra no Brasil.** In: LOVELL, Peggy. (Org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo.* Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991. p. 275-291.

BOURDIEU, P. **A ilusão biográfica.** In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (Org.). *Usos e Abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996. p.183-191.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 8, de novembro de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 nov. 2012.

_____. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Brasília (DF). Disponível em: http://www.INCRA.gov.br/portal/.../legislacao_quilombola_condensada.pdf . Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.324. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. p. 397-480. 2013.

_____. **Estatuto da igualdade racial.** Estatuto da igualdade racial: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 3. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.p.d.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../estatuto_igualdade_racial_3ed.pdf?sequence. Acesso em: 20 de ago. 2017.

_____. MEC. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Programa Brasil Quilombola.** Brasília, DF, 2013. 61 p. Disponível em: www.palmares.gov.br/.../ANEXO-04-Portaria-FCP-nº98-de-26-de-novembro-de-2000. Acesso: 06 de set. 2017.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/relatorio-pbq-2012>> Acesso em: 10 de ago. 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 20, nº. 35 pp. 199-217, Jan-Abr./2017.

CARBY, H. **White Woman Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood**, pp. 212–35. in The Centre for Contemporary Studies (ed.) *The Empire Strikes Back: Race and Realism in 70s Britain*. London: Hutchinson, 1982.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Feminismo Negro e suas Interseccionalidades: O Ponto de Vista do Movimento de Mulheres Negras Brasileiras**. In: SANTIAGO, Ana Rita; CARVALHO, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena e SILVA, Rosângela Souza da. (Org.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas/BA: Editora UFRB, p. 123-134, 2017.

CARNEIRO, Edison. **Singularidades dos Quilombos**. In: MOURA, Clóvis (org.). *Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil*. Maceió/AL: EDUFAL, 2001, pp. 11-18.

_____, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/>. Acesso em 19 de nov. 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero e raça**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra, G. (Org.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. FCC, 2002, p. 167-194.

CARNEIRO, Sueli. **Sobrevivente, testemunha, porta voz**. Revista CULT, nº 223, p. 12-20, Ano 20, mai. 2017.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, Favela e Periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2006.

CASTANHA, André Paulo. **O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas**. Hist. Educ. [online]. 2015, vol.19, n.47, pp.197-212. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/51341>. Acesso em: 02 de mai. 2018.

CARVALHO, Maria Celina Manzoli, SCHMITT, Alessandra, TURATTI, Maria Cecília M. **A Atualização do Conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade. Campinas: SP, ano V, nº. 10, 1º sem. 2002.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA (CEDEFES). (Org.). **Comunidades quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI: história e resistência**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

CHAMON, M.L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Belo Horizonte – MG. 1996. (Tese de Doutorado).

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução: Luíz Fugazzola Pimenta, Margareth de Castro Afeche Pimenta. 4. Ed. Ver. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 456 p.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.) **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Estudos Feministas. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, v.7, n.12, 2002, p. 171-188.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajatórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III milênio**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. (Dissertação de Mestrado). 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. Ed. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**; tradução de Eliane das Neves Moura. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, V. 01, N. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

_____, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Tradução de Eliane Neves de Moura. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

_____. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectiva metodológica**. Tradução de Albino Pozzer. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 71-94, 2012.

FARIAS, Luciano Mendes de Filho. **Instrução elementar no século XIX**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes de Filho; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 307-326.

KILOMBA, Grada. **“The Mask” In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.

HAHNER, June E. **Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 467-474.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11ed. Rio de Janeiro DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.103-133.

GADRAS, Mickael. **Do vivido à narrativa: ler o rap como vestígio de uma memória comum**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 339-356.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 21 maio. 2018

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2^a. Ed. Belo Horizonte: MAZZA Edições. 1995.198 p.

_____. **Educação, raça e gênero: relações emersas na alteridade**. *Cadernos Pagu – raça e gênero*, n. 6-7, Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP, Campinas: SP, 1996, p. 67-82.

_____. **Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, n.1, p. 151-167, set., 2000.

_____. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Ed. Brasília: MEC; Unesco, (Educação para todos; 36), 2012, p. 19-34.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

_____. **Racismo e sexíssimo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**. Disponível em <http://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. RJ: Petrópolis, Vozes, 6^a edição, 179. p, 2006.

_____. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp; Contexto, p. 443-481, 1997.

MACEDO, Roberto S., GALEFFI, D., and PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p.

MARCONDES, Mariana *et al.* (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Entrevista Narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biografia e perspectivas de análises**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 285-296.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

_____. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre as ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, v. 17, nº 50, p. 369-384. mai./ago., 2012.

_____. **Quilombos e educação: identidades em disputa**. Revista EDUCAR. Paraná, V. 34, nº 69, p. 369-384. mai./jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/index>. Acesso em: 13 de jun. 2018.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como Expressão de Protesto Radical**. In: MOURA, Clóvis (org.). Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil. Maceió/AL, EDUFAL, p. 103-115, 2001.

_____. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Humanas, 1981.

_____. Clóvis. **Quilombos - Resistência ao Escravismo**. Ed. Ática. 3. Ed. São Paulo: 1993. 94 p. (Série Princípios).

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, n. 68, p. 46-57, 2006.

_____. Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SAPINK Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1991, p. 177-187.

_____. Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb, v. 5, p. 15-34, 2004. MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, n. 28, p. 56-63, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980. 281 p.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. In: RATTIS, Alex. (Org.) Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, p. 102-106, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** Afrodiáspora, Rio de Janeiro, n. 6-7, p. 41-9, 1985.

NÓVOA, António. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

OLIVEIRA, Ademar Dias de. **A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de Quilombo do Vale do Ribeira - SP.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Nívia Soares. **De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho Sítio do Mato – Bahia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PASSOLD, Sirlene Barbosa Correa. **Desapocadas: Concepções de Beleza e Conhecimentos Tradicionais de Mulheres Quilombolas do Puris – MG.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A reinvenção dos territórios na América Latina**
Abya Yala. Disponível em:
http://gege.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-carlos%20walter.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2018.

RAMOS, A. **O Negro na Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1953.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____. (Alex) J.P. **A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo.** In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos, 2003, v. 1, p. 89-108.

_____. Alessandro J. (RE) **Conhecer Quilombos no Território Brasileiro.** In: FONSECA, Nazareth S. **Brasil Afro-Brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001,307-326.

RIBEIRO, Djamilá. **As diversas ondas do feminismo acadêmico. Os diferentes momentos dos estudos acadêmicos voltados às questões da mulher e um desafio do momento atual.** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

_____. Djamila. **O que é lugar de fala? (Feminismos Plurais)**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando. 112 p.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. Editora Companhia das Letras, 1996.

ROLAND, Edna. **O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas**. GUIMARÃES, Antônio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, p. 237-256, 2000.

RODRIGUES, Carla. **Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida** Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. n.10 - abr. 2012 - p.140-164 Disponível em: www.sexualidadsaludysociedad.org Acesso em: 15 de mar. 2017.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas – BA**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Entre o dito e o não dito conflitos e tensões na “refundação” territorial quilombola: uma análise a partir da Comunidade de Helvécia – extremo sul da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. **História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica**. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Anais ... Curitiba: PUC-PR, 2004.

SCHUTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: (Org.). SWELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 210-222, 2010.

SCHUTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1**. Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf> ; Acesso em 30 de jan. de 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. UFRS, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, jul.-dez. 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3ªed. Rio de Janeiro, 2000.

Santos, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639**. In: _____ (Org.) Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola de Vila Santo Isidoro - Berilo/MG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, L.O. **Terras Devolutas e Latifúndio - Efeitos da lei de 1850**. Campinas: Unicamp, 1996.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação escolar quilombola comunidades quilombolas do território quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres – MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-ACAHPY>. Acesso em 13 de abril de 2017.

SILVA, Terezinha Martins da. **A educação escolar na comunidade negra de Sibaúma: a trajetória educacional da Escola Municipal Armando de Paiva**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 2º Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2007. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2000. 128 p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Santa Maria. Revista de Educação (UFSM), v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/index>. Acesso em 13 de abril de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (Orgs). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 13 de abril de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas**. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, p. 35-56, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A caminho da roça: olhares, implicações e partilha.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. – Salvador: EDUFBA, p. 17-28, 2012.

_____. (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino.** Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** In: Revista Educação em Questão. v. 25, n 11, jan/abr. Natal p. 22-39, 2006.

_____. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas.** Salvador: EDUFBA, p. 17-30, 2012.

_____. OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira. **Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural.** In: VICENTINI, Paula Perin.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação. – 1. ed. – Curitiba, PR: CVR, p. 131–148, 2013.

SOUZA, F. S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Gilmara Silva. **A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação.** Monografia. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG. 133 p.

VELASCO, Mercedes Jabardo. **Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / con el feminismo negro.** In: MIQUEL, Mijo; MÉNDEZ, Ana; LUCÍO, Marta García de; OJEDA, Sergio; MOJICA, Esperanza. (Org.). Feminismos negros. Una antología. Mercedes Jabardo y Traficantes de Sueños. Madrid, España: Gráficas Lizarra. 2012. p. 27-54.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livros Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.5.)

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 19 de set. 2017.

WALKER, Alice. **Vivendo Pela Palavra.** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

WENTZEL, Marina. **O que faz o Brasil ter a maior população de domésticas do mundo.** Basileia (Suíça), BBC Brasil. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>. Acesso em: 15 de maio 2018.

APÊNDICE

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais**, que tem como pesquisadoras responsáveis Shirley Aparecida Miranda e Jairza Fernandes Rocha da Silva.

Esta pesquisa pretende “analisar quais são os possíveis deslocamentos vivenciados na construção do ser mulher, negra e professora inserida no contexto da Educação Escolar Quilombola”.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é poder contribuir na promoção de debates para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Caso você decida participar, você vai passar por uma entrevista que será gravada e, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada uma, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados.

O material coletado será especificamente de narrativas (auto)biográficas da sua trajetória escolar até se tornar docente. Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sobre o resultado, será devolvido a cada uma das participantes da pesquisa.

Pode acontecer algum desconforto durante a realização da entrevista. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista.

Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Mas caso assim seja seu desejo nos comprometemos a fazê-lo.

A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Jairza Fernandes Rocha da Silva.

Pesquisadora Co-responsável: Jairza Fernandes Rocha da Silva / Mestranda em Educação – professorajairza@gmail.com

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante

Jairza F. Rocha da Silva
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG** e Jairza Fernandes Rocha da Silva (Pesquisadora - mestranda). E-mail: professorajairza@gmail.com – Telefone: (31) x xxx-xxxx. Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Shirley Miranda – mirandashirley48@gmail.com – (31) 3409-5323

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos – 6627– Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – BH, MG – CEP: 31270-901 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br – Telefone: (31) 3409-4592.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais**, que tem como pesquisadoras responsáveis Shirley Aparecida Miranda e Jairza Fernandes Rocha da Silva.

Esta pesquisa pretende “analisar quais são os possíveis deslocamentos vivenciados na construção do ser mulher, negra e professora inserida no contexto da Educação Escolar Quilombola”.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é poder contribuir na promoção de debates para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Caso você decida participar, você vai passar por uma entrevista que será gravada e, posteriormente, transcritas integralmente. Fica garantido, a cada uma, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seus dados pessoais serão preservados.

O material coletado será especificamente de narrativas (auto)biográficas da sua trajetória escolar até se tornar docente. Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sobre o resultado, será devolvido a cada uma das participantes da pesquisa.

Pode acontecer algum desconforto durante a realização da entrevista. Se houver qualquer situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista.

Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Mas caso assim seja seu desejo nos comprometemos a fazê-lo.

A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcida pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Jairza Fernandes Rocha da Silva.

Pesquisadora Co-responsável: Jairza Fernandes Rocha da Silva / Mestranda em Educação – professorajairza@gmail.com – 31.9-8797-0768

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante

Jairza F. Rocha da Silva
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG** e Jairza Fernandes Rocha da Silva (Pesquisadora - mestranda). E-mail: professorajairza@gmail.com – Telefone: (31) 9 xxx-xxxx. Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Shirley Miranda – mirandashirley48@gmail.com – (31) 3409-5323

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos – 6627– Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – BH, MG – CEP: 31270-901 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br – Telefone: (31) 3409-4592.