

LUCIA HELENA RAMOS DA SILVA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS IDENTIDADES DE MULHERES
QUILOMBOLAS
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

RECIFE

2016

LUCIA HELENA RAMOS DA SILVA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS IDENTIDADES DE MULHERES
QUILOMBOLAS
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Dr.^a Denise Botelho

RECIFE

2016

Silva, Lúcia Helena Ramos da

Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombolas

-Lúcia Helena Ramos da Silva.-

Recife: O Autor, 2016

112 páginas

Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco/FUNDAJ.Educação, Culturas e Identidades, 2016

Inclui: Bibliografia e Anexos

1.Identidades. 2.Mulheres quilombolas. 3.Educação quilombolas. – I.Título.

AGRADECIMENTOS

Em especial, dedico estes estudos a minha querida Mãe, pelos ensinamentos de vida, sua sensibilidade, talento de artista, sua dedicação aos irmãos, filhos e pelo espírito alegre e criativo.

Agradeço a todas as mulheres quilombolas que conheci, pela sua força e pelo sentimento de afetividade pela terra e pelas pessoas.

Agradeço a meu querido pai, que sempre me proporcionou bons diálogos e aceitação das diferenças.

A meu querido companheiro Auríbio Farias, que com paciência tem sido meu cúmplice de todas as horas.

A meus amigos pela cumplicidade de visão de mundo.

Aos professores da qualificação, que muito contribuíram nas reflexões e no amadurecimento do trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudo em Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde (GEPERGES).

Agradeço a minha orientadora, Denise Botelho, me acompanhar nesta trajetória e ser mulher atuante e transgressora.

RESUMO

Esta pesquisa surge das inquietações sobre os modelos de educação aplicados nas escolas públicas brasileiras e suas lacunas, no tocante à formação dos processos identitários. Sabe-se que, ao longo da história, os modelos de educação trazem como referência as teorias universalistas, que tornam a sociedade europeia, modelo único de representação de conhecimento e cultura. Essa hegemonia também é percebida nas relações de gênero, em que a mulher é concebida em condições de dependência e dominação. Nesse sentido, esta pesquisa faz um recorte de gênero e raça, direcionando o olhar para as questões quilombolas. Este trabalho tem como objetivo principal analisar os significados atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na instituição educacional quilombola. Nossos/as interlocutores/as são o gestor, os/as educadores/as, os/as alunos/as de uma escola de Educação Quilombola no agreste meridional pernambucano e mulheres quilombolas (mães de alunos e liderança da associação comunitária). As premissas epistemológicas aqui adotadas têm como referência os estudos culturais e pós-estruturalistas, elegem-se teóricos/as como: Guacira Louro, Matilde Ribeiro, Lélia Gonzalez, Nilma Limo, Tomaz da Silva, Kabenguele Munanga e Franz Fanon. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa e utiliza como instrumentos de investigação a entrevista semiestruturada, observação participante e registros fotográficos. A escola de educação escolar quilombola foi implementada em 2009 e ao longo dos anos foi adquirindo as especificidades de escola quilombolas. Implementou ações de educação inclusiva, consegue inserir no seu espaço físico imagens com referências aos quilombolas, tem como referência os saberes, cultura e significados das comunidades, além de oferecer capacitação de professores e uso de material didático, que traz a cultura quilombola e os modos de vida. Como resultados, percebemos que as mães/quilombolas participam assiduamente das atividades e serviços da escola. Os sentidos atribuídos às mulheres pela escola em estudo refere-se ao reconhecimento de serem elas mulheres resistentes e guerreiras. Para as mulheres quilombolas pesquisadas as relações de submissão no ambiente familiar ainda é uma conquista a ser alcançada, além de se autodefinirem como resistentes, guerreiras e com sentimentos de cooperação.

Palavras chaves: Identidades; Mulheres quilombolas; Educação quilombola.

ABSTRACT

This research arises from concerns about the education models applied in Brazilian public schools and their shortcomings with regard to the formation of identity processes. It is known that, throughout history, education models bring reference to the universalist theories that make European society single model of representation of knowledge and culture. This hegemony is also perceived in gender relations in which women are conceived in terms of dependence and domination. In this sense, this research is a gender and race cut, directing his gaze to the quilombo issues. This work has as main objective to analyze the meanings attributed to the identities of quilombo women in educational institution. Our / the partners / as are the manager, the / the educators / as the / the students / as a school of education in Quilombo Pernambuco southern wild and maroon women (mothers of students and leadership of community association). The epistemological premises here have adopted as a reference cultural studies and post-structuralist, are elected theoretical / as Guacira Bay, Matilde Ribeiro, Lelia Gonzalez, Nilma Limo, Tomaz da Silva, Kabenguele Munanga and Franz Fanon. It is characterized by being a qualitative study and uses as research tools to semi-structured interviews, participant observation and photographic records. The school quilombo education was implemented in 2009 and over the years has acquired the specifics of maroon school. Implement inclusive education actions, can insert into your physical space images with reference to the quilombos, train as a reference the *sabere*, culture and meanings of the communities, and provide teacher training and use of teaching materials, which brings the quilombo culture and modes life. As a result we see that mothers / maroon participate assiduously activities and school services. The meanings attributed to women by the school under study refer to the recognition of their being resistant women and warriors. For quilombo women surveyed the submission of relationships in the family environment it is still an achievement to be reached, and define themselves as tough, warlike and feelings of cooperation.

Key words: Identities; quilombo women; quilombo education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: População do território estudado	30
Tabela2: Estudos sobre quilombolas por ano	60
Figura 1: Paredes das salas	84
Figura 2: <i>Hall</i> da secretaria	84
Figura 3: Pátio da escola.....	85
Figura 4: Material da biblioteca sobre cultura afro-brasileira	86

LISTA DE SIGLAS

- ABA. Associação Brasileira de Antropologia
- ATER. Assistência técnica rural
- BDE/PE. Banco de Desenvolvimento de Pernambuco
- CED. Conselho de Educação Básica
- CCDRU. Contratos de Concessão de Direitos Real de Uso
- CONAE. Conferencia Nacional de Educação
- CONDEPE/FIDEM. Agência Estadual de Planejamento,Estudose Pesquisa e Articulação de Pernambuco
- CNE.Conselho Nacional de Educação
- CNPCT. Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais
- DCNs. Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJAI- Educação de Jovens ,Adultos e Idosos.
- EMATER. Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- GEPERGES. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,Raça, gênero e Sexualidade Audres Lorde.
- IBGH. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursros Naturais Renováveis
- IDH. Índices de Desenvolvimento Humano
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira
- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas
- LDB Leis de Diretrizes Básicas
- MEC. Ministerio de Educação do Brasil
- MDA. Ministerio do Desenvolvimento Agrario do Brasil
- MDS Ministerio do Desenvolvimento Social do Brasil
- MNU. Movimento Negro Unificado

ONG Organização-Não governamental

ONU. Organização das Nações Unidas

OIT. Organização Internacional do Trabalho

PETI. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNUD. Programas das Nações Unidas para o desenvolvimento

SEPPIR. Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade racial

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	06
LISTA de SIGLAS.....	07
INTRODUÇÃO.....	08

CAPITULO 1: IDENTIDADES: QUILOMBOLAS E MULHERES

QUILOMBOLAS	17
1.1 QUILOMBOS.....	17
1.1.2-O Municipio.....	28
1.1.3 História.....	28
1..1.4 Aspectos Populacionais e Habitacionais	30
1..1.5 O Quilombo Pesquisado	31
1.2 IDENTIDADES	36
1.3 MULHERES QUILOMBOLAS	42

CAPÍTULO 2: ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

QUILOMBOLAS	49
2.1 ESTUDOS CULTURAIS	49
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	53

CAPITULO 3: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E

METODOLÓGICOS	58
3.1 ESTADO DA ARTE	58
3.2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS	68
3.3 PESQUISA QUALITATIVA.....	70
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA.....	75
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	76

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO- CULTURAL:

ENTREVISTAS, ESPAÇO FÍSICO, MATERIAL DIDÁTICO	79
4.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS	79
4.1.1 Valorização da Mulher, Conquistas e Cooperação	79
4.1.2. Reconhecimento dos Saberes Quilombolas no Espaço de Educação.....	83
4.1.3 Quilombos: Lugar de Resistência e de Pessoas Fortes.....	88
4.1.4 Modos de Vida das Mulheres Quilombolas	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco, surgiu das inquietações da pesquisadora no tocante à formação das identidades de mulheres quilombolas, e traz como área de estudo Educação e Identidades e, como campo teórico, Mulheres Quilombolas e Educação Quilombola.

Por atuar no projeto de assistência técnica e de organização comunitária, realizado pela ONG Instituto Vida, tivemos aproximação direta com as famílias das comunidades quilombolas na região do Agreste, em Pernambuco. Realizamos um projeto de assistência técnica às comunidades durante o período de 2010 a 2014, e, mediante a parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), foi possível atuar na criação de políticas públicas para quilombolas.

O projeto teve como objetivo promover ações de assistência e acesso a fomentos, com vistas à redução das desigualdades etnicorraciais por meio do Programa Brasil Quilombola¹. Na ocasião, foram atendidas famílias quilombolas de cinco estados brasileiros, com o objetivo de garantir a continuidade das ações em prol da redução de condições de miserabilidade econômica dessas populações.

O Instituto Vida, ao iniciar o Projeto Brasil Quilombolas, realizou um diagnóstico no qual foi perguntado aos/às quilombolas se se identificavam como quilombolas. Logo pudemos perceber que muitos/as apresentavam dúvidas de pertencimento. As dúvidas surgiram na expressão destes/as de se sentirem em uma pluralidade de identificações: ser ou não ser quilombola, ser agricultor/a, ser negro/a, ser e não ser descendente de pessoas escravizadas, ter descendência afro-brasileira e ter descendentes de cor branca e indígena.

Essas dúvidas inicialmente foram norteadoras para a investigação e provocaram interrogações existenciais na pesquisadora, tais como: O que significa ter influência de três

¹ O Programa Brasil Quilombola (PBQ) reúne ações do Governo Federal para as comunidades remanescentes de quilombos. As metas e recursos do PBQ envolvem 23 ministérios e órgãos federais, e têm como principais objetivos a garantia do acesso à terra; ações de saúde e educação; construção de moradias, eletrificação; recuperação ambiental; incentivo ao desenvolvimento local; pleno atendimento das famílias quilombolas pelos programas sociais, como o Bolsa Família; e medidas de preservação e promoção das manifestações culturais quilombolas (PORTAL DA IGUALDADE, 2014).

etnias, num país que diz ter “democracia racial”? O que é ser mulher nos quilombos? Qual é a minha “cor”? Como a educação influencia o processo de autovalorização?

Essas inquietações se misturam com as da pesquisadora, que têm suas origens nas memórias de uma educação militar e católica (estudamos em colégio de freiras), em que os valores de submissão da mulher sempre foram motivo de questionamentos e de não-aceitação. Essas inquietações somam-se a outras existenciais, referentes a minha configuração familiar, que se constitui por: miscigenação de cabocla e branca por parte de avós paternos; branca e negra por parte de avós maternos. Na educação recebida tanto na escola como em grupos de esporte e na família, o aspecto do branqueamento sempre foi reforçado e a influência negra, negada.

A presença da mistura em minhas origens familiares causam ao mesmo tempo conflitos internos e desejo de luta contra as relações de dominação entre as raças. Desperta, assim, sentimentos de indignações perante as condições a que o sistema escravista condicionou a população negra, um passado por nós não vivido, mas atual em sentimentos e memórias.

Em decorrência da experiência em projetos sociais, exerci também práticas educativas em ONGs. Ao longo da experiência profissional, foi possível implementar ações educativas em arte-educação e cultura para jovens na região metropolitana de Recife. Esse é um novo ponto de análise pessoal que a pesquisa vem proporcionar, pois havíamos nos esquecido de que, além de ser psicóloga, somos também educadora. Por estar frequentando o mestrado em Educação, pude reafirmar algumas reflexões, tipo: Como é ser educadora numa sociedade que desvaloriza esses profissionais? Quais lacunas há na formação docente? Que valores humanos devem ser privilegiados? Como profissional, entendemos que a educação formal desde o ensino básico, carece de atualizações e propostas de formação para a vida, de desconstrução de valores de dominação, tanto pelas questões de gênero quanto de raça.

Muitos foram os questionamentos, que se transformaram em necessidade de atuar profissionalmente em espaços educacionais não formais e criar novas possibilidades para superposição aos tradicionais. Desde 1990 atuo com projetos de reeducação pela Biodança e nas ações de ONGs. A biodança (TORO, 2002) propõe uma educação para vida, permitindo mudanças de valores através do efeito da vivência, seguindo uma metodologia pela música-movimento-emoção. Entendemos que podemos mudar nosso estilo de vida e valores doentes, mas precisamos ser provocados, estimulados e respeitados em nossos ritmos e sentimentos. Nessa metodologia, o grupo é força de condução para que as mudanças ocorram a partir de

situações vividas nas trocas entre as pessoas, provocando o convívio com as diferenças, interação afetiva e respeito à diversidade.

As oportunidades profissionalmente que tive, cursando universidade de Psicologia, participando de projetos sociais em ONGs, atuando com grupos em educação para a vida, direcionaram-me para esses estudos da pesquisa. Os temas sobre discriminação, desigualdades sociais, enfim, as leituras oportunizadas nesses dois últimos anos, frequentando as disciplinas do mestrado fortaleceram a ideia de que o acesso ao conhecimento e à produção científica pode ampliar ações educativas e fazer surgir novos desejos de posicionamentos, diante das inadequações nas relações sociais de poder e dominação.

A pesquisa em foco pretende compreender as concepções sobre a mulher quilombola, se as condições de subalternização em raça e gênero são reproduzidas por práticas, conteúdos e relações educacionais na escola quilombola. Quer investigar como essas práticas educativas na escola de educação quilombola valorizam os saberes quilombolas. Em sua metodologia, realiza entrevistas, conversas informais, observa as práticas pedagógicas, faz levantamento bibliográfico e realiza conversas informais com as mulheres da comunidade.

O interesse pelo tema quilombolas vem sendo evidenciado tanto nos meios acadêmicos quanto via órgãos governamentais, haja vista incentivos federais para a melhoria das condições de vida das comunidades tradicionais quilombolas. As famílias quilombolas, ou pessoas, para serem reconhecidas como comunidades quilombolas e para assegurarem direitos às terras, eram submetidas aos laudos antropológicos de avaliações externas, que através de diagnósticos atestavam aquelas identidades culturais. Os relatórios foram combatidos pelo Movimento Negro, e a autoatribuição tornou-se o fator de identificação coletiva, anulando os laudos técnicos.

O reconhecimento legal das comunidades tradicionais quilombolas pelos órgãos públicos, a partir de 2003 com as ações do governo do presidente Lula, tem continuidade com a implementação de Escolas de Educação Quilombola, como parte das reivindicações dos movimentos sociais. Entende-se que o processo educacional pode contribuir para o reconhecimento da cultura e valorização pessoal, permitindo a conservação e renovação dos costumes, crenças e práticas dos grupos etnicorraciais, da mesma forma que comunga com o critério de autoatribuição.

A oportunidade de participar do projeto de fomenta e assiste as comunidades quilombolas facilitou a proximidade com tais famílias. As conversas com mulheres quilombolas/agricultoras, com as lideranças quilombolas provocaram novas reflexões sobre as experiências de vida das mulheres, seus anseios e perspectivas de futuro, bem como sobre as

relações de poder e dominação estabelecidas na comunidade. Pudemos observar que muitas jovens não ingressam na universidade, devido à proibição dos pais, mais decisivamente, do pai. Este não autoriza moradia longe do sítio, nem deslocamento, mesmo para outro município a 20km de distância da localidade.

O interesse de pesquisar o tema mulheres quilombolas foi consequência de inquietações surgidas ao longo do convívio com a comunidade, que permitiu formular as seguintes questões, que são condutoras dos objetivos da pesquisa: O que é ser quilombola na atualidade? Como é ser mulher nas comunidades quilombolas hoje? Quais são as experiências vividas pelas mulheres do quilombo? As novas práticas de educação reforçam valores de exclusão de gênero e raça?

A área de conhecimento desta pesquisa é educação escolar. Pretendemos perceber as influências históricas de dominação, sejam econômicas, religiosas ou culturais, nas práticas educativas. Sabe-se que, ao longo da história, a educação cristã com base nas doutrinas católicas determinou a desigualdade nos papéis sociais entre homens e mulheres, reafirmando valores hierárquicos nas doutrinas religiosas e na família. Impôs condição de submissão à mulher e tem revelado vivências de repressão de desejos e enfraquecimento da autonomia feminina, através de sentimentos de culpa e pecado. Sugere o mito de Eva e Maria como arquétipos dos binarismos de mulheres que pecam e as que se submetem. A mulher, em especial, dentro das relações de poder na Igreja católica, assume papel de subserviência, como se pode perceber pelo fato de não assumirem posições de destaque: rezar missa, fazer batizados, casamentos, cabendo aos padres ascensão na escala de poder. Os colégios com base nas doutrinas católicas reproduzem esses valores para as meninas e os meninos, padronizando escolhas, com inteira submissão às normas sociais. O machismo dita as maneiras de vestir, andar, sorrir e sentir, normatizando comportamentos e cristalizando o lugar de inferioridade da mulher.

Destacamos a Igreja Católica por ter sempre reforçado os sistemas de dominação, e porque, ao longo da história, foi responsável pelos espaços educacionais de maior influência e propagação das formas de educação das sociedades.

Nesse contexto, nosso problema de investigação é saber: “Como a instituição de educação quilombola constrói e reproduz sentidos sobre as mulheres que vivem nos quilombos e como elas próprias os concebem”. Para tal, a pesquisa tem como **objetivo geral** compreender os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas pela instituição educacional quilombola e pelas mulheres quilombolas. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

- Identificar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da mulher quilombola pelo corpo docente e gestor da instituição educacional;
- Compreender o conceito de identidades quilombolas destes/as educandos/as, educadores/as e pelas mães quilombolas;
- Identificar a participação da mulher quilombola na comunidade e no espaço escolar;

Os sujeitos da pesquisa são professoras, alunas e as mães dos alunos que frequentam a associação quilombola do sítio investigado. A instituição envolvida localiza-se em Sítio do Quilombo, na região Agreste meridional de Pernambuco.

Sabe-se que, em 2010, a partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), por solicitação do parecer CNE n. 7/2010 e pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, foi instituída uma comissão para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, em atenção a reivindicações dos movimentos negros e quilombolas nacionais. (Brasil, CONAE, MEC, 2010)

Reafirmando a importância dessas ações Botelho (2008) apresenta dois marcos legais importantes para as políticas públicas educacionais no Brasil que potencializam ações afirmativas: A edição da Lei Federal n. 10.639/2003, que acrescenta o Artigo 26A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e a Resolução CNE n. 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com a Lei n. 10.639/03, também foi instituído o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares.

No que se refere a questões etnicorraciais e comunidades agrícolas, segundo informações do *site* oficial do Ministério de Desenvolvimento Social no governo da presidenta Dilma no ano de 2015 (MDS) e do Ministério de Desenvolvimento Agrário no também governo da presidenta Dilma em 2015 (MDA), o governo brasileiro está investindo em medidas e projetos de cooperação em áreas de educação, cultura, segurança alimentar e sistemas produtivos rurais, como medidas de apoio às comunidades quilombolas de todos os estados. As Regiões Norte e Nordeste do país concentram as maiores proporções de pessoas que vivem com até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita*. Esse comportamento reflete, em larga medida, as históricas desigualdades regionais produzidas ao longo do processo de

desenvolvimento brasileiro, tanto em termos de condições de vida quanto de crescimento econômico (IBGE, 2015).

Com índices que evidenciam as desigualdades econômicas, o Nordeste se faz desigual com relação aos estados do Sul. Cabe destacar também a desigualdade de rendimentos, segundo a cor ou raça da população brasileira, que, historicamente, atinge de forma mais desfavorável as pessoas que se identificam como de cor ou raça preta ou parda. Esses últimos representavam 76,0% das pessoas entre os 10% com menores rendimentos e 17,4% no 1% com maiores rendimentos, em 2014 (IBGE, 2015).

Como medidas de valorização dos povos negros, percebem-se outras ações governamentais que norteiam direta ou indiretamente o campo desta pesquisa: cotas raciais nas universidades, valorização da educação no campo, bolsas para estudantes quilombolas, distribuição de sementes para a produção agrícola familiar, assistência técnica rural, fomentos para potencialização da produção e criação de animais, que correspondem às demandas das lutas dos negros e negras pela reparação das desigualdades.

O referencial teórico que dá suporte à pesquisa foi se construindo a partir das leituras das aulas do próprio Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades e do Grupo de Estudo em Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audres Lorde (GEPERGES). Como aporte teórico, elegemos os estudos de Louro (1997), Ribeiro (2009), Gonzalez (1984), Beatriz Nascimento (2007), Silva, T (2013), Munanga (1996/2010), Fanon (2008) e teóricos dos Estudos Culturais, como fundamentos em raça e de gênero. Apresentamos como destaque a seguinte ideia, a qual destacamos neste trabalho: “Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (GONZALEZ, 1984, p.224).

O procedimento de coletas de informações consistiu em: realizar entrevistas considerando as falas das mulheres, das pessoas envolvidas com a educação; analisar os currículos; conhecer os materiais didáticos; e observar o cotidiano da escola, com o objetivo de compreender como as escolas quilombolas produzem significados sobre a mulher quilombola. No que se refere à análise das entrevistas, distribuimos as falas em categorias.

Nesta pesquisa, consideramos o conceito de identidade imbricado com o conceito de diferença, entendendo ser a identidade relacional, marcada pelas diferenças, e que ambas estão ligadas aos sistemas de significação. Segundo Silva, T (2013, p.96), “A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar

aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas”.

A pesquisa aponta para um conflito na autoaceitação da identidade quilombola, que deve ser entendida a partir das condições produzidas pelos estereótipos sobre a condição de terem sido seus familiares escravizados ou pelos conceitos de pluralidades: agricultora-doméstica-líder-mulher-quilombola-negra. Entende-se que os conflitos atuais são a constatação do processo de descolonização dos povos negros. Os anos de invisibilidade, da negação das influências africanas e afrodescendentes na construção da identidade brasileira, bem como os efeitos das teorias de naturalização da condição de submissão, deixaram marcas, entretanto, sendo as identidades uma construção em processo e relacionais, nada mais natural do que as identidades quilombolas serem compreendidas a partir de novos significados. Os grupos dominados e subalternizados podem produzir outras imagens e autoimagens, considerando as mudanças conjunturais, culturais locais e globais.

A pesquisa, além de problematizar as desigualdades raciais, nas questões referentes às comunidades quilombolas, também atenta para as desigualdades de gênero no ambiente educacional. Estudos nessa área apontam que, desde a infância, há, nas práticas educacionais, formas diferenciadas de tratamento com as alunas-meninas em relação aos alunos-meninos. É sabido por pesquisas científicas e observações em escolas que essa hierarquização dos valores gera um sistema desigual de divisão do trabalho, tornando as escolas instituições sociais mantenedoras desses sistemas.

Segundo Ribeiro (2009), ao analisar as políticas de igualdade racial no Brasil, pode-se observar que as mulheres negras são as categorias sociais mais afetadas, o que se reflete negativamente e desproporcionalmente em seu desempenho educacional e profissional. No entanto, observa Ribeiro (2009, p.11) que: “De maneira geral, em todo o mundo, a produção feminista, negra e antirracista tem desenvolvido crítica sistemática à subjugação das mulheres e dos negros, e de suas temáticas à agenda global”.

Sabe-se que a educação nos espaços escolares sofreu influência de sistemas ideológico-econômico-religiosos que contemplam interesses de determinados grupos. As estruturas econômicas e de poder nas sociedades determinam as relações entre os grupos sociais. A partir dos interesses, vão se justificando projetos e ideologias que confirmam superioridades de grupos a outros. A construção teórica também compactua com os interesses de grupos dominantes, tornando-se instrumento de confirmação dessas ideologias de negação e exclusão de grupos minoritários.

Para se investigar educação e identidades no contexto quilombola, faz-se necessário aprofundar o olhar sobre o processo histórico das relações raciais e sociais, desde o período colonial, destacando-se as desigualdades e ideologias dominantes. Também se faz necessário compreender as condições de segregação dos territórios, cultura e etnia, que mobilizaram os negros a uma forma própria de organização em quilombos e à luta pela cidadania.

Nesse sentido, esta pesquisa, que tem como foco o estudo sobre mulheres e as práticas educativas em um espaço de educação quilombola, pode contribuir para atualizar conceitos sobre os quilombos. A necessidade de compreender como se dá o conhecimento sobre a cultura negra nas escolas, de exercitar um olhar atento à reprodução das desigualdades nesses ambientes é o que justifica essas investigações. A escola quilombola é um espaço que mostra sinais de mudanças nas políticas educacionais brasileiras, portanto, sua implementação pode contribuir de fato para que os educandos apreendam valores e saberes considerando as diferentes culturas da sociedade brasileira.

A pesquisa contribui também para fortalecer as reivindicações dos movimentos negros, ajustando políticas e ações afirmativas na área de educação quilombola. Mais ainda, estes estudos são importantes por contribuir para dar visibilidade às necessidades e aos anseios das mulheres quilombolas, considerando suas lutas, resistências e realizações ao longo da história das comunidades quilombolas no Brasil. Por meio da pesquisa, podemos dar ênfase aos aspectos positivos da educação e da presença da mulher nos quilombos, diminuindo assim as perspectivas de naturalização da subalternidade da mulher.

Esta pesquisa também poderá repercutir positivamente na estima social das mulheres, a partir da valorização e do reconhecimento de suas produções culturais, e, quem sabe, potencializar as ações e os projetos de lei que incluam efetivamente a participação desses grupos em nível nacional. Outro aspecto importante da investigação é a desmistificação de estereótipos criados ao longo dos anos sobre as comunidades quilombolas e sobre essas mulheres, bem como atualização de conceitos e imagens sobre essas realidades contemporâneas.

As contribuições ocorrem também no âmbito acadêmico, haja vista a pouca produção dos trabalhos empíricos com foco para a intersecção dos elementos gênero e raça. Outro aspecto relevante da pesquisa é discutir, através das teorias dos estudos culturais, os modelos hegemônicos das sociedades ocidentais, em que se podem ampliar estudos sobre grupos minoritários, culturas invisibilizadas e discriminadas em suas potencialidades. Para Cayres (2011), é importante fazer uma revisão crítica para a des-historização da história de dominação masculina.

Esta dissertação, cujo título é *Os sentidos atribuídos às identidades das mulheres na escola de educação quilombola*, está organizada em quatro capítulos, a saber. O 1.º capítulo, *Identidades: Quilombos e Mulheres Quilombolas*, trata dos conceitos e tensões pertinentes ao tema; o 2.º capítulo – *Estudos Culturais e Educação Escolar Quilombolas* – traz os princípios teóricos norteadores dos estudos culturais, fundamentos e abordagens dos teóricos precursores. Nesse capítulo, também se apresenta um histórico das conquistas adquiridas pelo movimento quilombola no Brasil para a implementação de políticas de educação especial quilombola. O 3.º capítulo – *Aspectos Epistemológicos e Metodológicos* – descreve a produção científica sobre educação quilombola, mulheres quilombolas e quilombolas, ao longo dos últimos dez anos no Brasil. Ainda apresenta os procedimentos e opções dos métodos e referências teóricas. O 4.º capítulo – *Análise das entrevistas*, apresenta a experiência empírica e teórica acumulada nesta produção científica. A pesquisadora analisa os depoimentos de professores/as, alunos/as de escola quilombola e das mulheres, fazendo uma interface com os registros escritos, observações captadas e bases conceituais. Por fim, as *Considerações Finais* apresentam de forma sintética as reflexões sobre o tema abordado, dialogando com as teorias referenciadas. Nesse momento, a pesquisadora se posiciona como estudiosa da temática, além de sugerir futuros estudos nessa área.

De modo geral, a pesquisa quer compreender como os espaços de educação quilombola, que foram implementados por ações do governo com perspectivas de inclusão das minorias, estão a contribuir para a desconstrução de valores e conceitos racistas e sexistas. Questiona se esses espaços, no processo de ensino-aprendizagem, estão reproduzindo as relações de poder que destinam às mulheres um lugar de submissão, referente à raça-etnia e gênero.

CAPITULO 1

IDENTIDADES: QUILOMBOLAS E MULHERES QUILOMBOLAS

1.CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 QUILOMBOS

As situações vividas por viajantes podem ser registradas através de seus relatos, e ao longo da história se fazem conhecer suas experiências e descobertas. Os motivos que levam as pessoas ou governos a se lançar em busca de novos territórios são inúmeros, somando-se interesses econômicos, culturais, pessoais. As narrativas de viajantes, sejam orais ou escritas, traduzem histórias de diferentes culturas e explicam conquistas materiais e sociais. Do ponto de vista pessoal, as viagens podem atingir resultados positivos ou negativos, sejam estes de ordem emocional, intelectual ou cultural, e que podem tornar possível a vivência de compreensão de si e do outro.

Conhecer outros modos de vida pode mudar nossa forma de pensar e viver nossa cultura de origem. Fanon (2008), em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, ao analisar as modalidades psíquicas dos negros antilhanos que vão morar na França, procura denunciar os condicionamentos a que possam estar submetidos pelo fenômeno de não-reflexividade. Segundo Fanon (2008), quando nos deslocamos, estamos suscetíveis a incorporar os valores da outra cultura por aproximação entusiástica e, ao mesmo tempo, nos distanciar das estruturas de nossa cultura de origem.

Na perspectiva de colonização, as grandes viagens realizadas ao longo da história das civilizações demonstraram interesses que envolvem dominação e apropriação econômico-cultural e social do outro que foi descoberto. Sabe-se que as relações de dominação impostas pelas invasões de muitas culturas sobre outras deixaram resultados negativos.

Segundo Nascimento (1989, In Ratts, 2007), no século XV, a maior riqueza econômica se obtinha pelo tráfico de escravos/as, e no século XVI, o Brasil era o maior receptor deles. O interesse dos portugueses em conquistar minérios e terras teve início na África, e o sul de Angola era a região mais procurada. Para tanto, criavam-se métodos para o funcionamento do comércio de escravos/as: pela compra de traficantes, pelas negociações de trocas de negros/as

jovens e adultos por tributos e pelas guerras internas, ocorridas pelas disputas entre diferentes etnias.

Por muitos séculos, as viagens trasladadas do continente europeu, por países como Espanha, Portugal e Inglaterra, para o americano, em função do mercado escravista, marcaram situações de dominação e exploração de riquezas, tendo como consequências irreparáveis a diáspora dos negros/as africanos/as. Segundo Hall (2003), as migrações por força dos raptos e deslocamentos para países distantes tornaram esses negros/as escravizados/as, viajantes desterritorializados e suas nações, comunidades imaginadas.

No regime escravista, que no Brasil durou quase quatro séculos, questionava-se a relação de produção, os mecanismos de distribuição e suas consequências nas relações sociais ditadas pelas forças dominantes. Por mais que as forças ideológicas assegurassem modelos hierárquicos nas relações sociais com estratégias pactuadas pelas ciências, religião e os governos, no período de escravidão brasileira, outras forças também surgiram, provenientes das organizações dos negros, em reação a esse sistema. Observa-se, através dos estudos dos teóricos/as negros/as que o escravo/a nunca foi passivo/a ao sistema. Segundo Moura (2012), negros/as escravizados/as deram grande contribuição para o desgaste do sistema, a partir das recusas ao trabalho, das “fugas” dos quilombos, que traziam como consequência os sofrimentos corporais de tortura, situações de fome e sede. Neste sentido, afirmam estudiosos/as que a formação dos quilombos contribuiu para o declínio do sistema escravista.

A organização dos/as negros/as escravizados/as surgiu de uma motivação espontânea e ideológica, pela necessidade de negar um sistema que não possibilitaria ascensão na sociedade, e que os/as tornava inferiorizados/as. É importante mostrar que a luta do negro contra o sistema escravista fez surgir medidas reativas por parte dos senhores, tais como: uma legislação repressiva e violenta, criação de milícias, instrumentalização de tortura, além da figura do capitão do mato, aquele funcionário público decadente que tinha a tarefa de capturar os/as escravos/as ditos fugitivos. A história crítica do sistema de escravidão mostra que o Brasil foi o último país do mundo a acabar com o regime, e apresenta a luta dos/as negros/as como um movimento de reação a um sistema de violência e imposição de desigualdades sociais.

A formação dos quilombos foi uma das fortes e bem estruturadas organizações que resistiram ao sistema colonial e escravista, que ocupou todo o território brasileiro, desde a Amazônia até o Rio Grande do Sul.

No Brasil, a primeira referência ao quilombo data de 1559, no documento oficial português, e em 1740 foi oficializado o termo, a partir da carta de resposta do Conselho

Ultramarino ao reino de Portugal, que o definia como: “toda a habitação de negros fugidos que passam de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (NASCIMENTO, 1989 apud RATTS, 2007, p.119). Essa caracterização sobre quilombos influenciou uma geração de estudiosos até meados de 1970, que atribuíam aos quilombos um passado histórico, cristalizavam sua existência nesse período e caracterizavam-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista. Esses estudiosos, ao reafirmarem esse conceito clássico, embora evidenciassem a resistência das comunidades quilombolas ao sistema escravista, não conseguiam dar conta da diversidade das relações entre escravos e sociedade escravocrata, nem das diferentes formas de apropriação das terras pelos negros/as em quilombos.

Novos estudos que se contrapõem à história oficial, realizados por intelectuais negros/as, procuram problematizar as definições oficiais sobre os quilombos, e fazem uma correlação do quilombo no Brasil colonial com o quilombo instituição de Angola.

Segundo Nascimento (1989 apud Ratts,2007), a penetração dos portugueses para a compra de escravos/as teve início, e se tornou em maior quantidade, no sul de Angola. Nessa época, havia grandes conflitos entre as etnias africanas, o que favoreceu a compra de negros/as pelos portugueses. Estes se utilizaram das seguintes estratégias para adquirir escravos/as: compra de traficantes nos mercados afastados, junto às fronteiras; provocações de guerras diretas; e imposição de tributos que eram pagos como moedas aos chefes mbuntu, os jovens adultos escravos.

Nascimento (1989), uma das intelectuais negras que estudaram os quilombos por mais de 20 anos, ao analisar os fenômenos ocorridos em Angola no final do século XVI, vê uma forte relação da organização dos quilombos dos Palmares² com o Kilombo instituição angolana. O início da estruturação do quilombo dos Palmares, segundo Nascimento (1989 apud Ratts,2007), coincide com o período de maior força dos Jagas ou Imbangalas na África, em 1584, estes, caçadores que invadiram o Congo e expulsaram os portugueses. Outras evidências são apresentadas: a nomeação do chefe africano Ganga Zumba em Palmares, com um título dado ao rei Imbangala, em Angola, além do uso dos adornos, cabelos com tranças longas, com conchas, símbolos de autoridades na nação imbangala.

² Quilombo dos Palmares – o maior, mais duradouro e mais organizado refúgio de negros escravizados das Américas. Nele, reinou Zumbi dos Palmares, o herói negro assassinado em 20 de novembro de 1695, data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra (PALMARES, 2015).

Segundo Munanga (1995-1996), o sentido da palavra Kilombola tem referência na história que envolve conflitos de poder, de cisão de grupos, de migrações e de alianças políticas nessas regiões africanas. Segundo o autor, a formação dos quilombos no Brasil pode ter relação com os acontecimentos de lutas e entrechoques das etnias dessas regiões. Etimologicamente, a palavra kilombo tem origem bantu, povo originário de Angola e Zaire, que se expandiu para o sul e sudeste da África. Na história da África negra, os povos bantu se cindiram pela disputa de sucessão do trono de Luba (centro e sudeste de Zaire). Um dos irmãos perdedores partiu em busca de novos territórios, casou-se com rainha, criou inimigos na família, juntou-se aos lunda e jaga, e constituiu um forte exército de nômades, que passaram a habitar em quilombos. A palavra está relacionada a uma associação de homens, aberta a todos, sem distinção de linhagem, em que os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação, tornando-se co-guerreiros.

Todos os povos de onde se originaram os Kilombos tinham como características as migrações e mestiçagens, por se deslocarem com frequência para várias regiões. Viviam em aldeias que constituíam a menor unidade territorial, e o conjunto de aldeias formava uma chefia. Tinham como forma de subsistência a agricultura itinerante, sendo o milho, a mandioca, batata doce e o amendoim as espécies mais cultivadas. Criavam galinhas, cabra, carneiro, cachorro, porcos e patos nos séculos XVII e XIX. A caça e a pesca eram as atividades secundárias.

A organização administrativa da chefia se dava pela liderança do rei, que não tinha poder absoluto, havendo um conselho composto por chefes de aldeias, de linhagens e autoridades da corte. O rei tinha obrigações religiosas a ser cumpridas. As religiões de todos os povos bantu eram semelhantes, acreditavam em um deus único. Este, supremo, criou o mundo e deixou que seus filhos administrassem-no. Para eles, o mundo é um conjunto de forças hierarquizadas por uma relação de energia vital. Para a cultura bantu, a vida e a felicidade são consequências do aumento da força vital, enquanto a privação, o sofrimento e a perda da vida são a diminuição dessa força. Para conservá-las e fazer crescê-las, são realizados os cultos aos ancestrais.

Apresentam uma organização social matrilinear, em que o casamento implica transferência de bens e prestação de serviços à família da noiva, embora a autoridade familiar seja do homem. As crianças são subordinadas aos pais, com hierarquia de autoridade dos mais velhos sobre os mais novos. Para os povos mundomble, de língua umbundu, em Bengueli, kilombo significa campo de iniciação e, para os imbangala, significa ser bravo.

Segundo Munanga (1996), ao analisar as origens e estruturas dos quilombos africanos, podemos visualizar nos quilombos brasileiros semelhanças de conteúdos, porém, os daui foram reconstruídos, para fazer oposição ao sistema escravista.

Segundo os estudos de Moura (2012), os quilombos brasileiros não eram formações isoladas, congregavam diferentes pessoas em situação de opressão: os fugitivos de serviços militares, criminosos, índios. Moravam em mocambos, e a quantidade de pessoas caracterizava distintos tamanhos das aldeias, que por sua vez quantificavam o quilombo em numerosas famílias. Agregando vários habitantes que se distribuía, estrategicamente, em proximidades ou formando outros quilombos, agiam de forma defensiva, impedindo as destruições pelos soldados ou agindo para o ataque em busca de munições, alimentos, ouro ou dinheiro. Interagiam com pequenos proprietários agricultores, comerciantes e mascates, seguimentos esses também oprimidos pelo sistema. Os diferentes grupos de quilombos atuavam de forma solidária, respeitando as origens, as lideranças e as formas e estruturas organizativas diversas. É importante lembrar que os/as negros/as vindos da África eram de distintas nações.

Ao mesmo tempo, percebe-se que os demais quilombos criaram seu próprio modelo de organização, baseados nas necessidades em terras brasileiras. Transformam-se em territórios de resistência às estruturas de dominação e modelos de democracia plurirracial. Segundo os estudos de Munanga (1996), as práticas dos/as escravizados/as africanos/as e seus descendentes eram transculturais, com abertura para trocas culturais, porém, sem perder suas características próprias. Nota-se que a preservação da história e cultura africana era priorizada nas organizações quilombolas, pelos cultos religiosos, danças e oralidades realizadas constantemente no cotidiano das famílias que viviam nos quilombos.

Segundo Nascimento (1989 apud RATTTS, 2007), no final do século XIX, o quilombo passou a ser entendido como um instrumento ideológico contra as opressões, símbolo de resistência, sendo a fuga uma reação ao colonialismo. Segundo Ratts (2007), o quilombo é um projeto de nação protagonizado por negros/as e outros setores subalternos, o que lhe atribuindo sentido ideológico. Nascimento (1989 apud RATTTS, 2007, p.59) o entende com um território de liberdade e espaço de paz: “A terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu estou”.

O conceito de quilombo, desde os anos 1970, tem sido objeto de reflexões históricas e políticas. Como já vimos, a definição de quilombo, como descrita pelos colonizadores, acentuava uma condição de ser um lugar de “negros fugidos”, e assim omitia as reações às condições de sofrimento e as relações de dominação estabelecidas no sistema. A pesquisa

histórica legitimou a sociedade escravista até o século XIX, e invisibilizou as ações de resistência realizadas pelos africanos revoltosos. Segundo Mattos (2005-2006), as revoltas dos africanos escravizados no Brasil imperial e a formação dos quilombos contribuíram para o ato legal da abolição, afirmando uma identidade negra, pelo destaque das lutas por direitos às terras e por sua organização nos quilombos.

A repressão às comunidades quilombolas se fez presente durante todo o período colonial e imperial no Brasil. Os quilombos foram violentamente oprimidos por representarem uma ruptura da ordem jurídica, econômica e social. A condição de escravos/as após a abolição formal, por consequência das condições de abandono, não modificava a realidade do povo negro, no que se refere aos direitos às terras e à cidadania. Essa condição fez surgir outros quilombos, com única forma de sobrevivência, após a Lei 3.353, de 1888.

Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR),³ no período republicano, iniciado em 1889, o termo quilombo desaparece da base legal brasileira, e só volta a surgir na Constituição de 1988, como categoria de acesso a direitos e com caráter de “remanescentes”. Muitas foram as intervenções que influenciaram os modos de vida das comunidades quilombolas. Por todo o Brasil, houve ameaças, perdas de terras e lutas. Algumas famílias abandonaram a roça para viver como assalariadas nas fazendas próximas, terras foram desapropriadas para construção de usinas e barragens, com uso de empresas privadas ou mesmo do Estado. As políticas ambientais impuseram restrições às vidas dos quilombolas pela criação de parques estaduais.

Foram cerca de 100 anos transcorridos entre a abolição até a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias pela Constituição de 1988, para se afirmar a luta histórica por direitos territoriais das comunidades quilombolas e conquistar um marco legal. O artigo 68 diz que: “Aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhe os títulos respectivos” (apud MOURA, 2012, p.47). O texto constitucional refere-se a uma identidade histórica, afirma a existência e a ocupação da terra no presente, embora faça referência a uma história do passado, quando diz: “aos indivíduos, agrupados em maior ou menor número, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivam ou pretendam ter

³ A SEPPIR, órgão do poder executivo do Brasil, foi instituída em 2003, pelo presidente Lula. Tem como objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e intolerância, com ênfase na população negra. (BRASIL, 2013).

vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições, cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sociocultural quilombola”.

Nesse sentido, segundo Moura (2012), o movimento negro redefine o conceito de quilombola de agrupamentos para nichos culturais autônomos, pedaços de África no Brasil. A produção científica subsidiou a luta, em que destacamos a definição da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em 1989, segundo a qual o quilombo é: “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos, vivendo de cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm fortes vínculos com o passado”.

Em 1994, segundo Moura (2012), no I Seminário Nacional de Comunidades de Remanescentes de Quilombos, com a participação das comunidades rurais negras, estudiosos no tema, militantes do Movimento Negro Unificado (MNU)⁴, lideranças quilombolas, representantes do IBAMA⁵ e INCRA⁶, discutiu-se e ampliou-se o termo remanescentes quilombolas, com o intuito de que mais grupos, mesmo não sendo sedes de quilombos de resistência à escravatura, pudessem alcançar as conquistas do artigo 68 da Constituição Federal de 1988.

No ano seguinte, a partir desse encontro, em que houve participação representativa das comunidades quilombolas de diferentes estados, foi institucionalizada a Coordenação Nacional de Articulação Quilombola (CONAQ), reafirmando a atuação dos movimentos sociais que influenciaram a implementação de políticas de afirmação das igualdades sociais e aumento do interesse de pesquisas nessa temática. Entendemos que a atuação da CONAQ possibilitou interlocuções nacionais e internacionais, projetando as comunidades quilombolas em todos os cenários da sociedade.

Em 2003 no Brasil, o presidente Lula assinou o decreto-lei n. 4887/2003, artigo 68, que “regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação,

⁴ O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) foi fundado em 18 de junho de 1978, posteriormente denominado MNU, e produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana, denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro.

⁵ O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), órgão federal criado pela Lei n. 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, é uma autarquia vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA). Seus objetivos são a preservação, a melhoria e a recuperação da qualidade ambiental, além de assegurar o desenvolvimento econômico, com o uso sustentável dos recursos naturais (BRASIL, 2015).

⁶ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto n. 1.110, de 9 de julho de 1970 (BRASIL, 2014).

demarcação e titulação de terras ocupadas por remanescentes de comunidades de quilombos”.(PALMARES,2016). De acordo com o decreto, os quilombos são grupos etnicorraciais, 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. A autoidentificação guarda sintonia com norma internacional de direitos humanos, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que considera a consciência como critério fundamental.

A partir do decreto, as comunidades quilombolas são atestadas pela autoatribuição, em que os laudos ou registros de identificação passam a não mais existir, e a pessoa é quem se autodefine como quilombola, desde que habite territórios e sítios de remanescência. A autoafirmação identitária diz respeito aos membros do grupo, não sendo um agente externo que as indica, porém, não basta que o indivíduo afirme sua identidade étnica, é necessário o respaldo do coletivo. O processo de autoatribuição, segundo teorias antropológicas, é utilizado por todos os grupos sociais, sejam religiosos, étnicos, culturais, sendo os critérios que definem e explicitam a identidade do grupo escolhidos internamente. Assim sendo, o processo de autoatribuição que fundamenta a identidade do grupo e a consciência de pertencimento de cada um de seus membros são expressões da capacidade cognitiva e relacional de nossa linguagem.

O decreto valoriza o contexto de resistência cultural, a luta pela posse de terras e a resistência à escravidão, vividas pelas comunidades quilombolas. Nesse sentido, há uma ressemantização do conceito considerando autoatribuição, identidade e territórios como indissociáveis. Para os movimentos negros e quilombolas, o termo “remanescentes” assegura a luta dos antepassados, garantia dos direitos de terras a mais famílias e a preservação da cultura quilombola.

O artigo 2 do decreto n. 4887/2003 do INCRA considera terras remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Nesse sentido, a relação com o espaço se configura em territorialidades próprias de grupos, não sendo uma ocupação apenas efetiva. As comunidades tradicionais quilombolas têm formas específicas de viver, diferenciam-se pela relação com a terra, que transcende a mera questão produtiva e econômica. É através da relação com a terra que se dão as relações socioculturais e se transmitem os bens materiais e imateriais. A terra é o elemento fundamental e que singulariza o modo de viver e produzir das comunidades quilombolas. Ancestralidade, resistência, memória, presente e futuro sintetizam o significado das terras. As comunidades quilombolas se caracterizam pela prática do uso comum de suas terras,

concebidas como espaço coletivo e indivisível. Os espaços coletivos são ocupados e explorados por meio de regras consensuais aos diversos grupos familiares que compõem as comunidades, cujas relações são orientadas pela solidariedade e ajuda mútua. Assim sendo, o território se configura em características culturais, ideológicas, religiosas e valores das comunidades, sobrepõe-se à terra e agrega sentido simbólico.

Quando o indivíduo assume pertencer ao grupo social e territorial, ele introduz nas suas atividades cotidianas as regras do grupo, que se traduzem em práticas e ideias comuns. Vale salientar que, no contexto de um grupo étnico, o indivíduo é que pertence a terra, e não o contrário, por estar em fusão com ela no uso extensivo e intensivo, prático e simbólico. A identidade quilombola tem como sua maior característica a territorialidade sendo elemento central no processo de construção identitária do grupo.

Desde a inclusão do direito à propriedade definitiva das terras aos remanescentes de quilombos na Constituição Federal de 1988, assistimos a uma série de transformações, continuidades e descontinuidades na abordagem do problema enfrentado. Para se manter nelas e viver de modo a preservar suas tradições, utilizando-se dos recursos naturais, era necessário a organização coletiva e a continuação da resistência e luta pelas terras.

Nessa luta, foram criadas estratégias para assegurar a permanência nos sítios e combater o racismo ambiental, resistindo às ações que destroem o ambiente e prejudicam principalmente grupos étnicos vulneráveis. Essas práticas desrespeitam a cidadania e afetam, de maneira direta, comunidades indígenas, pescadores, populações ribeirinhas e outros grupos tradicionais. O racismo ambiental se manifesta na tomada de decisões e na prática de ações que beneficiam grupos e camadas mais altas da sociedade, que atuam dentro da lógica econômica vigente. Nesse contexto, projetos de desenvolvimento são implantados em regiões onde vivem comunidades tradicionais, sem que haja a preocupação com os impactos ambientais e sociais para esses grupos.

Durante a pesquisa de campo, uma questão polêmica surgiu pelo fato de esse quilombo estar próximo à cidade e ser questionado por outras comunidades se não seria esse um quilombo urbano, pondo em dúvida sua identidade quilombola. Antes da Constituição Federal de 1988, pesquisas como as de Brioché (1983), Bandeira (1988), Gusmão (1986) e Queiroz (1983), citadas por outras pesquisas de dissertação, já apontavam a existência de bairros urbanos negros, posteriormente identificados e reconhecidos como comunidades remanescentes de quilombo. Tratava-se de territórios existentes nas proximidades das cidades e que mantinham estreitas relações com os universos urbano e rural.

No entanto, a questão trouxe boas reflexões, na medida em que aceitamos ser essa uma realidade possível, já que os estudos consideram que as relações sociais e o contexto modificam e influenciam o processo de formação de identidades. Fez-se necessário compreender que a comunidade negra rural quilombola foi envolvida pelo crescimento da cidade. Ao mesmo tempo, faz-se necessário problematizar o significado do rural e do urbano, da relação entre ambos, de suas diferenças ou semelhanças, no caso das comunidades quilombolas, já que muitas delas eram consideradas rurais e possuíam estreitas relações com as cidades. Os moradores percebem essa aproximação com o urbano, pela construção de casas e condomínios ao redor de suas cercas e pelo aumento dos interesses capitalistas pelas terras, pelos acessos de seus moradores aos novos usos de tecnologia da informação e por acessos a novas instituições educacionais, como escolas quilombolas e universidades. Entretanto, nos discursos dos quilombolas, ainda está presente o uso do termo sítio, para se referir ao lugar, e a afirmação de que ele é um território rural. Talvez o que esteja em jogo na designação do quilombo urbano seja a concepção atual sobre as mudanças das sociedades, do que é urbano e rural, tendo em vista as possibilidades de acesso aos meios de comunicação e da rede mundial de computadores.

Sobre essa questão, vale salientar o que se define sobre Racismo Ambiental, denunciando o desrespeito aos espaços coletivos de vida e de trabalho que recai sobre grupos étnicos, com impedimento de seu uso da terra.

Outro aspecto a considerar são as inserções nos movimentos sociais pelos quilombolas, que possibilitam intercâmbio com outros movimentos sociais (movimento negro, pastorais, grupos culturais, pontos de cultura, entre outros), em outras localidades, de modo que o fato de serem rurais não significa que estejam isolados do meio urbano.

Essas mudanças levam a pensar nos sentidos atribuídos aos universos rural e urbano nas comunidades quilombolas, já que o rural do passado se transformou em urbano em alguns aspectos. Traz reflexões sobre o processo de construção das identidades, da formação de culturas, do que é tradicional e do que é contemporâneo. A ressemantização do conceito de quilombo possibilita inclusões de conceito de remanescente e confere um sentimento de pertencimento a um lugar específico, tornando o passado da vida em quilombos um estado sempre presente nas ações de resistência e nas expressões culturais contemporâneas.

A Constituição reconhece a existência de comunidades quilombolas no país. Estima-se que haja 214 mil famílias e 1,17 milhão de quilombolas em todo o Brasil. Segundo a

Fundação Cultural Palmares,⁷ são hoje 2.474 comunidades certificadas, ou seja, comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas e distribuídas por 24 estados brasileiros, sendo 63% no Nordeste e apenas os estados como Acre, Rondonia e Distrito Federal não há registros de quilombos. A partir de 2003, a emissão de títulos de terras ficou a cargo do INCRA, que ao longo de 2015 emitiu 16 Contratos de Concessão de Direito Real de Uso (CCDRU), que representam uma área de 17,7 mil hectares com posse da terra repassada às comunidades, aguardando apenas a sentença judicial para regularização definitiva, além da assinatura de 10 decretos de desapropriação de terras para regularização de territórios quilombolas, em benefício de 2.352 famílias. Os primeiros títulos foram entregues à comunidade de Kalunga, em Goiás, um território quilombola titulado pela Fundação Cultural Palmares, em que o INCRA ficou com a responsabilidade da desapropriação da área e do pagamento da indenização aos proprietários dos imóveis (BRASIL, 2014).

De modo geral, segundo os dados da Fundação Palmares, em relação aos títulos de terras, a situação atual dos quilombos no Brasil é a seguinte: 1.229 processos abertos para titulação de terras no INCRA; 207 comunidades tituladas com área total de 995,1 mil hectares, beneficiando 12.906 famílias.

Cabe ressaltar que a experiência das comunidades quilombolas não é apenas brasileira. A organização de quilombos se fez presente nas diversas regiões das Américas, nas quais o regime escravista se estruturou. O primeiro deles é datado de 1522, na ilha de Hispaniola. As comunidades quilombolas receberam vários nomes, nas diversas regiões do Novo Mundo: quilombos, mocambeiros ou mocambos no Brasil; palenques na Colômbia e em Cuba; cumbes na Venezuela; maroons no Haiti, Jamaica e nas demais ilhas do Caribe francês.

Os novos quilombos mantêm as tradições culturais no tocante à forma coletiva de produção e criação de animais. Segundo a SEPPIR, as terras foram adquiridas por diferentes origens, tais como doações a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão; compra de terras pelos próprios quilombolas, possibilitada pela desestruturação do sistema escravista; ou pela prestação de serviço de guerra. Há também as chamadas terras de preto, como já havia mencionado, terras de santo ou terras de santíssima, que pertenceram a ordens religiosas e que foram adquiridas por trocas de serviços religiosos feitos por sacerdotes de cultos afro-brasileiros aos senhores de escravos.

⁷ Fundação Cultural palmares – instituição pública fundada em 1988, vinculada ao Ministério da Cultura, que tem como objetivo a preservação e promoção da arte e da cultura afro-brasileira (PALMARES, 2012).

As áreas de concentração quilombola são de localização litorânea, de fronteiras agrícolas, antigas áreas de exportação e dos movimentos migratórios dos últimos negros libertos. A formação familiar e cultural dos novos quilombos aponta identificações que os caracterizam por aspectos simbólicos, históricos de seus antepassados, configurando-se em três diferentes gerações: os que chegaram pelo tráfico atlântico dos africanos; filhos/as nascidos no Brasil, escravos/as; e os netos/as, já no tempo da liberdade.

Foram assim os/as netos/as e filhos/as dos/as africanos/as vindos ao Brasil, nascidos no século XX, que construíram a nova identidade quilombola. Eles recuperaram as narrativas, tradições culturais de seus pais/mães e avôs/avós, e desenvolveram novas interpretações de ser quilombola em terras distantes. As práticas originárias do tempo de cativo, como as danças em rodas ao som de tambores e o canto, foram transformadas em capital simbólico para afirmação da identidade quilombola.

1.1.2 O MUNICÍPIO

O Território da Cidadania Agreste Meridional, em Pernambuco, abrange uma área de 13.113,50km² e é composto por 20 municípios: Águas Belas, Angelim, Bom Conselho, Buíque, Caetés, Capoeiras, Garanhuns, Iati, Ibimirim, Ibirajuba, Inajá, Itaíba, Manari, Paranatama, Pedra, Saloá, São Bento do Una, Terezinha, Tupanatinga e Venturosa.

A população total do Território é de 587.601 habitantes, dos quais 258.077 vivem na área rural, o que corresponde a 44% do total. Há 44.493 agricultores/as familiares, 2.609 famílias assentadas, 20 comunidades quilombolas e cinco terras indígenas. Compõe a região semiárida de Pernambuco. Com índice pluviométrico entre 800mm e 1000mm, o território está sujeito a secas periódicas. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é 0,60.

O município onde está inserido nosso objeto de estudo possui uma população total de 45.503 habitantes (7,7% do território), distribuídos numa área geográfica de 792km² (6% da área territorial), 34,5% da população encontra-se na área rural.

1.1.3 História

Segundo consta no *site* da secretaria de cultura do município, e em conversas com autoridades locais, o referido município surgiu nos anos 1630, com o nome de Papa-caça, referência aos primeiros habitantes quilombolas que tinham costume de caçar. Somando-se a esses povos, segundo moradores, habitaram nessa região tribos indígenas Xucurus e Fune-ô.

Durante as lutas travadas pela invasão dos povos europeus no Brasil em 1645, a comunidade foi invadida por militares holandeses, que se apropriaram das terras em busca de riquezas.

Com o advento da 1.^a e 2.^a Insurreição Pernambucana, em 1648 e 1649, os povos que ali habitavam conseguiram expulsar os holandeses da região. Em 1654, registra-se a saída definitiva desses. Em 1712, a família Vilela, de Portugal, adquire as terras e a fazenda Papaça. Segundo moradores/as, vieram em busca de tesouros enterrados pelos antigos holandeses. Até 1824, o local era pouco habitado, funcionava como uma fazenda de criação de gado, de domínio privado.

Em 1860, mudou o nome do município, em razão da construção de um colégio privado. Esse foi o primeiro educandário de grande porte para a educação feminina no Nordeste.

Podemos perceber que a cidade traz, em sua história, a educação como motivo de criação, o que coincide com as provocações levantadas nesta pesquisa, quando quer compreender os sentidos dados à mulher quilombola na educação. Para ilustrar, trazemos a célebre frase do frei capuchinho Caetano de Messina: “Educando-se uma menina, educa-se uma mãe; educando-se uma mãe, transforma-se uma sociedade”. Resta saber para que caminho fora conduzida a educação feminina na cidade, quais eram as propostas educativas e em que condições de igualdade ou desigualdades foram construídas essas bases teóricas e práticas em educação.

Esse município tem IDH de 0,526 (IBGE, 2010). Em relação a outros municípios do Brasil, apresenta situação ruim: 92,2% dos municípios brasileiros estão em situação melhor e 7,8% estão em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios de Pernambuco, apresenta também situação ruim: 85,4% dos municípios pernambucanos estão em situação melhor, e apenas 14,6% (26 municípios) estão em situação pior ou igual.

No que diz respeito à estrutura agrária, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2016), o município apresenta concentração de grandes propriedades de terras, com a seguinte configuração: 42% dos estabelecimentos rurais possuem menos de 100ha, 54% têm entre 100 e menos de 1.000ha e 4% (2.739) têm mais de 1.000 hectares. A principal atividade econômica do município é a pecuária de leite, com produção média de aproximadamente 25 mil litros de leite/ano e um efetivo de mais de 60 mil cabeças, o que representa 12% do rebanho bovino do território. Em seguida, na produção agrícola, predomina o cultivo do feijão e milho, com área colhida de 11.090 hectares, culturas tipicamente da agricultura de base familiar.

1.1.4 Aspectos Populacionais e Habitacionais

Conforme dados do IBGE, em 2010 havia 45.503 habitantes no município, em uma área territorial 792,182 quilômetros quadrados. Desse montante de habitantes, 15.724 são residentes do meio rural, que é composto por uma pequena maioria de homens (8.009 pessoas) em relação às mulheres (7.715 pessoas). Quanto ao aspecto racial, 1.785 pessoas se definiram como de cor ou raça preta no censo demográfico de 2010, das quais 897 são homens e 888, mulheres. Cerca de 14.266 homens e 15.006 mulheres se declaram pardos/as. Menos de 50% dos homens e mulheres declarados de cor ou raça preta declaram que eram alfabetizados. A pesquisa do IBGE não considera a família quilombola como indicador social, havendo apenas esse recorte para as famílias indígenas.

Tabela 1: População do território estudado

Município	2010								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total Pernambuco	8.796.448	4.230.681	4.565.767	7.052.210	3.334.440	3.717.770	1.744.238	896.241	847.997
Total Território	587.601	287.479	300.122	329.524	155.621	173.903	258.077	131.858	126.219
Bom Conselho	45.503	22.004	23.499	29.779	13.995	15.784	15.724	8.009	7.715

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, Sinopse do Censo Demográfico 2010.

Conforme dados do IBGE, em 2010, existiam, nesse município, 12.649 residências permanentes, dos quais 12.583 eram do tipo casa. Não se identificou nenhuma residência do tipo cortiço, oca ou maloca. Nas comunidades quilombolas existem ainda muitas famílias que vivem em casas de taipa, bem como em habitações de alvenaria, mas em muitos casos com acabamento e infraestrutura precária. Menos de 50% dos domicílios possuíam acesso à rede geral de esgotamento e, dos demais domicílios, apenas 256 possuíam fossa séptica, em contrapartida, 1.767 possuíam fossas rudimentares. Mais alarmante é a constatação de que cerca de 657 domicílios utilizavam a vala, 467 utilizavam os rios e açudes como esgotamento sanitário. Apenas 1.834 domicílios possuíam banheiros sanitários e cerca de 2.961 pessoas afirmaram queimar seu lixo.

Quanto à captação de água nas residências rurais o censo apontou que apenas 723 residências possuíam poços e nascentes na propriedade, onde 1.593 dependiam de água de poços ou nascentes fora de sua propriedade. Apenas 491 residências contavam com cisternas para captação de água da chuva, 407 dependiam de carros pipa (acreditamos que o número esteja subdimensionado), outras 949 dependiam de rios e açudes para o fornecimento de água

para consumo familiar. Conforme informação da Secretaria de Agricultura do Município, em 2013, foi aprovado o projeto para instalar uma adutora de 24km, fruto das reivindicações da comunidade rural e, principalmente, quilombolas.

Foi constatado que, em 2.549 domicílios, as famílias sobreviviam com meio salário mínimo, em 3.733 residências, as famílias sobreviviam com até um salário mínimo. Agregados a esse cenário, 3.511 domicílios viviam com renda de um a dois salários mínimos. Os dados mostram que mais de 75% das famílias eram de baixa renda, e mesmo as famílias que possuíam dois salários mínimos sofriam o efeito do grande número de familiares e parentes residentes em sua casa ou propriedade, impactando negativamente a capacidade de consumo das famílias.

Os dados de exclusão social divulgados nas fontes oficiais (PNUD, IBGE, BDE/PE, CONDEPE/FIDEM, entre outros) apontam para um quadro estrutural de pobreza, revelam situações mais críticas nas populações residentes no espaço rural e, em especial, nas comunidades quilombolas. O cenário de contradições e injustiças sociais e econômicas característico da forma histórica de ocupação do espaço transformou o território numa região marcada pela intensa concentração de terra e de pobreza.

As precárias condições de vida a que está submetida grande parte das famílias quilombolas do Município de Bom Conselho são agravadas nos períodos de estiagens mais prolongadas, devido às dificuldades de acesso à água em quantidade e qualidade para o consumo humano e para a produção.

A situação de insegurança alimentar, a ausência de condições mínimas para produzir, a falta de recursos para a aquisição de alimentos de qualidade condicionam as famílias unicamente aos programas emergenciais dos governos. São investimentos aplicados no sentido de minimizar a situação de fome e exclusão estrutural das famílias, sem, isoladamente, promover qualquer tipo de ação emancipatória. A inclusão produtiva e a segurança alimentar torna-se condição básica e imprescindível à sustentabilidade socioeconômica das famílias quilombolas da região.

1.1.5 O Quilombo Pesquisado

A comunidade quilombola está localizada na região Agreste meridional de Pernambuco, com acesso por estrada sem asfaltamento. Atualmente, as terras habitadas pelos

remanescentes de Quilombos medem cerca de 114 hectares, e cada família possui de meia tarefa⁸ a no máximo cinco hectares. Essa comunidade tem uma população de 323 famílias (FUNDAÇÃO PALMARES, 2015). Segundo dados da Associação Quilombola, a comunidade apresenta 38% de adultos, 25% de crianças, 27% de jovens e 12% de idosos, num total de 1005 pessoas vivendo no quilombo.

Quanto à questão das características ambientais, a comunidade quilombola possui vegetação característica da caatinga, com uma diversidade de cactos e árvores, como: mulungu, juremas, angico. A região apresenta problemas de degradação do solo por queimadas e desmatamentos.

A partir de relatos de moradores/as colhidos por ocasião de projeto Brasil sem Miséria pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), sabe-se que surgiram nos anos 1630, no período da invasão holandesa, os primeiros habitantes das comunidades. O nome dado à comunidade se referia à estratégia utilizada pelos habitantes de se esconder nas matas, cultivando mais a caça do que a agricultura. Esses primeiros habitantes deram origem também ao primeiro nome da cidade, haja vista terem habitado a área que é hoje a cidade e de trazerem com eles os costumes de caçar e castrar veados e caititus, depois libertá-los a fim de serem caçados novamente para abate e consumo.

A luta pela posse de terra nos quilombos é motivo de congregação e reconhecimento dos antigos descendentes, vítimas do sistema escravista no Brasil. Só em 2005, em decorrência da luta das lideranças e associações que reivindicaram aos órgãos municipais e depois federais, a comunidade quilombola recebeu a certificação, sendo reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombo. Esse reconhecimento favoreceu o acesso às políticas afirmativas para produção agrícola, assistência técnica e alimentação.

Em relação à posse de terras, esse quilombo ainda não possui titulação definitiva, ou seja, existe a certificação que as reconhece como comunidade quilombola, mas as famílias não possuem os títulos de propriedade de suas terras. O processo de demarcação territorial, que admite a legalidade da posse de terras dessa comunidade foi encaminhado ao INCRA, porém, em 2011, a própria comunidade retirou o processo, alegando as dificuldades de manter relações seguras com os proprietários. A associação alega serem as condições de violência e

⁸ Tarefa é uma unidade de área que corresponde a um quadrado com 25 varas de cada lado. Essa unidade de medida é muito usada principalmente no Nordeste. Meia tarefa = 0,5ta. Eles dizem: “12 varas e meia, já está ficando implícito que sua lateral vale 25 V” (RODRIGUES DE FILHO, 2009).

insegurança dos familiares o principal motivo para a retirada do processo. Segundo os/as moradores/as, o governo não dá segurança aos que encaminharam os processos, e enquanto não se legaliza a posse, as pessoas sofrem ameaças e temem a vida, submetendo-se a negociações com os donos para a permanência nas terras.

Por outro lado, com a certificação das terras, as famílias, a partir de 2011, foram beneficiadas com políticas públicas específicas para comunidades quilombolas, como: Programas Bolsa Família, com 181 famílias assistidas, cisternas para 60 famílias, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com 45 crianças e adolescentes, Assistência Técnica Rural (ATER) para quilombolas, beneficiando 230 famílias, além do Minha Casa Minha Vida, política de construção de casas populares com benefício de crédito, que vem proporcionando o retorno das famílias ao campo.

Em decorrência do programa de construção de casas populares pelo governo federal, a partir de 2012, a moradia das famílias desses quilombos obteve mudanças significativas: o que antes era casa de taipa e barro hoje é de alvenaria. A maioria das casas tem 41,88m² de área construída, composta por sala, dois quartos, banheiro, cozinha, varanda e área de serviço. Essas casas, segundo os/as moradores/as, trouxeram dignidade, pois possibilitaram a reforma e ampliação das moradias, sabendo-se que a grande maioria das famílias quilombolas vive em terrenos com péssimas condições de vida. O programa iniciou um processo de formalização de certificação, com a intermediação da Caixa Econômica Federal, para viabilizar a construção das casas, ao mesmo tempo em que gerou renda, pois as pessoas que trabalharam na construção civil foram remuneradas pelos serviços. Um dos relatos de uma senhora quilombola evidencia a importância desse programa: “Meu marido trabalhou nas casas e aí a gente pôde ter uma melhorzinha em casa” (DZ, 33 anos).

Outro aspecto que traduz melhorias nas condições de vida dessa comunidade quilombola é a aprovação pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (BRASIL, 2016) do projeto de criação de uma adutora que resolverá o problema de acesso à água durante todo o ano, na comunidade quilombola em questão.

As famílias que vivem na área rural do quilombo desenvolvem as seguintes atividades produtivas: 58% na agricultura, no plantio de milho, feijão, mandioca; 35% na pecuária e 7% na carvoaria.

Na área de Educação, a comunidade tem uma escola quilombola com projetos para jovens e adultos, tais como: Pró-jovem, Paulo Freire e Travessia. Na área de Cultura, tem grupo de dança composto por jovens mulheres: Negras Axé, banda de pífano, forró pé de serra, e realiza as festas religiosas: Nossa Senhora Aparecida, Festa de Santa Luzia e Mãe

Rainha. Por muitos anos, os atendimentos à saúde das famílias têm sido precários, pois não há hospital, nem posto de saúde na comunidade, e as famílias precisam se deslocar para Bom Conselho, quando necessitam de atendimento médico. Atualmente, há atendimento quinzenal, na sede da associação, pelo Programa Mais Médicos do Governo Federal.

É interessante registrar que há na comunidade uma tradição de mulheres benzedadeiras e parteiras, que atendem a domicílio, aumentando as possibilidades e confirmando as tradições das comunidades quilombolas.

As famílias participam da Associação Quilombola, que foi fundada em 19 de abril de 1995. Atualmente, tem sede própria, com 520 associados/as. Moradores/as são atuantes e com força política, que culminou com a eleição de uma vereadora quilombola no município. Desde sua fundação, a comunidade vem sendo contemplada com diversos projetos de políticas afirmativas.

Vale ressaltar que a associação desse quilombo é atuante politicamente, desde 2004, mantém um representante na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais. Essa comissão foi criada com a finalidade, entre outras, de estabelecer e acompanhar a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais⁹. A comissão é composta por 15 representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e 15 representantes de organizações não governamentais, e é presidida pelo representante do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Dentre os membros da sociedade civil da Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) estão: representantes dos povos de cultura cigana, povos indígenas, quilombolas, catadoras de mangaba, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros do Araguaia e comunidades de fundo de pasto.

Estima-se que cerca de 4,5 milhões de pessoas façam parte de comunidades tradicionais atualmente no Brasil, ocupando 25% do território nacional, representados por caboclos, caiçaras, extrativistas, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, entre outros.

⁹ A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, em 2007, por meio do Decreto n. 6.040. Tal política é uma ação do Governo Federal que busca promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia de seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (BRASIL, 2016a).

Pelos dados de fevereiro de 2015, da Fundação Cultural Palmares, existem hoje em Pernambuco 131 quilombos rurais, distribuídos em 102 municípios.

Os modos de vida das comunidades quilombolas, hoje, indicam que as formas de organização vividas anteriormente pelos/as negros/as escravizados que habitaram os quilombos, em alguns aspectos, mantêm-se, podendo-se destacar ações coletivas de compartilhar os alimentos, a criação e vendas nas feiras dos produtos agrícolas e animais, bem como os entretenimentos.

Ao visitar o quilombo pudemos constatar a existência de espaços de convivência e lazer, em que o campo de futebol, aos domingos, agrega mulheres, homens, crianças, jovens e idosos, para criar um time, assistirem aos jogos e compartilhar conversas, comidas e bebidas. Destacamos um time de futebol de meninas, que mobiliza a todos na criação de torcida organizada, de opiniões sobre a formação do time e que tem uma mãe como técnica e responsável pelo grupo. As competições acontecem aos domingos e movimentam as comunidades, com a realização de vários torneios de futebol de campo na região conhecida como Cinturão Verde, na zona rural do Município.

O município onde a pesquisa foi desenvolvida possui 65 escolas. A escola de educação especial quilombola escolhida para a pesquisa está localizada em sítio quilombola, na zona rural. Foi criada no ano de 2008, com objetivos e características de escola de educação diferenciada. Em 2012, atingiu um total de 309 alunos/as matriculados/as e, em 2015, 344 alunos/as na educação infantil e no ensino fundamental. A escola tem 12 professores/as, sendo dez mulheres e dois homens. Seis atuam no Ensino Infantil e seis no Ensino Fundamental. A faixa etária dos/as professores/as é acima de 30 anos. São formados/as em magistério e pedagogia, e a maioria reside no município, e não no sítio. Há um coordenador pedagógico a pouco mais de um ano e não há gestor/a. O corpo administrativo é formado por duas assistentes administrativas, três merendeiras e um vigia, sendo todos moradores do sítio.

A escola foi construída a partir das reivindicações dos/as quilombolas, através da associação comunitária, e é considerada uma escola em educação diferenciada, visto que foi construída em área quilombola, com proposta de reformulação de currículos e práticas pedagógicas inclusivas. Em termo de espaço físico, tem área ampla, com espaços livre, com árvores e bancos ao redor, além de ter oito salas de aulas amplas e ventiladas. Conta com uma biblioteca e recursos tecnológicos, como televisão e som portátil. Possui um pátio externo para eventos e festas comemorativas, além de uma cozinha ampla e com extensão ao pátio.

O nome da escola foi sugerido pela comunidade, com o intuito de homenagear uma senhora parteira, pelo reconhecimento de seus trabalhos e dedicação nos atendimentos às mulheres, crianças e aos moradores/as em geral.

Podemos perceber a participação ativa das mulheres e mães que frequentam a associação quilombola nessa escola, a relação de proximidade do corpo docente com a liderança da associação, e que ambos interagem na organização tanto em apoio aos eventos comunitários como aos eventos e reuniões das escolas.

Outro aspecto importante é que as famílias quilombolas em questão têm em suas falas uma expressão de orgulho pelas conquistas alcançadas, e desenvolvem uma atuação nas lutas para melhoria das condições de vida.

1.2 IDENTIDADES

Entendemos ser necessário, pelo fato de a pesquisa versar sobre culturas, educação e mulher quilombolas, trazer para este estudo a compreensão sobre conceito de raça, sobre teorias racialistas e suas influências na construção social de identidades negras e quilombolas.

A partir do século XIX, foi introduzido nas pesquisas biológicas acadêmicas o conceito de raça, sendo esta definida como heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos (SCHWARCZ, 1996). A partir de grandes debates sobre o processo hereditário na composição de grupos e etnias, segundo Schwarcz (1996), duas correntes vão se definindo: as monogenistas e as poligenistas. Segundo a autora, as vertentes monogenistas entendem as raças em gradientes de civilidade e de degeneração, das mais perfeitas às menos perfeitas. As poligenistas fazem a análise do comportamento a partir na interpretação biológica, estabelecem correlações rígidas entre a pele e profundidade do espírito. Entendem que há raças mais puras, e que a cor da pele branca indica superioridade da raça, e que portanto são assim mais espiritualizadas. Diferenciam-se das monogenistas, pois estas não consideram o conceito de perfectibilidade, embora admitam a superioridade de uma raça sobre outra e por afirmar que as diferentes raças constituem tipos específicos.

As pesquisas sobre a anatomia do cérebro, ao fazer medições, asseguravam pelo tamanho do cérebro a superioridade da raça branca sobre a raça negra. Anatomistas, como Paul Broca (apud SCHWARCZ, 1993), relacionavam a inferioridade física à mental; e Samuel Morton (apud SCHWARCZ, 1993) ao estudá-lo, estabeleceram relações do físico com o moral. Defendiam os poligenistas antropólogos a ideia da “imutabilidade” das raças e a

esterilidade das “espécies miscigenadas”, cabendo aos etnologistas defender o aprimoramento evolutivo.

Segundo Schwarcz (1993), esses debates tornaram-se calorosos ao longo do século XIX, e a teoria evolucionista da espécie criada por Darwin conseguiu amenizá-los, por terem ambas introduzido o evolucionismo em suas teorias. A partir das teorias darwinistas, o conceito de raça se distanciou da abordagem biológica e se aproximou da abordagem político-cultural da época. A teoria evolucionista fez suas imersões nas análises do comportamento, na psicologia, linguística, pedagogia, literatura naturalista, sociologia e história. Confirmou práticas conservadoras de dominação racial, de inferiorização das culturas miscigenadas e de superioridade das sociedades ocidentais europeias.

No sentido amplo, os debates e análises da constituição da sociedade a partir das teorias a respeito de raças, além da produção de conhecimento, deixaram como consequência um modelo universalizado de comportamento, em que o racismo criado é explicado à luz da academia.

Aqui é importante a distinção apresentadas por Todorov (1993) a respeito da terminologia da palavra racismo. Segundo o autor, a palavra racismo pode ser desenvolvida em dois aspectos: um chamado de racismo evidenciado pelo comportamento hostil e negativo para com pessoas com características físicas diferentes da sua; e outro termo definido de racialistas referentes às doutrinas sobre raças humanas. O comportamento racista unido a uma doutrina racialista gera, segundo Todorov (1993), uma ideologia nazista, porém as duas não necessariamente estão presentes, concomitantemente. Cita como exemplo que um teórico pode não ser racista e o racista pode não ter nenhuma ideologia por trás de suas atitudes. Segundo Todorov (1993), as teorias racialistas estruturam conceitos para caracterizar a superioridade de uma raça sobre outra, tais como: a existência de grupos com afinidades físicas; uma continuidade físico-mental e continuidade físico-moral da raça; dependência do indivíduo para com o grupo; hierarquia universal de raças; e uma superioridade de saber de uma raça sobre outras.

O processo de formação das identidades no Brasil, como em todos os países, é composto por essas inter-relações sociais definidas pelas relações de poder e que, ao longo do tempo, influenciam positivamente ou negativamente, oferecendo privilégios a uns grupos e atingindo outros com preconceitos. Segundo Munanga (2010), os preconceitos são universais, estão presentes em todas as sociedades. Trata-se de “um conjunto de sentimentos e atitudes que podem ser verbalizados sob forma de opiniões” (2010, p.173) sobre um indivíduo ou grupo.

No Brasil, os critérios que determinam cor ou raça são delimitados pela cor da pele e em outros países os critérios são pela origem familiar e racial, e as relações de poder fazem com que, quanto mais distante o indivíduo estiver dos valores hegemônicos de branco e europeu em sua aparência, menor sejam suas oportunidades de trabalho e de acesso aos sistemas educacionais. A classificação do indivíduo por cor, raça, posição social e gênero cria discriminações e preconceitos aos povos negros. Nogueira (1979, p.79) considera ser o preconceito racial “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”.

Os estudos de Nogueira (1979) sobre relações raciais apresentam dois pressupostos valorativos de atitudes discriminatórias: o preconceito de marca, quando se criam pretextos físicos, de fisionomia, gestos ou sotaques; e os preconceitos de origem, quando os pretextos são pela descendência do grupo étnico.

As opiniões surgem em função de nossos valores sociais e são transmitidas pela educação. A construção de nós e outros implica esses valores atribuídos e repassados pela sociedade, que vão interferir nas relações de classe, religião, cultura, raça e gênero. Provocam assim relações de afirmação e negação de dominação.

No entanto, o processo de colonização provoca reações de oposição dos grupos em situação de desvantagem, emergindo necessidades de descolonização. O processo de descolonização inicia-se quando este começa a refletir sobre suas amarras, passa a rir das forças antagônicas e descobre sua humanidade, e assim começa a triunfar e a incomodar. Os valores do colono passam a ser indiferentes, e o colonizado se descobre igual. Esse processo é violento. Para Fanon (2008), não se desorganiza uma sociedade sem se vencer os obstáculos de absoluta violência. A violência é reivindicada à medida que o subalterno penetra na vida do colono e decide converter a história, modificá-la em seu favor. Considerando os aspectos psicológicos nas relações desiguais entre colono-colonizado, segundo análise do autor, o olhar do colonizado é um olhar de desejo, de possessão ao mundo da fama, dos privilégios. O colonizado quer esse mundo não para ser o colono, mas para substituí-lo, agir de forma a afirmar seus próprios costumes, culturas e diferenças. Por outro lado, no processo de descolonização, o colono cria estratégias de sabotagem à autonomia do colonizado, reafirmando ideias essencialistas que justificam a inferioridade das raças, desconsiderando aspectos das diferenças.

Para Fanon (2008), o mundo colonial traz em si um desejo de descolonização. Há no mundo colonial duas forças antagônicas e de confrontos: a do colono e a do colonizado. O

primeiro confronto se deu pela violência da diáspora. Os povos africanos expropriados de suas terras e culturas, trazidos por força do comércio escravo, foram violentamente destituídos de seu contexto, alterando todo seu sentido de ser. As forças antagônicas caracterizam mundos e *habitats* diferentes. As zonas habitadas pelos colonos são aristotélicas, sólidas, iluminadas e asfaltadas, é uma cidade farta, de brancos/as e de estrangeiros. A zona do/a colonizado/a é o lugar de má fama, de homens e mulheres de má fama, nascidos em qualquer lugar. Nas colônias, o interlocutor é a polícia e o respeito à ordem impõe submissão aos colonizadores. No mundo colonial, atribuem-se ao colonizado todas as forças malélicas, desqualificam-se os costumes e mitos. É um mundo compartimentalizado, conduzido pelo maniqueísmo a seu extremo, pela violência física, econômica e psíquica. Segundo Fanon (2008), os valores ocidentais, escravistas, produzem no colonizado um endurecimento e, ao mesmo tempo, um escárnio.

A ideia de uma identidade integral, essencialista e universal, vem sendo criticada por diferentes teóricos, além de serem problematizados termos que naturalizam as desigualdades em raça, gênero e classes. A partir do século XVIII, começa a ser definido no Brasil o conceito de identidade nacional, consolidando-se no século XIX, que inicia uma exaustiva discussão sobre raça, cor e mestiçagem.

A construção da identidade brasileira resultou do processo histórico que se iniciou com o advento da independência, em 1822, e se consolidou nos anos 1930. Consolidou-se a partir de um processo político ligado à necessidade de coesão social que acompanhasse a existência de um estado que controla todo o território. Nesse sentido, tenta unificar o sentimento e caracterização do povo em todo o país, sem, contudo, levar em consideração as diferenças e particularidades das distintas regiões brasileiras. Esse projeto de governo ansiava por configurar nossa identidade nacional. Influenciado pelos modelos de modernização europeia, deixava escapar as contradições da nossa sociedade, que se beneficiava ainda da herança nefasta da escravidão.

Sobre o conceito de identidade, há duas correntes teóricas que se distinguem singularmente: uma que entende ser a identidade singular e fixa; e outra que a define como plural e instável. Essas teorias surgem à medida que ocorrem mudanças estruturais na sociedade e que dão origem a novos significados.

Nesta pesquisa, trataremos como referencial teórico o conceito de Identidade e de Diferença tratados por Silva, T (2013), a partir da perspectiva da teoria cultural contemporânea. O autor desenvolve a perspectiva de que a Identidade e a Diferença são mutuamente interdependentes: a afirmação da identidade é parte de uma cadeia de negações,

de diferença, e a afirmação das diferenças só faz sentido se compreendida em relação com as afirmações sobre identidade. Seus estudos vão, assim, de encontro àquelas teorias essencialistas que entendem que a identidade é construída independentemente das relações com características inatistas, e que já se obtém no nascimento, sendo traços específicos e imutáveis. A identidade e a diferença são ativamente produzidas, segundo Silva,T (2013). Entende-se ser necessário compreendê-las a partir do que elas produzem e do contexto social no qual estão incluídas.

Outro aspecto importante a se considerar nessa perspectiva é que a Identidade e a Diferença são resultados de atos linguísticos. Elas são criadas a partir de uma cadeia complexa de significados. Nesse sentido, apresenta-se o caráter instável da identidade e da diferença, correlacionando-o com o da linguagem. A linguagem como sistema de significação é instável, afirma Derrida (1981). Então, a identidade e a diferença não podem ser entendidas fora do sistema de significação, dos símbolos e da cultura que lhes dão sentido.

Ao introduzir o aspecto de indeterminação da linguagem, faz-se necessário inserir o conceito de “metafísica da presença” de Derrida (1981). Para esse autor, o signo, ponto central na linguagem, tem a característica de ser um sinal que está no lugar de outra coisa. Derrida afirma que o conceito não está presente no signo, mas a linguagem faz com que se tenha a ilusão de sua presença. A ilusão (metafísica da presença) é necessária para que o signo funcione, pois a presença é indefinidamente adiada. E é a impossibilidade da presença que obriga o signo a depender do processo de diferença, ele é caracterizado por adiamento e diferença.

Tal qual a linguagem, a identidade e a diferença se caracterizam pela indeterminação e instabilidade, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, alimentada por teóricos como Derrida (1981) e os seguidores dos estudos culturais. A afirmação da identidade e o enunciado da diferença se realizam em campos de força, em disputas entre grupos assimétricos, em que se pretende acessar bens sociais.

Nesse processo de formação de identidade, diferentes operações são envolvidas: a inclusão/exclusão, classificação, diferenciação, separação. Quando afirmamos o que somos, demarcamos fronteiras, separações entre o “nós” e o “eles”. A forma como classificamos o mundo reafirma as relações de oposição dos binarismos. Ao classificar algo, eu elejo positivamente um e o outro negativamente. Para Silva,T (2013), esses processos de classificação para afirmação da identidade e da enunciação da diferença são as formas mais sutis de exercer o poder. Embora o poder seja reafirmado, a identidade e a diferença não são passivas aos processos, são constantemente criadas e recriadas pelos atores sociais.

Entendendo que a identidade e a diferença não são construções fixas e preexistentes, a teoria cultural contemporânea introduz o conceito de hibridização e representação para justificar a instabilidade e a relação com o contexto nesses processos.

A hibridização é um processo de mistura entre diferentes grupos culturais, raciais e étnicos, e entende a formação identitária como processos relacionais. Essa teoria coloca em xeque a ideia de que a identidade é separada do contexto. No processo de hibridização, a identidade que se forma não é mais integralmente a originária, porém carrega seus traços. O espaço criado pela fusão dos grupos nasce de relações conflituosas, e não é determinada pelo grupo hegemônico, distanciando-se do que propaga a teoria de democracia racial desenvolvida pelo teórico Gilberto Freire. O movimento de hibridização se dá tanto pela diáspora quanto pelas viagens realizadas pelas pessoas. A diáspora, um deslocamento forçado de um grupo para outra cultura, através da hibridização, transforma, desestabiliza identidades originárias. O advento da diáspora serve como exemplo crítico de oposição às ideias de identidade fixa, imutável.

Nas viagens, experimenta-se a instabilidade da identidade, porque, quando nos deslocamos para conhecer novas culturas, nos percebemos como estrangeiros, nos tornamos inseguros, num estar entre fronteiras, entre limites. As ambiguidades e precariedade das identidades são assim processadas, nos deslocamentos, no cruzar as fronteiras ou permanecer nelas.

Outro aspecto considerado na teoria cultural contemporânea sobre a produção da identidade e da diferença é que estão elas associadas à representação. Para tanto, se considera o conceito de representação desenvolvido pelos estudos culturais. Hall (1992) recupera esse conceito, concebendo a representação como um sistema de significação, de signos. Incorpora também as características de ambiguidade, instabilidade, indeterminação atribuídas à linguagem. Para o autor, a representação atribui significado às coisas, é um sistema linguístico e cultural vinculado às relações de poder. Para os estudos culturais, a identidade e a diferença são dependentes da representação, e é por esta que se ligam as relações de poder. Para Silva, T (2013, p.92), não é difícil perceber a implicação dessas conexões entre identidade e representação: “quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

Vale ressaltar que o contexto de mudanças provenientes das sociedades globalizadas, em que as novas tecnologias da informação alteram comportamentos e modos de vida, cria, segundo Hall (1992), identidades fragmentadas, referindo-se a uma crise de identidade. O autor (1992) introduz o conceito de identidades “descentradas”, referindo-se à construção do

sentido de si como algo instável, em que são múltiplas as categorias de pertencimentos. Os estudos vêm apontar para a fragmentação da identidade e a ruptura de conceitos de sujeito integrado. As teorias contemporâneas sobre identidades justificam a crise da identidade pela necessidade de rompimento com as estruturas tradicionais.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença são abordadas como questões políticas, interessam-se por compreender como elas são produzidas, em que contextos de forças hierárquicas podem ser descritas. Propõe a teoria que, antes de respeitar, tolerar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é ativamente produzida nas relações sociais. Pretende desestabilizar o caráter constitutivo artificial da identidade. Rechaça o idêntico e o diverso. Entende a identidade e a diferença na perspectiva de movimento, do tornar-se, da multiplicidade.

1.3 MULHERES QUILOMBOLAS

A pesquisa tem como objetivo central compreender os sentidos atribuídos às mulheres quilombolas pela escola e por elas mesmas, e faz assim um recorte de gênero, discutindo as questões históricas sobre a construção das identidades da mulher negra. As identidades são assim compreendidas a partir das tensões e das relações sociais, que envolvem poder e produção.

No período colonial, o mercado de trabalho era rigidamente diferenciado e hierarquizado, segundo Nascimento (1989 apud RATTTS,2007). Havia dois polos extremos que caracterizavam os grupos: donos de terra e escravos; mulher branca, a esposa do homem branco, e a mulher negra, trabalhadora, reprodutora e provedora da mão de obra. Segundo os estudos de Nascimento (1989 apud RATTTS,2007), esses grupos desempenhavam papéis totalmente opostos e hierarquizados, em que os senhores, donos das terras, concentravam poder econômico e político, e os escravos representavam a força de trabalho, e viviam em péssimas condições de vida. Nesse período, a sociedade se caracterizava pelo poder patriarcal em que a mulher estava em situação de submissão ao homem. Para a mulher negra, era atribuída maior subalternidade do que em relação à mulher branca, assumindo a negra um papel forçado de produtora e reprodutora da mão de obra escravizada. Para a autora, é no mercado de trabalho que se cristaliza a dominação da mulher negra, restringindo forçosamente seu campo a trabalho doméstico.

Para Munanga (2004, p.21), “as concepções ideológicas decorrentes das diferenças físicas entre mulheres negras e mulheres brancas trazem em si questões políticas baseadas na

hierarquização das relações concebidas pelas discriminações raciais e sexistas”. Munanga (2004) afirma que foi nos corpos das mulheres negras escravizadas que tais ideologias raciais foram perpetradas. Essas ideias são também denunciadas por Sonia Giacomini, quando explana sobre a subalternidade imposta às mulheres negras desde os períodos da escravidão. A autora denuncia de forma crítica as situações vividas pelas mulheres negras em trabalhos forçados: estupro institucionalizado, embutido na imagem de sensualidade e liberdade sexual da negra, mulata.

A diáspora, como já havia explicitado, é também um fator que traz consequência para a formação das identidades das mulheres negras no Brasil. O deslocamento faz rupturas, com as origens culturais, com a terra pátria, com o convívio com os familiares, traz sofrimentos pelo isolamento nas terras desconhecidas e pelas condições de submissões sexuais, pois o tráfico de mulheres negras tinha em seus objetivos a reprodução, para alimento da cadeia de escravização dos negros. Nesse sentido, as consequências do sistema de escravização incidem diretamente na formação dificultosa de ser negro/a.

Os anos passam, leis são promulgadas, mas a forma de dominação continua, e se assumimos que ser negro/a é difícil, ser “negra quilombola” pode ser ainda mais complicado, devido, justamente, aos estigmas de escravizadas que essa noção pode carregar. Os quilombolas e remanescentes de quilombos não querem ser identificados como “negros fugidos”, devido justamente às opressões históricas sofridas e estigmas propagados pela história oficial.

Os estudos sobre estigma demonstram as distorções das imagens criadas pela sociedade sobre os indivíduos. Segundo Goffman (1978), estigmas são as discrepâncias entre as identidades sociais e as identidades virtuais. O estigma cria informações e características contrárias aos sentimentos, ao estado de espírito e intenções do indivíduo, sendo transmitidas de forma redundante e seguras, pois confirmam outros signos. Segundo o autor, os signos, portadores de informações, podem ou não ser empregados contra a vontade do informante, apresentam características diferentes de um grupo para outro, podem ser confiáveis ou não, e podem ser associados a informações sobre de quem o indivíduo está acompanhado.

Para Gonzalez (1984), no discurso ideológico dos grupos dominantes, as imagens dos negros e negras são presumidas, e para afirmá-las criam dispositivos discursivos. Segundo a autora, os dispositivos estão em oposição, e traduzem binarismos: consciência e memória. A consciência é o dispositivo que se faz presente pela alienação, pelo esquecimento e encobrimento da história e cultura de determinados grupos que se quer subordinar. A memória é a necessidade de verdade, a história que não foi escrita. A consciência fala pelo

discurso dos grupos dominantes e a memória, em sua astúcia, fala nas brechas e mancadas desses discursos. A consciência impõe as regras do jogo, e utiliza-se de mitos para assegurar as regras da dominação. Nesses jogos, a mulher negra é classificada a partir de mitos de democracia racial e da ideologia do branqueamento. Nesses mitos há uma violência psicológica e corporal sofrida pelas mulheres negras em relação ao fenômeno da miscigenação, defendido por teóricos como Gilberto Freire (1966). A informação estigmatizada das relações entre brancos e negros, nesses mitos, cria uma imagem de passividade sobre a mulher negra e de admiração afetiva e erótica do homem branco sobre esta, insinuando uma relação sexual harmônica.

Gonzalez (1984) apresenta três estereótipos construídos no Brasil para a mulher negra: a mulata sexual, a crioula escrava e a doméstica ou ama de leite. Para a autora, há uma representação social baseada na raça e no gênero, a qual regula as escolhas afetivas das mulheres negras. A mulher negra e mestiça estaria fora do “mercado afetivo” e naturalizada no “mercado do sexo”, da erotização, em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes “à cultura do afetivo”, do casamento, da união estável.

O carnaval é um espetáculo que apresenta as contradições da imagem que se tenta estereotipar da mulher negra. Nele ela é a rainha, a mulata que representa no imaginário dominante o objeto de desejo sexual, a mulher sedutora, de corpos atraentes. Para Gonzalez (1984), os mitos ocultam também uma violência simbólica, pois no outro lado do endeusamento está a mulher negra oprimida do cotidiano da sociedade brasileira. A mulher negra é a empregada doméstica, o lado oposto da exaltação do carnaval, a prestadora de serviços domésticos que concomitantemente é articulada aos serviços sexuais. Segundo a autora, a função sexual surgiu, a partir da caracterização da mucama, nos antigos períodos da escravidão, e pelo “engendramento” da doméstica e da mulata: a que serve de cama e mesa, parafraseando o dito popular.

Na análise das funções da mulher negra há, segundo Gonzalez (1984), a “mãe preta”. Essa é a mulher negra que assume no ambiente familiar do sistema escravocrata as atividades de cuidar dos/as filhos/as dos senhores, de amamentá-los, de dar banho, colocar para dormir e contar história. A mulher branca é a esposa, a mulher reprodutora da raça branca. É nessa função de mãe que Gonzalez (1983-1984) compreende estar a astúcia da ação de resistência da cultura negra na sociedade brasileira. A mãe preta transmite para os/as filhos dos senhores/as toda a cultura negra, através dos seus repertórios das histórias orais vindas do além-mar, numa língua chamada “pretuguês”.

Desde os quilombos, as mulheres possuem um importante papel na organização sociopolítica, seja pelo seu histórico de lutas pela terra, pela presença nas manifestações culturais e pelo cuidado com os/as filhos/as. Seguindo um histórico de participação ativa, elas “tornam-se” negras e, sobretudo, mulheres. E é a geração dos antigos quilombolas que, através da memória cultural e histórica, proporciona uma reconstrução de suas identidades, constituindo um novo conceito sobre quilombolas, sobre mulher negra, em que a maior característica é a resistência e luta pelos direitos. Contudo, a característica de resistência, em consequência da luta dos/as negros/as nos quilombos e nos movimentos faz com que o/a negro/a quilombola vá assumindo-se como ator social, intimamente conectado com a luta pela liberdade.

A partir dos anos 1930, com a decadência no Brasil das atividades rurais, as mulheres passaram a ingressar no mercado de trabalho. Com o advento da industrialização, a sociedade tornou-se menos estratificada, mais flexibilizada e graduada, mas manteve as mesmas estruturas de hierarquização de acessos a determinados grupos, relegando aos/as negros/as os papéis mais baixos. No processo de modernização das cidades, perpetuaram-se os acirramentos de raça e sexo, em que se atribuem às pessoas negras valores e lugares de inferiorização das condições de vida.

Desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados”. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALEZ,1983-1984, p.10).

A sociedade moderna dinamiza as atividades produtivas, e as representações de luta e resistência foram ao longo dos anos se modificando e criando novos e fortes formatos de organização. Para Nascimento (1989 apud RATTS,2007), é nesse período que, através dos movimentos e das reivindicações, a necessidade de acesso à educação para os grupos subordinados se torna mais visível.

Com o processo de mudança do mercado de trabalho, em consequência do declínio dos trabalhos rurais, como dito, as mulheres se vêm com menos possibilidades em decorrência da ausência de qualificação. No que se refere às desigualdades de gênero, a mulher branca consegue ter acesso aos cursos superiores, diminuindo as desigualdades entre

elas e os homens brancos, no entanto, a mulher negra acumula dupla desigualdade. Os critérios raciais tornam ainda mais difícil seu acesso a trabalhos de atendimento ao público ou administrativo nas empresas, limitando-se elas a ser operárias da indústria ou a exercer antigos e contínuos trabalhos domésticos.

O processo de modernização, e depois o declínio da industrialização, vão tornando o mercado cada vez mais exigente em termos de qualificação profissional. As exigências do mercado, que fizeram com que as pessoas precisassem ter novas qualificações, e as desvantagens sofridas pelos critérios raciais dificultaram e inibiram a construção de imagens positivas, traduzindo-se, segundo Fanon (2008), em valores silenciados.

Diante das dificuldades pela negação de acesso à qualificação profissional, os movimentos negros tornaram a necessidade de acesso à educação sua bandeira de luta, reafirmando a luta pelos direitos e melhores condições de vida.

O movimento de mulheres negras, em 1980, ganhou mais força, ao iniciar um processo de afirmação junto aos grupos feministas, embaladas pela explosão do feminismo negro norte-americano. Estas reconheciam que a invisibilidade já havia sido rompida pelas mulheres de classe trabalhadora nas grandes cidades, no meio rural pelas camponesas, e pelas mulheres negras nos quilombos rurais e urbanos, mas se fazia necessário enfatizar a necessidade de pensar as diferentes experiências históricas das mulheres, as especificidades das lutas das mulheres negras.

As mulheres negras assumiram suas características de força e capacidade de optar pelo que querem. Ser mulher não é a pura constatação de um estado de fato, mas a afirmação de uma vontade de ser, de ser portadoras de uma voz ativa e política que as permite lidar com as suas próprias vidas. Elas passaram da consciência de objetos (mulher-para-o-outro) à consciência de sujeitos (mulher-para-si-mesma), em um processo de construção de si que implica amor para consigo mesma.

Ribeiro (2009), ao analisar a trajetória do Movimento de Mulheres Negras no Brasil contemporâneo, assinala a importância de se entender a especificidade e as diferenças entre as mulheres negras e brancas no interior do movimento feminista. Para essa autora, as reivindicações das negras não estavam em consonância com os projetos políticos de emancipação do feminismo – havia um desencontro histórico entre ambos. Enquanto as feministas brancas lutavam pelo direito ao aborto e pelo celibato, as negras denunciavam o processo de esterilização contra as mulheres negras e pobres, alegavam a necessidade de planejamento familiar e não de esterilização, principal ponto de reivindicação do Movimento Negro Unificado. Enquanto algumas correntes do feminismo criticavam o casamento formal,

a constituição de família, as mulheres negras falavam de “solidão” e da ausência de parceiros fixos, denunciando, assim, o racismo e o sexismo.

A participação das mulheres negras brasileiras, sua organização acrescida à aliança com outros movimentos, foi fundamental para o debate de gênero e políticas antirracismo não só no Brasil, mas também em toda a América Latina. Com o feminismo surgiu, segundo Louro (1997, p.148), “uma nova maneira de pensar sobre a cultura, sobre a linguagem, a arte, a experiência e sobre o próprio conhecimento”. Nessa perspectiva, há uma nova compreensão sobre os sujeitos, em que a mulher é percebida como sujeito social, político e do conhecimento.

O empoderamento das mulheres negras é evidenciado em todas as questões sociais e políticas, nos espaços públicos, acadêmicos, parlamentos, partidos e movimentos sociais, e ainda demarca, como disse Carneiro (2003), o “toque de cor” nas propostas de gênero e no feminismo. As experiências das diferentes mulheres, negras e brancas, em suas pluralidades, passam a ser levadas em consideração, e, no que tange às mulheres quilombolas hoje, podemos constatar antigos e novos empoderamentos.

Se revisitarmos a história do Quilombo dos Palmares, que se tornou exemplo de organização social, podemos constatar os modos originários da relação das famílias com a terra. As terras dessa região, que se estende desde a cidade do Cabo de Santo Agostinho (PE) até a zona Norte do Rio São Francisco em Alagoas, cortada por rios Ipojuca, Sirinhaém, Una, Paraíba, Mundaú, Panemá, Camaragibe, Porto Calvo e Jacuípe, se caracterizavam por ter extrema fertilidade. Os/as negros/as habitantes do quilombo extraíam da terra a sobrevivência para todos, e garantiam aos que chegavam condições de vida coletiva, pelo plantio de cereais, lavoura, frutas, criação de animais, extração de madeiras.

Viviam sobre proteção da floresta, das palmeiras, que impediam a chegada dos soldados e homens dos senhores de engenhos. Habitavam mocambos (pequenos ajuntamentos de casas em forma de oca coberta de folhas de palmeiras) que ficavam espalhados, para facilitar os momentos de guerra. Foi governado por um rei Ganga-Zumba, até 1677, e havia um Conselho de Chefes, composto pelas lideranças masculina e feminina, representantes de cada mocambo. Todos os moradores do quilombo aceitavam o sistema de organização dirigido pelo líder Ganga Zumba, que, com honras de rei, exigia trabalho, coletividade e disciplina. Com afirmamos anteriormente, a atividade principal era a agricultura. Tinham na religião uma semelhança com o catolicismo, acreditavam em um Deus e realizavam festas religiosas com toda a comunidade.

Parece que, no início, o quilombo era constituído apenas de homens, e mais tarde desceram a serra para trazer as mulheres. Por ter quantidade superior de homens, segundo informações extraídas na visita a esse quilombo, o quilombo foi se configurando pela união de uma mulher com vários homens (poliandria) e os filhos criados por todos em coletividade.

Nos quilombos percorridos para o intento da pesquisa, observamos que as atividades das mulheres apresentam muitas semelhanças com a vida no Quilombo dos Palmares: desde os cuidados com a agricultura, no plantio, arado, criação de animais até a comercialização dos produtos da terra. Em relação aos serviços domésticos, são elas que preparam a comida, cuidam da casa, dos filhos/as, marido e dos netos/as. A mulher quilombola na atualidade, além de trabalhar na roça, vai para a feira uma vez por semana e vende seus produtos.

A participação das mulheres quilombolas nas associações da comunidade, e conseqüentemente na luta por melhores condições de vida, registra novos empoderamentos. Dentre as associações de quilombolas do município, apenas uma não é liderada por mulheres, confirmando a predominância da liderança feminina nas organizações atuais.

Ao pesquisar sobre a construção identitária, entendemos que, ao resgatar antigos valores, encontrados na memória das gerações mais antigas, os indivíduos colhem os significados que compõem o arcabouço de suas identidades e os atualizam. O passado histórico da comunidade demonstra a participação ativa das mulheres, e faz com que as experiências da geração das mulheres antigas sejam incorporadas às construções identitárias dessas mulheres quilombolas de hoje. Essas incorporações podem auxiliar no autorreconhecimento, no sentimento de pertencimento, de se sentir integrante da comunidade remanescente de quilombo. Deve-se, assim, ter em mente que a categoria hoje reconhecida como “quilombo/quilombola” assume outras significações, adquire novos bens simbólicos e materiais.

As identidades, portanto, estariam embasadas em um dispositivo discursivo, não sendo “coisas” com as quais se nasce, mas formadas e transformadas, Hall (2003, p.188) conclui que “não existe um eu essencial, unitário – apenas o sujeito fragmentário e contraditório que me torno”.

CAPÍTULO 2

ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS

2.1 ESTUDOS CULTURAIS

A pesquisa sobre as mulheres quilombolas a que destinamos nossas investigações tem como referencial teórico os estudos culturais, por entender que a construção das identidades se faz a partir das relações de seus agentes com o mundo, sendo estes ativos, e que produzem sentidos de si mesmo.

Os estudos culturais ainda são um movimento teórico-político que surgiu na Grã-Bretanha nos fins da década de 1950, com o intuito de entender o papel da cultura no momento crítico na Inglaterra do final da Segunda Guerra Mundial. Os teóricos que deram início a esse projeto foram: Raymond Williams, Richard Hoggart e Thompson. A sociedade inglesa estava em constante mudança, numa política de classe de limitada resistência, evidenciando forças das classes dominantes e a invasão da cultura americana pelos meios de comunicação de massa.

Os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista da construção de um projeto político quanto do projeto teórico de construção de um novo campo de estudos. A proposta era um olhar para as políticas culturais dos movimentos sociais, bem como proposta de multidisciplinaridade do conhecimento. Os estudos culturais tinham como principal interesse identificar formas e práticas culturais que estão fora do cânone da alta cultura, como afirma Escosteguy (2010).

Nos anos 1970, em Londres, período quando se iniciaram as pesquisas e publicações sobre esses estudos, em meio ao período de industrialização, as divisões classistas da sociedade, formadas pelas oposições entre operários e patrões, trouxeram para as academias novas perspectivas de construção de conhecimentos que seguiram duas correntes: estruturalista e culturalista. Os estruturalistas pensavam a cultura popular como uma máquina ideológica que ditava o pensamento de um povo, e os culturalistas, como uma expressão autêntica de um povo em suas condições de subordinação.

Os estudos sobre cultura, em que nos referendamos, pretendiam responder às indagações sobre a cultura popular, descrever o cotidiano, suas diversas práticas e expressões próprias. Debruçaram-se sobre os sistemas de valores, sobre o problema de sua autonomia. Interessaram-se também pela autonomia das culturas populares, formação da identidade

coletiva e as dimensões de resistência e subordinação das classes populares. Sobre os meios de comunicação, fizeram duas análises: a análise da estrutura ideológica e análise textual das mensagens emitidas pelos próprios meios, em decorrência da forte dominação dos Estados Unidos na comunicação de massa da sociedade inglesa da época.

Ainda nos anos 70, os estudos realizados por grupos feministas em torno das diferenças de gênero tomaram corpo e se caracterizaram um campo dos estudos culturais de mulheres, combatendo os sistemas de dominação masculinos. A produção feminista, segundo Escosteguy (2010), propiciou novos questionamentos em redor de questões referentes à identidade, pois introduziu variáveis de gênero, deixando-se de ver os processos de construção da identidade unicamente através da cultura de classe.

Nos anos 80, foram se definindo novas modalidades. Nos meios de comunicação, são introduzidas pesquisas de audiências, programas de televisão, literatura popular e filmes. Outro aspecto importante dessa época é que houve um redirecionamento nos métodos investigativos, realizando-se trabalhos etnográficos.

Na forma contemporânea, os estudos culturais não ficaram restritos a Inglaterra e Europa, nem aos Estados Unidos, ganharam amplitude para países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, América-Latina, Ásia e África. Ao afirmarem-se nestas culturas, os estudos originariamente anglo-saxões não exerciam mais total influência sobre os estudos das minorias e culturas desfavorecidas, e surgiram novos enfoques para esses temas. Porém, segundo Schwarz (1994) é importante considerar os princípios norteadores originários dos estudos culturais:

[...] a identificação explícita das culturas vividas como um objeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuíam suas próprias formas culturais, dignas do nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confinado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter ou mesmo antidisciplinar (apud ESCOSTEGUY, 2010, p.380).

Ao construírem seu campo de investigação, os estudos culturais noutros países assumiram caráter de autonomia em relação aos teóricos fundadores ingleses, atuando de modo particular em pesquisas sobre culturas. O que os une é uma abordagem que afirma a produção ativa da cultura e a compreensão da relação direta desta com o comportamento e ideias dos homens e mulheres que fazem parte da sociedade.

Segundo Escosteguy (2010), somente nos anos 90 alguns pesquisadores latino-americanos começaram a identificar-se com os estudos culturais. A resistência se deu pelo receio da perda de autonomia e independência das perspectivas latinas. Os estudos com perspectiva latino-americano fazem uma análise dos meios de comunicação em relação à cultura e aos processos políticos e do poder hegemônico. Questionam a produção das hierarquias e processos de binarismos: tradição e inovação, culturas populares e eruditas, alta e baixa cultura, cultura de elite e cultura de massa.

Os estudos culturais na América Latina trazem a marca da multidisciplinaridade, afirmando não ser possível uma análise sem as interconexões com outras disciplinas. Têm como principal interesse perceber as interconexões entre as estruturas sociais e as práticas culturais. Nessa visão multidisciplinar, os processos culturais são interdependentes, e não fenômenos isolados, caracterizando-se uma relação dinâmica com outras esferas, principalmente com a estrutura ou os processos produtivos. Esses novos olhares permitem uma revisão nos interesses de estudos culturais, deixando de lado os cânones universais que encobrem minorias e voltando-se para interesses sobre questões que envolvem raça, gênero e classe.

As profundas alterações que vêm ocorrendo na vida social e a atuação dos movimentos sociais faz com que os/as intelectuais desenvolvam uma análise crítica da vida social e cultural contemporânea, com atuação política sobre as questões sociais. Essa ação política dos/as teóricos/as latino-americanos/as os diferencia do momento inicial dos estudos culturais britânicos e norte-americanos.

Os movimentos sociais possibilitaram, através da resistência contra a discriminação, a repressão e na luta por acesso às necessidades básicas, mudanças na vida cotidiana e transformaram questões antes vistas como de ordem privada em questões públicas, de reivindicações por direitos sociais. Os estudos culturais debruçaram-se nos fatos sociais da época, ampliaram o campo de investigação em espaços de associações comunitárias, clubes de mães e de jovens, comunidades eclesiais de base, defesa do meio ambiente, dos direitos humanos, o movimento feminista e o movimento negro. Surgiram assim novos atores que desafiam a política tradicional, o poder autoritário.

Na América Latina, a ideia de cultura popular vem surgir com características distintas: ideia de folclore, cultura de massa e populismo. Em cada uma dessas formulações de cultura, incidem questionamentos que contribuiriam para uma nova estrutura de conceitos de cultura implantada pelos estudos culturais. Questiona primeiro a ideia de folclore, numa concepção nostálgica, não compactua com a ideia de que a cultura está ameaçada e pode perder lugar

para industrialização e meios de comunicação. Em segundo, acredita que a cultura de massa, por ser midiática, está muito mais ligada à produção comercial do que à popularidade. Por fim, a cultura na perspectiva do populismo entende que os valores tradicionais deixam de ser expressos pelo povo e muito mais representados pelo Estado, ou seja, há uma cooptação do estado.

A principal preocupação dos estudos é mais com as inter-relações entre domínios culturais do que com as dicotomizações hierarquizadas de culturas dominadas e dominantes. Havia uma crítica desde o início da formação dos estudos culturais ao velho marxismo, porém Johnson (apud ESCOSTEGUY, 2010, p.120) faz um destaque das influências do marxismo sobre o conceito de cultura nos estudos culturais: “[...] primeiro que os processos culturais estão intimamente vinculados aos sociais, segundo que a cultura envolve poder e por último que ela é um local de diferenças e lutas sociais”.

A noção de popular nos estudos culturais se refere à relação povo e poder, atenta para onde e como o poder está localizado na vida das pessoas. Segundo Hall (apud ESCOSTEGUY, 2010, p.121), “Não existe nenhuma cultura popular autêntica e autônoma que esteja fora do campo de forças de poder e dominação cultural”. Para ele, a cultura popular deve ser pensada em função das relações de classe, é espaço dialógico, de fusão conflitiva, que abrange domínios de rejeição e inclusão. Para Hall (1992), não existe uma relação permanente, estável e contínua entre povo e poder, pois há intervenções políticas e as posições sempre se reformulam.

Para Canclini (apud ESCOSTEGUY, 2010), um dos teóricos dos estudos culturais latinos americanos, o popular é entendido como uma prática e uma posição. Os valores e sentidos vão sendo conquistados nas relações sociais, e se reformulam pelas múltiplas correntes existentes. Para Barbero (apud ESCOSTEGUY, 2010), outro expoente dos estudos latinos americanos, o popular tem lugar no processo comunicativo, é mediação entre os meios de comunicação e as práticas cotidianas. Para ambos, o espaço popular é espaço de protagonização da hegemonia como opção política, sendo através da esfera cultural que o político e o econômico se realizam. Os estudos culturais referem-se ao conceito de hibridismo intercultural, em que os indivíduos se desenraizam dos territórios nacionais e se enraízam nos seus territórios locais, nas práticas cotidianas.

No contexto mundial, os estudos atuais apontam para uma epistemologia das culturas negadas, debruçando-se sobre a desconstrução do modelo hegemônico moderno-colonial-ocidental-cristão que sofremos ao longo desses anos.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o surgimento das escolas no Brasil, em 1827, foi transformada em lei a reforma da instrução pública que estabeleceu a criação de escolas elementares em locais populosos.

Na segunda metade do século XIX, nas décadas de 1870 e 80, começou a ser oferecido às mulheres acesso às Escolas Normais (MAUAD, 2006), mas as universidades continuavam fechadas às mulheres. Em 1879, uma reforma do ensino aprovada no parlamento permitiu finalmente o ingresso das mulheres nos cursos superiores.

De forma geral, as instituições escolares, desde o início do século XX, vêm sendo alvo de questionamentos, em suas práticas educativas, currículos, formação de professores/as e seus espaços de ensino. Segundo Louro (1997), a escola institui múltiplos sentidos e constitui distintos sujeitos. Com objetivo de fazer uma reflexão sobre a forma como as instituições formais de ensino estão ligadas às estruturas de poder, entende a autora que é na escola que se reproduzem as divisões de classe, raça, etnia, sexo e gênero. Nesse sentido, a escola exerce uma ação de distinção, quando separa crianças dos adultos, católicos de protestantes, meninos de meninas, e quando omite funções e culturas de grupos minoritários. Para tanto, utiliza-se de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização em suas ações educativas.

Os manuais antigos modelam comportamento, indicando formas de falar, andar, sentar e reagir dos alunos/as, e produzem o que Louro (1997) chama de corpos e identidades escolarizados. Esses são gestos, movimentos e sentimentos produzidos nos espaços escolares, e que passam a ser incorporados pelos alunos/as, determinando generalizações e desigualdades. As instituições vão assim delimitando espaços através de símbolos e códigos, em conformidade com as estruturas de poder e dominação dos estratos sociais hierarquizados. Louro (1997) corrobora as críticas que Foucault (1987) faz às disciplinas, reafirmando serem elas “fabricação” de indivíduos. Continua afirmando que os sentidos são treinados e algumas habilidades são mais reforçadas do que outras. Se observarmos nas atividades escolares os jogos lúdicos, as imagens nos livros didáticos, a linguagem utilizada, todos orientam as meninas e os meninos com base nos valores e papéis sociais preestabelecidos pelas ideologias dominantes, tais como: brincadeiras de meninas com foco na maternidade, no cuidar e obedecer; aos meninos as brincadeiras se voltam para jogos de futebol, disputas de carrinhos, entre outros.

Com base em definições estereotipadas, edifica-se um sistema de discriminação e exclusão que encontra ecos nas instituições formais, quer sejam a família, escola ou igreja,

sendo a educação resultado da perpetuação dos valores de dominação e deformação. O processo de “fabricação” dos sujeitos é sutil, vem acompanhado de argumentos que justificam como sendo “natural” a distinção por desigualdades e exclusões. Assim a escola continua imprimindo sua “marca da distinção” (LOURO, 1997).

Teóricas dos estudos feministas com foco na educação atentam para a necessidade de se questionar não só o que se ensina nas escolas, mas também a forma como se ensina e quais os sentidos dados ao aprendizado pelos alunos. Mais ainda, é necessário problematizar as teorias e os conteúdos, a linguagem carregada de sexismo, racismo e etnocentrismos, transmitida nos espaços escolares. Para Louro (1997, p.63), é urgente “desconfiar do que é tomado como ‘natural’”.

Nas análises, estudiosos/as da educação na perspectiva dos estudos culturais e feministas aguçam o olhar mais contextual sobre a linguagem, e afirmam que além de ser ela expressão de relação de poder. Ela institui, veicula, produz e engessa as relações de diferenças, seja para construir desigualdades, seja para empoderar grupos. Esses estudos questionam o uso tradicional das regras da linguagem, as formas sexistas e racistas e os processos de ocultamento e silenciamento de sujeitos. Entendem ser importante observar, nas práticas educativas escolares, o não-dito sobre os sujeitos, o que se está silenciando, pois as armadilhas da linguagem são múltiplas. Podemos ter como referência as nomeações dadas a meninos e as meninas, as atribuições polarizadas que garantem primazia de um grupo sobre outro e a separação dos mundos em que o público pertence ao mundo masculino e o doméstico, ao feminino.

As mudanças de paradigmas sobre o ensino e a aprendizagem propõem a pluralidade, a diversidade, o cruzamento de fronteiras, as trocas, as solidariedades e conflitos que devem ser considerados no processo de formação dos sujeitos ativos e pensantes. Podemos registrar o surgimento de novas epistemologias que vêm se contrapor às epistemologias clássicas, e propõem a superação da fragmentação do saber, de práticas educativas que incluam a diversidade de culturas e distintas formas de compreensão da realidade. No que se refere às práticas educativas, foi orientado tanto no ensino básico como nas licenciaturas a incluir nas didáticas os princípios de diversidade cultural, o respeito às diferenças e a afirmação da raça negra. Reconhece-se que a família exerce um papel representativo na formação educacional. Segundo Carvalho (2004), é onde se transmitem os valores afetivos, de cooperação e de herança cultural.

Os teóricos dos estudos culturais responsabilizam os modelos das sociedades ocidentais por disseminarem um modelo universal, eurocêntrico de educação escolar,

desenvolvendo uma supervalorização de uma cultura e invisibilidade das culturas ditas “primitivas e ou selvagens”. Esses modos de transmitir conhecimento deslocam para a base inferior da escala de civilidade os grupos minoritários e tornam os alunos desses grupos não representados, nem identificados com os conteúdos didáticos escolares.

Entendemos que as ideologias dominantes que controlam as relações econômicas, sociais, culturais e de gênero influenciam negativamente as práticas educativas e as instituições de educação formal brasileira. Sabe-se que, a partir da Constituição de 1988, embora com lentidão e só a partir do século XXI, muitas iniciativas estão sendo concretizadas no sentido de fortalecer os valores socioculturais de pessoas afro-brasileiras e comunidades tradicionais.

Percebem-se ações que vêm contribuindo para alguns avanços referentes às demandas das lutas dos povos negros, tais como: a implantação efetiva da Lei n. 10.639/03, que institui no currículo oficial da Rede Nacional de Ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, no termo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -Parecer n. CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004(Brasil,www.seppir.gov.br,2013).

No caso da mulher quilombola, os fatores de desigualdade criam barreiras de aceitação e valorização de potenciais próprios. As desigualdades de gênero e raça são preocupações já visibilizadas tanto pelos órgãos públicos, universidades e instituições civis, quanto pelos movimentos negros e de mulheres negras que, há muito, reivindicam uma educação escolar voltada para as especificidades das culturas tradicionais quilombolas.

Atingir igualdade de gênero implica uma formação crítica e de autopertencimento, que começa na infância e estende-se para fora da escola, nos espaços comunitários. Por isso, justifica-se a necessidade da construção de uma educação escolar quilombola que seja baseada em valores civilizatórios afro-brasileiros e na política de pertencimento étnico, político e cultural.

O espaço quilombola é considerado, na legislação brasileira, território histórico e cultural, que através das organizações comunitárias quilombolas foi constituindo uma nova modalidade de educação no Brasil. A criação de instituições de Educação Escolar

Quilombolas¹⁰ tem como proposta ser um espaço escolar de inclusão, de pertencimento e valorização das experiências culturais, em sua ancestralidade, modos de viver e alimentar-se, com pretensões de incluir um programa diferenciado, que considere os vários espaços de saberes, dentro e fora da escola. A proposta de ensino em/nas/com comunidades tradicionais quilombolas visa a assegurar uma educação que considera o contexto cultural em que se dá o aprendizado, que os/as alunos/as se sintam identificados nos currículos, nas imagens e conteúdos repassados.

A educação quilombola foi implementada a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2004, e se traduz em uma normativa legal, sendo uma modalidade dentro da Educação Básica, que surgiu como fruto das reivindicações dos movimentos quilombolas reunidos em seminários por todo o Brasil. São reivindicações que se configuraram em deliberações retiradas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília, em 2010.

Aparentemente, são instituições comuns, com a mesma estrutura física e disciplinas das outras escolas públicas, mas a possibilidade de considerar os saberes locais, a participação das comunidades e práticas educativas que incluem as diferentes culturas as difere em público e rotina. A proposta é de que a educação formal dialogue com outras formas de conhecimento, que reinvente pedagogias e didáticas que incidam sobre novos arranjos, sobre o desenvolvimento de tecnologias e dinamize concepções de ciência. A legislação educacional brasileira propõe que educadoras e educadores atuem para o enfrentamento das desigualdades etnicorraciais nos espaços educacionais. Assim, compreende que o processo de formação continuada de gestores/as e docentes é importante para a promoção da igualdade etnicorracial, bem como no trato dos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles relacionados com os chamados excluídos sociais.

Os dados do censo escolar do Ministério de Educação registram que, em 2004, as instituições de educação escolar quilombolas atingiram um número de 364 escolas e que, em 2009, aumentaram para 1.696 em todo o país (BRASIL ESCOLA, 2011).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Educação Escolar Quilombola deve estar presente na educação básica em todas suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades (educação especial, educação profissional

¹⁰ Segundo as DCNs: “A Educação Escolar Quilombola desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente observado os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (apud MOURA, 2011, p.4).

técnica de nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação à distância). Ressaltam ainda a necessária atenção para as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, sua forma de produção de conhecimento, e instam os estabelecimentos de ensino a promover uma gestão escolar que considere a participação das comunidades e de suas lideranças.

CAPITULO 3

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

3.1 ESTADO DA ARTE

As investigações sobre as produções científicas possibilitam um conhecimento atualizado do que está sendo discutido no Brasil sobre as comunidades quilombolas. Perguntas que surgem ao longo dos estudos direcionam para as seguintes indagações: Quais são os interesses dos estudos? Quais temáticas vêm sendo mais pesquisadas? E os estudos sobre a mulher quilombola, quais são os interesses?

Mediante a busca de teses e dissertações nesta temática, procuramos fazer um levantamento das produções existentes ao longo desses dez anos. Encontramos uma pesquisa denominada *Comunidades Quilombolas Brasileiras na Perspectiva da História da Educação: Estado da Arte*, realizada pelas pesquisadoras Lucia Padilha e Maria Izabel Nascimento, financiada pela Fundação Araucária, em 2013. A pesquisa tinha como objetivo registrar a produção científica existente no Brasil sobre comunidades quilombolas e educação. O intuito era perceber as lacunas existentes na história da educação brasileira dos negros. O procedimento metodológico utilizado para a realização desse estudo consistiu no levantamento e seleção de pesquisas de mestrado e doutorado disponíveis no banco de dados da Capes, de 1987 até o ano de 2012, visto que elas concluíram a busca no primeiro semestre de janeiro a junho de 2013. Mediante esse estudo de Padilha e Nascimento (2013), constata-se que a produção de conhecimentos sobre quilombolas na perspectiva de educação soma um total de 58 estudos de teses e dissertações, e embora tenham sido rastreados os estudos desde 1987, os primeiros estudos foram realizados no ano de 1995.

Foi feita outra busca direta ao banco de dados da Capes, com a palavra-chave quilombolas, e foram registrados 56 estudos, de 2006 a 2012. Sobre mulheres quilombolas, encontramos 11 registros de estudos. Concluimos, pela pesquisa de Padilha e Nascimento (2013), que os estudos sobre quilombola e educação surgiram a partir de 1995, com 06 teses e 38 dissertações, enquanto, a partir de 2006, surgiram estudos sobre quilombolas e mulheres quilombolas.

Segundo Padilha e Nascimento (2013), observam-se nas produções científicas diferentes temas em educação quilombola: 16 trabalhos abordam as questões referentes à identidade e a cultura nas comunidades quilombolas; são dez as pesquisas que enfatizam a

história da educação dos negros; Sete trabalhos abordam, como tema central, o currículo escolar nas escolas que atendem as crianças/jovens quilombolas; o tema, políticas públicas é abordado em cinco trabalhos; Os temas: mulheres e movimentos sociais são apresentados em quatro trabalhos; formação de professores e o tema educação ambiental são abordados como centrais em três trabalhos; o termo resistência é apresentado em três pesquisas; os temas: crianças, educação matemática e educação popular são apontados em dois trabalhos; arte e educação, comunicação, conceitos de museus, educação agrícola/profissional, educação de jovens e adultos, gênero, imprensa, narrativas orais são temas apontados pelo menos em um trabalho. Os interesses dos estudos apresentados, de forma geral, referem-se às questões ligadas à saúde dos que vivem nos quilombos, a conflitos e resistências, pertencimento territorial, trajetórias educacionais, inclusão dos saberes locais, ecologia, meio ambiente e saberes, manejo do solo e vegetação, identidade e participação e lutas das mulheres.

Nos anos de 2006 a 2010, foram encontrados estudos sobre quilombolas com temas que perpassam diferentes áreas de conhecimento em saúde, psicologia, antropologia, identidades e culturas, geografia, línguas, literatura, sociologia e história num total de quatorze pesquisas nesse período: um em 2006, dois em 2007, quatro em 2008, cinco em 2009 e dois em 2010, vinte estudos em 2011 e 22 em 2012. Especificamente os estudos de 2010 referem-se a conflitos de terras e fatores genéticos ligados à hipertensão. Já em 2009, registramos a realização de cinco estudos sobre quilombolas. Em 2008, há registro de quatro temáticas sobre quilombolas, em 2007, há dois estudos sobre quilombolas que apontaram pesquisas sobre miscigenação e genética na área de medicina, e outro sobre migrações, territórios e identidades na área de geografia. Em 2006, há apenas um estudo sobre quilombolas, tratando das questões de história e cotidiano no quilombo de Minas Gerais.

Em pesquisas feitas sobre a educação e quilombos no Brasil, observamos que, no período de 2008 a 2012, foram encontrados vinte e um estudos, com exceção do ano de 2010, em que não localizamos estudo algum. Desses, um estudo foi desenvolvido em 2008, dois em 2009, dez em 2011 e oito em 2012. Com referência às mulheres quilombolas encontramos 11 estudos, sendo cinco em 2011 e seis em 2012. Constatamos também que, em 2010, não houve pesquisas sobre mulheres quilombolas.

A partir dessa busca, podemos concluir que, ao longo dos anos, os estudos sobre quilombos são crescentes, com exceção do ano de 2010, em que houve diminuição na produção nessa temática, seguida de aumento significativo na produção científica em 2011 e 2012. Não foi registrado estudo sobre quilombos em 2013 e 2014, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2: Estudos sobre quilombolas por ano

Ano	Quilombos	Educação de quilombolas	Mulheres quilombolas
2006	1	0	0
2007	2	0	0
2008	4	1	0
2009	5	2	0
2010	2	0	0
2011	20	10	5
2012	22	8	6

Com relação à educação quilombola, notamos que o ano de 2011 foi significativo para as investigações. Sobre a mulher quilombola, nota-se total invisibilidade, no que se refere a interesse como tema de pesquisa até 2011, quando foram registradas cinco pesquisas, e seis em 2012. A luta para a conquista da liberdade e a negação do regime de escravidão não são contadas nas escolas, e a presença da mulher nessas lutas e conquistas se torna oculta. As mulheres quilombolas tiveram papel importante na construção dos quilombos e na liderança nas comunidades.

O esquecimento da participação da mulher nas lutas nos quilombos e no movimento negro é consequência das estruturas de ideologia dominante branca e machista. Segundo Ribeiro (2009), em análises sobre desigualdades de gênero e raça, as estatísticas apontam que até hoje a renda salarial da mulher negra em relação à da mulher branca e do homem negro é inferior, mesmo quando as qualificações são correspondentes às dos brancos. Nesse sentido, o não-interesse por produção de conhecimentos sobre a mulher condiz com essa realidade de dominação, mas não condiz com a realidade da participação desta, o que confirma a negligência dos estudos sobre a mulher negra nas universidades brasileiras.

Do ponto de vista local, segundo a pesquisa realizada pelas pesquisadoras Padilha e Nascimento (2013), podem ser elencados os estados brasileiros que se destacam em produção acadêmica sobre quilombos e comunidades quilombolas e educação: São Paulo, com uma tese e nove dissertações, e o Estado da Bahia, com sete dissertações; Estado do Mato Grosso, com uma tese e cinco dissertações; Ceará, com uma tese e duas dissertações; Estado do Paraná, com uma tese e uma dissertação; Pernambuco, uma tese e uma dissertação; nos Estados do Maranhão, Pará e no Rio de Janeiro, foram encontradas duas dissertações sobre o tema; em Minas Gerais, uma tese; no Estado de Santa Catarina, Sergipe, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, há apenas uma dissertação.

Os temas de mais interesse apresentados pelos estudos referem-se às questões sobre identidade quilombola, as quais revelam os diagnósticos realizados pelos antropólogos, em que afirmavam ou negavam pertencimento nos quilombos; aos aspectos culturais das comunidades; aos modos de vida; ao trato com a terra e ao cuidado com o meio ambiente; à história da educação dos negros, à influência da relação dos senhores escravocratas e da colonização portuguesa; às reivindicações dos movimentos negros; ao currículo escolar que atende a crianças e jovens quilombolas; à ausência de políticas públicas; à organização quilombola; à educação ambiental; ao histórico das lutas e resistência dos movimentos; à educação popular e à educação do campo.

Far-se-á uma breve descrição das teses e dissertações sobre quilombolas, na perspectiva da educação nos estados de maior produção, como São Paulo, Bahia e Mato Grosso, com recorte de 2010 a 2012, anos de maior produção sobre esses temas, segundo o banco de teses e dissertações da Capes. Também descreveremos teses e dissertações que façam intersecção com nossa pesquisa: identidades de mulheres quilombolas, na perspectiva da educação quilombolas.

O Estado de São Paulo apresenta uma única tese de doutorado em 2010, cujo título é *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)*, de autoria de Maria Walburga dos Santos, e cujo objetivo principal é registrar as formas lúdicas na comunidade quilombola de Bombas, São Paulo. A dissertação de autoria de Ariadne Rodrigues Vieira, *Oficinas de arte africana como intervenção educativa na cultura quilombola do Morro Seco*, defendida em 2011, traz resultados de um estudo realizado na Comunidade Quilombola do Moro Seco, em Iguape, no Estado de São Paulo. A dissertação *A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira*, defendida em 2011, por Elson Alves da Silva, tem por objetivo estudar o processo de educação diferenciada em uma escola estadual Quilombola no Vale do Ribeira município de Eldorado, São Paulo. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*, dissertação de autoria de Márcia Lúcia Anacleto de Souza, defendida em 2009, traz uma investigação sobre a construção da identidade quilombola na comunidade remanescente de Brotas, situada em Itatiba, São Paulo, considerando os processos educativos envolvidos.

Na Bahia, o trabalho publicado trata-se de: *Mate, Má, Tica! Um caso de resistência e violência na territorialidade*, dissertação de autoria de Maria Célia Braz Santos, defendida em 2010, que analisa as concepções elaboradas por estudantes e professores sobre a pluralidade cultural que permeia o contexto escolar em um colégio localizado no Quilombo do Cabula.

No Mato Grosso, foram encontradas as seguintes produções. A tese de doutorado de autoria de Suely Dulce de Castilho, intitulada *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT*, defendida em 2008, que tem como objetivo compreender as relações de um grupo de famílias da comunidade negra rural de Mata-Cavalo, Mato Grosso. *Dança do congo: educação, expressão, identidade e territorialidade*, dissertação defendida em 2011, de autoria de Herman Hudson de Oliveira, cujo objetivo é analisar a Dança do Congo, manifestação artística das comunidades negras que reúne cenografia, coreografia, drama e música em devoção a São Benedito. A dissertação *Serpentes e educação ambiental: mediatizando saberes no quilombo de Mata Cavalo*, de autoria de Ronaldo Henrique Santana, defendida em 2011, na qual o autor procura identificar os mitos existentes sobre as serpentes e dialogar com a cultura biorregional, discorrendo sobre o papel dos mitos na comunidade do Quilombo de Mata Cavalo, Mato Grosso. Rosana Manfrinate Martendal defendeu em 2011 a dissertação intitulada *Histórias femininas: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalo*, na qual apresenta os caminhos percorridos à compreensão do processo de educação contínua realizado por um grupo de mulheres do Quilombo de Mata Cavalo, com o objetivo de interpretar à luz da Educação Ambiental a importância do reconhecimento da identidade.

A partir do banco de dados de dissertação e tese do Departamento de Educação da UFPE, pudemos investigar pesquisas realizadas sobre as comunidades quilombolas do Estado de Pernambuco, para maior aproximação com a temática da pesquisa em questão. Nesse banco, as pesquisas quilombolas referem-se principalmente a temas sobre educação de jovens e adultos e a relação da educação com a luta política dos povos quilombolas. Verificamos, ainda, a existência de estudos voltados para pesquisa-ação, que propõem ações de educação ambiental para relações de saberes nas comunidades quilombolas.

Também se pode constatar que há pesquisas sobre a experiência corporal na formação da pessoa e outra utilizando a teoria das representações sociais para estudar as práticas corporais.

Por fim, encontramos estudos na área do direito, com preocupação com direito constitucional, patrimônio imaterial associado à educação para a biodiversidade. Nesse departamento, os registros demonstram que os interesses por estudos em educação quilombola estão focados nas questões de currículos e práticas antigas.

A presente pesquisa de dissertação tem como motivo de estudo compreender como as escolas que foram concebidas a partir de princípios de descolonização e de diminuição das

desigualdades de raça e gênero estão reproduzindo esses valores, focando a descolonização feminina.

De forma geral, na busca por produção de conhecimentos, encontramos estudos que centram seus temas no processo de construção da identidade dos grupos, nos conflitos com a terminologia quilombolas e remanescentes de quilombos e a relação com educação para a política de participação e luta coletiva. Alguns destacam os saberes não formais e avaliam as práticas pedagógicas, currículos e formação de professores nas escolas tradicionais. Outros focam na relação das titularidades das terras e o processo de reorganização social.

Encontramos investigações sobre o sistema de inclusão na educação e políticas públicas implantadas a partir de 2003, além de estudos que analisam a adequação da gestão das escolas e da formação dos docentes para as políticas de reparação das desigualdades sociais.

Apresentamos a seguir, colocando em destaque as teses e dissertações do banco de teses e dissertações, as produções que fazem interface com o tema aqui pesquisado.

Santos (2012) teve como objetivo compreender a história de vida de mulheres quilombolas, destacando sua trajetória educacional. O método de pesquisa fundamentou-se na história de vida das mulheres, centrando-se, na história oral. A pesquisa preocupou-se em situar historicamente o quilombo, em particular, o Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho. A pesquisa apresenta a superação do racismo, discriminação e preconceito das Mulheres de Onze Negras pela educação escolar.

Freire (2012), por sua vez, procurou verificar questões relacionadas à territorialidade, aos processos identitários e à afirmação étnica ocorridos no passado e presente desse povo quilombola que vive na área rural do município de Salgueiro, no Sertão Central de Pernambuco. A pesquisa destaca a formação da comunidade de Conceição das Crioulas e a luta das mulheres quilombolas que, segundo as narrativas orais, fundaram a comunidade. A pesquisa também identifica o perfil de mulheres consideradas lideranças na comunidade e o papel da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas. Apresenta a dinâmica das mulheres, a produção de trabalho em artesanato, a participação na luta pelo reconhecimento das terras e os processos identitários vividos por esse povo nas últimas décadas.

Martendal (2011) teve como desafio apresentar os caminhos percorridos na compreensão do processo de educação contínua realizada por um grupo de mulheres do quilombo de Mata Cavallo. Elege a história de vida de Dona Tereza Arruda, líder do quilombo, e focaliza a influência de sua trajetória de vida como professora, na emancipação das mulheres. A educação ambiental acompanha essa caminhada, na medida em que é

entendido que a construção de gênero e suas identidades estão ligadas ao território em que essas mulheres vivem, por sua ligação com a terra pela qual lutam, na forma como se relacionam com seu próprio ambiente e no movimento de pertencimento ao lugar e reconhecimento do valor de ser quilombola.

Jardim (2011) analisa a fala da mulher quilombola, com o intuito de identificar os aspectos linguísticos da variedade quilombola e destacar o papel da mulher na organização e desenvolvimento do quilombo. Essas mulheres são devotas do Divino Espírito Santo e assessoram os homens na prática desse culto e romaria, como também ocupam outros papéis sociais dentro do quilombo. A pesquisa para coleta de dados fez uso de observações participativas e entrevistas com mulheres, principalmente as mais idosas e membros da Irmandade do Divino Espírito Santo, e busca compreender suas práticas, vivências e festividades. A pesquisa também realizou entrevistas com homens da comunidade. Nas entrevistas, pode-se observar que as mulheres transmitem seus saberes aos filhos através da fala e das práticas do cotidiano e das expressões culturais, além de cultivarem o ritual ao Divino Espírito Santo, considerando-o uma herança cultural. Conclui a pesquisa que a mulher é a principal transmissora do conhecimento da língua e da cultura dentro do quilombo, no qual desenvolve vários papéis socioculturais.

Alto (2012) teve como objetivo compreender como a Educação do Campo está sendo oferecida para a população quilombola Justa I, situada no município de Manga, Minas Gerais. A pesquisa coloca como relevante aos estudos o conhecimento sobre o cotidiano, a cultura e as tradições da população quilombola. Pode-se perceber como os remanescentes quilombolas educam e se educam em seu cotidiano e como a Educação do Campo vem dialogando com esses saberes e fazeres a partir das *Histórias de vida*. Os resultados da pesquisa apresentam como positivo o projeto de formação para professores sobre Educação do Campo, com formação voltada para o diálogo e a construção própria do conhecimento dessas comunidades quilombolas. Os quilombolas de Justa I, por sua vez, consideram que o “saber” formal adquirido na escola embasa seus valores no trabalho, família e território. A pesquisa possibilitou a valorização da cultura quilombola nos processos educativos, valorizando os seus múltiplos conhecimentos e práticas sociais.

Nascimento (2011) objetiva mostrar que a incorporação dos saberes/fazeres dos mais velhos no cotidiano escolar pode contribuir não apenas para a perpetuação desses saberes na vida da comunidade como também no fortalecimento da autoestima de jovens e crianças que habitam aquele território. Os interlocutores escolhidos da pesquisa se aproximam de nosso público, quando elegem moradores das comunidades quilombolas, cuja faixa etária está entre

50 e 90 anos, professoras das escolas quilombolas e jovens. O autor considera em seus estudos que a construção da memória e da identidade social é necessária para compreender a memória como patrimônio e direito da comunidade, além de reconhecer outras formas de transmissão de saber e educação dos grupos tradicionais quilombolas. A pesquisa constata que os quilombolas estão atentos à falta de respeito a seu modo de vida.

O estudo de Santos (2011) tem como objetivo verificar se o sistema educacional sergipano e as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação de comunidades quilombolas possuem uma lógica de educação que atende às necessidades desses grupos. Foi analisado o papel da educação como mecanismo de inclusão/exclusão, a situação das escolas e a formação docente nos quilombos. Os estudos chegam à conclusão de que é necessário realizar diferentes ações de combate às desigualdades e exclusão nas relações sociais, tais como: materiais didáticos adequados à realidade quilombola, uma mídia que visibilize os desfavorecidos, eventos socioeducativos, formação do professor, aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de licenciatura que considerem as particularidades e saberes locais e outras necessidades e potencialidades apontadas pelos educadores sujeitos da pesquisa.

Pavão (2011) visa a analisar a educação escolar na comunidade remanescente do quilombo de Abacatal, situada no município de Ananindeua, no Pará, para compreender se e como essa educação possibilita a construção identitária do grupo. Investiga as expectativas dos moradores em relação à Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho e quais estratégias os quilombolas usam para preservação de sua cultura. Foram sete os interlocutores, com idades entre 22 e 73 anos: um casal de antigos moradores, uma representante da associação de moradores, três professoras e a gestora da escola. Os resultados indicam que Abacatal está à frente de outras comunidades quilombolas do país, por ter uma mobilização efetiva de manutenção da escola desde 1980, onde já contava com a participação de professores locais.

A pesquisa concluiu que a educação escolar na comunidade sofre ambiguidades, recebe influência da ideologia do branqueamento em suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade do grupo, aceitando os saberes locais, as experiências dos/as alunos/as e possibilita as trocas de conhecimento formal com os da comunidade quilombola. Embora não faça uma análise direta da escola, essa pesquisa, através da análise das atividades de extensão, possibilita uma reflexão sobre a proposta de educação para a inclusão de gênero e raça, que é o caso da nossa pesquisa.

Honnef (2012) verifica e analisa se e como as ações de extensão rural desenvolvidas pela EMATER, no município de Arroio do Tigre, colaboram ou podem colaborar para a

inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombolas da Comunidade Quilombola Linha Fão. Na pesquisa, são entrevistadas vinte e duas pessoas, entre extensionistas, professoras, mães e estudantes da comunidade quilombola. Os resultados mostram que os trabalhos de extensão rural em Arroio do Tigre foram importantes para adquirir reconhecimento como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares. A pesquisa também mostra que as atividades de extensão rural, por um lado, colaboraram para inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombolas, e por outro, em sua operacionalização, necessita manter um diálogo constante entre os extensionistas e os professores, com propósitos de estabelecer parcerias.

Lima (2012) investiga se o processo educativo da EJA considera os costumes e tradições africanas das comunidades Laranjituba e África. Na primeira fase da pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica e documental, com análise de textos escritos sobre o negro no Pará e a EJA, em busca do entendimento sobre o processo educativo. Na segunda fase, foi adotada a Pesquisa Colaborativa, desenvolvida em reuniões com 28 participantes entre professores, alunos e pais que trabalharam conjuntamente em apoio mútuo. O estudo concluiu que, apesar de já existir esforço da Secretaria de Educação do Município de Moju em construir uma proposta curricular para a EJA, isso não foi suficiente para que as metodologias específicas fossem de fato uma prática de inclusão de costumes e saberes local.

Soares (2012) defende a tese de que a política educacional idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009 e 2011, tida como exemplo nacional, voltada às Comunidades Remanescentes de Quilombos foi inócua, a despeito de todo o esforço empreendido para sua implementação. A ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das escolas, da falta de investimento nas dimensões de infraestrutura material e administrativa, bem como de uma articulação efetiva com as instituições de ensino superior e com as comunidades remanescentes dos quilombos foram os principais fatores causadores de inadequação.

No que se refere à produção científica no Brasil sobre identidades e quilombolas, podemos destacar as seguintes pesquisas.

Cabral (2011) visa a promover uma reflexão sobre o processo identitário do povo de Tijuáçu, comunidade negra rural/quilombola, localizada no semiárido baiano, mais especificamente nos municípios de Senhor do Bonfim, Filadélfia e Antônio Gonçalves. A pesquisa, ao estudar os processos identitários, faz distinção entre comunidades negras rurais e comunidades quilombolas, além de respaldar-se em construtos que consideram as diferenças culturais nos processos de formação. Por meio das narrativas de seus moradores,

principalmente das lideranças quilombolas, a pesquisa pode identificar como se deu a construção do processo histórico e identitário desse grupo social e que contribuições foram legadas pela oralidade, memória e tradição quilombolas.

Cruz (2011) teve como objeto de estudo duas comunidades negras: Barrado Brumado e Bananal, em Rio de Contas, na Bahia. Segundo a pesquisa, as comunidades são fechadas e isoladas, têm algumas peculiaridades: são remanescentes de quilombos, têm título de propriedade das terras, são católicas, negras e quilombolas. A pesquisa analisou os procedimentos da formação e construção de identidade do grupo e como elas são intercambiadas. Através da documentação histórica e da história da região, buscou compreender a origem desse povo e como se deu o desmantelamento da cultura de origem africana, a permanência católica e das práticas dos benzimentos nas crenças que os envolvem.

Azevedo (2011), em uma pesquisa de abordagem qualitativa e etnográfica, teve como objetivo estudar a identidade quilombola em Jambuaçu Moju (PA) e suas interfaces. Os interlocutores foram seis professores de cinco escolas de cinco comunidades quilombolas de Jambuaçu, onze moradores dessas comunidades e 30 alunos. Usaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, entrevistas com roteiro de perguntas abertas, observação direta e sistematização e análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa indicam que o Quilombo de Jambuaçu vivencia em seu cotidiano tensões com grandes empresas que ameaçam seus espaços geográficos, trazendo consequências, segundo a pesquisa, na identidade quilombola, posto que a torna precária, variável e problemática, enquanto busca o autorreconhecimento.

Em suas conclusões finais, esse estudo, pelas falas dos professores, reconhece a construção da identidade Quilombola de Jambuaçu – Moju, Pará, como sendo um processo que se faz mais por imposições de projetos externo às famílias do que de pertencimento, o que permite realçar a importância estratégica de modificação dos currículos e das práticas docentes de suas escolas.

Outra pesquisa relevante que analisamos é sobre a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no estado de Pernambuco, de Givania Maria da Silva, com o título *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas*. Ela faz uma análise da proposta de educação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas em Pernambuco, sob orientação da Profa. Denise Botelho, a qual também orienta esta pesquisa. Defendida em 2012, a dissertação tem como objetivo analisar a proposta de educação da comunidade quilombola do território de Conceição das Crioulas, para identificar como esta se relaciona com as lutas de seus

moradores/as. Faz uma investigação sobre a influência do saber local quilombola na educação como luta de resistência da comunidade. A pesquisa retrata a luta da comunidade pelo direito à educação, suas estratégias e desafios e as formas de organizações da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. É um estudo de caso qualitativo.

Por fim, destacamos a dissertação defendida por Daniel Alvares Rodrigues, realizada em 1996, que se faz importante, por ser o Quilombo de Palmares referência de organização social. Apresenta como título *A construção dos princípios político-pedagógicos na trajetória da Escola Quilombo dos Palmares (1987-1994)*, e tem como objetivo estudar a trajetória da Escola de Formação Quilombo dos Palmares, para analisar os princípios político-pedagógicos que a escola assumiu.

Outra pesquisa que também merece destaque porque analisa a educação diferenciada na escola no quilombo de Vale da Ribeira, município de Eldorado, em São Paulo, é de autoria de Elson Alves da Silva, da PUC de São Paulo, cujo título é *Educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola no Vale da Ribeira*. Essa pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implantação de uma educação para os alunos quilombolas e a sua contribuição para o fortalecimento da identidade quilombola.

De modo geral, com relação à mulher quilombola, pudemos registrar que, dos 11 estudos mencionados, quatro tratam do tema da mulher e fazem conexões com a educação, identidades e luta feminista, nos anos 2011 e 2012. Nesse sentido, através dos registros, podemos perceber que a produção acadêmica sobre a temática da mulher quilombola é pouca, há produções pouco expressivas e incompatíveis com a realidade de lutas, resistência, participação e conquistas do mundo feminino.

Vale salientar que a produção científica é constante e que se altera quantitativamente a cada ano, e embora o banco de dados não contemple a totalidade dos estudos, foi possível fazer um mapeamento aproximativo das produções existente no Brasil.

3.2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Os construtos teóricos ao longo dos anos foram se constituindo a partir de reflexões pautadas no conhecimento científico, nas necessidades práticas da vida cotidiana, no fazer artístico e no desejo de compreensão do mundo. Diferentes abordagens foram refutadas, superadas e outras ignoradas pelos ambientes sociais e acadêmicos. Nessa tentativa de observação da realidade, vê-se que cada período da história humana apresenta sua mentalidade e pontos específicos. Segundo Boaventura Santos (1989), o século XVI é

marcado pelo surgimento dos cientistas modernos, ele destaca os cientistas do século XVIII como os que mais nos influenciam até hoje.

No início do século XX, Einstein desenvolveu a Teoria da Relatividade, opondo-se aos modelos cartesianos dos feitos independentes de espaço e tempo, afirmando que ambos são entidades geometricamente unificadas. Nesse sentido, rompe com a teoria newtoniana de que o espaço e tempo são absolutos, e propõe a teoria da simultaneidade. As novas teorias da física influenciam e fazem surgir novos construtos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, revisando paradigmas sobre aspectos cognitivos da aprendizagem, sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento motor e criando novas práticas e conteúdos educacionais.

Nos fins do século XX, 1997 a abordagem qualitativa se consolidou nos estudos das ciências sociais e humanas, traduzindo a crítica ao modelo racionalista positivista de compreensão e conhecimento da realidade.

Os estudos pretendidos por esta pesquisa situam-se no campo da Educação, Identidades, Mulheres Quilombolas. Pretende utilizar a experiência prática da pesquisadora nos movimentos sociais e em projetos com comunidades quilombolas em um município de Pernambuco, experiência essa que vem sendo vivenciada desde 2010. Apoiar-se, teoricamente, nos Estudos Culturais e da América Latina, que questionam os modelos de dominação pautados nas hierarquias dos conhecimentos e das culturas, além de estudos sobre identidades e diferenças, com ênfase nas questões de sexismo e raça.

Segundo essas teorias, a partir de estudos sobre as sociedades, culturas e grupos, pode-se pensar as questões sócio-político-econômicas que deram origem ao processo de organização e formação de cada identidade social. Nesse sentido, podemos situar os estudos culturais como um novo paradigma que questiona e propõe um novo olhar das ciências para a história da América Latina e o processo de colonização vivido nesses países.

A presente pesquisa elege os grupos historicamente menos favorecidos como interesse de investigação, bem como provoca discussões sobre as teorias eugenistas, que impuseram conceitos de superioridade da raça branca e propagaram a ideia de universalidade a partir das culturas ocidentais. O estudo cultural atenta para as desigualdades nas relações de poder inter-raciais e ao mesmo tempo sinaliza as consequências negativas deixadas historicamente pelo processo de colonização, como aspectos que devem ser considerados para a melhor compreensão sobre a formação das identidades brasileiras.

Elegemos teóricos como: Hall (2003) e Munanga (1996), que propõem o multiculturalismo, como também Silva, T (2013), quando discorre sobre a educação para a inclusão das diferenças, além das teorias feministas de Guacira Louro (1997), Lélia Gonzalez

(1984), Matilde Ribeiro (2009), Nilma Lino(2003), que atentam para os modelos de descolonização das relações de gênero, e, por fim, Franz Fanon (2008), sobre os estudos acerca da formação de identidade negra e as influências do contexto de racismo e discriminação.

3.3 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa, em sua fundamentação teórica, considera que as experiências cotidianas são processos importantes na construção das identidades, que o cotidiano é uma ação política, que os processos educativos se dão fora e dentro da escola e que os espaços educacionais são múltiplos.

A pesquisa é qualitativa, tendo em vista que seus procedimentos são pautados na investigação da realidade, sem haver a preocupação de comprovar verdades, além do fato de o/a pesquisador/a não precisar assumir postura de neutralidade e objetividade com relação ao registro de informações e aos participantes.

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil, haja vista uma variedade de denominações feitas por diferentes teóricos e áreas de conhecimento em ciências humanas e sociais.

No final do século XIX e início do século XX, a abordagem qualitativa em pesquisa começa a surgir, quando os cientistas sociais passaram a questionar o método de investigação das ciências físicas e naturais. Nessas, as observações científicas seguiam modelos de comprovação de dados que chegassem a verdades absolutas. Os estudos em ciências sociais contribuíram para mudanças dessas perspectivas de observação da realidade. Compreende-se que as realidades se apresentam de diferentes formas e são distintas em tempo e espaço, que os fenômenos sociais são dinâmicos e complexos, opõem-se às leis gerais para análise de dados e aos modelos positivistas para estudos dos fenômenos.

Os cientistas sociais se interessam, nessa abordagem, por fatos particulares e pelo contexto em que está inserido seu objeto de estudo. Sem preocupações com explicações causais que se esgotam em modelos de totalidade, as investigações consideram as causalidades probabilísticas, pois os estudos sociais têm como foco a complexidade dos comportamentos humanos que nem sempre podem ser previsíveis.

O debate clássico sobre essas dissociações entre os modelos de pesquisa ao longo da história das ciências foi deslocado para procedimentos quantitativos e qualitativos. O método qualitativo surge em oposição à ideia do conhecimento científico como algo neutro, objetivo e

verdadeiro e a pesquisa tem como característica ser interpretativa. Configura-se uma pesquisa qualitativa a que utiliza o aporte do tipo etnográfico, no qual o/a pesquisador/a tem interesse no estudo sobre os significados e as subjetividades das imagens e concepções construídas. A pesquisa qualitativa se opõe ao estudo isolado da realidade e propõe uma visão holística dos fenômenos, sendo estes focados no cotidiano.

Diferentes correntes apresentam métodos qualitativos em suas investigações, como a Antropologia, que utiliza do método etnográfico na imersão no campo, a Educação e a Psicologia, no uso de entrevistas narrativas e semidirigidas. Esse novo modelo de ciência, por um lado, amplia as possibilidades de escolhas metodológicas e, por outro, aumenta a responsabilidade, exigindo maior clareza nos fundamentos epistemológicos.

A abordagem qualitativa valoriza a maneira particular, própria do sujeito de entender a sua realidade e não aceita que esta seja externa ao indivíduo. Um aspecto também relevante para destacar essa nova visão de pesquisa é o interesse em estudar temas referentes aos grupos minoritários da sociedade, às questões populares, aos favelas e bairros de periferias, em um posicionamento crítico aos modelos convencionais do conhecimento e de investigação científica. Nesses modelos, esta pesquisa tem como base o contexto social, histórico e cultural, em que os temas estão envolvidos e mediados pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura.

Em termos metodológicos, a pesquisa qualitativa considera a interdependência entre as etapas conceituais, metodológicas e empíricas da pesquisa, diferenciando-se da pesquisa linear. Busca a interpretação em vez da mensuração, a descoberta em vez da constatação, considera a indução e a inter-relação dos fatos e valores.

Faz-se necessário esclarecer que há uma diversidade de conceitos sobre pesquisa qualitativa. Para alguns teóricos, a pesquisa qualitativa é fenomenológica, para outros é etnográfica e para outros é sinônimo de não quantitativa. Para Marli André (2008), a coexistência desses diferentes pontos de vista pode influir negativamente no desenvolvimento dessa abordagem, tornando-a tão generalizada que pode levar ao descrédito, além de impedir uma discussão sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos dos estudos. A abordagem Hermenêutica tem maior aceitação entre os teóricos, por seu conteúdo interpretativo atribuído à investigação da realidade.

De modo mais geral, a pesquisa qualitativa compreende três características básicas: introduzir uma visão holística, ter uma abordagem indutiva e ser uma investigação naturalista. A característica de ser holística é por considerar a interlocução do contexto na compreensão dos significados. A abordagem indutiva dá-se porque suas observações consideram a

progressividade dos fatos no processo de coleta e análise dos dados e, por fim, sendo naturalista, entende que a intervenção do/a pesquisador/a é mínima e discreta. O pesquisador/a necessita demonstrar familiaridade e conhecimento anterior ao que se pretende estudar para poder indicar e preencher lacunas, e assim construir novos aportes e caminhos de aprendizagem.

Segundo os estudiosos das ciências sociais, a pesquisa qualitativa tem origem teórica na fenomenologia, por ter como núcleo de ativação a experiência dos sujeitos e os significados que eles lhes atribuem, além de entender que a realidade é construída no social. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento não é um empreendimento isolado, mas coletivo, pois ocorre através da cooperação e da crítica.

Nesse sentido, a epistemologia contemporânea propõe uma nova visão do que venha a ser o conceito de ciência, distancia-se dos métodos que elegem regras e hipóteses determinadas pelos métodos objetivos para a investigação, acredita que o fazer ciência e as atividades do cotidiano são ressignificadas como formas de produzir sentidos. Problematiza a ideia de representação da realidade, pois não considera que ela seja um reflexo da natureza.

Nesta pesquisa, em que propomos compreender como a escola de educação quilombola cria e reproduz concepções e imagens da mulher no espaço educacional, utilizaremos o método da observação, estando a pesquisadora consciente de que realizará uma imersão na comunidade quilombola, região Agreste de Pernambuco. A partir dos princípios qualitativos, procuramos manter proximidade e circularidade com os processos da pesquisa: registro de informações, seleção do material empírico, análise e interpretação das informações, permitindo reflexão permanente sobre todo o processo de investigação.

Com relação aos fundamentos teóricos, seguimos a perspectiva de que sua relevância se dá por uma compreensão preliminar, a partir do acesso aos participantes da pesquisa, e que a abordagem qualitativa pode sofrer alterações e revisões. Como assegura Flick (2009, p.114), “o que se quer é envolver-se em um mundo ou subculturas diferentes e, em primeiro lugar, compreendê-lo, ao máximo possível, a partir de dentro dele e de sua própria lógica”. Tal mundo não é uma representação de fatos e fenômenos, pois assume uma versão prévia da compreensão do objeto que estudaremos.

A teoria tem relevância, quando leva em conta a construção da realidade no processo da pesquisa. Segundo Valsiner (1997 apud BAUER e GASKELL, 2008), os dados da pesquisa são construções semióticas, situadas em contextos históricos e específicos, o que torna o momento de registro de informação sobre o tema que se quer estudar um processo cíclico e dinâmico. Na perspectiva qualitativa, as produções empíricas e teóricas são

mutuamente interdependentes e há uma relação constitutiva entre os fenômenos investigados e os pressupostos teóricos do pesquisador.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse sentido, entende-se, neste estudo, que a construção de conhecimento é um ato de busca que envolve relação do/a pesquisador/a e o outro que se investiga, e que a investigação afeta intelectual e emocionalmente ambos os envolvidos. Entende-se que a experiência do/a pesquisador/a, suas crenças e comportamentos interferem nos resultados. As características da investigação se unem às características da investigadora, o que pode ajudar na compreensão do problema de pesquisa, além de tornar a experiência de convívio nos quilombos uma oportunidade pessoal de reencontro com sua ancestralidade negra.

A produção acadêmica nos instrumentaliza através das normas científicas, mas se percebe que as inquietações nos atingem de diferentes formas, quando nos deparamos com a construção desses conhecimentos. Nessa perspectiva, utilizaremos para a investigação, diferentes métodos de coleta de dados: observação participante das atividades culturais e políticas, em que a mulher quilombola agricultora está inserida; entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as lideranças da vila e dos sítios; além de participar da vida cotidiana da comunidade, com objetivo de registrar tudo aquilo que se julgar pertinente, através de anotações diárias, de gravações em áudio e registros fotográficos.

A amostragem tem como referência as características da representatividade não numérica, mas que permita a reincidência de informações, ou seja, quando nenhuma informação nova é acrescentada ao processo da pesquisa. Procuraremos observar o objeto de estudo em diferentes ópticas, para que a amostragem não se feche às possibilidades. Para Minayo (2001), a amostra ideal é aquela que consegue representar as múltiplas possibilidades do objeto em que estamos nos debruçando.

A representatividade da amostra terá como critério indivíduos que tenham vinculação significativa com o problema de pesquisa, qual seja: como se constroem identidades das mulheres quilombolas nas práticas educativas? Na pesquisa, foram entrevistados seis sujeitos, que compreendem: corpo docente (duas professoras), duas educandas e duas mulheres/mães/liderança da associação.

Também, a pesquisa apresenta os estudos feministas e de gênero como importantes para a desmistificação da ciência, as críticas feitas às questões de poder e hierarquização de gênero e, conseqüentemente, o alijamento da mulher nas práticas da ciência. Dessa forma,

acreditamos que os métodos qualitativos são os mais apropriados para a compreensão das experiências feministas, por sua flexibilidade. De forma geral, esses aspectos da sociologia e das pesquisas feministas levaram à desmistificação progressiva da ciência, e, em nosso entendimento, tiveram como fator importante a denúncia das relações de poder existentes no campo científico.

Elegemos uma Escola de Educação Quilombola em Pernambuco para compreender as identidades reproduzidas sobre as mulheres no ambiente escolar, e optamos pelo sigilo, a fim de proteger as pesquisadas de possíveis identificações, bem como a própria instituição.

Em decorrência das conquistas dos movimentos quilombolas, em 2009, o Ministério da Educação (MEC) analisou o parecer realizado pela Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e aprovou a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Especial Quilombola, em que cria escolas ou reconhece escolas como de Educação Quilombola. Segundo o MEC e a SEPPIR, essas escolas pretendem ser espaço de inclusão e que contempla a especificidade da cultura quilombola. Nesse aspecto, compreenderemos como a educação inclui a mulher, considerando modos de vida, lutas e relações de gênero.

A pesquisa tem como interlocutoras professoras e alunas desta escola, além das mulheres participantes da associação quilombola e mães de alunos, com vínculos diretos com a escola. Pretendemos, através da observação participante, nos aproximar da realidade que pretendemos estudar, e assim observar o espaço escolar, o ambiente, o material didático utilizado, a relação das mulheres com esses espaços, as atividades e os espaços transitados. O local das investigações compreende a área quilombola, e por motivos éticos de preservação das informações, neste momento da pesquisa, não identificaremos o nome da escola nem da comunidade, apresentando a região Agreste Meridional de Pernambuco como localização do público pesquisado.

Realizaremos um roteiro inicial (Anexo I) para entrevistar as interlocutoras, com o intuito de saber quem são elas, nível de escolaridade, sua compreensão sobre a educação quilombola, as orientações recebidas. Acrescentamos a este roteiro perguntas específicas às mulheres, com o objetivo de compreender suas expectativas em relação à educação, os modos de vida, as atividades desenvolvidas, conflitos vividos por elas, mudanças que conseguem concretizar e seu olhar para a imagem que a comunidade tem delas próprias.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA

A pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos às identidades das mulheres quilombolas pela instituição educacional quilombolas e pelas mulheres. A partir do público-alvo, que envolve duas professoras, dois estudantes (de ensino fundamental 1 e 2), e duas mães atuantes (na associação dos quilombolas), foi possível realizar seis entrevistas e as análises, com base nas categorias.

As entrevistas foram todas realizadas na escola, fizemos um roteiro prévio com seis perguntas orientadoras (Anexo D). Evitamos perguntas diretas, tivemos a preocupação de conduzi-las de forma a fazer com que as entrevistadas ficassem à vontade para discorrer sobre o assunto, seguras da privacidade de suas respostas.

Inicialmente, foi feito contato com uma liderança da associação, e forneceu o contato telefônico do coordenador pedagógico da escola, lembrando que a escola não tem gestor/a. O intuito inicial era agendar uma conversa para apresentação da pesquisa, autorização e solicitação de indicação das professoras e alunas. Na ocasião pudemos conhecê-lo, e ficou acordado que poderíamos participar por três semanas nas atividades diárias da escola. No período da segunda quinzena de novembro a dezembro de 2015, fizemos uma imersão na escola, participando das atividades cotidianas das aulas, e se puderam observar a dinâmica dos/as/ professores/as e alunos/as, o recreio, à saída dos/as alunos/as e chegada à escola, as conversas das cozinheiras depois da merenda servida, as conversas dos jovens no pátio da escola, as conversas dos/as professores/as entre o início das aulas, o recreio e o término das aulas.

Foi possível acompanhar as atividades festivas nesse período. Em novembro, foi feita uma atividade em celebração ao Dia da Consciência Negra, em município próximo, e a escola participou junto com outras escolas de outros quilombos. Na ocasião, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de se integrar a outros grupos e comunidades quilombolas, e o grupo de dança afro da escola fez uma apresentação.

No mesmo mês, a escola fez uma festa de reinauguração, por terem reformado pátio e a pintura, contando com a participação das mães, familiares dos/as alunos/as, presidente da associação, prefeito da cidade e vereadores/as.

Para melhor desenvolver as atividades no campo da pesquisa, fizemos relação de etapas que apresentamos abaixo:

1. Contato com a escola e com o coordenador pedagógico, professores/as, alunos/as e mulheres/mães/atuentes na associação;

2. Imersão no quilombo e na escola inicialmente quatro vezes na semana durante três semanas;
3. Realização de entrevista semiestruturada, uma semana após a observação em campo;
4. Registros fotográficos do lugar durante as três semanas de observação e a semana de entrevistas;
5. Sessões de sondagens sobre lugares e moradoras das comunidades.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao descrever os procedimentos de análise desta pesquisa, convém esclarecer que entendemos que as estratégias utilizadas para tanto seguem um processo dinâmico, e não sequencial, aproximando-se de uma relação dialógica, em que a interpretação é influenciada pelas condições sempre atuais, e as perguntas e respostas são ativas e constitutivas. Criamos uma linha argumentativa de interpretação, na qual a interlocução apresenta dinamismo entre o material produzido, nossas impressões como pesquisadora e os/as teóricos/as aqui citados. Segundo Minayo (1996), são três as finalidades da análise de dados: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e responder às questões formuladas; e ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando-o com o contexto. A pesquisa utiliza-se da análise argumentativa trazendo para o primeiro plano os argumentos, as interações entre as pessoas na explanação dos conceitos elaborados sobre o que é ser mulher quilombolas. Segundo Liakopoulos(2008,p.219) o objetivo da análise da argumentação é “documentar a maneira como afirmações são estruturadas dentro de um texto discursivo, e avaliar sua solidez”.

Na pesquisa, o processo de análise aconteceu desde o início da produção de conhecimentos, no olhar para os sítios, para as pessoas, a escola, na leitura dos artigos e, por fim, no momento de debruçar-se sobre as transcrições das entrevistas. Ao mesmo tempo, deparamo-nos com sentimentos de que a investigação também nos investigava, e ela nos modificava, no sentido de interação pesquisador-participante. À medida que entrevistávamos, muitas reflexões sobre a vida nos quilombos e sua participação na sociedade surgiam.

As informações acumuladas serão analisadas a partir da observação em campo, das sondagens, dos relatos informais, dos materiais didáticos e das entrevistas. Os recursos da fotografia nas sessões poderão ser usados como registro e visualização do campo, mas não se configuram em um instrumento de análise de dados.

Na análise do texto escrito (entrevistas, diário de campo e observação), buscamos compreender os posicionamentos e sentidos em construção sobre a relação da escola com as

formas de viver e pensar das mulheres quilombolas, mediada pelas práticas educativas, bem como a forma como alunos/as, docentes e mulheres definem o quilombo, as atividades que praticam e o estilo de viver. A transcrição das entrevistas foi realizada por nós, para facilitar a análise dos dados, pois, segundo Bauer e Gaskell (2008, p.251), “uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado”.

Com a finalidade de identificar regularidades e diferenciações nas entrevistas, agrupamos os conteúdos em categorias, para estabelecer as análises, de modo a proceder com discussão direcionada pelos objetivos da pesquisa. As categorias constituem estratégias que são utilizadas em pesquisa qualitativa para organizar, explicar e classificar o mundo, e que também consideraremos formas sociais de ação. Elas são importantes, pois possibilitam a exposição do posicionamento do emissor da fala e dão visibilidade às interações consequentes. Para Spink (1999, p.83), “as categorias não podem ser compreendidas de forma desvinculada do uso e da história de sua construção”.

Um segundo passo importante para analisar as entrevistas foi relacionar as categorias aos objetivos da pesquisa, para tanto, selecionamos quatro categorias. Os critérios para a formação das categorias estiveram focados nos objetivos específicos e direcionados à compreensão dos sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas pela instituição educacional quilombola e pelas mulheres. Segundo Alves (1991, p.60), “à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar termos e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores”.

Foi possível reconhecer os temas relevantes, apreendidos pelas relações entre a escola e a comunidade quilombola, os sentimentos envolvidos na relação com os diferentes saberes, bem como a relação das mulheres com a educação e seus interesses pessoais. Aproximamos de processos psicológicos, que dão ênfase à perspectiva histórico-cultural, para afirmar que “não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (SMOLKA, 2000, p.30).

Uma preocupação que essa pesquisa apresenta diz respeito às consequências ocorridas pelas formas errôneas de se revelarem os resultados de pesquisas nos anos 50 e 60, no pós-guerra. Submete-se a investigação à ética da pesquisa, que foi criada com o objetivo de proteger a sociedade dos abusos da ciência, contando-se com a criação dos códigos de ética, declarações e diretrizes essas que influenciaram a legislação de cada país, servindo de parâmetro para agências de apoio a esta pesquisa.

Apresentamos a proposta de pesquisa sugerida por Spink e Menegon (2000, p.91) como referência de aspectos de ética que serão utilizados nesses nossos estudos: “1- pensar a pesquisa como uma prática social, adotando uma postura reflexiva em face do que significa produzir conhecimento; 2- garantir visibilidade dos procedimentos de coleta e análise dos dados; e 3- aceitar que a dialogia seja intrínseca à relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes”.

Do ponto de vista desta pesquisa, percebemos uma identificação com os aportes expressos pelas/os autoras/es, por considerar a pesquisa algo inacabado e contínuo, pois os fenômenos mudam com as situações. A realidade apresentada pelas interlocutoras que estudamos se revela a partir do contexto em que estão inseridas, fazendo com que a pesquisa não se preocupe em validar nem em criar hipóteses de investigação. De forma geral, aceita-se que, ao fazer pesquisa científica o/a pesquisador/a muda a realidade e ela mesma também se modifica.

A presente pesquisa preocupa-se em seguir o artigo 19 do Regime Interno da Fundaj (2012), que diz: pesquisador/a deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o/a participante quando criança, adolescente ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Corroboramos o Regime Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ-CEP (2012), que diz, em seu parágrafo único:

Estas pesquisas só poderão ser consideradas como de risco mínimo se atenderem aos seguintes requisitos: consentimento dos participantes capazes; assentimento, no caso de crianças e adolescentes, na medida de seu estágio de desenvolvimento e de sua capacidade de compreensão, e consentimento dos seus pais ou responsáveis; Não alteração do ambiente cotidiano; sem produção de atividades que causem desconforto.

De forma geral, o Comitê de Ética em pesquisa para seres humanos tem como função primordial defender os interesses dos sujeitos das pesquisas em sua integridade e dignidade. Para esta pesquisa, elaboraram-se dois documentos que atestam o consentimento dos sujeitos: a Carta de Anuência da Escola (Anexo II) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), para registro de autorização dos entrevistados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos às identidades das mulheres quilombolas pela instituição educacional quilombola e pelas próprias mulheres quilombolas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram agrupadas em categorias que retratam suas proximidades e distanciamentos em relação ao tema. Em seguida, as categorias foram selecionadas pela proximidade com os objetivos gerais e específicos da pesquisa, configurando um total de quatro categorias.

As entrevistas realizadas na escola foram possíveis pela disponibilidade do coordenador, das professoras, das alunas e das mães. As coletas dos dados foram realizadas na escola, na sala dos professores e outras no pátio e no refeitório. Encontram-se, em anexo, os termos de livre consentimento.

4.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

4.1.1 Valorização da Mulher, Conquistas e Cooperação

A partir das respostas das professoras, do coordenador pedagógico, das alunas e das mulheres quilombolas, podemos perceber que o espaço da escola é um local de presença da mulher. Nas chegadas e saídas dos turnos escolares, embora tenha o ônibus escolar para o transporte dos/as estudantes, vê-se que são as mães ou as avós que levam suas crianças e seus jovens para a escola.

As alunas, em suas falas, recorrem às situações vividas por suas mães e avós, positivam a luta delas para conseguir educá-las, descrevem as dificuldades que elas tiveram para poder trabalhar na roça e botar comida em casa.

Elas descrevem fatos que identificam dificuldades nas relações afetivas delas com os maridos, pela exigência deles na criação dos filhos. Segundo as alunas, suas mães passam por situações em que são vítimas de violência dos homens. Os homens bebem e as privam de trabalhar fora, na tentativa de impedir um processo emancipatória dessas mulheres.

A mulher quilombola para os/as entrevistados/as é uma mulher sofrida, que luta para dar melhores condições de vida aos filhos/as. É uma mulher de resistência, pois as dificuldades para frequentar a escola se apresentaram desde muito jovens, quando tiveram de

ajudar logo cedo seus pais na roça, plantando e cuidando da agricultura e da criação de poucos animais. Muitas delas aprenderam com seus pais a plantar principalmente milho, feijão e mandioca para sobreviver, vivendo do pouco que plantavam em terras de outros “donos”.

A maioria das famílias quilombolas, ainda, não tem a posse das terras, algumas têm certificação e outras vivem em terras dos fazendeiros, o que faz com que tenham de negociar parte da plantação para a subsistência e o comércio próprio.

A resistência da mulher quilombola se traduz no trabalho rural. Ela aprendeu a usar a enxada, a cavar a terra, a se proteger do sol quente, a arar e colher os frutos, em situações de enfrentamento de seca, em locais distantes da cidade, sem acesso a estradas, postos de saúde e escolas. Nesse sentido, uma parte do trabalho das mulheres quilombolas hoje dá indícios de ser essa a mesma relação na antiguidade da vida em quilombos: “Minha mãe sempre trabalhou de agricultura. Sempre trabalhou para criar cinco filhos, e eu fui ajudar ela” (M, 40).

Segundo Beatriz Nascimento (2007), para a mulher negra, foi cristalizada a estrutura de dominação, seu papel no trabalho continua a ser o mesmo que o do período de escravidão. As mulheres quilombolas exerceram por muitos anos estas mesmas atividades: trabalhar na roça e desenvolver trabalhos domésticos. A estrutura patriarcal, continua Beatriz Nascimento (2007), da sociedade brasileira faz com que elas continuem nos empregos domésticos e nos trabalhos rurais, e essa permanência se dá por sua condição de mulher negra e do histórico de escravos de seus antepassados. Nascimento (2007) justifica essa condição dos trabalhos das mulheres pela dominação racista e sexista da sociedade brasileira.

A partir das entrevistas, podemos perceber uma nova perspectiva na atuação da mulher quilombola, quando assume para si a responsabilidade dos/as filhos/as, da luta por melhores condições de vida e de direitos sociais, como relatou uma entrevistada: “Casei grávida, voltei a estudar tem dois anos. Meu pai não deixava. Estou na associação para fortalecer todos nós”. (E, 31). Segundo os/as professores/as, as mães dos/as alunos/as são participativas e acompanham as atividades da escola. Frequentam as reuniões, atendem às solicitações da escola, entendem ser a educação a única herança que poderão deixar para os filhos, como podemos perceber: “Sei que é escola quilombola, é uma escola educada, admirada por todos. Ela sempre faz reunião e a gente sabe e vem” (M, 40).

Percebe-se que a mulher quilombola entende que a forma de superar as condições que lhe foram negadas é pelo processo de educação, que hoje é oferecido a seus descendentes quilombolas. Muitas mulheres não puderam estudar, têm apenas o Ensino Fundamental I ou a escrita do nome. Elas sentem que os/as filhos/as têm melhor condição, por estarem

frequentando uma escola, e nesse sentido entendem que foi uma conquista delas, da luta das comunidades quilombolas e, em especial, das mulheres.

Pela afirmativa dessas mulheres, elas são mais combativas e lutadoras do que os homens, pois têm maior capacidade de liderança e sentido de união. Entendem que ser mulher quilombola é lutar pelos direitos em força de união com outras, como se nota neste relato: “É ser guerreira, é ser guerreira, é fazer o que for preciso, fazer com união. Vamos ver ali aquela batata e vamos cavar juntas, para todo mundo. É ser guerreira e com muita união, se unir” (M, 40).

Elas são assíduas nas reuniões da associação, por acreditarem na coletividade. É através das reuniões que elas conhecem seus direitos e passam a agir em busca deles. A mulher quilombola dessa comunidade tem conquistado os direitos básicos de educação, saúde, moradia, melhoria da renda, embora poucas tenham sido as conquistas diante das relações de opressão masculina, visto que ainda são vítimas do controle e da autoridade paterna, bem como da violência dos maridos.

As mulheres entrevistadas, sejam professoras ou mães/líderes, verbalizam que são mais capazes de assumir liderança, sabem melhor perceber os problemas e gerenciam melhor a renda. Para elas, os homens não se interessam por conhecer os direitos e, tampouco reivindicá-los, como assim verbaliza uma delas: “A mulher tem mais paciência para as reuniões, é mais líder, é uma capacidade que vem de berço. Os homens são muito parados, e não sabem conversar” (R, 44). Eles não participam das reuniões, são na maioria dependentes das mulheres e muitas vezes querem impedir e desvalorizar as ações da associação. Para elas, estar no movimento é conquistar uma autonomia para elas mesmas, é uma afirmação do poder de se expressar, de uma experiência vivida, muito mais do que a rejeição ao domínio masculino.

Nesta comunidade, há mulheres que já atuam como representante política da comunidade, reforçando as falas de que a experiência na associação faz com que a mulher tenha competência em várias áreas, e também no campo político. Como diz uma entrevistada: “Sou da associação. A mulher é determinada, tem força de vontade, é batalhadora, sem medo, e ajuda o marido, e é independente” (E, 31).

No que se refere à educação, podemos perceber pelas falas dos entrevistados que a escola de educação quilombola nessa comunidade foi uma conquista da associação. A atuação das mulheres na busca por direitos junto à liderança da associação, em 2009, fez com que, após o reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola, fosse implementada a escola no sítio. Para as mulheres e as alunas entrevistadas, a escola é um exemplo de orgulho,

pois representa uma luta vitoriosa: “Esta escola é maravilhosa. Ave Maria! Tem espaço grande, a gente aprende sobre os escravos, que dizer, a resistência deles, e o preconceito que a gente tinha” (D, 16).

Para uma das mães que é cozinheira da escola e membro da associação, a escola é uma oportunidade melhor para suas filhas, é poder ter um futuro melhor, que ela mesma não teve. Nas escolas de educação escolar quilombola, os dados do Inep¹¹ (INEP, 2013) registram que o Ensino Fundamental regular corresponde a 68,5% das matrículas, enquanto o Ensino Médio limita-se a 5,9% (ensino regular).

Outro aspecto importante da luta dessas mulheres é o acesso à educação pelo EJAI¹² nessa escola. Uma das professoras entrevistadas diz: “Muitas das mães que não eram alfabetizadas, que não estudaram, passaram a estudar, retornando através do EJAI à noite” (G, 39). Os relatos das professoras confirmam a importância que as mães dão aos estudos dos filhos, e que hoje se traduz na sua volta à escola como alunas. A EJAI representa 11,1% das matrículas das escolas de educação quilombola no Brasil. Uma das entrevistadas faz universidade de Educação Física no município próximo.

Dados do IBGE de 2004-2014 indicam que houve queda de 3,2 pontos percentuais na taxa de analfabetismo nos últimos 10 anos, de modo a reduzir a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,5%, em 2004, para 8,3% em 2014. A queda das taxas de analfabetismo ocorreu para todas as faixas etárias, e a população com idade acima dos 65 anos permaneceu com a maior incidência de analfabetismo (26,4%), como era esperado.

Vale salientar que a faixa etária das mulheres quilombolas entrevistadas é de 30 a 45 anos. Esses dados confirmam a superação das condições anteriormente vividas, pela dificuldade em dar continuidade aos estudos. Os relatos de vida mostram que muitas tiveram que deixar de estudar para ajudar os pais na roça, e outras não tinham autorização do pai para seguir os estudos em outras escolas, em municípios próximos, à distância de uma hora. Elas hoje entendem que o acesso à educação é mais uma conquista da luta dos movimentos, tanto dos negros como das mulheres quilombolas.

A mulher quilombola entende que está reeditando seu lugar e conquistando espaços na escola, colocando suas necessidades próprias no centro de sua vida, priorizando suas vontades e interesses, construindo uma nova imagem de si como mulher. É a capacidade de resistir aos problemas de dominação masculina e a capacidade de estar em comunhão com as demais

¹¹ Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹² EJAI – Projeto de Educação para Jovens e Adultos e Idosos

mulheres que fazem com que a resistência e a luta de seus antecedentes quilombolas sejam atualizadas.

A resistência da mulher quilombola hoje dá continuidade às lutas antigas, mas é transformada em uma resistência aos modelos dominantes de gênero e raça. Ela percebe que a luta pela autonomia dentro de casa, com a família e o marido, é uma conquista que ainda está por vir. Como foi expresso por uma das professoras entrevistadas: “A história da mulher quilombola, principalmente as mais antigas, mostra que são resistentes, com muita dificuldade, e hoje elas têm muitos benefícios, participam da escola e da associação, embora ainda haja muitas com problemas de autonomia com os maridos” (G, 39).

As alunas relatam que as pessoas censuram as mulheres que vão trabalhar fora, e os homens têm receio de que elas estejam fazendo alguma coisa errada. A maioria das meninas, segundo elas mesmas, diz que vão para escola e vão “fazer coisa errada”, mentem para as mães. Frequentemente, as mulheres que trabalham nas cooperativas e na associação são acusadas de estarem pondo “gaia” nos maridos. A jornada fora de casa é uma luta que as mulheres do quilombo têm de enfrentar em seu dia a dia.

4.1.2. Reconhecimento dos Saberes Quilombolas no Espaço de Educação

As observações em campo durante três semanas de 2015, bem como o contato anterior de três anos nas comunidades quilombolas, subsidiaram a percepção de que a escola de educação quilombola, em seu período inicial, possui lacunas em relação a suas diretrizes, que a caracterizam como uma escola de educação quilombola. Sabe-se que uma escola de educação quilombola deve apresentar aspectos específicos que as diferenciem das outras escolas, desde os espaços físicos, currículos, formação de professores/as, para garantir a inclusão do modo de ser quilombola. Devem se caracterizar por um aprendizado que considere os saberes que vêm da comunidade, como sua organização social, a história dos antecedentes e o respeito às diferenças.

A escola pesquisada foi implementada em 2009, e percebemos que, ao longo desses anos, vem se estruturando para atender às Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Quilombola. Segundo uma das entrevistadas: “A comunidade ganhou a escola quilombola, para ter uma educação diferenciada, o projeto foi aprovado. A escola batalha para ser, estamos cada vez melhorando o espaço e os professores se capacitando” (G, 39). Atualmente, em duas paredes das salas de aula, há pinturas que retratam a vida nos quilombos (Figura 1), local de

grande visibilidade, onde constantemente os/as alunos/as, professores/as sentam para conversar.



Figura 1: Paredes das salas

No *hall* de entrada (Figura 2), que dá acesso à secretaria, nas prateleiras, encontramos esculturas de mulheres e famílias negras. Em termos de espaço físico é uma escola que se diferencia da maioria das escolas quilombolas do país, pois, segundo o censo escolar do Inep (2013):

[...] a maioria dos estabelecimentos é de pequeno porte, com até duas salas de aula (57,3%), prevalência que se repete nas regiões Norte (64,7%) e Nordeste (60,3%). Apenas 15,3% dos estabelecimentos têm mais de seis salas, enquanto, no total da educação básica, 51,5% têm este mesmo porte (e 22,0% contam com mais de dez salas).

No entanto, como já descrito, essa escola tem oito salas de aulas, sala da coordenação, sala de professores/as, sala do administrativo, cozinha, pátio e espaço ao ar livre.



Figura 2: *Hall* da secretaria

Nas falas das alunas, são explícitos a admiração e o orgulho em relação a estudar nessa escola, por conta de o espaço físico (Figura 3) ser grande, haver espaços ao ar livre para jogos

e recreação, além da palmeira com sombra e bancos ao redor. Contam as alunas que, quando estudavam na escola de educação básica, a sala era dividida em fileiras, concentrando várias turmas. O terreno é próprio, foi adquirido para implementação da escola, tem esgoto sanitário e energia elétrica, estando ela incluída no percentual de 88,3% das escolas quilombolas que estão em prédio próprio (INEP, 2013). Pelos dados do censo, algumas funcionam em condições não convencionais, como templos ou igrejas (27); salas de outras escolas (52); ou na casa do/a professor/a (18). Há 157 escolas que funcionam em “local ou abrigo destinado à guarda ou ao depósito de materiais” (INEP, 2013, p.18).



Figura 3: Pátio da escola

Com relação ao material didático, as entrevistadas, de modo geral, fazem boas referências. As alunas dizem que receberam um *kit* sobre a História da África, sobre os quilombos e as lutas dos escravizados no período da escravidão. Algumas citam que seus avós tiveram parentes que foram escravizados, e que sofreram muitos preconceitos. Entendem que, através da escola, adquiriram mais conhecimentos sobre a vida de seus descendentes quilombolas. Confirmam o uso do material em sala de aula, bem como as atividades realizadas.

Com relação aos conteúdos teóricos sobre a participação das mulheres e as relações sociais de gênero, eles não são evidenciados nas atividades em sala de aulas, como descrito sobre os quilombos. Elas descrevem que as mães não tiveram acesso à escola e que algumas voltaram a estudar e outras não.

As professoras entrevistadas fazem referência aos conteúdos dos materiais recebidos pelo Ministério de Educação (MEC), que utilizam para promover leitura e debates com os/as alunos/as. Segundo o relatório da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2013, p.43), “cada uma das 1.912 escolas localizadas nas comunidades

remanescentes de quilombos recebeu, no exercício de 2009, kits didáticos ‘A Cor da cultura’, e em 2010, o kit Quilombola”.

Em observação no campo, pudemos visitar a biblioteca e confirmar os materiais didáticos existentes de educação etnicorracial nas prateleiras (Figura 4). A partir da análise dos conteúdos dos livros adotados pela escola de educação quilombola investigada, podemos perceber que o material didático trata de temas como a história da África, dos indígenas e dos portugueses, a África de hoje, as lutas, como é o Brasil, sua etnia. Busca compreender a cultura afro-brasileira em sua religião, arte estética, e apresenta o quilombo como patrimônio histórico, ontem e hoje. A memória dos povos africanos, os mitos afro-brasileiros e a história do negro no Brasil, como sujeito histórico, também são debatidos nas salas de aula. Podemos perceber que as leituras são bem mais realizadas em sala de aula ou como atividades para casa, visto que os/as alunos/as não frequentam com assiduidade a biblioteca.



Figura 4: Material da biblioteca sobre cultura afro-brasileira

A escola observada tem 12 professores/as, todos concursados, são de nível superior, moram no município a 15km, e apenas uma mora no sítio do quilombo e concluiu o ensino médio. Isso confirma os dados do IPEA de 2013 segundo os quais, nas escolas quilombolas, em todo o país, 48,3% de professores/as alcançaram nível superior. Resta ainda uma quantidade relevante de professores/as apenas com Ensino Fundamental e Médio, inclusive professores/as com fundamental incompleto. Cabe destacar que a legislação ainda permite que professores/as com formação em nível médio (modalidade normal) atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

As professoras entrevistadas afirmam que todo o corpo docente da escola participou desde o início da criação da escola, há 12 anos, como pode ser percebido na fala da professora: “Todos estão desde o início da escola, em 2004, há 12 anos. Todos são

concurados e vieram da escola lá de baixo, da outra comunidade” (G, 39). Afirmam elas que o reconhecimento da comunidade como remanescentes de quilombos e a luta dos movimentos quilombolas foram importantes para a implementação da escola, tendo como resultados o empoderamento dos jovens e das famílias. São de opinião que a escola tenta a cada ano estar dentro das diretrizes de uma escola de educação quilombola, mas que se faz necessário um currículo e calendário diferenciado. Entendem que a reforma dos currículos é uma luta não só da escola, mas das escolas em geral, conforme seus relatos.

Elas demonstram ter consciência de que a escola de educação quilombola tem como objetivo e diferencial um ensino que favoreça a autoafirmação dos/as alunos/as, que permita que eles/as se identifiquem com sua cultura, que valorize a cultura quilombola e que promova o respeito às diferenças. Para Silva (2012, p.188),

[...] a Educação Escolar Quilombola nasce com o pressuposto de ser diferenciada. A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola.

Os professores/as assumem que muitos não têm formação específica, mas recebem anualmente uma formação continuada, em parceria com a associação: “Não temos formação específica, mas a liderança da associação sempre consegue uma formação continuada para a escola. Ano passado mesmo, tivemos uma” (G, 38). Enfatizam que a liderança da associação está sempre buscando cursos para os professores, indica profissionais da universidade próxima, do sindicato, de órgãos estaduais e federais da agricultura, educação e cultura. No ano de 2015, foram realizadas, em parceria com a Secretaria de Educação do município, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural cursos e seminários sobre cooperativismo e associativismo, agricultura familiar, além de uma formação continuada junto ao programa Paulo Freire.

Os cursos de formação continuada, segundo o Inep (2013) – com mínimo de oitenta horas –, mais frequentes entre os/as docentes das áreas quilombolas foram aqueles voltados para os primeiros anos do Ensino Fundamental (829 docentes capacitados) e a pré-escola (514 docentes capacitados). Esse censo salienta que houve melhoria na formação dos professores/as de educação básica.

As professoras entrevistadas consideram que, através dos livros e do convívio com os/as alunos/as, podem entender a dinâmica e o modo de vida das comunidades, e assim proporcionar um aprendizado condizente com a proposta de uma educação inclusiva e que

respeita as especificidades dos/das alunos/as. Elas afirmam que, antes de trabalhar nessa escola, ensinavam na escola localizada na parte de baixo do sítio. Essa experiência de convívio anterior com as famílias favoreceu o reconhecimento de um saber próprio da cultura quilombola por parte dos/das professores/as. Estes verbalizam que utilizam os livros e materiais com a temática quilombola e afro-brasileira em sala de aula, para que “a cultura não fique esquecida e os alunos se reconheçam” (G, 39).

Quando da citação do uso do material didático nas aulas, os professores não fazem referência à participação da mulher, parece que os conteúdos sobre a mulher não são abordados em sala de aula pelos professores.

De modo geral, há o reconhecimento da importância da escola na comunidade quilombola e da afirmação desses saberes. Os jovens acreditam serem os estudos a oportunidade de um futuro melhor em relação ao que seus pais tiveram. As professoras entendem estar contribuindo para uma visão mais positiva da realidade dos quilombos e da educação no país, e as mulheres se sentem mais empoderadas e desenvolvendo outras possibilidades de trabalho. A afirmação dos saberes formais e informais torna o fluxo da vida nos quilombos um ininterrupto processo de recriação, que ressalta o protagonismo negro, com grande ênfase nas lideranças femininas que se colocam à frente das decisões políticas, sociais e econômicas em suas comunidades.

4.1.3 Quilombos: Lugar de Resistência e de Pessoas Fortes

As mães/líderes da associação relatam a importância do coletivo e do aprendizado para a superação das condições de vida anteriormente vivenciadas por seus antecessores. As mulheres se sentem sofridas e resistentes, verbalizam que seus pais tiveram uma vida diretamente ligada à sobrevivência na roça. A luta pelas terras foi também sua maior realização. Segundo a Fundação Palmares, o governo concedeu, em 2005, certificações às famílias quilombolas de Pernambuco (Anexo IV – Lista de certificações), reafirmando ações de reconhecimento à luta pelas terras dos povos tradicionais.

A questão das terras nessa região de quilombos ainda não se configura uma vitória, pois houve a certificação, mas não houve a titularização, e isso significa que as famílias não têm a posse das terras, e moram em terras de terceiros. “A gente está na luta, e a comunidade foi reconhecida, mas a gente ainda não tem a terra. É uma luta da gente” (M, 40). A vasta área onde se localiza o quilombo tem proprietários. Diante dessa realidade, as famílias trabalham

para esses proprietários, e em troca negociam usufruir de moradia e de parte da agricultura para uso próprio.

No período de observação em campo, pudemos perceber que o acesso aos sítios e os deslocamentos são realizados muitas vezes a pé ou por moto, pois as estradas são de chão, com difícil acesso. Os jovens e as mães que frequentam a escola chegam a pé ou de ônibus da prefeitura, pois a escola fica num local recuado.

Em conversas informais, pode-se perceber que as pessoas valorizam o trabalho da associação e entendem que foi através dela que a comunidade adquiriu melhorias e acesso a fomentos. A casa própria e o aumento da renda pelo programa minha Casa minha Vida do governo federal e do programa das Cisternas são constantemente citados como exemplo das melhorias alcançadas. Outro ponto importante nas falas é a consciência da união para conseguir melhorias. Nesse sentido, as mulheres se sentem com mais capacidade do que os homens, por saber organizar as atividades da associação e participar com compromisso e dedicação. Para elas, viver nos quilombos é reconhecer a luta dos antepassados, e a sua continuidade só é possível com a força do coletivo.

Os/as alunos/as, professores/as e coordenação conhecem a história dos quilombos. Ambos entendem que os quilombos foram espaços de lutas e resistências, embora saibam que há desconhecimento, desvalorização e preconceito por parte da sociedade. Diz uma mãe: “Quando não tem conhecimento não [se] quer ser quilombola” (E, 31). Segundo os/as entrevistados/as, muitas pessoas não assumem que são quilombolas por conta do preconceito contra os/as escravos/as. Para uma das alunas entrevistadas, há a dúvida entre ser escravo/a fugitivo/a ou ser negro/a em busca de liberdade, quando se referia ao ser quilombola. Como diz: “Fugiam porque eram maltratados, muita gente não quer ser quilombola, precisa saber das coisas” (Ra, 18). Penso que ela poderia estar problematizando a ideia cristalizada de negro/a fugitivo/a em contraposição a negros/as autônomos em busca de liberdade, visto que muitas amigas não têm informação sobre a dominação sofrida. Uma aluna que é membro do grupo de dança respondeu com convicção que o quilombo foi um lugar onde os/as negros/as conseguiram viver em liberdade e enfrentar os/as senhores/as que os escravizavam.

Para os/as professores/as, o objetivo da escola de educação quilombola é possibilitar aos/as alunos/as o entendimento sobre situação de seus antepassados quilombolas, como povos que lutaram pela liberdade e fazem parte da construção do Brasil. Podemos observar na fala da professora o sentido da escola: “Eu acredito que a diferença seria trabalhar com o estudante para que eles se autoafirmem como quilombolas” (R, 44). Ao mesmo tempo, a escola promove um aprendizado que favorece o sentimento de pertencimento, desconstruindo

valores que negataram a cultura quilombola, além de prioritariamente oferecer uma educação que contribui para a autoaceitação e autoatribuição pelos/as alunos/as. Nesse sentido, muitas das negações de uma identidade quilombola na atualidade se justificam pela persistência em atribuir às comunidades a marca da escravidão e, por consequência, da criminalização ou ilegalidade. Ao material didático, os/as alunos/as e professores/as fazem referência de sua boa utilização, ajudando na promoção de referências da cultura e conscientização de valores.

Uma das mães/lideranças verbaliza que sofria com o machismo do pai, que a impossibilitou de estudar, por ser distante a universidade, como já citado na fala da entrevistada E. Depois que se casou, conseguiu maior autonomia desde que começou a frequentar as reuniões da associação. Hoje frequenta o curso de Educação Física, ajuda na parte administrativa da associação e faz parte da cooperativa de mulheres.

Uma segunda entrevistada mãe/liderança só estudou até o Ensino Fundamental I, e hoje faz parte do quadro de funcionárias da cozinha da escola. Foi através da cooperativa de cozinheira da associação que conseguiu trabalhar na escola, e pertence ao grupo de mulheres que participam da cozinha comunitária. Esse projeto da associação, em parceria com o governo federal e estadual, reúne 20 mulheres, para a implementação da comercialização de bolos e doces.

Nesse aspecto, vale salientar que, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a alimentação oferecida respeita em seu cardápio as tradições da comunidade. Segundo a entrevistada, as comidas servidas na escola são: alface, tomate, feijão, milho, mandioca, banana, galinha e bode, todos produzidos por agricultores/as da comunidade.

Por outro lado, nas observações em campo, de forma bem constante, há nas falas dos/das entrevistados/as o entendimento de que a luta da comunidade quilombola junto à associação resultou no acesso ao ensino e, conseqüentemente, por ser a maioria frequentada por mulheres, atribuem as conquistas à participação da mulher quilombola.

A escola de educação quilombola tornou-se também uma possibilidade concreta de melhorar a renda das mulheres. Em 2012, segundo dados do MDA, foram comercializadas aproximadamente 3.553 toneladas de alimentos produzidos por comunidades quilombolas para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Foram repassados às associações quilombolas que comercializaram seus produtos, em 2012, R\$7,4 milhões, mais do que o dobro do recurso repassado em relação ao ano anterior (em 2011, foram repassados 3,7 milhões). Houve aumento também do número de agricultores/as familiares quilombolas (de 1.024 para 1.652) que comercializaram seus produtos por meio do PAA.

O ser quilombola na atualidade tem desencadeado muitos debates sobre presente e passado. A condição para *ser quilombola* corresponde a um conjunto de estereótipos que emolduram homens, mulheres e crianças dentro de uma espécie de exotismo que em nada se assemelha à ideia da diferença. Criam-se imaginários que apenas autorizam as pessoas a ser sujeitos de direito, se elas se remeterem a um passado que se foi perpetuando (NUNES, 2015).

As mulheres entrevistadas têm na voz a força da luta e resistência de seus familiares. Elas definem os quilombos como lugar de resistência, de luta, de coragem e união: “A escola ensina que a gente tem que ser independente, e a mulher quilombola tem força e é guerreira” (Ra, 18).

4.1.4 Modos de Vida das Mulheres Quilombolas

As famílias das comunidades quilombolas a que nos referimos vivem em sítios, cuja infraestrutura consiste em água de cisternas, luz e estrada de chão. Conforme relatos, houve ao longo do tempo de ocupação uma nítida redução na área de terras da comunidade, motivada principalmente pela retomada de parte da área por pessoas que se diziam proprietárias. A moradia é uma das grandes pautas de lutas ainda hoje dos quilombolas. O movimento quilombo entende o conceito de moradia não no sentido estrito, referente apenas à estrutura física do local de residência, abarca as condições de vida e as relações sociais e econômicas associadas à ocupação daquele espaço. A Organização das Nações Unidas (ONU) ou United Nations (UN) afirma que o direito à moradia inclui a segurança da posse do domicílio, isto é, proteção contra despejos, acessibilidade financeira do domicílio, privacidade, acesso a serviços de saneamento e eletricidade, proteção contra fatores de risco e uma localização que não restrinja o acesso a oportunidades de emprego e equipamentos públicos de saúde e educação, entre outros componentes.

A jornada de trabalho da mulher quilombola é larga. Às quatro da manhã, saem para a roça para cuidar dos próprios roçados e dos do proprietário das terras, e retornam às 7h ou 8h para cuidar da comida de casa: “A gente acorda bem cedo e vai para a roça, e depois eu volto para o café, e depois venho para a escola” (M, 40). Após o almoço, voltam para a roça, e retornam à casa no final da tarde para cuidar da comida, da janta. À noite, assistem à TV e dormem muito cedo, às 20h. No dia a dia da comunidade, as famílias quilombolas que conseguem manter um sistema produtivo produzem em pequena escala o feijão, o milho, mandioca, inhame e algumas frutas e/ou desenvolvem pequenos criatórios de animais (aves,

caprinos e suínos) de espécies nativas da região. Toda a produção é destinada ao consumo próprio, não garante a segurança alimentar básica das famílias, e isso faz com que principalmente as mulheres aumentem sua jornada de trabalho, produzindo doces e bolos.

As mulheres, além da produção agrícola e de comércio, desenvolvem o trabalho doméstico de cuidar da casa, dos/das filhos/as e netos/as. Em seus estudos sobre a imagem da mulher no período colonial, Gonzales (1984) aponta três perspectivas: a mulata, a doméstica e a mãe preta. Faz crítica às relações de dominação que encobrem historicamente a africanidade na construção sócio-econômica-cultural da vida brasileira.

Nos quilombos de antes, a mulher sempre atuou na luta pela liberdade e contribuiu nas atividades organizativas, na agricultura e trabalhos domésticos. Percebe-se que grande parte dos quilombos foi liderada por mulheres, o que reafirmam as pesquisas de Nascimento (1990) sobre quilombos no Brasil, quando evidencia a participação da mulher preta e sua visão crítica sobre a realidade.

Pela ausência de estudos e de atualização destes, a visão que se tem da vida nos quilombos hoje é de uma vida igual ao período da escravidão. Faz-se uma imagem, como se as comunidades quilombolas vivessem isoladas, sem contato algum com a vida urbana, com os meios de comunicação e novas tecnologias. Segundo Ratts (2007), houve morosidade da academia em pesquisar sobre os quilombos, um descompasso com os intelectuais negros. Nesse sentido, há erro em se presumir que os quilombos atuais são os mesmo de antes, pois se desconsidera que a cultura é construída nas relações sociais, e as identidades estão em fluxo constante. O modo de viver das comunidades quilombolas está em conexão com as tradições repassadas pela história oral dos antigos moradores e que são reatualizadas nas relações contemporâneas.

Os relatos das entrevistas demonstram que as mulheres quilombolas vivem uma vida de trabalho, entretenimento, festas religiosas e participação na associação. Em algumas casas, após a energia elétrica, há TV e antenas externas, tornando-se o entretenimento mais comum para as famílias, que juntos assistem às novelas na sala e comentam as situações. É comum a presença dos vizinhos que não possuem TV.

Aos domingos pela manhã, o entretenimento é o futebol dos homens e das meninas. As famílias, homens, mulheres e filhos, ficam ao redor do campo de futebol com suas cerveja, cachaça, compartilhando comidas e comentários. Os perdedores são motivo de risadas. Chegam a pé e, às vezes, de moto. Podemos perceber que existe um campeonato de futebol feminino, e as meninas jogam com outros times de outros sítios. O time é patrocinado por uma liderança política da comunidade. Recebem o padrão para jogar, apoio de transporte e a

inscrição das jogadoras nos campeonatos. Há incentivo das mães, sendo uma delas a treinadora da equipe. Os treinos são realizados no campo, sempre com a presença dos familiares. “A gente ensina elas a jogar. Meu filho ajuda, mas é a gente que ensina. A professora de esporte ajuda também” (E, 31). Nesse sentido, o futebol feminino traduz o que teóricos dos estudos culturais afirmam, ou seja, ser necessário ressignificar o termo quilombolas, no sentido de atualizar suas práticas, autonomia e constituição, considerando o que ele é hoje, no presente.

As festas religiosas são presentes no cotidiano das mulheres quilombolas. Os rituais acontecem em continuidade com os vividos por seus antepassados. Nos quilombos da época colonial, segundo Moura (2012), os rituais assumiam papel ativo no processo social e recriavam identidades em processos dinâmicos e negociáveis. Sabe-se que, ao longo das relações de subordinação entre senhores e escravos, a partir dos entrecosques dessas culturas, os negros, através das festas, superpuseram suas crenças religiosas, em que se podem vivenciar os sincretismos. As festas criaram tensões e acomodações, e Moura explicita o conflito, ao mesmo tempo em que regulamentam a estrutura e criam tradições.

No quilombo investigado, percebe-se a forte influência da religião católica. Há uma igreja que foi construída pelos moradores da comunidade em parceria com a prefeitura municipal, próxima à casa de farinha e que, além das missas semanais, é o local de reuniões da associação. Há outras expressões religiosas, como espiritismo e o candomblé, porém podemos perceber que há uma omissão e discriminação em assumi-las, como se o preconceito religioso fosse o principal motivo. As festas dos santos, como de Nossa Senhora Aparecida, de Santa Luzia e São João, são frequentes no calendário escolar e da comunidade, fazendo com que as famílias vão para as ruas nas procissões, e os/as alunos/as se insiram nos desfiles e palanques.

Outro divertimento citado é a tradicional corrida de argola, de que os filhos/as participam, e se formam torcidas organizadas.

De forma geral, percebe-se que os divertimentos das mulheres quilombolas estão diretamente ligados à família, à escola e à comunidade, aos domingos, e em local próximo aos sítios. Na comunidade, não há espaços de lazer específicos, são restritos ao pátio da escola e ao campo de futebol.

O dia a dia das mulheres gira em torno do trabalho, da associação e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, situado na sede no município próximo. Elas participam das ações relacionadas ao desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas, com apoio à produção diversificada, comercialização, gestão do território, fortalecimento das formas de

organização e conhecimentos tradicionais. Esses programas do governo federal, através do vínculo com a associação, fizeram com que elas participassem das discussões sobre Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Ainda, favorecem intercâmbios com outras lideranças, através dos seminários e do processo de construção de redes e formação coletiva e autônoma.

Na atualidade, as mulheres realizam atividades fora do contexto doméstico. Além das atividades tradicionais, seu dia a dia é ocupado com as atividades de geração de renda, pela comercialização de produtos da própria agricultura e do artesanato. Para elas, o mais significativo é que conseguem, em coletividade, ter uma vida nos quilombos, sem precisar sair das terras onde vivem.

Os modos de vida, segundo elas, foram ampliados para fora do ambiente agrícola, para o mundo urbano. Os vinte anos da criação da associação são descritos como o início das mudanças de atitude dos moradores, das famílias e das mulheres, haja vista a maior inserção delas na associação. Elas entendem que a mudança de vida vem se configurando como uma afirmação da luta e da resistência da comunidade quilombola, fazendo com que as mulheres dos quilombos contemporâneos atualizem suas lutas e seus instrumentos de comunicação e interação com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência até então vivida pela pesquisadora, com foco em intervenção social em projetos sociais, fez surgir o interesse pela pesquisa sobre mulheres, mas com certeza foi através da pesquisa de mestrado que pudemos aprofundar e conhecer as questões sobre a temática das mulheres e das comunidades quilombolas. Concluir esta pesquisa, que se intitula *Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola*, é também integrar um conhecimento prático antigo com novos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo desses dois anos de mestrado.

O contato com as comunidades quilombolas, com as mulheres e com os profissionais de educação produziram mudanças na pesquisadora, a partir da crença numa forma de investigação que entende a realidade e a pesquisadora imbricadas nas informações, ambas sendo influenciadas, ao longo da pesquisa. As viagens realizadas para chegar ao campo da pesquisa trouxeram significados profundos. Os deslocamentos, sair da cidade grande, ir para uma cidade urbana menor e depois e ir aos quilombos, fizeram com que a pesquisadora aguçasse seu olhar crítico para as paisagens, o clima.

Os transportes, nem sempre pontuais, tornaram o percurso longo e muitas vezes imprevisível, como carros coletivos à espera de feirantes ou, às vezes, moto-táxis. As estradas de barro, acompanhadas de momentos de difícil acesso, por conta das chuvas e declives, registram uma realidade da vida nos sítios quilombolas. Nesse sentido, as viagens aos quilombos provocaram na pesquisadora uma resignificação do sentido de tempo e espaço. São processos que fazem com que a pesquisa seja algo relevante nas vidas das pessoas. Trata-se do olhar de estrangeiro, que vai se modificando, ampliando visões e se aproximando dos locais, pessoas e espaços. Ir ao quilombo é uma experiência que deixa marcas, que traz lembranças e que nos introduz numa história, que deixa de ser invisível e que cura cegueiras.

Nesse sentido, consideramos que a relação com os profissionais, com as mães e com os alunos influenciou nossa forma de analisar as informações. Estas considerações finais são parte desse conhecimento provocado pelas experiências vividas no campo, além das leituras que possibilitaram o suporte teórico.

A pesquisa teve como objetivo compreender as concepções que a escola cria sobre as mulheres quilombolas e, nesse sentido, consegue entender as contradições dessas concepções. A organização local quilombola conquistou certificações, e com isso conseguiu implementar uma escola quilombola na comunidade. A escola de educação quilombola foi criada com o

objetivo de inserir na comunidade uma educação que considera as diferenças e inclui em suas práticas os saberes das comunidades tradicionais, suas expressões culturais, formas de viver e de se alimentar, além das tradições vinculadas às experiências de seus antecessores, que habitaram os quilombos. Assim, é uma escola que faz a diferença.

Segundo os relatos das mulheres, a organização dos quilombos na época do sistema de escravidão foi importante para assegurar o direito às terras, e a luta sofrida é uma constatação da necessidade de valorização dos povos quilombolas. É necessário, segundo as mulheres, dar visibilidade ao desejo de liberdade de seus familiares. Era pela conquista da liberdade que valia a pena se lançar nas matas e caminhar léguas, segundo elas.

Diante das adversidades, pela carência de infraestrutura, da marca de um passado de luta e fuga, das ocupações de espaços não permitidos, elas assumem como suas as características de força e resistência, construídas a partir das necessidades de inclusão, seja física, seja simbólica.

A influência recebida por outras culturas, como dos quilombos africanos, e dos milhões de quilombolas existentes no Brasil, faz suscitar que a força da luta contra as desigualdades sociais e étnicas e por acesso às oportunidades tem marcado o desenvolvimento e preservação das comunidades tradicionais remanescentes de quilombos até os dias atuais.

A pesquisa possibilitou o entendimento sobre as conquistas históricas dos grupos feministas, das mulheres negras e das comunidades quilombolas, visibilizando o movimento ativo de oposição às forças de dominação econômicas e sociais sempre vigentes.

Salientamos que a ressemantização do conceito de quilombos torna legítima a denominação, em que se conceituam como comunidades de saberes e modos de vida específicos, e põem em cheque a naturalização de conceitos depreciativos do ser quilombolas. Vale lembrar que são grupos etnicorraciais, 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 (Decreto n.4887/2003). O Estado reconheceu seus direitos culturais e materiais na Constituição Federal de 1988, pelos artigos 215 e 216, que afirmam a importância cultural das manifestações afro-brasileiras e dos quilombos como patrimônio cultural, com pretensão a garantir a propriedade definitiva das terras de populações remanescentes de quilombos.

A história da conquista da terra de antigos quilombos se faz pela presença das famílias negras e pelo fato de nela residirem. Nessa relação com a terra, as famílias reconstroem o sentido do quilombo, dizendo que o sítio “virou” um quilombo, porque nele residem famílias negras descendentes de escravizados e que, por isso, possuem uma ancestralidade africana.

Com isso, os descendentes de quilombolas, ao se identificarem com sua história, reconstróem a identidade negra. A afirmação da identidade quilombola implicou uma releitura da trajetória do negro no Brasil, que já não é visto apenas sob o viés da subalternidade, e, sim, como sujeito que buscou formas de resistir à opressão e ainda luta pelo fim da desigualdade racial, do preconceito e da discriminação. Ser negro, nesse sentido, é estar na dianteira do processo de protagonização, denunciando abusos, participando na própria definição de si.

Ser mulher quilombola é ser resistente e lutar por melhores condições de vida para seus filhos. Segundo as entrevistadas, a escola quilombola é um espaço que não foi possível a seus antecessores/as, mas sempre foi uma reivindicação. As mulheres têm orgulho de frequentar a escola, seja como funcionárias, seja como alunas, além da satisfação de ter suas filhas/os estudando numa escola boa.

Essas mulheres assumem responsabilidades domésticas, cuidam dos filhos, marido, da casa e da agricultura, e então há uma total continuação dos afazeres de seus antecedentes. No entanto, a mulher quilombola de hoje, através da participação nas associações quilombolas, reinventa seu cotidiano, assumindo funções que extrapolam os limites da casa. As mulheres afirmam ser mais participativas do que os homens nas reuniões e atividades da associação, e assim conquistam espaços que antes não lhes eram dados. As atividades põem-nas em contato com outras mulheres, outras cidades e com uma vida além dos sítios quilombolas. As ações vinculadas à associação fazem com que as mulheres adquiram conhecimento sobre seus direitos, atuem de forma a reivindicar direitos às autoridades, especialmente direito a terra, a moradia, a escola, a saúde e a assistência técnica. Através das falas, podemos perceber a importância dada ao coletivo: com o intuito de trazer melhorias para toda a comunidade, criaram cooperativas de mulheres para o artesanato e cozinha comunitária.

Outro aspecto observado, que pode parecer contraditório, é a relação da inserção na associação como condição para acessar os projetos do governo de políticas públicas. No cotidiano da vida nos quilombos, podemos perceber que as comunidades quilombolas são os grupos sociais que ainda se encontram em condições de miserabilidade, e que o acesso à políticas públicas, segundo as falas das mulheres, é instrumento que fez com que elas se juntassem para conseguir benefícios. Nesse aspecto, a associação é um espaço que agrega, ensina, conscientiza e gera condições de melhoria na renda e na qualidade de vida dos povos tradicionais quilombolas.

Por outro lado, não podemos deixar de enfatizar que as associações são espaços de construção de poder e de políticas eleitoreiras, acarretando surgimento de lideranças discordantes, que criam outras associações na comunidade, com grupos em rivalidades.

As mulheres entrevistadas assumem as obrigações do dia a dia, com a certeza de que estão mudando sua realidade e de seus filhos, de que, com o trabalho, são mais autônomas. No entanto, é nas relações afetivas com os maridos que se pode observar a menor das conquistas de autonomia das mulheres quilombolas. Através das conversas informais com as alunas e as mulheres, pudemos perceber que são os maridos que dão ou negam permissão. Desde jovem, pedem autorização aos pais e, depois, ao marido, para realizar qualquer atividade fora de casa. Não basta o desejo, é necessário convencer e usar de argumentos para obter permissão. Segundo o relato das estudantes, as mulheres que saem muito de casa ficam “mal faladas”, havendo casos de violência dos maridos. “Quando começou a ter ajuda do governo, eles deixaram de empatar nossas reuniões” (H, 42).

Nesse sentido, as relações entre as mulheres e seus maridos parecem reproduzir o modelo sexista de dominação imposto pela sociedade. Podemos observar que não há divisão das tarefas de casa, cabendo às mulheres toda a responsabilidade. Observamos que ainda hoje elas participam de todas as fases do cultivo da roça, mas na hora da comercialização, nas feiras livres, os homens muitas vezes controlam o dinheiro, parecendo ser o trabalho das mulheres um ato inato de servir.

A escola de educação quilombola é também um espaço de autonomia para as mulheres, à medida que muitas delas retornam ou têm acesso aos estudos através do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). As mulheres quilombolas sentem que através dos estudos podem melhorar suas atividades e ter mais informações sobre os direitos, acessar as novas tecnologias e fazer intercâmbio com outros grupos. Elas têm consciência da importância do aprendizado, orientam os filhos a priorizar a escola e entendem que as atividades da agricultura não podem ser um impedimento para eles, como foi para elas. Podemos constatar, pelo relato das professoras, que as mães ajudam no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos, participam das reuniões de pais, e muitas vezes incluem suas próprias mães nas atividades escolares, em que percebemos outra geração atuante na escola.

Com relação às concepções sobre as identidades das mulheres na Escola de Educação Quilombola, através dos materiais didáticos, práticas educativas e corpo docente, podemos concluir que a mulher quilombola é entendida como uma guerreira, que luta e resiste às dificuldades, porém, paira um silêncio em relação às questões de dominação entre elas e os maridos. Não há a preocupação explícita de abordar temas e imagens sobre suas conquistas. Os livros didáticos e os temas abordados trazem, em seus textos e imagens, uma visão do sofrimento destas, num lugar de predestinação, apresentando uma aceitação conformista de ser mulher. Ao analisar os materiais didáticos, pode-se perceber que a escola se preocupa em

tornar conscientes as relações de dominação e sabe que há preconceitos de raça e classe, entretanto, no que se refere às questões de gênero, não é dada muita ênfase. Os livros didáticos trazem a história do sistema de escravidão, informam sobre os quilombos, as condições vividas, a História da África, o Candomblé nas manifestações religiosas. Encontramos na biblioteca livros que retratam a história oficial, como *Escrava Isaura*, textos de Sueli Carneiro, que possibilitam maior criticidade. Mas o que se sugere é que as temáticas sobre a mulher ainda são expostas de forma tímida e que discutem o universo mais geral da luta dos quilombos, mas não estão direcionadas às questões específicas de subordinação das mulheres em suas relações mais privadas, nem públicas.

Através dos alunos/as, os profissionais têm conhecimento das dificuldades enfrentadas por muitas mulheres que sofrem com o machismo dos maridos, e nesse sentido fazem questão de não aprofundar o tema, afirmam que há, mas não se pode interferir. Percebe-se que há o reconhecimento dos valores de resistência, luta e força, mas não é este validado, por serem os valores sexistas maiores o que todos os atributos.

Neste sentido trazemos como referencia as reflexões de Mota-Ribeiro(2000) sobre as influência dos paradigmas teológicos–religiosos do cristianismo na vida das famílias quilombolas estudadas. O discurso oficial e as interpretações cristãs, sobre o feminino, parece influenciar a vida das mulheres quilombolas. Segundo o cristianismo, os processos de sedimentação do que é ser mulher e de como ela deve ser, refletem as características atribuídas a Eva e a Maria respectivamente. Estes dois modelos cristão de mulher direcionam o lugar da mulher pecadora e da mulher obediente no mundo, a partir dos paradigmas católicos. A mulher quilombola pesquisada, quando apresenta esta relação de subordinação nas relações afetivas, dar indicio da reprodução destas imagens tipificadas do feminino. Ao analisar as informações, percebe-se que a mulher quilombola na sua vida privada continua perpetuando as imagens estabelecidas pelo catolicismo, onde a exemplo de Maria a mulher deve exercer a tipologia de mãe e esposa, que tem como principal função as atividades maternas. Fortalece os discurso de desvalorização do trabalho fora de casa, onde a hierarquia sexual tanto no publico quanto no privado obedece o domínio masculino sobe as mulheres. Ao mesmo tempo o modelo de Eva da desobediência parece ser interiorizado pela mulheres quando resistem e lutam pelo seu espaço fora do lar. Ao mesmo tempo os sentimentos de culpa refletem nas mulheres quilombolas este ambiente privado, reproduzindo as atribuições negativas estabelecidas à Eva, pelo mito do pecado original, transmitido pelos fundamentos da igreja católica. Além da culpa por não estarem acompanhando com mais

atenção as tarefas do lar serem argumentos para que os homens fortalecem este mitos de Marias.

Como considerações finais, entendemos que são muitas as mulheres quilombolas, suas formas de existir trazem novas configurações, fortalecidas em ações que as colocam no mundo contemporâneo. As mulheres, através do trabalho, conseguem hoje adquirir novos saberes, e estes as tornam mais conscientes de si. Através da participação nas associações, desenvolvem habilidades de comunicação com o público, de informações sobre direitos e de trocas de saberes. A experiência fora de casa atribui novos sentidos e novas identidades às mulheres. Neste sentido concluímos que a participação das mulheres nas associações comunitárias reforçam a importância dos movimentos sociais na construção das identidades quilombolas. Entende-se que foi através da organização dos quilombos, que os processos indenitários tornaram-se instrumentos de empoderamento e de reconstrução de auto atribuições na contemporaneidade. Concluímos que a resistência e coragem são qualidades próprias das mulheres quilombolas e através da convivência com outras mulheres se auto afirmam. Na atualidade os remanescentes criaram estratégias para desconstruir os estigmas de ex-escravos(as). A atuação das lideranças comunitárias contribuíram para a ressemantização de conceitos desvalorativos sobre negros(as) para negros(as) escravizados. O acesso a projetos de educação para adultos também as aproximam de novas conquistas. Poder ler e escrever é uma conquista das mulheres quilombolas, que implicaram numa reconstrução dos sentidos atribuídos aos povos e em especial as mulheres quilombolas.

A escola de educação quilombola tem em suas atividades a participação da mulher quilombola, realiza atividades de danças culturais, que têm as alunas com maior participação. Porém, percebe-se que há uma divisão geográfica das atividades recreativas entre meninos e meninas. No pátio, ao ar livre, o jogo de futebol amador é reservado aos meninos, no pátio coberto, as meninas ensaiam as danças. Os meninos usam os instrumentos percussivos existentes e cuidam deles. Por fim, as conversas nos bancos também demonstram divisões entre grupos. Podemos perceber alguns momentos de conversas entre ambos, em que são os meninos que tomam iniciativas para as conquistas de sedução. Outro aspecto ainda observado são as brincadeiras dos meninos, com conteúdos fortes de discriminação às pessoas homoafetivas. Parece haver um descuido com o aprendizado do respeito às diferenças, quando se trata das questões das mulheres e dos homossexuais, e o reconhecimento da igualdade fica restrito às diferenças econômicas, sociais e raciais.

O alcance da legitimidade se dá nas relações de poder referentes às comunidades quilombolas de forma geral: direito às terras, às manifestações culturais e à preservação da

ancestralidade. Ficam em segundo plano as lutas pela igualdade entre gêneros. As mulheres assumem responsabilidades, se autodefinem como mulher de força e resistência, mas a luta é de ordem pública, as questões, privadas. O empoderamento na relação sexual-afetiva não se apresenta como campo de conquista.

Nesse caminho, compreendem-se os princípios educacionais que norteiam a Escola de Educação quilombola estudada, a partir de práticas e ensinamentos de valorização da cultura quilombola e aceitação da identidade coletiva das comunidades tradicionais. O ser quilombola é um processo que vem se configurando como algo que favorece o reconhecimento de si em raça e cultura. O projeto de empoderamento, através das políticas públicas, favoreceu sim a desconstrução de negatividade dos conceitos de escravos fugitivos atribuídos às pessoas quilombolas. O autorreconhecimento se dá pela valorização da luta, da organização coletiva e das conquistas adquiridas.

Os modos de vida das comunidades quilombolas demonstram o sentido de coletividade expresso nas atividades culturais, dos entretenimentos, religiosidades e associação comunitária. As famílias preferem viver nos sítios, em contato direto com a terra e seus familiares, mas por outro lado adquiriram bens materiais, como celulares, TV a cabo e computadores, que refletem a inserção dos quilombolas na sociedade contemporânea e globalizante.

A partir da revisão bibliográfica, percebemos que há uma disponibilidade das mulheres de se sentirem na luta, que é uma luta que as desloca para outros espaços, sejam estas escolas nos sítios, universidades em municípios próximos, espaços de entretenimento, como as festas locais, com bandas e *shows*. Percebemos que o processo de descolonização é violento, se dá pela resistência das minorias para atingir bens e preservar sua forma própria de existir. As relações de poder criam estigmas, que são enfrentados a partir da organização coletiva, e, hoje, com apoio de uma educação voltada para o fortalecimento das identidades e diferenças.

As mulheres quilombolas se reconhecem como persistentes. As alunas reconhecem a luta de suas antecessoras e compreendem o sofrimento e a luta delas. Esse passo está sendo dado pela educação a que se propõe a escola estudada.

Por fim, consideramos que a investigação sobre a educação quilombola, mulheres quilombolas e identidades quilombolas não se encerra, mas aponta para a necessidade de dar continuidade a novos estudos sobre essas temáticas. Aponta que a escola, em seus currículos, práticas e livros, pode melhor atentar para as relações de poder entre gêneros.

A partir da experiência desta pesquisa, podemos sugerir um estudo sobre as mulheres quilombolas que foram lideranças no processo de organização quilombola, destacando suas identidades, modos de vidas e relação afetivo-sexuais. Fomos assim provocadas a investigar a inserção de atividades de mulheres como Dandara, Aqualtune e outras que atuam na desconstrução das relações machistas de poder.

REFERÊNCIAS

ALTO, R. L. M. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo**. 2012. 135f. Dissertação defendida no Departamento de Educação, Universidade de Uberaba.

André, M. **Pesquisa em educação; buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa n.113, p.51-74, julho/2001

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins. **Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Zambucal Moju (PA)**. 2011. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOTELHO, D. M. Inclusão educacional da população negra brasileira. **Cadernos de Educação**, Brasília, p.14-21, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/development-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais>>. Acesso em: jan. 2016a.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Disponível em: <www.ibama.gov.br>. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em: abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). Disponível em: <www.seppir.gov.br>. Acesso em: abr. 2013.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

BRASIL ESCOLA. ONU. 2002-2010. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/onu.htm>>. Acesso em: 16 maio 2011.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto n.º 3.912/01**, de 10 de setembro de 2001. Regulamentam as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. Brasília, 2001 (www.incra.gov.br).

CABRAL, V. L. S. **Oralidade, memória e tradição**: constituintes das identidades negra e quilombola do povo de Tijuáçu. 115f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 416p, 2008 [1997].

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p.49-58.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar, uma questão de gênero. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, Tatu (Org.). **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.179-192.

CAYRES, Domitila Costa. Ensaio de aproximações de gênero e raça a luz do olhar pós-colonial. **Revista Realis**, v.1, n.2, p.74-9,3 jul-dez 2011.

CONEP. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>. Acesso em: jan. 2015.

CRUZ, S. A. **Identidades cambiantes nas comunidades quilombolas de Rio de Contas, no Alto Sertão baiano**. 325f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília.

DERRIDA, J. **Positions**. Chicago: University of Chicago Press. 1981.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografia dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p.113-130 Disponível em: <<http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cartografias-dos-estudos-culturais-uma-versao-latino-americana.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, E. A. **Conceição das crioulas**: uma análise dos processos identitários e territoriais de uma comunidade quilombola no sertão de Pernambuco. 155f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, Universidade do Estado da Bahia.

FREYRE, G. Casa- Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 1º TOMO, 14ª edição. Impensa oficial, 1966.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. São Paulo: ANPOCS, 1983-84. p.223-244.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil**. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010(no prelo)

_____. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

_____. **Identities e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

_____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HONNEF, C. **A extensão rural e o processo de inclusão educacional escolar de remanescentes quilombolas**: pontos de interlocução. 161f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: dez. 2015

INEP. 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: dez. 2015.

JARDIM, L. F. B. **A fala da mulher**: identificação dos aspectos linguísticos e o papel da mulher quilombola do vale do Guaporé através de sua fala. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Rondônia.

LEITE, I.B. **Os Quilombos No Brasil: Questões conceituais e normativas**. Etnográfica, v.IV, n.2, p.333-354, 2000.

LIAKOPOULOS, M. **Análise Argumentativa**. In. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.) Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LIMA, S. H. A. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba Município Demoju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana.** 99f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Ceará.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MARTENDAL, R. M. **Histórias femininas: poder, resistência e educação no quilombo de mata cavalo.** 166f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT.

MATTOS, H. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p.104-111, dezembro/fevereiro 2005-2006.

Mota-Ribeiro, S. **Ser Eva e dever ser Maria paradigmas do feminino no Cristianismo** comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 17-19 de Abril, 2000. disponível www.cecs.uminho.pt. Acesso em: 11agost.2016.

MOURA, M. G. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2011.

_____. **Festas dos Quilombos.** Brasília: Editora UNB, 2012

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 5.ed. São Paulo: contexto, 2006.

MUNANGA, K. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia de Souza (Orgs.). **Negras Imagens.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-FEUFF, RJ/Niterói: Ed. Alternativa/EduFF/, n.12, 2010.

_____. **REVISTA USP**, SÃO PAULO (28): 56-63, DEZEMBRO/FEVEREIRO 1995/1996

_____. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006

NASCIMENTO, O. S. **Educação escolar quilombola: memória vivência e saberes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge.** 2011. 166f. Dissertação (Mestrado) – Departamento Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais,** São Paulo, T.A. Queiroz. 1979.

GEORGINA, N. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição de algumas experiências. **Revista da ABNT**, v.8, nov. 2015, p.107-131.

O'DWYER, E. C. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. (Introdução, p.13-42)

PADILHA, L. M.; NASCIMENTO, M. I. M. **Comunidades quilombolas brasileiras na perspectiva da história da educação**: estado da arte. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigos/.../artigo_simposio_4_541_lupadi.2013>. Acesso em: abr. 2015.

PALMARES. Disponível em: <www.serradabarriga.palmares.gov.br>. Acesso em: mai. 2012.

_____. Disponível em: <www.fundacaoculturalpalmares.gov.br>. Acesso em: jan. 2016.

PAVAO, Madalena Correa. **Educação escolar e construção identitárias na comunidade quilombola de Abacatal – PA**. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.portaldaigualdade.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2014.

PORTAL DA IGUALDADE. Disponível em: <www.portaldaigualdade.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2014.

RIBEIRO, M. **Análise e Propostas**: as políticas de igualdade racial no Brasil. n.35, abril, 2009.

_____. O feminismo em novas rotas e visões. **Revista de Estudos Feministas**, Online, v.14, n.3, p.801-811, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a12v14n3.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

RATTS, A. (Re) conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil Afro-brasileiro**. 2.ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2006. p.285-306.

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

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v.15, n.57, 2010.

RODRIGUES DE FILHO, José Carlos. **Contas de tarefas**. Medidas agrárias (tarefa). 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/contas-de-tarefas/19999/#ixzz3ZwiP1psl>>. Acesso em: jan. 2015.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro, 1995. s.n.t.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.**

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo:

Cortez, 2006.

SANTOS, M. J. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das onze negras do Cabo de Santo Agostinho-PE.** 2012. 123f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

SANTOS, G. K. C. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docentes.** 2011. 138f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política: experiência de educação “diferenciada” do território quilombola Conceição das Crioulas.** 2012. 222f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade de Brasília.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SMOLKA, A. O impróprio e o (in)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, n.50, 26-39, abril 2000.

SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente.** 2012. 143f. Teses (Doutorado) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000, p.63-92.

SCHWARCZ, L, M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil.** São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia de Souza (orgs). **Negras Imagens.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

TODOROV.T. **Nós e os outros;a reflexão francesa sobre a diversidade humana.** Trad. sergio Goes de Paula.RJ; Jorge Zahar Ed.,1993 2v.

TORO, R. **Biodanza.** São Paulo: Ed. OlavoBras, 2002.

ANEXOS

ANEXO I Roteiro de Entrevista	110
ANEXO II Termo de Consentimento Livre e esclarecido	111
ANEXO III Carta de anuência.....	112

ANEXO I

Roteiro de Entrevista

- 1- Você considera que esta escola é uma escola de educação quilombola?
- 2-O que é uma escola de educação quilombola?
- 3- Como voce define um quilombo?
- 4-O que é ser quilombola?
- 5-Você se considera quilombola ?
- 6-O que é ser uma mulher quilombola?
- 7-Como a mulher quilombola é percebida pela escola nas suas práticas educativas?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G. nº _____, autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada “**Identidades de mulheres quilombolas: imagens e concepções na escola quilombola de Angico de Cima**”

”, desenvolvida pela mestrandia Lucia Helena Ramos da Silva, como Trabalho de Dissertação no Programa de _____ sob orientação da Prof^a. Denise Botelho.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do _____ (nome do comitê), sob o número _____.

Recebi a informação de que este trabalho tem o propósito de contribuir com as reflexões sobre a condição da mulher quilombola nos espaços escolares, fortalecendo as práticas educacionais nas escolas. Seu procedimento (entrevista) não terá custos, riscos e desconfortos para mim.

Autorizo os responsáveis pela pesquisa a conservar sob sua guarda os resultados da pesquisa, assim como a utilizar estas informações sobre o participante em reuniões, congressos e publicações científicas, desde que minha identificação seja mantida sob sigilo.

Estou ciente que terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha participação na pesquisa. Em hipótese alguma, serei identificado e poderei retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento me foi apresentado e entendi o seu conteúdo.

Recife, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Pesquisadores

Testemunha

CONTATO: Lucia Helena Ramos da Silva
Estrada do Encanamento 702/401B Casa Forte –Recife cep.52060210
lucinhavida@hotmail.com Fone:81 99593859

ORIENTADORA: Denise Botelho

UFRPE-Universidade Federal Rural de Pernambuco Departamento de Educação

[denise@ded.ufrpe.br/](mailto:denise@ded.ufrpe.br)

Fone: 81 30388266/96573535

ANEXO III
CARTA DE ANUÊNCIA