



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KÁTIA REGINA MORAIS DE OLIVEIRA

LÁ VEM OS PRETOS DO AMÉRICA: discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para seus projetos de vida no quilombo do América em Bragança-PA

BRAGANÇA-PA
2022

KÁTIA REGINA MORAIS DE OLIVEIRA

LÁ VEM OS PRETOS DO AMÉRICA: discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para seus projetos de vida no quilombo do América em Bragança-PA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Amorim dos Santos.

BRAGANÇA-PA
2022

KÁTIA REGINA MORAIS DE OLIVEIRA

LÁ VEM OS PRETOS DO AMÉRICA: discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para seus projetos de vida no quilombo do América em Bragança-PA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança.

APROVADA EM: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Raquel Amorim dos Santos
Orientadora - UFPA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Vieira e Souza
Examinadora Interna - UFPA

Prof.^a Ms Adriana Souza Simões
Examinadora Interna - UFPA

BRAGANÇA-PA
2022

À todas as mulheres quilombolas, em especial
às da Comunidade Quilombola do América na
Amazônia Bragantina.

AGRADECIMENTOS

Meus mais profundos agradecimentos a todos aqueles que foram imprescindíveis durante a longa jornada de conclusão do presente trabalho.

Primariamente, agradeço a Deus, a razão de tudo e maior força para prosseguir diante das tantas dificuldades que se apresentaram ao longo da vida.

Bem como, à minha mãe Edna Moraes que tem um significado ímpar em minha vida, como mulher de garra e uma imagem exemplar que sempre me inspirou e me fez acreditar que tudo é possível conquistar quando acreditamos e nos organizamos em tudo que pretendemos alcançar. Agradeço-a com todas as minhas forças por sempre ter orgulho de mim como filha.

Ao meu pai Antônio Carlos que, sempre foi um homem trabalhador e que me mostrou que os pequenos gestos de solidariedade e humildade são essenciais para a formação humana. Muito grata por esse aprendizado que levo para toda a vida.

A minha avó Maria Madalena que sempre foi uma pessoa incrível, mesmo de poucas palavras, deixava claro o seu sentimento de carinho e amor por mim, a qual sempre recebia minhas amigas da academia com sorriso e muito carinho.

Ao meu esposo Walter Alves que sempre me apoiou e segurou em minhas mãos durante todo o meu percurso acadêmico, assumindo todas as responsabilidades no que diz respeito ao financeiro, responsabilidades domésticas e cuidados com os filhos dentre outros aspectos que foram fundamentais para que eu pudesse seguir minha trajetória.

Aos meus filhos Welerson Rodrigo e Pablo Rodrigo, que sempre foram a minha principal razão de viver. Foi por eles e para eles essa grande conquista. Foram filhos que contribuíram com seus carinhos, com o amor, com o afeto, com o sorriso e até mesmo quando eu me sentia desacreditada que seria possível vencer, sempre me apoiaram. Obrigada meus amores por acreditarem no meu potencial

À minha orientadora Raquel Amorim, uma profissional ímpar que sempre se mostrou paciente, compreensiva e muito humana acima de tudo. Sendo capaz de entender minhas limitações e dificuldades apresentadas e que me deu todo suporte acadêmico na construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Além de incentivos a produções de artigos e publicação em revista.

Agradecer também a oportunidade de fazer parte do Projeto de Monitoria em Teorias do Currículo e suas Interfaces com as Relações Étnico-raciais, com foco na construção colaborativa de práticas pedagógicas no Curso de Pedagogia, Campus Bragança da Universidade Federal do Pará – UFPA, articulado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em

Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (NEAFRO), financiado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG/UFPA.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança/PA, por todos os ensinamentos e vivências compartilhados.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileira (NEAB) coordenado pela Professora Dra. Raquel Amorim, da UFPA, Campus de Bragança, pela construção do conhecimento.

Á todos os professores que passaram na turma de pedagogia 2017 proporcionando conhecimento, sabedoria e atitudes de humanidade e apoio durante todo o curso.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo analisa as discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre o processo de escolarização na Educação Básica na comunidade do Quilombo do América em Bragança-PA. Problematisa quais as discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização na Educação Básica para os seus projetos de vida. O referencial teórico baseou-se em Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro (2020), Angela Davis, Heleieth Saffiot, bell hooks (2020), entre outras para a discussão sobre mulheres negras. Para a incursão a respeito do processo de escolarização dialogamos com José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani. Para as discussões sobre as relações étnico-raciais, nos balizamos em Lilia Schwarcz, Nilma Gomes, Raquel Amorim Santos, Maria Malcher, entre outros. Metodologicamente, o estudo é de abordagem qualitativa com aplicação da pesquisa bibliográfica e de campo. Para a geração dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada com 06 (seis) mulheres negras e quilombolas sobre seus processos de escolarização na Educação Básica visando os desafios e as perspectivas para os seus projetos de vida. A análise baseou-se na análise do discurso em Bakhtin e seu Círculo, a partir do conceito de dialogismo. Os resultados do estudo revelam que as mulheres negras e quilombolas enfrentam diversos e diferentes desafios que contribuíram para a sua desistência escolar, seja pela gravidez precoce, obrigações com o trabalho doméstico, com os cuidados e a educação dos seus filhos, sustento da família e também pelo impedimento dos seus cônjuges. Além disso, a distância das escolas, a situação financeira, os currículos escolares desconexos de seu pertencimento étnico-racial e a necessidade de subsistência foram barreiras preponderantes para a desistência da escolarização. As mulheres negras e quilombolas enfrentam o racismo estrutural e a discriminação. Enquanto perspectiva de vida, essas mulheres enunciam que a formação escolar é um campo onde se adquire conhecimento, melhora suas condições econômicas por meio do trabalho formal e ainda contribui para a educação de seus filhos. Concluímos que a perspectiva das mulheres negras e quilombolas ocorre por meio da crença de que a educação transforma a vida social e econômica, assim como possibilita criticidade e resistência para os enfrentamentos dos desafios cotidianos demarcados pelo patriarcado historicamente estabelecido na sociedade brasileira, assim como pelo racismo estrutural e pelas discriminações raciais que continuam presentes em suas vidas e que leva à sua invisibilidade na sociedade brasileira. Contudo, seus projetos de vida continuam vivos por meio de suas lutas incessantes por mudanças, igualdade, respeito, garantia de direitos e a ocupação dos mais diversos espaços sociais, inclusive a escola.

Palavras-chave: Mulheres Quilombolas; Escolarização; Educação Básica; Quilombo.

ABSTRACT

This study analyzes the discursivities of black women and quilombolas on the process of schooling in Basic Education in the community of the Quilombo do América in Bragança-PA. It problematizes the discursivity of black women and quilombolas about the challenges and perspectives in schooling in Basic Education for their life projects. The theoretical framework was based on Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro (2020), Angela Davis, Heleieth Saffiot, Bell Hooks, among others for the discussion about black women. For the incursion about the schooling process we dialogue with José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti and Dermeval Saviani. For discussions on ethnic-racial relations, we were guided by Lilia Schwarcz, Nilma Gomes, Raquel Amorim Santos, Maria Malcher, among others. Methodologically, the study is a qualitative approach with application of bibliographic and field research. For the generation of the data we used the semi-structured interview with 06 (six) black women and quilombolas about their schooling processes in Basic Education aiming at the challenges and perspectives for their life projects. The analysis was based on the discourse analysis in Bakhtin and his Circle, from the concept of Dialogism. The results of the study show that black women and quilombolas face different and different challenges that contributed to their dropout from school, whether by early pregnancy, obligations with domestic work, care and education of their children, support for the family and also for the impediment of their spouses. In addition, the distance from schools, the financial situation, school curricula disconnected from their ethnic-racial belonging and the need for subsistence were preponderant barriers to dropping out of schooling. Black women and quilombolas face structural racism and discrimination. As a life perspective, these women state that school education is a field where knowledge is acquired, improves their economic conditions through formal work and still contributes to the education of their children. We conclude that the perspective of black women and quilombolas occurs through the belief that education transforms social and economic life, criticality and resistance for the confrontations of daily challenges demarcated by the patriarchy historically established in Brazilian society, structural racism and racial discrimination that remain present in their lives and that leads to their invisibility in Brazilian society. However, his life projects remain alive through his incessant struggles for change, equality, respect, guarantee of rights and the occupation of the most diverse social spaces, including the school.

Keywords: Quilombola Women; Schooling; Basic Education; Quilombo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQUIA	Associação Remanescente Quilombola do América
CF / 88	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/ CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais
E.M.E.F	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
FACED	Faculdade de Educação
FCP	Fundação Cultural Palmares
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MNU	Movimento Nacional Unificado
PPLSA	Programa de Pós- Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
PIB	Produto Interno Brasileiro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO	156
2.1 Área de Estudo.....	16
2.2 Participantes da Pesquisa.....	18
2.3 Geração dos dados.....	22
2.4 Análise dos dados.....	23
3 O PAPEL SOCIAL ATRIBUÍDO, HISTORICAMENTE, ÀS MULHERES NEGRAS.....	25
3.1 Sexismo e Feminismo.....	28
3.2 O direito à educação escolar quilombola.....	32
3.3 Contexto histórico da educação escolar quilombola.....	38
4 DISCURSIVIDADES DE MULHERES NEGRAS E QUILOMBOLAS SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS SEUS PROJETOS DE VIDA NO QUILOMBO DO AMÉRICA EM BRAGANÇA-PA.....	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO.....	68

1 INTRODUÇÃO

Lá vem os pretos do América

(Graça, questionário, 2021).

O presente estudo analisa as discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre os desafios e perspectivas de escolarização na Educação Básica para os seus projetos de vida no Quilombo do América em Bragança-PA. O discurso que abre essa introdução demarca o racismo deletério vivenciado no cotidiano da escola básica por Graça, mulher negra e quilombola do América.

Pensar no processo de escolarização de mulheres negras e quilombolas significa refletirmos sobre o papel da escola no processo de construção cidadã dessas mulheres, uma vez que a educação historicamente tem sido um grande desafio na sociedade brasileira, pois a maioria das mulheres têm sido excluídas de seus direitos ao processo educativo formal.

Saviani (2012) corrobora que a escola para a classe trabalhadora deve garantir o acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, isso possibilita a esta classe lutar contra a opressão, dominação e exploração da classe hegemônica (lógica da dominação sendo uma das bases fundamentais da domesticação). O autor ainda afirma que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007, p. 55.).

Isso exige uma educação humanizada, uma prática de libertação, fortalecida por processos educativos que estimulem a consciência crítica do sujeito humano e sua politização, como corrobora Freire (1985 *apud* FREIRE 2001, p. 59). A educação escolarizável, sobretudo para a maioria das mulheres, é demarcada pelo não-lugar, tendo em vista a herança das relações patriarcais voltadas à divisão social do trabalho e ao papel do homem como provedor de sua família.

A mulher, ao longo da história, passou por muitas mudanças quanto ao seu papel na sociedade brasileira, com transformações sobretudo acerca da conquista de espaços, autonomia, independência e isonomia, o que fez com que elas e a própria família passassem a compreender a importância da escolarização para o seu futuro e tratá-la como prioridade desde a juventude.

Para Costa (2005) as conquistas das mulheres deve-se em grande parte ao movimento feminista que tem ampliado a participação e os direitos das mulheres na sociedade. O movimento social, vem mudando cotidianamente, a cada enfrentamento, a cada conquista, a cada nova demanda, sobretudo no processo de escolarização.

Nesse estudo a escolarização significa a apropriação de significados sociais com sentido pessoal e, para que isso ocorra, é preciso aprender a pensar, é preciso propiciar mediações cognitivas. A aprendizagem do pensar inclui o aprender a aprender, cujo pleno sentido é saber buscar informação, desenvolver recursos próprios para uma educação continuada. (LIBÂNEO, 2004, P. 136). Diante disso, esse processo de escolarização acontece no quilombo como forma de proporcionar o conhecimento advindo da sua realidade local.

O quilombo é concebido como um lugar de resistência fortalecido pelas histórias, culturas, memórias e tradição de seu povo. Apresenta peculiaridades socioeconômica, cultural, política e religiosa.

Para Abdias do Nascimento (2009, p. 2), o quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial, uma vez que o quilombismo tem sido uma adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e tradição africana.

A despeito do quilombo ser concebido como lugar de resistência as mulheres historicamente têm sido relegadas ao papel do lar, dos afazeres domésticos (campo privado), sendo em sua maioria excluídas do campo público (escola básica, Ensino Superior, trabalho com remuneração digna, etc.) próprio de uma sociedade patriarcal baseada na relação de poder e dominação dos homens sobre as mulheres e dos demais grupos que não se encaixam no padrão normativo de raça, gênero, orientação sexual, dentre outros.

Na realidade de mulheres negras e quilombolas de Bragança-PA essa relação patriarcal relacionada ao trabalho feminino se espalha, sobretudo quando observamos empiricamente a exclusão do processo de escolarização (inconcluso) nos diferentes níveis e modalidades de ensino dessas mulheres, muitas vezes determinado pelo não autorizo do companheiro a escola, pelos afazeres domésticos, pelo cuidar dos filhos no lar, pelo cansaço advindo de um dia de trabalho na casa, ou em outros espaços, como a roça e o manguezal.

A dedicação ao lar, aos filhos, ao trabalho da pesca, da agricultura, da coleta de crustáceos, da produção da farinha e outros, sustentado muitas vezes pelas relações de amizade, de coletividade e de sustentabilidade, ainda assim percebemos práticas (veladas ou explícitas) baseada no modelo do patriarcado, que amputa os direitos ao processo de escolarização básica, dentre outros.

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu no decorrer da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, em diferentes ocasiões nas quais houve a oportunidade de conviver com as mulheres que residem no referido quilombo e de observar algumas problemáticas sociais que permeiam esse território. Dentre elas, o fato de muitas evadirem da

escola de forma bastante precoce, tal cenário despertou o anseio de pesquisar as diferentes razões motivadoras dessa desistência recorrente ao longo da vida dessas mulheres.

Rememoro que durante o ano de 2018 atuei como docente na Escola M.E.I.F Quilombola Américo Pinheiro de Brito, lecionando a disciplina de História nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Quilombo do América em Bragança-PA. Majoritariamente, a turma era composta por mulheres, em sua maioria pertencentes à comunidade e que não haviam concluído a Educação Básica e sequer faziam parte das turmas da EJA.

A despeito da minoria das mulheres frequentarem a sala de aula, em regra, as alunas reconheciam a escola como um dos espaços que poderia contribuir para o alcance de suas conquistas pessoais e sociais, mas apenas a longo prazo e era bastante desafiador continuar frequentando a escola.

O objeto de estudo sobre as discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para os seus projetos de vida, no Quilombo do América em Bragança-PA, levou-me a realizar um levantamento bibliográfico para compreender a relevância acadêmica do estudo em relação às demais pesquisas publicadas.

O levantamento considerou os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, realizado na Faculdade de Educação – FAPED, do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir dos seguintes descritores: mulher, quilombo, mulheres negras e escolarização de mulheres negras, com o recorte temporal de 2015 a 2021. Os resultados foram organizados por título e ano de publicação. Para tanto, respeitou-se a totalidade dos achados científicos, organizados em tabelas descritivas sobre a temática deste estudo.

Inicialmente foram encontrados 562 (Quinhentos e sessenta e dois) TCCs nos arquivos da FACED/CAMPUBRAG/UFPA, com títulos bastante diversificados na área da Educação, os quais passaram por um processo de seleção, de acordo com o objeto da pesquisa. A triagem inicial foi realizada com base no título e no resumo de cada trabalho, sendo selecionados aqueles que possuíam pertinência com o objeto da presente pesquisa. Assim, encontrou-se dos 562 TCCs, mas somente uma pesquisa trata das Relações Étnico- Raciais e de gênero: Identidade da Mulher Negra e Professora de Educação Básica no Nordeste do Pará¹.

A pesquisa de Pereira (2019) tem por objetivo analisar a identidade de professoras negras na Educação Básica no município de Tracuateua-PA. A autora conclui que “[...] as

¹ O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é de autoria de Thyete Siqueira Pereira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará – UFPA, Orientado Pela Prof.^a Dr.^a Raquel Amorim dos Santos, Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal/UFPA.

professoras negras construíram suas identidades em meio a uma realidade social marcada por relações sociais de desigualdades, onde o ser negro especialmente a mulher negra representa inferioridade”. A esse respeito, ainda afirma: “A mulher negra e professora vivencia diariamente situações de discriminação e preconceito na escola e isso influencia no modo como a mesma constrói sua identidade étnico-racial” (PEREIRA, 2019, p. 53).

O presente estudo avança em relação a essa pesquisa, pois trata das mulheres negras quilombolas no processo de escolarização para os seus projetos de vida em Bragança-PA, sendo até o presente levantamento o único estudo na base de dados consultada que versa essa temática, constituindo-se como um estudo inovador no contexto de Bragança-PA.

A amostragem foi constituída por 15 (Quinze) professoras negras. Os dados coletados foram analisados a partir da análise do discurso ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), dando ênfase aos discursos mais expressivos. Os resultados evidenciam que as professoras negras de Tracuateua, no nordeste do Pará se auto identificaram como mulheres negras (pretas e pardas), suas identidades foram construídas em meio a uma realidade social marcada pelas relações de discriminação racismo e segregação.

Ou seja, esse estudo revela que algumas mulheres negras e professoras sofreram discriminações e preconceitos durante sua trajetória de vida, isso marcou a construção de sua identidade étnico-racial e as fizeram compreender a importância da luta por uma Educação antirracista.

Com base na percepção das mulheres quilombolas fora da escola e sem concluir sequer a Educação Básica é que fui instigada a pesquisar as discursividades das mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para seus projetos de vida no Quilombo do América em Bragança-PA.

As hipóteses iniciais eram de que a vida destinada à subsistência própria e familiar impedia a continuidade dos estudos, havendo influência direta do trabalho na roça, da constituição precoce do próprio núcleo familiar e a conseqüente necessidade de cuidar dos filhos, além de aspectos como a proibição dos maridos e a sobrecarga de jornadas (com as responsabilidades domésticas sendo destinadas exclusivamente a elas).

A pesquisa do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017), especificamente o trabalho doméstico, comprovou o exercício predominante das mulheres negras. Os dados indicam que a função de doméstica (remunerada) é ocupada por 21,8% das mulheres negras, enquanto apenas 12,6% das mulheres brancas desempenham a mesma função.

Diferenças ainda mais evidentes em regiões como Sudeste com 25,1% e Sul com 24,5%, o que demonstra que as mulheres negras são as que estão fora do campo de trabalho formal e servem de mão de obra barata nas regiões mais desenvolvidas do país.

A marginalização da mulher negra não se fragmenta apenas no aspecto trabalhista, mas também na falta de oportunidade em relação à educação escolar, em especial na formação de nível superior. Uma vez que as mulheres negras apresentam o nível de escolaridade abaixo das mulheres brancas. A esse respeito, a pesquisa IPEA destaca que “[...] a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9% [...]” (IPEA, 2017, p. 21).

A despeito da taxa de mulheres no Ensino Superior estar acima dos homens, com 4,4% de diferença, essa taxa diminui significativamente em relação às mulheres brancas. As mulheres negras representam uma diferença de 13% a menos no acesso ao nível superior, comparada às mulheres brancas. Dessa forma, percebe-se que as mulheres negras ainda são minoria nesses espaços universitários, apesar das ações afirmativas² e políticas públicas que tentam minimizar as desigualdades raciais.

Os dados demonstram que a mulher negra é minoria no Ensino Superior, comumente destina-se a ela um lugar de inferioridade em relação ao homem, baseado na lógica hegemônica e nas relações de poder que determina que o papel do homem merece um lugar privilegiado na sociedade. Portanto, é necessário ampliar as políticas de ações afirmativas para as comunidades quilombolas e, sobretudo para as mulheres negras em relação ao acesso e permanência com sucesso na Educação Básica visando ao longo dessa trajetória uma base de conhecimentos que contribua para o acesso com sucesso ao Ensino Superior.

Diante do contexto anunciado apresentamos o problema de pesquisa: quais as discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da Educação Básica para seus projetos de vida no quilombo do América em Bragança-PA? A partir do problema de pesquisa apresentamos as seguintes questões norteadoras: Como ocorre o processo sócio histórico de escolarização de mulheres negras no Brasil? Que desafios e perspectivas apresentam as mulheres negras quilombolas sobre o processo de escolarização para os seus projetos de vida?

² As políticas de ação afirmativa (AA) admitem uma perspectiva de reparação, o que tem a ver com as injustiças do passado, e uma perspectiva de compensação, voltada para corrigir os males do presente e construir um futuro com relações inter-raciais mais equilibradas. (SANTOS, 2005, p. 186).

O estudo tem por objetivo geral analisar os desafios e perspectivas de mulheres negras e quilombolas sobre a escolarização para os seus projetos de vida no Quilombo do América em Bragança-PA. E como objetivos específicos: Investigar o processo sócio histórico de escolarização de mulheres negras e quilombolas no Brasil; Identificar as discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na Escolarização da Educação Básica para os seus projetos de vida no quilombo do América em Bragança-PA.

Na seção introdutória deste trabalho, abordamos o processo histórico da escola na construção cidadã das mulheres, a origem da pesquisa e sua relevância social e acadêmica. Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Logo após, realizamos uma incursão sobre o processo sócio-histórico de escolarização de mulheres negras e quilombolas no Brasil. Por último, discorremos sobre as discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre os desafios e perspectivas de escolarização para os seus projetos de vida em Bragança-PA. Finalmente, as considerações sobre o trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Área de Estudo

Este estudo teve como área de estudo o município de Bragança, estado do Pará, especificamente o Quilombo do América, localizado área pesqueira de Bacuriteua³. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população bragantina, em 2021, corresponde a 130 mil habitantes, com densidade demográfica de 54,13 hab./km². A sua economia PIB *per capita* é superior a 8.920 em 2018, tendo como percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1,2 salários mínimos em 2010 e, em relação a taxa de escolarização, crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, 96,1% em 2010, estão incluídas nesse processo escolar (BRASIL, 2011).

Bragança é uma cidade que apresenta em sua paisagem arquitetônica retratos do século passado, paisagem que se caracteriza por diferentes monumentos como casarões antigos, Palacete Augusto Corrêa (atualmente em reforma), coreto, igrejas históricas, praças, casa da cultura e outros, as quais “[...] permanecem na paisagem bragantina decorrentes da influência dos indígenas, negros e, [...] dos colonizadores que chegaram à cidade, inicialmente, pelo rio Caeté e, [...] pela antiga Estrada de Ferro Bragança [...]”. (LOBATO, 2018, p. 143).

Segundo Lobato (2018) na cidade de Bragança remonta “[...] ao período áureo da economia da borracha na região. É possível observar que há forte relação de parte da população com as manifestações culturais e religiosas praticadas pela população local”. Assim, o autor destaca, entre elas, “[...] uma das mais tradicionais e representativas do ponto de vista social, cultural e econômico: a Festa de São Benedito, no qual se apresenta a Marujada de São Benedito”. Essa festividade constitui-se um processo geracional que completou em 2018 220 anos de história e tradição. “Trata-se de uma festa que se faz resistente ao tempo, às intempéries e transformações ocasionadas pela vida moderna [...]” (LOBATO, 2018, p. 143).

O município também apresenta, em sua área rural, diversos interiores, os quais são significativamente importantes para o desenvolvimento econômico da área urbana. Essas localidades apresentam uma economia diversificada que se caracteriza pela produção pesqueira, agricultura, coleta do caranguejo, pecuária e outras produções. Dentre essas comunidades

³ O Palacete Augusto Corrêa em Bragança no Pará, foi construído pelos portugueses, a partir de 893, como uma cópia do Palacete de Bragança em Portugal.

encontra-se o Quilombo América que contribui nessa relação comercial, por meio do pequeno escoamento dos produtos agrícolas e pesqueiros da sua comunidade.

O Quilombo do América é formado por uma população que se divide, quanto a identificação, entre o ser negro e quilombola e o ser negro que não se identifica enquanto quilombola (relatos da própria Comunidade do América). Além desse processo de identidade, a comunidade constitui-se enquanto tradicional e desenvolve sua economia voltada para a agricultura, pesca e coleta de crustáceos.

Essa comunidade tem o catolicismo como principal religião e em sua maioria se declara não adepta a implantação de igrejas evangélicas, como forma de preservar sua identidade cultural religiosa e ao mesmo tempo não perder a sua essência.

Nessa Comunidade, a Educação Quilombola ao longo de seu processo histórico tem lutado para que o currículo da Educação Básica, assim como da Modalidade de Ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) esteja voltada para a realidade local. Isso tem ocorrido por meio de formações sobre a Educação Escolar Quilombola com o apoio das lideranças, alunos, profissionais da educação, comunidade, Associações, Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior e outros.

Para melhor compreensão do *lôcus* de estudo, apresentamos abaixo a imagem da Comunidade Quilombola do América (Imagem 1).

Imagem 1 - Quilombo América- Bragança-PA



Fonte: Material coletado pela autora a partir das visitas na Comunidade Quilombola do América, 2021.

Na comunidade Quilombola do América, a população tradicional é formada por 469 pessoas e 147 famílias, segundo os dados coletados em 2021 com a liderança da comunidade Roseti Araújo, a qual exerce a função de agente comunitária e ocupa atualmente a função de presidenta da Associação Remanescente Quilombola do América (ARQUIA). Além disso, na comunidade atualmente se tem uma escola, uma igreja católica e um Centro Comunitário, fruto

de lutas e resistências por direitos (educacionais, territoriais, ambientais, socioeconômicos, culturais, etc.) e conta com a liderança para representar a comunidade quilombola frente a essas questões.

É válido ressaltar que, em 2015, o Quilombo América foi oficialmente certificado por meio da Portaria nº 19/2015 junto à Fundação Cultural Palmares (FCP), Processo nº 01420.015899/2014-91. Conquista obtida em decorrência da auto atribuição por conta da maioria da população se identificar como quilombola e também da trajetória histórica da comunidade, da relação territorial e da ancestralidade negra.

A escola do Quilombo do América até 2021 atendia a educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano denominava-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Pinheiro de Brito. A partir de outubro de 2021 essa escola passou a se chamar de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Américo Pinheiro de Brito, dado visibilidade, reconhecendo, valorizando e demarcando politicamente as raízes históricas da educação formal no Quilombo do América, fruto de lutas que culminou com a inclusão histórica da expressão Quilombola ao nome da escola, segundo a Lei. 4.732/2021 sancionada pelo atual prefeito Raimundo Nonato de Oliveira.

Essa escola contém somente dois compartimentos e um pequeno espaço utilizado para guardar materiais de secretaria, um banheiro e uma copa. O momento de lazer das crianças é realizado no campo, o qual fica localizado em frente à escola.

A Comunidade localiza-se a 10 km de Bragança, na região da Amazônia bragantina no nordeste paraense, tendo como rua de acesso a PA- 314, Bragança - Ajuruteua. As pessoas dessa comunidade sobrevivem principalmente da agricultura, da pesca e dos recursos federais, como a Bolsa Escola (recentemente inserido no Programa Assistencial denominado Auxílio Brasil).

O *lócus* da comunidade do América é conhecido por apresentar uma identidade quilombola articulada com a sua história profundamente ligada à ancestralidade, assim como seus saberes e fazeres locais.

2.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 06 (seis) mulheres autodeclaradas negras e quilombolas, residentes no Quilombo do América, em Bragança/PA. Os critérios para a escolha dessas participantes foram: 1) ser autodeclarada mulher negra e quilombola; 2) residir no Quilombo América; 3) ter idade entre 20 e 50 anos; 4) ter frequentado a Educação Básica.

Inicialmente, para melhor compreensão dos participantes da pesquisa, apresentamos o Quadro 1, com descrição da identificação, idade, autoclassificação, profissão, religião e nível de escolaridade das mulheres que responderam o questionário utilizado na presente pesquisa. As respostas às questões subjetivas consideraram o anonimato das entrevistas, visando preservar suas identidades.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Autoclassificação	Profissão	Religião	Escolarização
Graça	43 anos	Preta	Agente Comunitária de Saúde	Católica	Médio completo
Cassinha	35 anos	Preta	Lavradora	Católica	Fundamental incompleto
Regina	43 anos	Preta	Lavradora	Católica	Médio incompleto
Francinalva	32 anos	Quilombola	Lavradora	Católica	Médio incompleto
Antônia	35 anos	Parda	Lavradora	Católica	Fundamental incompleto
Leide	31 anos	Preta	Serviços gerais	Católica	Médio completo

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho, com base no Questionário 2021.

A respeito do fator etário, as mulheres respondentes estão na faixa etária entre 31 e 43 anos, sendo que a maioria está com idade entre 35 e 43 anos. Em relação à escolarização, a Educação Básica se configurou pela maioria com o ensino incompleto, sendo duas com o Ensino Fundamental incompleto e duas com o Ensino Médio incompleto. Mas, percebemos que há apenas duas dessas mulheres que completaram o Ensino Médio. Inclusive, ambas possuem profissões diversas, sendo uma agente de saúde e a outra auxiliar de serviços gerais, as demais atuam como lavradoras.

Observamos, ainda que entre essas mulheres ocorreu uma mudança de mentalidade, no que diz respeito ao acesso a educação escolar e os benefícios proporcionados por ela, haja vista, que entre as mesmas existem mulheres que chegaram a terminar a Educação Básica e outras não conseguiram completar o Ensino Fundamental, ainda que essas gerações sejam fruto de outras advindas do trabalho na roça, observamos que a educação foi uma oportunidade para ter muito acesso ao mercado de trabalho formal.

Na autoclassificação a maioria das mulheres se autodeclararam pretas. Outras mulheres identificaram-se como parda e quilombola. A despeito de se autodeclararem quilombolas, duas dessas mulheres não nasceram no quilombo, mas se autodeclararam quilombolas por residirem e constituírem família nesse lugar.

Em relação as profissões das entrevistadas percebemos que elas se identificam como lavradoras, em seguida observamos que as outras atuam como agente comunitária de saúde e

auxiliar de serviços gerais, demonstrando a prevalência do regime de agricultura familiar voltado à subsistência.

Para Frigotto (1985) o trabalho é um princípio educativo por estar vinculado à essência das pessoas, permitindo a transformação de espaços naturais em verdadeiros meios de vida. Dessa maneira, é fundamental que o ambiente educacional (nesse caso, a escola) integre o princípio do trabalho e entenda o seu papel na produção de valores de uso para manutenção e reprodução da própria vida humana.

A relação existente entre trabalho e educação, pois eles são indissociáveis. Ao mesmo tempo em que as mulheres quilombolas buscam formação escolar com o intuito de aumentar as chances de obtenção de trabalhos formais que permitam uma sobrevivência digna e qualidade de vida, elas também se educam por meio do trabalho informal que realizam.

Cabe à educação desenvolver técnicas que permitam o aprimoramento profissional, mas também o estímulo ao pensamento crítico para que o estudante seja participativo em sua realidade social haja vista o “[...] trabalho como princípio educativo não pode ser visto como técnica ou método e sim como direito favorável a qualidade de vida dos sujeitos e qualquer condição de exploração precisa ser eliminada” (BERTINETI; LEIRIA, 2013, p. 442).

Para tanto, é necessário que o trabalho seja compreendido a partir de uma visão ampla, não utilitarista. O que ocorre por meio do combate às relações sociais que desumanizam os trabalhadores e são, conseqüentemente, deseducativas, em prol da construção de relações de trabalho pautadas no respeito aos seres humanos como sujeitos de direito.

O trabalho representa manifestação da própria vida e, dessa forma, educativo. Essa transformação é obtida por meio do desenvolvimento da consciência crítica, a qual tem nos espaços de relações sociais adversas um valioso campo de desenvolvimento e transformação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Diante das profissões realizadas por essas mulheres, percebemos que a comunidade se concentra em atividades de plantação, colheita e produção de pequena proporção que contribuem para a socioeconomia local, assim a mão de obra feminina contribui de forma significativa para o avanço da economia do quilombo.

Quanto à religião, verificamos a concentração unânime no catolicismo. Cabe destacar que a religiosidade é um importante aspecto sociocultural dos moradores do quilombo, sendo fortemente preservada. A religião católica é um dos universos culturais em que a comunidade do América luta para manter viva entre as gerações mais novas.

Dessa forma as mulheres entrevistadas dizem pertencer a religião católica, assim revelam: “nós derrubamos uma igreja evangélica que quiseram construir aqui”. Com esse

discurso, evidencia-se a luta das mulheres pela preservação da religiosidade católica, não tendo espaço para outras religiões, cujas justificativas se dão pela construção positiva da identidade quilombola. Mas, percebemos o silenciamento de religiosidades de matriz africana.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que possibilita estudos voltados aos diferentes fenômenos que se encontram em torno do mundo humano. Esta é importante para compreender o contexto, pois considera os pontos significativos e, assim, permite o pesquisador compreender como se processa a dinâmica desse fenômeno estudado (DUARTE, 2002).

Godoy (1995, p. 21) afirma que a “[...] pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Esse tipo de pesquisa qualitativa abarca, atualmente, um campo transdisciplinar, que envolve as Ciências Humanas e Sociais e possibilita apresentar múltiplas formas de análise, seja seguindo tradições ou multiparadigmas de análise.

A presente pesquisa, por sua vez, utiliza diversos métodos de investigação para o estudo de um determinado fenômeno, que ocorre em um determinado local. No entanto, existe nesse campo de pesquisa a possibilidade de encontrar e atribuir sentido ao fenômeno, interpretando os significados que os sujeitos dão a ele (CHIZZOTTI, 2003).

Neste estudo adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa por se tratar de um objeto que dialoga com as mulheres nas territorialidades quilombolas em Bragança-PA. Isso possibilita compreender o universo de significados atribuídos por essas mulheres no contexto de escolarização no Quilombo do América.

A pesquisa de campo e bibliográfica se torna fundamental nesse processo de construção, uma vez que apresenta um rico acervo de concepções que possibilitam o pesquisador realizar diferentes levantamentos acerca do que se pretende pesquisar, além de favorecer a compreensão e interpretação dos dados coletados em campo (GODOY, 1995).

Para Severino (2014), a pesquisa bibliográfica é aquela que se apropria de registros disponíveis, decorrentes de outras pesquisas em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Instrumentos indispensáveis para a construção do diálogo com a pesquisa de campo. Aqui, optamos pelos livros, artigos e trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática do estudo.

Além da revisão de literatura, para atingir os objetivos propostos, a construção metodológica fundamentou-se no dialogismo de Fiorin (2011, p. 22). Desse modo o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. [...]. Um

enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exige seu direito e seu avesso.

Faraco (2010, p. 68-69). Nesse sentido, o diálogo deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais [...], no qual atuam forças centrípetas [...] e forças centrifugas por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavalia, a sobreposição de vozes etc.)

2.3 Geração dos dados

Os dados foram obtidos de fonte primária, mediante a utilização de ferramentas que possam ser aplicadas de forma direta com as mulheres quilombolas que passaram pela escola ou ainda se encontram em processo de escolarização da educação básica.

Para a geração de dados foi utilizado um questionário, disponível no Apêndice A (p. 68). Primeiramente realizamos uma visita na comunidade do Quilombo do América, com intuito de aproximar as mulheres quilombolas da pesquisadora e isso se deu por meio de diálogos informais que contribuíram para o estudo. Em outros momentos de visita à comunidade realizamos a aplicação dos questionários semiestruturados com 06 (seis) mulheres quilombolas. O número de participantes foi limitado em respeito às restrições sanitárias impostas pela grave crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19, vigente desde março de 2020 até o período de conclusão da presente pesquisa.

Segundo Severino (2014), o questionário se configura como um conjunto de questões que tem como finalidade levantar e absorver informações dos sujeitos pesquisados, buscando entender seu ponto de vista sobre o que se investiga. Para tanto, o questionário pode ser tratado por questões fechadas e abertas, uma vez que nas questões fechadas, as respostas serão escolhidas de acordo com as opções disponibilizadas pelo pesquisador; enquanto, nas questões abertas, o sujeito pode elaborar suas respostas de acordo com seu conhecimento, utilizando sua visão pessoal (SEVERINO 2014).

Esse tipo de técnica proporciona o pesquisador a ter um contato direto com o seu pesquisado, além de poder observar, por meio de outras expressões (como gestos, expressões e sentimentos), demais informações coletadas naquele momento. A apropriação do conhecimento adquirido, por meio de diferentes fontes escritas, leva à pluralidade de conceitos acerca de uma determinada temática, logo são conceitos que divergem de opiniões, mas que proporciona a aproximação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa.

Após a aplicação do questionário, os dados coletados foram interpretados e analisados na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2012), visando que o fenômeno desse estudo revele inovadoras informações fornecidas pelas mulheres quilombolas. Nesse sentido, o diálogo e a interação se configuram como caminhos importantes para propiciar melhor compreensão acerca dos desafios encontrados/vivenciados por essas mulheres em seus processos de escolarização básica e as suas aspirações com relação à educação recebida.

Assim, as enunciações de mulheres do Quilombo do América foram essenciais para evidenciar os desafios e perspectivas em relação a escolarização na Educação Básica para os seus projetos de vida.

2.4 Análise dos dados

Para a análise dos enunciados discursivos acerca dos desafios e perspectivas da educação escolar das mulheres quilombolas do América em Bragança-PA, utilizamos a técnica da análise do discurso de base teórico-metodológica na teoria da linguagem de Bakhtin, em particular, na utilização da categoria dialogismo e enunciação manifestados nas discursividades dessas mulheres. O discurso é o conjunto de enunciados marcados pelas regularidades, mas também se manifesta discursivamente com sentido diferente e se define na relação com o discurso ideológico a partir de um contexto social e histórico (BAKHTIN, 2003).

A concepção de discurso em Bakhtin (2003) compreende que as interações sociais são os elementos essenciais da linguagem. Para ele, a linguagem se estabelece na comunicação dialógica daqueles que a utilizam em qualquer campo de atuação, seja no dia a dia dessas mulheres “[...] está impregnada de relações dialógicas”, ou seja, se transformam em discurso, que precisam se materializar no enunciado, “[...] ganhar autor e criador do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 193).

A linguagem dialógica “[...] é no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia” (BAKHTIN, 1997, p. 86). Essas discursividades que se encontram e entrelaçam, formam a estrutura discursiva que chega pelo processo de interação com outros sujeitos e com o meio social (BAKHTIN, 2009).

Em Bakhtin (2009) o pensamento de discurso torna-se fundamental para as análises dos discursos, pelo fato do autor compreender que a linguagem se concebe pelas interações sociais, portanto, analisar as discursividades de mulheres quilombolas sobre os desafios e perspectivas na escolarização da educação básica no Quilombo do América em Bragança-PA, ganham

sentidos e significados na linguagem dessas mulheres e determinam seus processos de interação com o contexto escolar e quilombola.

Essa teoria dialógica pautou a investigação do fenômeno e o diálogo com as linguagens expressas no discurso de mulheres negras do quilombo do América-PA, obtido por meio de questionários semiestruturados.

Cabe ressaltar que toda pesquisa tem um objeto a ser investigado e que cada objeto é avaliado segundo perspectivas distintas. Nesse caso, o dialogismo na perspectiva bakhtiniana, contribui para articular as diferentes linguagens como forma de comunicação e fator interativo entre pesquisador e pesquisado, para um processo de interpretação e formação de ideias a partir da visão do pesquisa.

3 O PAPEL SOCIAL ATRIBUÍDO, HISTORICAMENTE, ÀS MULHERES NEGRAS

Historicamente as desigualdades raciais, de gênero e de classe social têm se constituído enquanto símbolos de exclusão e construído, ideologicamente, significados ao “lugar” destinado à mulher na sociedade. Lugar este, que demarca o seu papel aos cuidados com o lar, com a educação dos filhos e como boa esposa, porém quando foge desse padrão feminino tradicional, essas são consideradas como “sexo frágil”, como menos capacitada em relação ao homem.

Para Saffiot (2004) é nessa estrutura de poder que as mulheres são percebidas em níveis bem abaixo dos homens em todos os espaços de convivência humana. A mulher negra mucama, historicamente exercia o papel de lavar, passar, fiar, tecer, costurar e alimentar as suas crias e de suas senhoras com o seu leite materno, além de promover assistência ao seu parceiro que, após um longo dia de trabalho nos canaviais e engenho, retornava à residência ao final do dia (RODRIGUES; BORGES; RAMOS, 2016).

O papel da mulher negra na sociedade é historicamente atrelado ao exercício de diversas funções no espaço doméstico, função vista de forma desvalorizada pela sociedade patriarcal. Em outros termos, o patriarcado delegado pela sociedade demarcou o espaço, o destino e o papel atribuído às mulheres negras.

Além da imagem das mulheres negras estarem ligadas ao espaço dos afazeres da casa, “[...] seus corpos estão ligados à sexualização, considerados como quente [...]” (RIBEIRO 2016, p. 17), e “[...] não como propriedade delas, mas servindo apenas para a exploração do trabalho servil exaustivo, para o abuso sexual, humilhação, vexação e violência emocional [...]” (RIBEIRO, 2016, p. 95).

A história demonstra que a autoridade do homem prevalecia em relação à mulher negra, pois, segundo bell hooks⁴ (2020), ela foi construída pelo povo branco, o qual estabeleceu uma hierarquia social baseada na raça e no sexo. Nesse sentido, Hooks (2020) aponta que essa hierarquia social e racial se dava em uma escala em que as mulheres negras sempre foram classificadas em última instância e os homens brancos em primeira, sendo que para as mulheres brancas eram destinadas a segunda instância e aos homens negros a terceira, demarcado os lugares sociais e raciais inferiores a raça negra.

⁴ O nome e o sobrenome da autora são utilizados em letra minúscula para simbolizar o posicionamento e o objetivo dela de romper com as convenções linguísticas e acadêmicas. Trata-se de uma maneira de enfatizar o seu trabalho e não a sua pessoa. Por respeito à escolha da autora, o presente texto também emprega a utilização da letra minúscula.

Essas diferenças são perceptíveis na questão salarial, no nível de conhecimento e na relação entre homens e mulheres. Segundo Gonzalez (2020, p, 117),

[...] nas ocupações de nível superior, as mulheres ganham, em média, 35% a menos do que seus colegas homens, mas as negras ganham 48% a menos do que as brancas. Nas ocupações de nível médio as mulheres ganham 46% a menos do que os homens, enquanto as negras recebem 14% a menos do que as brancas.

As práticas racistas são mais recorrentes nas ocupações de nível superior do que o sexismo, haja vista que a existência da desigualdade salarial entre homens e mulheres são bem mais reduzidas quando se trata de brancas e negras. Ainda reitera que no exercício de funções de nível médio, a desigualdade é muito maior, embora o fator racial acentue a discriminação. (GONZALEZ, 1988).

Essas desigualdades contribuem com a naturalização dessa hierarquia que deixou a mulher negra, em particular, impedida de exercer sua plena cidadania no que diz respeito à sua inserção nos diferentes espaços sociais, em especial na escola. Isto porque as condições de vida das mulheres negras têm as classificadas em um padrão de marginalidade, deixando-as mais vulneráveis às condições sociais como a pobreza e o baixo grau de escolaridade.

Esses fatores históricos de exploração do corpo físico e psicológico das mulheres negras contribuíram para a exclusão delas, inclusive, dentro do espaço escolar, uma vez que suas vozes eram silenciadas e pertencentes ao poder de decisão dos homens, seja pai ou parceiro. Além da marginalização da mulher no campo escolar, a estrutura econômica também a colocou em posição inferior à do homem.

Saffiot (2013) ressalta que o domínio sobre a mulher serve aos interesses daqueles que detém o poder aquisitivo. Esse antagonismo se configura pelas diferenças de classe, de sexo, raça/etnia, de profissão dentre outros, que invisibilizam e segregam estas mulheres e sustentam uma sociedade machista, dominante, excludente e preconceituosa.

A dominação capitalista de classe se legitima construindo e reconstruindo “diferenças” que reforçam a desigualdade de classe, de raça e de gênero. Este sistema dominador tem conseguido se renovar e expandir, sem proporcionar um avanço significativo na emancipação feminina, sendo as mulheres oprimidas e consideradas um instrumento da força de trabalho dos capitalistas (SAFFIOTI, 2013).

O capitalismo não provocou a existência da inferiorização social das mulheres, mas sim retirou vantagem da grande quantidade feminina na disputa e isso acaba fortalecendo a desigualdade entre os sexos. É fato que o desenvolvimento desse sistema não favorece melhores

condições sociais tampouco ofereceu possibilidade de integração dessas mulheres no meio social (SAFFIOTI, 2013).

Nessa perspectiva capitalista, é importante destacar que a desigualdade no Brasil é fruto de um crescimento desordenado, em que a quantidade de negros é superior a população branca, conforme comprova o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2017) que apresenta o levantamento da população nacional entre 1995 e 2015, considerando os aspectos de cor e raça.

A população branca no Brasil, em 1995, era de 82.786.996 e, em 2015, de 92.635.691, caracterizando um crescimento de 9.845.695 dessa população. Em contrapartida, levando em consideração a população preta e parda, em 1995 obtinha-se o total de 68.221.968, o que passou para 94.125.316 no ano de 2015 (IPEA, 2017).

Em relação aos dados percebe-se que a população branca era muito superior à população preta em 1995, com uma estimativa de diferença de 14.565.028 a mais do que a população negra. Enquanto que em 2015, a população branca era de 92.635.691 e a negra de 94.125.316, tendo assim um aumento de 1.489.625 da população negra.

O documento do IPEA (2015), todavia corrobora também que esse crescimento da população negra não foi acompanhado de garantias de políticas públicas que pudessem superar as desigualdades. Existe, na realidade, a prevalência das desigualdades que, historicamente, são limitantes das oportunidades da população negra, inclusive na educação. Essa situação significa que, praticamente, mais da metade da população é vitimizada pelas discriminações raciais e, conseqüentemente, sofre com as desigualdades tanto no mercado de trabalho quanto na questão educacional.

A despeito das políticas de ações afirmativas terem avançado, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as oportunidades sejam iguais para brancos e negros. Ainda assim, a melhoria da educação é proporcionada aos brancos e as mulheres brancas acabam tendo maiores oportunidades no meio social que as negras, que deixaram a escola muito cedo, sem completar sequer a Educação Básica.

Ademais, outro ponto importante é o papel social atribuído historicamente à mulher negra que foi silenciada e inviabilizada na sociedade, sobretudo na América Latina. Gonzalez (1988) explica que a América Latina é uma herdeira histórica das tradições raciais estagnadas das metrópoles ibéricas, tanto racial quanto sexual, de forma que existe uma forte hierarquia e superioridade branca que influencia diretamente na organização da sociedade.

Essa dominância é tão forte que “[...] por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixam de ser

beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos” (RIBEIRO, 2017, p. 68).

Na realidade da América Latina, essa denegação é amplamente perceptível por meio da fortíssima estrutura de um verdadeiro e complexo sistema de dominação altamente estruturado por meio das noções de integração, democracia racial e mestiçagem, entre outras (GONZALEZ, 2018). No entanto, mesmo diante de uma estrutura sexista, patriarcal delegada historicamente a mulher negra se constituiu como uma das figuras que foi essencial para a construção de gerações não conformadas com sua desvalorização e marginalização.

González (2020, p. 286- 287) afirma:

A mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro. Ela passou os valores culturais negros; a cultura brasileira é eminentemente negra, esse foi seu principal papel desde o início. Além disso, temos o papel de sustentação, que ela vem ocupando há quinhentos anos. [...] a negra marca sua presença em todos os momentos importantes na luta [...].”

Nessa perspectiva, a mulher negra é apresentada como um sujeito que apresenta uma grande importância na formação cultural da sociedade brasileira, uma vez que sua resistência foram fundamentais para garantir a memória de suas raízes.

3.1 Sexismo e Feminismo

Saffioti (2011) com base na perspectiva das desigualdades raciais, de gênero e de classe considera que o fato de a mulher ser desvalorizada na sociedade moderna está ligado ao processo de modernização das relações sociais, pois esse tipo de desvalorização vem sendo alimentada por uma hierarquia patriarcal que se propaga de forma cultural de geração em geração.

bell hooks (2020) ressalta que o sexismo foi provocado pela iniciativa trazida pelos homens brancos, proporcionando grande impacto no destino das mulheres escravas e que se tornou parte integral da ordem social e política desses colonizadores. Essa vigência social e política influenciou o processo de construção do machismo na sociedade brasileira reproduzindo entre as gerações o padrão determinado pela sociedade sexista.

Para Gonzalez (1980) esses padrões é, reiteradamente, exposto nas leituras de jornais, ao ouvir o rádio e ao assistir televisão, mídias que possuem em comum a frequente atribuição

de profissões de cozinheira, faxineira, servente, cobradora de ônibus ou prostituta para as mulheres negras, como se os cargos de maior poder social não lhes coubessem.

Essas reproduções vêm sendo reafirmadas na sociedade, demonstrando que o sexismo é fortemente articulado e sustentado pelas redes midiáticas. Para Oliveira de Melo (2019, p. 353) “[...] a publicidade brasileira percebe a mulher como insumo de mercado e possui uma representação bastante cristalizada e estanque do sexo feminino, que não condiz com a realidade social e a multiplicidade desses sujeitos”, projetada por e para a elite branca dominante, sem alcançar verdadeiramente a heterogeneidade do público. A lógica é replicar e perpetuar comportamentos e modos da mulher ser e existir no mundo.

Carneiro (2020) explica que o viés histórico das Américas promoveu uma verdadeira coisificação das pessoas negras, particularmente das mulheres negras que foram apropriadas socialmente e violadas colonialmente das mais brutais formas de hierarquias de gênero e raça. Na visão da autora, até os dias atuais as reminiscências do pensamento do período colonial predominam na ordem social, mantendo as relações de gênero, cor ou raça instituídas na época da escravidão.

Saffioti (2001) explica que os homens se sentem no direito de determinar o comportamento de mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos, recebendo permissão e tolerância da sociedade para punir tudo aquilo que é considerado como desvio. Ainda corrobora que o patriarcado não acontece da mesma forma em todas as civilizações, mas a subordinação das mulheres é fortemente presente em, praticamente, a totalidade delas (SAFFIOT, 2004). Desse modo, o poder masculino atravessa todas as relações sociais, transforma-se em algo objetivo, traduzindo-se em estruturas hierarquizadas, em objetos e em senso comum.

Além dessa questão patriarcal, a ideia de gênero também é uma forma de justificar o domínio do homem sobre a mulher, embora o gênero simbolize os sexos masculino e feminino em uma relação que se constrói socialmente. Saffiot (2004) afirma que o gênero é representado pelo sexo masculino e feminino e que as imagens construídas pela sociedade a propósito destes estão inter-relacionadas. A posição da mulher nos diversos campos sociais, é classificada de forma inferior e subordinada, de modo que, frequentemente é a imagem de “[...] objeto de satisfação sexual, que serve para reproduzir herdeiros e serve também como objeto da força de trabalho” (Idem, 2004, p.105).

No entanto, essas e outras questões têm sido motivo de lutas feministas. Mesmo diante da invisibilidade das mulheres nos diferentes campos sociais, estas não deixaram de construir meios que possibilitam ganhar espaço e lutar pela igualdade social. Isso porque, embora a

igualdade exista de forma legal, acaba não sendo efetiva na prática social e se transformando em desigualdade, por conta disso, a igualdade tem sido a bandeira levantada na luta feminista (SAFFIOTI, 2011).

O feminismo se caracteriza como um movimento social que se originou dentro do contexto iluminista e das ideias da bandeira da Revolução Francesa, buscando direitos sociais e políticos, como prioridade, e essa luta tem se construído historicamente em espaços geográficos bem distintos.

Essas concepções ideológicas mobilizaram mulheres de vários países da Europa, Estados Unidos e alguns da América Latina. O ápice do movimento ocorreu na luta sufragista, segundo Costa (2005). Além disso, outros movimentos como o estudantil, lutas pacíficas contra a guerra do Vietnã e movimento hippie internacional foram significativos para contribuir na transformação dos costumes da época.

Importante destacar que, na década de 1970, os movimentos dos negros e dos homossexuais se uniram ao movimento social de resistência (Feminismo), assumindo novas bandeiras como os direitos reprodutivos, combate à violência contra a mulher e a sexualidade. Essas temáticas começaram a mudar a identidade da televisão brasileira, dando espaço revolucionário aos programas femininos e proporcionando uma ruptura acerca do papel da mulher (COSTA, 2005).

Em outros termos, as mulheres (brancas, negras, escolarizadas, não escolarizadas, feministas ou não feministas, vistas como reprodutoras, como objeto sexual, prendada para os afazeres domésticos, que têm seus salários inferiores e que ficam de fora de cargos políticos e profissionais, tidos como espaços destinados aos homens) buscaram mudar essa realidade imposta pela sociedade.

Na visão de bell hooks (2018), as questões das mulheres brancas foram foco central do feminismo por bastante tempo, pois estas eram as que recebiam atenção e validação pública e acabavam sendo mais atraentes para a mídia de massa, sem abranger todas as raças. O que demonstrou a necessidade da interseção do feminismo com os fatores de classe social e raça, passando a dar voz e vez para a experiência de todas as mulheres, de modo a fortalecê-lo.

O movimento feminista e o movimento negro têm lutado pelo direito a democracia e pelo fim das desigualdades sociais, reconhecendo a realidade das questões raciais. Ocorre que, inicialmente, as pautas desses movimentos não contemplavam as mulheres negras, por conta da diferença de realidade vivida entre elas e as mulheres brancas e do próprio enfrentamento entre os homens negros e as mulheres negras.

Essas mesmas mulheres, contudo participavam desses grupos e acabaram formando o seu próprio movimento, para assim lutarem e conquistarem seus direitos específicos surgindo o feminismo negro (RIBEIRO, 2019). Trata-se de uma perspectiva de ruptura com o patriarcalismo, que concebe a mulher submissa ao homem. Esse poder centrado no homem é característico de um poder patriarcal que ainda se faz presente e contribui com a construção de estereótipos e desigualdades na sociedade brasileira.

Louro (1997) afirma que a mulher é sempre visibilizada sob o poder do homem, nunca como uma figura de poder. No entanto, a resistência a esse lugar se caracteriza por uma educação escolar que possa proporcionar à mulher negra uma concepção política voltada para o reconhecimento da sua identidade e da luta para o bem comum da sua comunidade que, historicamente, foram negados.

Por muito tempo, inclusive, as mulheres negras não foram abarcadas até mesmo pelo feminismo universal que desconsiderava a análise social e a interseccionalidade nos estudos de gênero. Para Gonzalez (1983), houve a priorização da luta de classes em detrimento da compreensão das categorias de raça e sexo.

Ribeiro (2017, p. 63), a esse respeito explica:

[...] a desigualdade foi revisada para refletir um maior grau de complexidade, especialmente de raça e gênero. O que temos agora é uma crescente sofisticação sobre como refletir localização de grupo, não no quadro singular de classe social, proposto por Marx, nem nos mais recentes enquadramentos feministas que defendem a primazia de gênero, mas dentro de construções múltiplas residentes nas próprias estruturas sociais e não em mulheres individuais

Em outros termos, para a devida compreensão e combate da opressão às mulheres negras é fundamental interseccionar os diferentes eixos e categorias sociais de análise. Sem dúvida, a experiência histórica das mulheres negras é diferenciada e a opressão sofrida por elas impacta diretamente nas suas identidades femininas. Carneiro (2020) aponta alguns questionamentos:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhasinhas e de senhores de engenho tarados (CARNEIRO, 2020, p. 2).

Dessa forma, resta evidente que a perspectiva feminista precisa considerar outros eixos de opressão como variável teórica do estudo do gênero. Apenas assim se torna possível enfrentar as mais diversas formas de opressão e promover um feminismo negro que abarque o contexto de sociedades multirraciais e pluriculturais.

Afinal, de acordo com Santos (2014), analisar as relações raciais no contexto brasileiro demanda uma necessária reflexão acerca das relações sociais que são estabelecidas em campos diversos da sociedade, dentre os quais destaca-se o campo educacional.

Este campo apresenta-se como um espaço de forças e lutas, dinâmico e diretamente relacionado com a política curricular (amplamente afetado pelas relações de poder e cultura, bem como pela hegemonia de concepções brancas). Ou seja, ele pode ser utilizado tanto para criar consensos sobre as relações já estabelecidas socialmente ou como um instrumento de transformação social.

3.2 O direito à educação escolar quilombola

O direito à educação escolar aos negros foi uma trajetória árdua e, nesse processo, as mulheres sempre foram impedidas de exercer seu papel enquanto estudantes. Davis (2016) corrobora que a educação escolar, em especial a de nível superior, que se estendia ao homem branco e de poder econômico, solidificando uma ideia de superioridade masculina e de preconceito de classe. Assim, a escolarização nem sempre foi um direito de todos e, por muito tempo, foi negada aos negros que estavam na condição de escravos, porém com o decorrer do tempo essas políticas foram mudando, considerando a legislação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) no artigo 205, estabelece a “[...] educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, tem como premissa o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 124).

A CF/88 assegura que a educação não distingue cor, raça, gênero, religião e/ou classe social como pré-requisito para ter direito à educação. Assim, negros, brancos, indígenas e todo e qualquer grupo étnico-racial, religioso ou socioeconômico deve ter os seus direitos efetivados, reconhecidos e valorizados.

A educação enquanto conquista de direito democrático é uma das formas que possibilita aos sujeitos, a construção política que lhes dê condições de gozar de direitos em uma sociedade que se diz democrática (GADOTTI, 2005). Essa construção política-cidadã se constitui tanto com a educação formal e institucionalizada quanto com a não formal.

A Resolução nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece:

Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso [...] de jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 15).

Em outros termos, a educação escolar cumpre a função de contribuir com a formação cidadã. No entanto, a sua atuação não pode ser limitada apenas ao espaço escolar, mas também pode e deve ocorrer nos diferentes campos sociais, sejam eles: “[...] familiar, grupos sociais, instituições educacionais, associações, igrejas, dentre outros espaços”. (BRASIL, 2013).

Para Libâneo (1990, p. 16, 24) “[...] a educação escolar é intencional com práticas sistematizadas e associa-se a um sistema de instrução ligados às práticas sociais”. Portanto, é dever da escola levar em consideração as experiências dos diferentes grupos sociais que atende.

A escola, enquanto instituição tem o “[...] compromisso em preparar os alunos de forma intelectual e moral para que eles consigam desenvolver seu papel cidadão perante a sociedade” (LIBÂNEO, 1992, p. 3). Dessa forma, a formação escolar é um dos principais meios que proporciona a tomada de consciência, a luta pela justiça, a busca de direitos. E, como tal, também pode contribuir para subversão de práticas machistas, racistas, sexistas, homofóbicas, entre outras, visando desconstruir o papel historicamente atribuído às mulheres (de procriação, cuidados domésticos e a educação dos filhos), fruto de uma sociedade patriarcal.

Na comunidade quilombola de Bragança-PA essa subversão também é necessária, uma vez que essa realidade não é diferente em relação às mulheres negras, mesmo trabalhando fora do lar (pesca, agricultura, artesanato e outros) a elas também são atribuídas historicamente as tarefas domésticas (do lar). Nessa perspectiva de direitos, a Educação Escolar Quilombola apresenta-se como possibilidade de mudança na vida dessas mulheres.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, as comunidades quilombolas são definidas como um lugar de experiências aprendidas e compartilhadas de trajetória comuns, de pertencimento, valorização cultural, identitária, das gerações passadas e na afirmação de uma história comum (BRASIL, 2012). Sendo, dessa forma, um espaço que merece uma educação pautada em suas especificidades identitárias e socioculturais, para que se garanta o sentimento de pertencimento à cultura quilombola.

A educação sistematizada na comunidade quilombola do América em Bragança-PA, ainda encontra-se distante de sua realidade, mas tem avançado nas discussões para a implementação de um currículo voltado para as especificidades socioculturais dessa comunidade. Efetivamente, lutam por uma Educação Escolar Quilombola, voltada para o

reconhecimento e para a valorização dessa população, de suas raízes, da afirmação de suas identidades, memórias, saberes e culturas.

Para Gomes e Schwarcz (2019) o termo “[...] remanescente das comunidades dos quilombos”, teve transformação em seu conceito, no sentido de reconhecimento. De modo que é necessário garantir o direito à educação escolar quilombola pautado no máximo respeito aos fatores históricos, identitários, territoriais, ancestrais e aos conhecimentos tradicionais inerentes a essas comunidades.

Para tanto, é necessária a organização escolar e a formação dos profissionais da educação para o atendimento educacional voltado para a realidade dessa comunidade. Em outros termos, os materiais didáticos precisam ser contextualizados à identidade étnico-racial do grupo e os professores precisam receber formação específica e continuada para que atuem de forma compatível com os preceitos quilombolas (BRASIL, 2013).

A Resolução nº 8/2012 afirma que é necessário o “[...] reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo [...] ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero” (BRASIL, 2012, p. 6).

Gomes (2003) explica que a escola se configura como lugar em que a identidade negra pode ter sua construção interferida, pois, a forma como o negro e sua cultura são vistos nesse espaço, poderá tanto contribuir com a valorização da sua identidade e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e segregá-las e até mesmo negá-las.

O acesso a educação formal, não é a única problemática, mas questões de gênero, raça, classe, sexismo, machismo, discriminação e racismo, entre outros, estão presentes também nessas comunidades quilombolas, como em outros espaços sociais. Com isso, o reconhecimento de sua identidade é essencial para a afirmação da mulher quilombola nos espaços de poder, historicamente e hegemonicamente constituído pela supremacia branca.

A despeito da escola ter grande responsabilidade em contribuir com o combate às desigualdades sociais e raciais, ela por si só não tem como garantir esse fim, é necessário a ampliação de políticas públicas educacionais, sobretudo de ações afirmativas, entre outras para as populações historicamente invisibilizadas. No entanto, essa instituição deve ter o compromisso com a eliminação do racismo, discriminação e do preconceito racial visando a emancipação dos sujeitos estigmatizados.

A educação sempre foi um dos projetos essenciais das entidades negras, sendo ela conquistada historicamente pela luta do movimento negro e quilombola visando a sobrevivência, a garantia de direitos por uma educação antirracista, considerando que a “[...]”

educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo” (BRASIL, 2004, p. 7).

A Formação cidadã deve contribuir para a afirmação e fortalecimento da população afro-brasileira, contra o racismo e qualquer forma de discriminação. Essa educação conquistada pelas lutas e resistências do movimento social negro visa as relações étnico-raciais positivas, o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, assim como o benefício e a politização da comunidade negra quilombola (BRASIL, 2004; GOMES, 2012).

A educação escolar é vista como uma forma de conquista em que as relações de gênero também devem ser incluídas nesse processo formativo básico, em especial para a mulher negra que também tem a educação como uma possibilidade de transformação de sua realidade.

A Educação Escolar Quilombola segundo Resolução CNE/CEB nº 8/2012, Art. 1º:

- III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;
- V- deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Dessa forma, uma educação voltada para o quilombo permite aos sujeitos dialogarem com a sua cultura, saberes, histórias, memórias, valores ancestrais, visando o reconhecimento e valorização de sua identidade. Essa formação escolar quilombola tem o intuito de enriquecer a cultura, contribuir para a eliminação do racismo, das discriminações, do preconceito contra a população negra, amplamente marcada pelo racismo estrutural.

Almeida (2019) corrobora que uma estrutura social recorre de conflitos de classe, raciais, sexuais etc. e estão presentes na vida cotidiana como um problema de gera desigualdade racial, que são facilmente reproduzidas como práticas racistas tidas como “normais” em toda a sociedade. Para o autor, “[...] as instituições são racistas, porque a sociedade é racista” (ALMEIDA 2019, p. 31).

Uma sociedade racista é deletéria e determinante para as desigualdades sociais entre negros e brancos em diferentes espaços sociais, no entanto para a desconstrução dessa questão racista é necessário “[...] o reconhecimento do racismo e da discriminação racial, como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres, no Brasil” (CARNEIRO, 2004, p. 40). Entretanto, o surgimento da legislação antirracista foi essencial para contribuir com uma sociedade antirracista.

A Lei nº 10.639/2003 ampliada pela Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nesse sentido inclui no currículo conteúdos que

referenciem a história dos afro-brasileiros, africanos e indígenas, a luta dos negros, sua contribuição para a formação da sociedade brasileira e, durante o ano letivo, o currículo deve estar pautado nessas temáticas, em especial nas áreas de Literatura, Educação Artística e História, mas compreendemos que as demais áreas do conhecimento devem abordar essa discussão de forma estrutural.

De acordo com a Lei no 9.394/1996, a Lei 10.639/03 estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar tem se constituído como um marco essencial para a construção de práticas antirracistas na sociedade brasileira.

Para Santos, Silva e Coelho (2014, p. 109) a Lei 10.639/2003, ao alterar a LDB nº 9.394/96:

[...] supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume à mera contribuição, e traz para o cerne do debate a ideia de participação e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e afro-brasileiras.

O currículo das escolas brasileiras inaugura um conteúdo inédito voltado para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo Santos (2014, p. 40), o currículo precisa ser compreendido sob a perspectiva da política cultural e, para tanto, é necessário que ele enfatize “[...] a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação, sendo um campo fortificado em que sobejam contestações, lutas e resistência”. Em outros termos, o currículo é capaz de influenciar na transformação de uma visão racial em uma ótica antirracista.

A Lei nº 10.639/03 contribui para visibilizar no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e africana, isto é, os saberes de sua própria origem, de suas culturas, formas de resistências e sua contribuição para a formação da sociedade nacional historicamente negada.

A identidade nacional foi construída a partir da lógica da mestiçagem no Brasil, cujo sentido foi a invisibilização da cor preta. De acordo com Munanga (2004) a construção da identidade branca se concebe sob uma perspectiva da herança do homem branco, negando qualquer herança do homem negro de origem africana.

Com essa negação se construiu na identidade dos homens e mulheres, negros ou não, a desvalorização da cultura negra e até mesmo a auto rejeição do ser negro, sendo assim “[...] o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de “tornar-se gente” [...]” (SANTOS, 1983, p. 18). Nesse sentido, a escola por muito tempo, reproduziu a identidade negativa do negro.

A Lei 10.639/03 representa um grande avanço, porém ainda há um caminho longo a ser percorrido para que o reconhecimento e valorização a sociedade possa reconhecer a pessoa negra enquanto cidadã que tem direitos e deveres iguais aos demais e que, não só merece como deve, ser respeitado independente da sua cor e ter as mesmas oportunidades nos mais diversos espaços sociais.

A dificuldade de tratar essa temática no espaço escolar permanece existindo por uma série de fatores, tais como: as produções científicas ainda são limitadas e trazem questões acríicas acerca do que se exige por meio da legislação antirracista; há uma carência de professores com formação continuada nesse campo específico e, até mesmo, que seja da comunidade; além do fato de que os materiais pedagógicos continuam reproduzindo práticas não relevantes e não reflexivas acerca das culturas africanas e afro-brasileiras.

Embora as dificuldades de tratar a temática proposta pela Lei 10.639/03 sejam constantes, quando a escola e os profissionais da educação implementam essa temática por meio do currículo escolar, sem dúvida, os alunos começam a refletir sobre o significado das religiões de matriz africana, racismo, discriminação, preconceito racial, identidade quilombola e outros, contribuindo para a afirmação da identidade positiva do aluno negro ou aluna negra.

Com base nessa construção identitária, os conteúdos programáticos obrigatórios pela Lei 10.639/03 proporcionam a possibilidade dos alunos negros quilombolas [re]conhecer que suas origens, a cultura afro-brasileira e africana tem um papel fundamental para a formação social, econômica e política das alunas e alunos negros. Assim como, fortalece o grupo étnico nas lutas e resistências contra a visão estereotipada do ser negro no Brasil.

Santos (2009, p. 153) destaca que os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento precisam estar alinhados e articulados em prol do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira e africana, bem como à divulgação e ao respeito aos

“processos históricos e culturais de resistência desencadeados pelo povo negro”, em especial as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

O estudo da História e da Cultura afro-brasileira nas escolas é capaz de reconstruir a mentalidade social, reafirmando-as como parte positiva e amplamente rica que constitui a diversidade brasileira.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 assegura que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais (BRASIL, 2013). Haja vista que a discussão nesse campo de pesquisa é invisibilizada pelas próprias instituições acadêmicas.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica a Educação Escolar Quilombola:

[...] é 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, observados 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. (BRASIL, 2013, p. 46).

A população quilombola têm direito a sua escolarização e a possibilidade de receber uma educação diferenciada no seu espaço de convivência com respeito, reconhecimento e valorização de sua história e identidade.

3.3 Contexto histórico da educação escolar quilombola

A exclusão social vivenciada pelos negros nos diferentes campos sociais, inclusive na educação, mobilizou movimentos sociais negros no Brasil em busca de respeito à sua raça e de projetos que contemplassem essa classe pormenorizada.

O Movimento Negro se concebe enquanto a luta dos negros em busca de sanar os problemas da sociedade, mais especificamente aqueles que são advindos dos preconceitos e das discriminações raciais, que acabam por marginalizar os negros no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007).

Uma das entidades que se destacou, nesse processo de luta, foi a Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1931. Esse destaque foi fundamentado na sua organização, a qual possibilitou manutenção de escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento

jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios e a publicação do jornal “A Voz da Raça” (DOMINGUES, 2007).

Diante dessa conjuntura, a FNB reafirmava o compromisso de manifestar-se contra a discriminação e os preconceitos raciais, amplamente presentes na sociedade brasileira e fortalecidos desde o período escravista. Logo, a expansão da escolarização para os negros e para população menos favorecida economicamente era uma possibilidade para a melhoria econômica e o empoderamento político desses sujeitos.

O protagonismo da entidade se pautava no conceito de educação que compreendia tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo e na instrução que tinha como objetivo a alfabetização ou escolarização (DOMINGUES, 2008).

Com essa bandeira da educação e da instrução pautada nos projetos do movimento negro, acreditava-se em mudanças significativas na vida dos negros. De acordo com Domingues (2008), com a progressão no campo da educação, os negros seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. Dessa forma, a educação teria o poder de eliminar o preconceito racial e de erradicá-lo.

O Movimento Negro Unificado (MNU), por outro lado, foi um dos que interviu no terreno educacional, fazendo questionamentos acerca a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, na formação de professores para construir uma pedagogia interétnica, na desconstrução de como era visto o papel do negro na história do Brasil. E, por fim, ergueu a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares, de modo que se reivindica uma literatura “negra” contrária à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES 2007).

Nesse movimento, as reivindicações se caracterizavam segundo Domingues (2007) pela desmistificação da democracia racial brasileira, organização política da população negra, transformação do Movimento Negro em movimento de massas e na luta contra o racismo e pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Para Coelho, Santos, Silva e Souza (2014), a população negra ainda vem se constituindo de nível escolar muito baixo, a qual implica na mobilidade social desse povo que sempre se organizou e buscou diferentes formas para mudar sua condição na sociedade, sendo o quilombo uma das formas de organização desse grupo.

Os quilombos brasileiros podem ser considerados, segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma

estrutura escravocrata. Lutando pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos (BRASIL, 2013).

Este lugar de territorialidade foi utilizado também como um espaço de resistência e de isolamento da população negra, como forma de negar a escravidão e reconstruir seu próprio modo de vida.

O quilombo sempre foi representado pela luta e resistência dos povos negros, mesmo que suas identidades tenham sido marcadas, historicamente, pela invisibilidade de suas histórias, culturas e políticas construídas por comunidades quilombolas. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, as comunidades quilombolas são representadas pelas experiências vividas, compartilhamento de trajetórias comuns, pertencimento e valorização das tradições culturais dos antepassados (BRASIL, 2013).

Schwarcz e Gomes (2019) reafirmam que o quilombo é uma forma de resistência coletiva que atravessou toda a longa história da escravidão no Brasil. Esse espaço de resistência e convivência de pessoas negras se configurava como um ambiente de aprendizagem, onde seus saberes, valores culturais e identidades eram manifestados de forma livre, sempre com objetivo de repassar as heranças culturais para as gerações seguintes.

No quilombo a educação se promovia por meio das trocas de conhecimentos e ainda um ambiente que “[...] se configurava como alternativa de organização socio-político-espacial às diversas formas de exploração do trabalho escravo” (MALCHER, 2006, p. 5).

A formação dos quilombos foi um dos passos que os negros deram rumo às mudanças contra o sistema escravocrata, modificando seu modo de vida e alterando suas relações de forma não isolada. Schwarcz e Gomes (2019) relembram que, nos quilombos ou mocambos, havia a existência das trocas econômicas que se dava entre os próprios negros escravos com a população livre (taberneiros, lavradores, faiscaidores, garimpeiros, pescadores, roceiros, camponeses, mascates e quitandeiras), prática que também representava um modo de resistência.

A luta por educação escolar também é aliada à necessidade de contribuir com o conhecimento e fortalecimento do grupo e se configurou como uma prática de resistência desses povos. Diante desse processo a luta pelo direito à Educação Escolar Quilombola foi se constituindo como uma conquista significativa para a mobilidade social dessa camada.

A Educação Escolar Quilombola foi um marco na luta dos negros por uma educação que se adequasse a suas especificidades, fruto da aprovação da Resolução nº 8/2012, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, com intuito de tornar essa educação diferenciada.

A Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvido em território específico, que exija uma pedagogia apropriada, em respeito à especificidade étnico-cultural, seguindo os princípios legais, assim como docentes com formação específica para atender esses sujeitos (BRASIL, 2013).

A despeito da relevância de uma Pedagogia e de um conjunto jurídico antirracista para o funcionamento de uma escola quilombola, ainda percebe-se a necessidade de infraestrutura adequada, formação dos profissionais da educação para a atuação nessa Modalidade de Ensino, superando a perspectiva urbanocêntrica e viabilizando materiais didáticos para que os professores consigam, no mínimo, adequar às aulas à realidade dos estudantes quilombolas (BRASIL, 2012).

Muitos quilombos não têm uma escola localizado em seu território que valorize a memória coletiva, práticas culturais (festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas). Isso, muitas vezes, pode causar a saída de jovens em busca de escolaridade nas suas proximidades, que trabalham com um currículo urbanocêntrico, invisibilizando sua cultura, a negação de seus direitos de sua raça, provocando discriminação e preconceito racial (BRASIL, 2012).

Historicamente, essas práticas têm sido construídas por uma elite branca, lógica hegemônica. Ser negro na sociedade brasileira, segundo a teoria do branqueamento, era símbolo de atraso, de inferioridade e de retrocesso para o país (SKIDMORE, 2012). Todavia, tornar a população branca era o objetivo da elite brasileira por meio do processo de imigração, que ultrapassava a consanguinidade e atingia as ideias proposta pela elite científica da época (OLIVEIRA, 2002).

A tese do branqueamento tomava como presunção a superioridade branca, muitas vezes de forma que minimizasse o uso da palavra raça, considerada a mais adiantadas e pelo fato de amenizar a questão da inferioridade inata (SKIDMORE 2012). Essas ideias científicistas acreditavam que o negro não conseguia acompanhar a civilização pelo fato de ser negro, pois estes eram vistos como atraso da cultura branca brasileira. Baseando nisso, os estereótipos que reforçavam a discriminação eram banalizados, como descrevem Coelho, Santos, Silva e Souza (2014, p. 141):

[...] marginalizados, marginais, violentados, violentos, ignorantes, ignorados, pobres, explorados, abandonados, excluídos, serviçais, incultos, ingratos, descontrolados, impertinentes, lascivos, domesticáveis, animalizados, alcoolizados, recalçados, preguiçosos, burros, feios, carnavalizados, analfabetos, brutos, primitivos, sujeitos.

Essas estereotípias estão impregnadas na sociedade até os dias atuais, contribuindo para a negação e deslegitimação da raça negra e permeando as relações sociais, ainda que de forma sutil e/ou explícita sobre a população negra. Os estereótipos constituídos na sociedade brasileira são marcados pelo racismo à brasileira, pela discriminação e pelo preconceito racial, realidade vivenciada por muitas mulheres negras e até mesmo brancas na luta por educação.

Segundo Davis (2016) as mulheres brancas acreditavam que as mulheres negras precisavam de educação e que esse conhecimento seria a luz para libertar seu povo, pois era arriscando suas vidas que organizavam instituições para ensinar crianças negras e formar mulheres negras professoras para que estas fossem multiplicadoras.

É nesse sentido que se faz presente o quanto a luta das mulheres foi determinante para a conquista do direito à educação e permanecem sendo um destaque para sua efetivação. Afinal, como ensina bell hooks (2013), muitas pessoas possuem um discurso de comprometimento com a liberdade e a justiça social de forma indistinta, mas possuem modos de vida, valores e hábitos que institucionaliza “no dia a dia, em rituais públicos e privados” a manutenção da “cultura de dominação, ajudam a criar um mundo sem liberdade”.

4 DISCURSIVIDADES DE MULHERES NEGRAS E QUILOMBOLAS SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS SEUS PROJETOS DE VIDA NO QUILOMBO DO AMÉRICA EM BRAGANÇA-PA

Na sociedade brasileira, ser mulher negra e quilombola são categorias que ultrapassam as características físicas, biológicas, psicológicas e de gênero, mas que, independentemente da cor da pele e do espaço em que vivem, continuam sendo vítimas de racismo estrutural, racismo institucional e racismo social. Por isso, a presente pesquisa centrou-se nas discursividades de mulheres negras sobre a escolarização no quilombo do América na Amazônia Bragantina.

Inicialmente, cabe destacar a escola enquanto instituição educadora, construtora de conhecimento, lugar de partilha de saberes e de amadurecimento intelectual. Ela possui ideais que contribuem de forma significativa para a convivência dos sujeitos em sociedade, mas ela ainda é um grande desafio para muitos cidadãos.

É nesse lugar de aprendizagem que o fortalecimento de ideias surge como perspectiva de luta, de conquista e de transformação cidadã. Sobretudo, é nesse campo educativo que uma escola quilombola se propõe como um espaço de resistência para uma população que sofre com a invisibilidade social e enfrenta dificuldades em manter sua identidade cultural.

Nessa perspectiva, a escola quilombola localizada no Quilombo do América encontra-se em constante movimento pela transformação e busca pela conquista de uma instituição educacional que atenda de forma qualitativa as necessidades da comunidade nos aspectos educacional, socioeconômico e cultural.

As escolas que atendem a Educação quilombola necessitam de ampliação de políticas públicas educacionais visando a qualidade de ensino, sobretudo quando se visualiza a precarização relacionada aos aspectos econômicos, infraestrutura, recursos pedagógicos, formação de professores e outros, com vista a melhoria e a garantia de direitos de uma educação de qualidade que atenda aos anseios dessa comunidade de manter a memória cultural e identitária entre as gerações vigente, como um valor ancestral.

As mulheres quilombolas dessa comunidade apresentaram seus olhares sobre a educação escolar e por meio da investigação foram instigadas a refletir sobre o seu processo de escolarização para seus projetos de vida. A esse respeito questionamos: *O que a escola representa(ou) para você?* Assim enunciam:

Graça: Ensino muito grande, sem a escola não vamos para a frente, não somos nada. (Questionário, moradora do Quilombo América, 2021).

Cassinha: é a base de tudo, é o alicerce. (Questionário, moradora do Quilombo América, 2021).

Regina: uma educação que representa tudo, aprende coisa boa, aprende coisa ruim, depende de cada um. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: O lugar onde a gente aprende, faz amizade. Representa tudo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Boa. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Tudo de bom, aprende. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Nas vozes das mulheres do quilombo, se percebe um campo muito amplo de interpretações em relação à representação da escola, valorizando-a. Em outros termos, ela é representada enquanto um espaço de construção de conhecimento, em que os sujeitos necessitam dela para mudar de vida. Sendo a escola um dos espaços que contribui com o crescimento intelectual e favorece a criticidade, também é o lugar onde o sujeito tem oportunidades para desenvolver uma aprendizagem significativa.

Essa mesma instituição, no entanto também se configura enquanto um lugar de muitas indecisões, de desarmonias, de conflitos e de intolerância, onde, frequentemente, se julga e se é julgado, onde se age de forma preconceituosa e também se discrimina o outro pela sua cultura, pela sua etnia, por sua linguagem e, principalmente, pela sua cor. Essas representações enfatizadas fazem parte de um cenário de múltiplas diferenças encontradas entre os sujeitos que convivem e dialogam em um mesmo ambiente.

Independente dos pontos negativos, as negras quilombolas veem a escola como uma oportunidade de aprendizado e apresentam visão quase semelhantes acerca da significação da escola. Nesse diálogo, a escola é vista como um universo de reconhecimento e de valorização, a qual se configura como um espaço de construção de conhecimento, de interação, de trocas de saberes, onde se aprende e se ensina.

Nesse mundo escolar, composto por pessoas distintas, é necessária a existência de discussões que possibilitem a construção de um mundo melhor em que esses diferentes sujeitos possam aprender a respeitar as diferenças. Por conta disso, a educação tem sido um dos direitos conquistados pelo movimento negro como

uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012 p. 735).

Ainda que a escola seja o espaço de formação cidadã, que tenha grande representatividade social, a educação na vida das mulheres quilombolas ainda é símbolo de exclusão, o que fica visível quando questionamos: *Qual o grau de escolarização?*

Graça: estudei o ensino médio completo. (Questionário, moradora do Quilombo América, 2021).

Cassinha: estudei o ensino fundamental incompleto (Questionário, moradora do Quilombo América, 2021).

Regina: estudei o ensino médio incompleto (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: estudei o ensino médio incompleto (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: estudei o ensino fundamental incompleto (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: estudei o ensino médio completo (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Assim, percebe-se que existe sim a ligação e a interação delas no espaço escolar, porém essa relação é limitada. Mesmo a escola sendo reconhecida como espaço de formação cidadã, somente duas das mulheres conseguiram concluir o ensino médio, enquanto as demais não chegaram a completar a educação básica.

Com isso, percebe-se a distância que as mulheres pretas do quilombo apresentam com a educação, que pode ser justificada por uma série de situações que ainda se distanciam das suas realidades culturais. No entanto, situações que se configuram por conta de não haver uma escola na comunidade que atenda os adultos, por serem invisibilizados pelo poder local, pelo fato da deslocação de uma comunidade para outra e até mesmo pela falta de apoio dos esposos.

O fato das respondentes quilombolas serem, majoritariamente, negras e com pouco grau de escolaridade significa dizer que as políticas públicas de ações afirmativas e dos direitos organizados pelos movimentos negros ainda se encontram distante dessas localidades, necessitando de maior efetividade em relação aos direitos já assegurados para essa população.

As origens das mulheres quilombolas foi objeto de investigação. A esse respeito indagamos: *Como se concebe a autoclassificação racial?* Os discursos revelam:

Graça: Eu nasci em Tamatateua, mas me declaro como quilombola. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Cassinha: Eu não nasci aqui, mas meu marido é, e eu declaro que minha raça é preta. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Regina: Eu nasci no quilombo e me declaro como preta. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Francis: Eu nasci na cidade de Bragança, mas hoje moro aqui e me declaro como quilombola, [...] a minha avó é daqui. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Eu nasci no quilombo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Leide: Eu nasci no quilombo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

No discurso de Francys, fica expressa que embora não seja de origem quilombola, mas por ser moradora dessa comunidade, declara sua identidade quilombola. Da mesma forma, a Cassinha complementa a fala quando ressalta ter vínculo matrimonial e se declara como uma mulher de raça preta, justificando a importância de se considerar pertencente a esse espaço quilombola.

De acordo com os discursos, subentende-se que essas mulheres acreditam que para ser quilombola, não necessariamente deveria nascer no quilombo, mas ter algum parentesco e se autodeclarar como quilombola, pois dessa forma a identidade está sendo representada. É perceptível que as demais mulheres quilombolas deixam explícito que são de origem quilombola porque nasceram e foram criadas nesse lugar e aceitam sua identidade.

Nas discursividades dessas mulheres ser quilombola não é só uma questão de ligação com a consanguinidade ou obter parentesco com a ancestralidade, mas tem relação com a convivência, com a ligação matrimonial e principalmente com o auto reconhecimento e pertencimento a identidade cultural desse lugar.

A condição de ser quilombola se constituiu de formas variadas. Para Schmitt, Uratti, Carvalho (2002), hoje, são considerados remanescentes de comunidades quilombolas aqueles que ocuparam terras para se refugiar, aqueles que as receberam por heranças, doações ou como pagamento de serviços prestado para o Estado.

Nesse viés, a conceituação do ser negro e quilombola precisa levar em consideração aspectos que identifiquem o seu vínculo com o passado, com sua história e que a própria comunidade se auto classifique enquanto raça preta.

Ademais, Schmitt, Uratti, Carvalho (2002, p. 04) reafirmam que o “parentesco e território forma a identidade, desde que os sujeitos estejam localizados em determinado espaço a partir de sua pertença a grupos familiares e que tenham uma ligação a lugares dentro de um território maior”.

As mulheres quilombolas dialogam e rememoram sobre a escola que estudaram, nesse sentido questionamos: *Onde se localiza a escola que estudou ou estuda?* Os discursos enunciam:

Graça: Eu estudei na Acarpará, Tamatateua, depois na EJA no quilombo e agora estudo pelo SERB (Sistema Educativo Radiofônico de Bragança). (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Eu estudei a educação infantil no quilombo, depois no Patalino- Acarpará e o ensino médio em Bragança. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Eu estudei até a 4ª série no quilombo, depois fui estudar nas comunidades vizinhas, porque aqui não tinha as outras séries. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Eu estudei em outra cidade, porque fui embora desde quando ainda era pequena. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: No quilombo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Em Bragança – Acarpará. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

A esse questionamento, a respondente Graça explicou que estudou em escolas de comunidades próximas ao quilombo, praticamente todo o ensino fundamental menor, mas teve a oportunidade de estudar na EJA no quilombo para completar o ensino fundamental e dar continuidade no ensino médio oferecido pela escola Radiofônica de Bragança.

Na resposta da respondente Cassinha fica entendido que a mesma iniciou seus estudos na comunidade quilombola, mas deslocou-se para diferentes localidades próximas para continuar seus estudos, até precisar finalizar o ensino médio na cidade de Bragança.

Assim como as demais entrevistadas, também estudou em comunidades vizinhas, mas os anos iniciais foram executados no quilombo, com exceção da respondente Antônia que afirma ter estudado apenas no Quilombo, mas possui apenas ensino fundamental incompleto. E, por fim, a respondente Francis afirma ter estudado desde de criança em outra cidade, pois foi embora do quilombo ainda muito cedo.

No que se trata na análise dos discursos, subtede-se que a educação escolar ocorreu em algum momento no quilombo, após em comunidades vizinhas e ou até mesmo em outra cidade.

Logo, para essas mulheres, a distância para se deslocar para outros lugares para estudar, foram desafios, mas não motivo de desistência. Diante disso, compreende-se que a educação escolar no quilombo do América ainda se constitui somente dos anos iniciais, com exceção de alguns anos atrás ter sido implantado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando oportunidade para algumas alunas concluírem o ensino fundamental até a 4ª etapa.

Desse modo, ainda se almeja por um ensino que atenda a comunidade local, no sentido de colocar em prática o direito não só de acesso, mas principalmente de permanência na escola, uma vez que a educação quilombola exige um tipo de educação peculiar a sua realidade cultural.

Sendo o currículo das escolas vizinhas não adequado ao seu lugar de origem, provocando um ensino distante da identidade quilombola dessas mulheres negras.

Mediante a esse contexto, compreende-se que, mesmo não tendo acesso a uma educação voltada para o seu povo, estas mulheres acreditam que a educação escolar é um dos ambientes que contribui com a valorização da identidade quilombola.

Ocorre que, essa mesma escola, torna-se um campo de disputa entre brancos e negros, existindo a necessidade de discutir sobre a reeducação entre esses sujeitos que apresentam culturas distintas. Para tanto, a educação das relações étnico-raciais é considerada como um campo de relações de respeito e valorização entre grupos distintos da sociedade.

Sobre esse assunto, o Conselho Nacional de Educação, na Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004, destaca que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.31)

E, foi no sentido de mudar essa realidade, que foram criadas políticas públicas voltadas para as relações étnicos raciais, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que representa:

uma das políticas públicas criada para contribuir com políticas afirmativas de reparo aos grupos mais excluídos da sociedade e também criar iniciativas de combate ao racismo e discriminação. Sendo assim, o conhecimento da história e da cultura se torna essencial para a existência do respeito e valorização da história do seu povo. Esta mesma lei diz que depende do trabalho em conjunto, seja da escola, de políticas públicas e de movimentos sociais para que as mudanças étnicas, culturais e pedagógicas possam ocorrer (BRASIL, 2004, p.13).

O que corrobora que a escola tem um papel fundamental na construção de uma nova mentalidade dos alunos e, em especial, aos grupos que são de espaços quilombolas. Mas as vivências dessas mulheres no seu contexto escolar não tiveram a oportunidade de dialogar com temáticas que pudessem contribuir com conhecimentos e formação acerca das relações entre diferentes grupos étnicos.

Não obstante, o que se percebe, no que diz respeito a educação que recebiam na escola, é que está muito ligada à aprendizagem e ao lazer, assim como destacam as falas das mulheres quando se perguntamos: *O que mais gostava de fazer na escola?* Assim responderam:

Graça: o que eu mais gostava na escola era de aprender a ler, escrever estudar. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: O que eu gostava era de estudar e aprender a ler. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Eu gostava das explicações dos professores. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Eu gostava de ir para a escola para brincar de elástico e para me livrar do serviço doméstico, pois eu cuidava de nove irmãos, fazia comida, cuidava das galinhas, varria quintal, ia pra roça. Então eu queria estudar para não ser dependente de marido. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Estudar, fazer trabalho, brincar. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Gostava de ler. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Mediante essas falas, verifica-se que a escola, para essas mulheres, era o espaço de apropriação do conhecimento, em que a aprendizagem era significativa e tinha seus objetivos próprios, por isso era relevante ficar atento ao que o professor repassava enquanto saber.

Além dessas concepções, fica explícito que a escola também era um lugar de refúgio, onde se contextualizava liberdade e ideologias que poderiam contribuir para um futuro melhor. Ou seja, era como uma pausa para os trabalhos domésticos e as responsabilidades sociais – Cuidado com o lar, os filhos e o marido – impostas a elas e tidas como seu papel na sociedade. Na escola, mais do que servir a terceiros, elas podiam ser livres para existir, pensar, aprender e se desenvolver.

As mulheres quilombolas foram questionadas sobre as dificuldades no processo de escolarização, a partir da seguinte indagação: *Quais as dificuldades que enfrentou para estudar?* A esse respeito informaram:

Graça: A dificuldade que eu enfrentava era deixar meus filhos para ir para a escola e ter que fazer a comida para deixar para meus filhos. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Eu ia andando para a escola, era muito distante e sol quente. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Eu andava 8 km para chegar na escola, no caminho eu roubava jambo, manga e outras frutas para comer, porque era muito longe. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Eu ia de bicicleta para escola no sol e saía tarde da escola. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Antônia: Eu não entendia a explicação dos professores. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide : 11 anos sem estudar por problemas em aceitar a separação, marido que não me deixava estudar, tentativa de homicídio e necessidade de realizar trabalho em casa de famílias. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Essas respostas são profundas e reveladoras, pois, de acordo com as narrativas das moradoras do quilombo, percebe-se as dificuldades que enfrentaram durante a escolaridade. Reiteradamente, as dificuldades residem na necessidade de cuidar dos filhos, a proibição do esposo (Até mesmo com cenário de violência) e as longas distâncias até o ambiente escolar.

A quilombola Graça, destaca a questão da responsabilidade em preparar a alimentação e a preocupação em deixar seus filhos para continuar a sua educação escolar. No mesmo sentido, a respondente Leide informa, expressamente, que precisou ficar onze anos sem frequentar a escola em decorrência de problemas relacionados à proibição do esposo, separação e situações de violência.

Além disso, Cassinha e Regina retrucam que a escola que frequentavam era distante e que enfrentavam a queimadura solar e, ainda, precisavam conseguir alguma forma de se alimentar pelo caminho, porque não portavam merenda para levar à escola, recorrendo aos frutos apanhados de árvores pelo caminho.

Francis, no mesmo sentido ressalta a distância da escola, mesmo tendo um meio de transporte para se deslocar (bicicleta), o que demonstra o quão longe a instituição ficava da comunidade. Enquanto a Respondente Antônia frisou a dificuldade que tinha de compreender a explicação dos professores.

Essas situações narradas são frutos de realidades que fazem parte do mundo de muitas mulheres negras de quilombo, as quais vivenciam situações de fome, cansaço físico e mental, além de enfrentar a distância (e, até mesmo, a fome) para chegar ao destino estudantil. Embora as lutas sejam constantes, existe um sinal de resistência muito grande, pois essas mulheres enfrentam, bravamente, tantas dificuldades na busca de não fazerem parte uma estatística de exclusão, mesmo que as condições não sejam as mais adequadas.

Essa realidade vivida por pessoas de grupos pormenorizados é ainda agravada diante do fato de que, muitas vezes, elas se deparam com a desvalorização cultural, com a discriminação e o racismo na escola. Sendo essas mais uma das formas que afastam os sujeitos do espaço escolar e que merece destaque e visibilidade.

Em outros termos, as mulheres da localidade estudada também são inseridas nesse contexto de discriminação e racismo e descrevem os tipos de violência racial que sofriam na escola, praticadas pelos próprios colegas quando pergunto, como resposta à pergunta: *Você*

sofreu algum tipo de racismo e discriminação pelas pessoas da sua escola? Quais? Nas respostas das mulheres se revelam as dores de passar por esses momentos, vejamos:

Graça: Quando eu chegava na escola eles diziam: lá vem os pretos da América – “o avião” dos pretos baixou. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Me chamavam de cabelo de bombril, olho de gordura de caranguejo e banda de gilete por rimar com meu nome. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Diziam que eu era preta, mas não ligava, levava na brincadeira. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: eu nunca sofri nenhum tipo de discriminação. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Não. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Sim, era chamada de pequena e de macho. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Das 6 respondentes, apenas duas disseram não ter sofrido discriminação, enquanto as demais foram uníssonas ao relatar que eram chamadas de pretas em tom preconceituoso, tinham a aparência criticada (quanto ao cabelo, marca de sua identidade racial) e, até mesmo, à forma de se vestir (Que era criticada como não sendo feminina).

Esses conceitos eram utilizados para classificar essas mulheres por residirem no quilombo, ter a pele de cor preta e, majoritariamente, realizarem trabalhos na roça. Suas aparências também eram símbolos de crítica e discriminação, no entanto a reação muitas vezes era considerar os apelidos como brincadeira, para não ser excluída dos grupos.

Ocorre que, segundo Gomes (2003), a escola se concebe como um ambiente em que também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. É, nesse sentido, que esse tipo de rejeição contribui com a segregação entre os sujeitos de direitos negros e brancos, ricos e pobres e acaba formando uma sociedade “doente” e injusta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), por sua vez, afirmam que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Dessa maneira, na sutileza do cotidiano e das atitudes repetidas sem a devida compreensão de suas gravidades, esses “apelidos” e chacotas são invisibilizados e vistos como

palavras que apenas se dirigem para se referir ao outro individualmente. Nesse momento, costumeiramente, não se percebe as palavras como típicas de agressão, de desprezo e desvalor dessas mulheres, o que ocorre simplesmente por serem negras e de identidade quilombola (Em um processo de invisibilizar a dor desses sujeitos).

Nas palavras de Gomes (2003), os negros se deparam, na escola, com olhares que não reconhecem o seu pertencimento racial, a sua cultura, a sua história, o seu corpo e a sua estética. De modo que, muitas vezes, esses olhares chocam-se com sua própria visão e experiência da negritude.

Sendo a escola um espaço de construção de conhecimento, as mulheres e homens negros sempre buscaram um motivo para afirmarem sua presença naquele espaço, que construía e hora destruía. Por isso, segundo Gomes (1995, p. 20), “a escola não é de fato um espaço de igualdade, não apenas nos conteúdos e na materialidade, mas, sobretudo nas vivências de seu percurso”. Nesse sentido, os conceitos tanto usados no dia a dia da escola são constituídos de preconceitos e discriminações raciais, sendo um espaço de amplo contato com a diversidade humana.

A escola, enquanto instituição de formação cidadã, tem por obrigação combater violências racistas e preconceituosas que inferiorizam os negros e sua cultura afro-brasileira e africana. Sendo seu papel institucional, junto à comunidade escolar, dialogar com a problemática e produzir políticas de desconstrução de estigmas e estereótipos que apresentam marcas e cicatrizes incuráveis na vida do negro. Para tanto, o compromisso é desconstruir práticas historicamente arraigadas na sociedade.

Visão corroborada pelas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER) que estabelece o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois distende que é uma das formas de superação das desigualdades e discriminação ao tratar de práticas pedagógicas que possam corrigir os danos causados na história dos povos afro-brasileiros e africanos. As DCNERER, nesse sentido estabelece que é:

reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra” (BRASIL, 2004, p.12).

A fim de superar as desigualdades étnico-racial presentes na educação escolar brasileira, foi promulgada a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

Essa lei implementou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas como uma estratégia de educação que contribui com a minimização das discriminações e preconceitos acerca da identidade e cultura do negro, além de proporcionar superar indiferenças, injustiças e desvalorização que os grupos, tanto de negros quanto indígenas e classes populares hipossuficientes, são tratados.

Nesse âmbito, a escola surge enquanto formadora de uma identidade negra que possa ser visibilizada e reconhecida dentro do seu contexto sócio-histórico e cultural.

Contudo, a escola, embora compartilhe conhecimentos que contribuam com as mudanças sociais, também é um espaço em que se estabelecem relações de poder, construção de estigmas e estereótipos contra os negros. Dessa maneira, a escola é um espaço institucional visto como ambiente em que se aprende e se articulam conteúdos, saberes escolares, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade, conforme explica Gomes (2003).

Pois, nesse espaço de produção de conhecimento, de rejeição e desrespeito ao contexto histórico de homens e mulheres negras, também surgem ideologias de grupos identitários para combater, lutar e resistir à ignorância da voz da superioridade para manter vivas/preservadas as suas raízes socioculturais e históricas.

Com base na resistência de luta e constante a afirmação da identidade negra é que as mulheres do quilombo América mostram que vale a pena participar da escola, que é seu lugar de direito. A esse respeito questionamos: *Qual o motivo que levou você a frequentar à escola?* Assim enunciam:

Graça: Eu vou a escola conseguir um emprego e ter minha independência. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Eu queria estudar. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Eu gostava de ir à escola para descansar do trabalho doméstico, eu não queria trabalhar na roça. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Estudar para não ficar analfabeto. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Minha mãe porque se não eu apanhava. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Incentivo da líder comunitária, da mãe e dos filhos (Os filhos diziam “Se a senhora parar, a gente também para”. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

A Respondente Regina deixa explícito que a escola, para ela, representa um lugar de descanso das atribuições domésticas e uma alternativa de vida, uma vez que ela não se identifica com o trabalho de agricultora. No mesmo sentido, a Respondente Graça ressalta que frequentou esse ambiente escolar também com a intenção de conseguir um emprego e conquistar a tão sonhada independência financeira, algo distante para muitas dessas mulheres que sobrevivem da agricultura familiar.

As Respondentes Cassinha e Francis, por sua vez, informam o desejo de estudar para saber pelo menos o básico. Enquanto as de Antônia e Leide destacam a importância do incentivo familiar, sobretudo da figura materna e da liderança comunitária.

Em outros termos, essas mulheres afirmam que a escola surge como refúgio e esperança de adquirir conhecimento para definir seu espaço de direito, pois acreditam que o analfabetismo é um atraso e que para superar suas condições de doméstica e agricultora era necessário estudar para mudar de vida. Haja vista, que esse tipo de trabalho não era visto como emprego que pudesse lhes proporcionar independência financeira.

Nessa linha de pensamento, também questionamos: *O que era mais interessante aprender na escola?* As respostas revelam:

Graça: Aprender ler e escrever. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Aprender matemática para ajudar meu pai que emprestava dinheiro a juros. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Ter conhecimento para conseguir ter uma profissão. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Aprender ler e escrever. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Estudar, fazer trabalho e brincar. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Fazer amizade. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

A escola, expressa nas falas dessas depoentes, pode ser configurada como uma fonte de aprendizagem que possibilitaria o desenvolvimento do conhecimento tanto na forma da linguagem escrita quanto na leitura, assim como garante oportunidade de trabalho formal.

Libâneo (1992) assevera que a prática educativa se concebe enquanto um processo fornecedor dos conhecimentos e experiências culturais que tornam aptos os indivíduos a atuar na vida social e transformar esse meio de acordo com as necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. No entanto, os sujeitos são capacitados para mudar o seu entorno, uma vez que é nesse espaço que se encontram sujeitos e culturas distintas para interagir conhecimentos.

Note-se que as respondentes Graça, Cassinha e Regina utilizam a palavra “Aprender” quando vão se referir ao interesse que possuíam na escola e a depoente Antônia utiliza a palavra “Estudar”. Dentre as principais finalidades, destacam-se o objetivo de ajudar a família, profissionalização e a interação com amigos.

No entanto, a escola para essas mulheres se mostrava ter muitos campos de interesse que contribuíram para suas vidas. E, muitas vezes, esses conhecimentos são negados pela própria escola, por não ter um currículo que possa centralizar a identidade dos sujeitos e do entorno da escola.

Desse modo, as mulheres quilombolas do América têm, durante seu processo de escolarização, desconhecido o seu próprio valor social e histórico, enquanto mulher quilombola e preta. Para confirmar essa questão, elas foram questionadas sobre a aprendizagem ou não de aspectos identitário na escola, nos seguintes termos: *você aprendeu ou aprende assuntos que falam da identidade quilombola?* Assim, ressaltam:

Graça: Eu nunca aprendi assuntos da identidade quilombola, só aqui na escola do quilombo que vi um pouco. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Antes não tinha assunto sobre quilombo, nunca me disseram nada sobre étnico racial, aprendi depois de muito tempo lendo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Nunca tive aula sobre identidade quilombola. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Nunca aprendi nada sobre quilombo. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia : Não. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Sim, na sala de aula. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Nesse contexto as mulheres pretas mostram a ausência de discussões acerca da identidade quilombola no espaço escolar, quase em totalidade, pois apenas uma delas (Respondente Leide) afirmou ter aprendido sobre esse assunto em sala de aula. Enquanto isso,

a Respondente Graça afirma que apenas ao estudar na própria escola localizada dentro do quilombo teve a oportunidade de aprender um pouco mais.

Nas entrelinhas, resta evidente que há a necessidade de conhecer a sua história, mas é perceptível também que, durante esse período escolar dessas mulheres, não havia a inserção de um currículo que abrangesse de forma mais específica os estudos sobre identidade quilombola. Provavelmente porque as discussões acerca da educação quilombola somente tem encontrado respaldo legal a partir da década de 2010, com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2012).

Sendo assim, por muito tempo foi negada uma educação escolar voltada para a identidade cultural dos quilombolas que pudesse proporcionar um ensino voltado para sua história. Por conta dessa negação curricular, as mulheres pretas entrevistadas não tiveram conhecimento sobre a referida temática.

Ainda que as Diretrizes Curriculares voltadas para a educação quilombola já tenham cerca de uma década, ainda se tem um longo processo para que essas propostas venham realmente a se consolidar na prática social, pois existem várias outras questões que estão ligadas a eficiência dessa educação quilombola, tais como: estrutura da escola, materiais didáticos adequados à realidade quilombola, formação de professores, profissionais qualificados, dentre outros.

De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é 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, observados 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 (BRASIL, 2013, p. 46).

Nesse sentido, a educação escolar quilombola é garantida de forma legal e vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos, principalmente com formação de professores para atuarem nesse campo, porém ainda está em processo de crescimento e consolidação.

Por isso, a caminhada ainda é longa, uma vez que a escola quilombola bragantina, onde foi realizada a pesquisa, tem sofrido com a falta de apoio do poder executivo, com profissionais não qualificados, falta de estrutura e material didático. Desse modo, há a necessidade desse conjunto de apoio para que a educação de qualidade no quilombo América venha se constituir e construir um pensamento identitário e cultural nessa comunidade.

Baseado nas perspectivas educacionais, no que elas esperam da escola, indagamos: *O que a educação escolar poderá mudar na sua vida?* A esse respeito as mulheres quilombolas afirmam:

Graça: A educação escolar pode mudar tudo, se você souber ler, você pode entrar e sair em qualquer lugar. Eu posso conseguir um emprego pra melhorar de vida, ter uma casa boa. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Com a educação escolar eu posso arrumar um emprego bom, ganhar salário. Eu não consegui trabalho, porque não terminei o ensino médio. Estudando eu posso conseguir um trabalho. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: A educação escolar muda praticamente tudo, influência tudo, conhecimento, saber ler, ter um emprego bem melhor. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Francis: Eu quero conseguir um emprego, quero continuar meus estudos. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Antônia: Arrumar um emprego. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Um bom trabalho. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Quando se trata de educação escolar, as mulheres pretas conseguem ver a escola enquanto um lugar de formação cidadã que possibilita o desenvolvimento intelectual, o qual contribui de forma significativa com sua aprendizagem, valorizando a aprendizagem e a leitura.

Além disso, essa educação prepara os sujeitos para a inserção do mercado de trabalho, visto como uma das únicas oportunidades que se pode conquistar um emprego e salário para sustentar seus anseios. Prova disso, é o fato da unanimidade das respondentes ter dito que a busca pelo estudo é com a finalidade de conseguir um emprego bom, pois permite ter o conhecimento necessário para que se qualifiquem.

No entanto, fica enfático, que, embora reconheçam os valores proporcionados pela educação formal, a maioria dessas mulheres não concluíram seus estudos. Quando questionadas sobre *O que levou você a desistir da escola?* Assim responderam:

Graça: Eu nunca desisti da escola. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Cassinha: Eu desistir por causa que juntei, ele não deixava eu estudar e por causa dos filhos. Mas depois continuei. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Regina: Não respondeu.

Francis: Não respondeu.

Antônia: Desisti porque adoeci, depois engravidei e o marido não deixava estudar. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021).

Leide: Trabalhava o dia todo e ficava longe para ir à noite. (Questionário, moradora do Quilombo do América, 2021)

Em outros termos, quase a totalidade das respondentes desistiram da escola em algum momento da vida (4 de 6), majoritariamente em razão dos papéis sociais que ocupavam, o que varia desde a necessidade de cuidar dos filhos até a proibição dos maridos ou a obrigação de trabalhar o dia inteiro como forma de sustentar o seu núcleo familiar.

Além disso, enfrentar barreiras como o deslocamento do seu lugar de origem em busca de uma escola, em que muitas vezes o caminho é longo e cansativo, também se processa como um dos desafios que levam as mesmas alunas a desistirem da escola, não dos seus sonhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras e quilombolas da comunidade do América têm sido parte de um processo histórico que se repercute até hoje na sociedade. Essas mulheres pretas ultrapassaram uma trajetória histórico e social que levaram à sua invisibilidade, mas suas lutas foram incessantes com o grito que se manifestou por mudança, por igualdade, respeito, garantia de direitos e a ocupação dos mais diversos espaços sociais.

Nessa pequena localidade quilombola, elas demonstram sua forma de lutar, mesmo em meio a tantos desafios que a vida cotidiana lhes oferece. No que diz respeito aos desafios enfrentados por essas pessoas, se relacionam, principalmente, com os trabalhos domésticos e a função de cuidadoras atribuídas a elas socialmente. Além de barreiras físicas (Como distância até escolas) e sociais (Situação financeira, currículos escolares desconexos de seu pertencimento étnico-racial e necessidade de subsistência).

Outro ponto muito enfatizado no percurso escolar dessas mulheres foram as questões raciais, nas quais os apelidos eram frequentes e vistos de forma naturalizados, mas tem deixado manchas psicológicas.

Uma questão fortemente presente e desafiadora para as mulheres e para a própria comunidade também é a ausência de uma educação para os quilombolas no quilombo, com profissionais que assumam a responsabilidade de repassar conhecimentos que façam parte da realidade e da história dos negros quilombolas. Mas também que a escola tenha uma estrutura e recursos didáticos compatíveis com essa proposta, para que as aulas sejam prazerosas e não se repita a mesma didática tradicional já existente.

Diante de tantos desafios, verifica-se que a vida dessas negras não foi nada fácil, por isso sempre viram na educação uma oportunidade e buscaram diferentes formas de burlar o que a sociedade impõe como padrão intergeracional para elas (Segregação, opressão e hipossuficiência). Desse modo, a escola, para as entrevistadas, sempre foi representada como um laboratório de conhecimento em que pudessem mudar de vida e transformar também o seu redor, a história de sua comunidade.

A presente pesquisa aponta a necessidade de um olhar diferenciado para os povos quilombolas, no que diz respeito à educação escolar das mulheres. Para tal condição, é necessário que se construa, na própria comunidade, uma escola que tenha seus princípios educativos voltados à valorização da sua etnia, da identidade quilombola, do respeito a cultura, a cor e da equidade e que possibilite uma educação escolar que atenda às necessidades e os anseios da mulher negra e quilombola.

Sendo assim, verifica-se que a escola, ainda hoje, não tem formado esses cidadãos adequadamente, uma vez que a discriminação e o desrespeito com os negros têm sido constantes dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a escola está sobrecarregada de compromissos que não fazem parte do seu campo profissional e essa instituição, simplesmente sozinha, não consegue mudar o mundo. As famílias simplesmente abandonaram o compromisso com os princípios educacionais e jogaram a responsabilidade para o professor, o qual enquanto ser humano, está adoecendo por não conseguir mudar a realidade de dentro da sua sala de aula e a discriminação se concebe de forma naturalizada.

Na análise das discursividades de mulheres negras e quilombolas sobre os desafios e perspectivas do processo de escolarização na Educação Básica em Bragança-PA, concluímos que a perspectiva das mulheres negras e quilombolas ocorre por meio da crença de que a educação transforma a vida social e econômica, assim como possibilita criticidade e resistência para os enfrentamentos dos desafios cotidianos demarcados pelo patriarcado historicamente estabelecido na sociedade brasileira, assim como pelo racismo estrutural e pelas discriminações raciais que continuam presentes em suas vidas e que leva à sua invisibilidade na sociedade brasileira. Contudo, seus projetos de vida continuam vivos por meio de suas lutas incessantes por mudanças, igualdade, respeito, garantia de direitos e a ocupação dos mais diversos espaços sociais, inclusive a escola.

Todavia, frisa-se a sugestão de ampliação do objeto de estudo ora pesquisado em um momento mais propício para a interação social (Fora do contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19), como forma de alcançar um maior número de respondentes e, dessa forma, comparar com os dados obtidos no presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264p.
- ALMEIDA, Silvio; RIBEIRO, Djamila. **Racismo Estrutural (Feminismos Plurais)**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Rev. Port. de Educação**. vol. 16, n. 2, pg. 221-236. Universidade do Minho Braga, 2003. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosal. A lei número 10.639/2003. **Pesquisa e debates**: formação de professores e relações étnico-raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COMIN, Fabio Scorsolini. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educ. rev.**, vol. 30, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Rev. Gênero**, v. 5 n. 2, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

COSTA, Najara Lima. **Quem é negro no Brasil? Cotas raciais e comissões heteroidentificação na prefeitura de São Paulo**. São Paulo: Dandara, 2020.

DAVIS, Ângela Y. Mulheres, raça e classe. 1 ed., 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. 2007. **Rev. Tempo**. v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>>. 03 jan. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Um Templo de Luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.** v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 139-154, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009. 168p. (Linguagem;33)

FARIAS, Antônio Edson. **Entre o quilombo e o santo: discursos identitários na festividade de São Braz, na comunidade Jacarequara**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, 2017.

FERREIRA, Geisa Bruna de Moura. **A farinha, o peixe e a caça nossa de cada dia na comunidade quilombola São José do Patauateua, município de Irituia-PA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, 2016.

FIORIN, José Luís. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P.; FREI BETTO. Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1985, p. 14-5. *In*: FREIRE. Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do SENAC, v. 11, n. 3. Rio de Janeiro, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de Educação Integral de Trabalhadores - Excertos**. 2005.

Disponível em: <<https://docplayer.com.br/63451908-O-trabalho-como-principio-educativo-no-projeto-de-educacao-integral-de-trabalhadores-excertos.html>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/não-formal**. Instituto Internacional dos Direitos da Criança (IDE). Suíça, 2005. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos Fundamentais. **Rev. de Adm. de Empres**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>>. Acesso em: 28 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. e Pesq.** São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politicando a raça. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Rev. Ciências Sociais Hoje**, 1984, p. 223-244. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 07 de dez. 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, 2013. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/316>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo**. Tradução Bhuvi Libanio. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1. ed. Recurso Eletrônico. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2015**. 4ªed. 2017. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/retrato/edicoes_anteriores.html>. Acesso em: 07 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. Disponível em:

<https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. **Rev. Prá. Tec.** 1992. Disponível em:

<https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LOBATO, Alessandra Silva. Patrimônio, Cultura e Lugar: reflexões sobre a Festa de São Benedito em Bragança-PA. **Rev. IHGP**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. v. 05, n. 02, p. 140-155, 2018. Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo1978545-patrim%3%B4nio-cultura-e-lugar-reflex%3%B5es-sobre-a-festa-de-s%3%A3o-benedito-em-bragan%3%A7a-pa>. Acesso em: 12 jan. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em:

<https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **Identidade Quilombola e Território**. 2006.

Universidade Federal do Pará. Observatório geografia cultural. Disponível em:

<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografia-cultural/120.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. *www.lettras.ufmg.br/literafro* Quilombismo: um conceito científico histórico-social Abdias Nascimento. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemologica inovadora*. São Paulo: Selo Negro. 2009.

NOGUEIRA, Susana dos Santos; FERNADES, Eliane Marquez da Fonseca; LIMA, Lucielena Mendonça de. **Perspectivas do Dialogismo bakhtiniano nas Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. *Rev. X*, v. 12, n. 3, p. 63 - 83, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50100>>. Acesso em: 03 set. 2021.

OLIVEIRA DE MELO, Jeane Carla. Feminismo, informação e gênero: breves notas sobre a representação da mulher brasileira na mídia contemporânea. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 337–355, 2019. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13021>. Acesso em: 12 ago. 2022.

OLIVEIRA, Laiana Lannes de. **A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em História Política. 2002. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-frente-negra-brasileira-politica-e-questao-racial-nos-anos-1930>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PANTOJA, Peterson Francisco de Almeida. **Prática Docente, Saberes Culturais e Educação Quilombola**: Estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América – Bragança/ Pará. Universidade Federal do Pará. Programa de pós-graduação em linguagens e saberes na Amazônia (PPLSA). Dissertação de mestrado. 2017. Disponível em: <<https://pplsas.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2015/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PETERSON%20VERS%C3%83O%20FINAL%20CAPA%20DURA.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PARÁ. **Estatística Municipal de Bragança**. Belém: Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, 2011. Disponível: <http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/braganca.pdf>. Acesso em: 28 out 2021.

PDE. Os Desafios da Escola Pública na Perspectiva do Professor PDE. Produções didático-pedagógicas. Paraná. Governo do Estado, Secretaria de Educação. 2013. (http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_hist_pdp_wanderley_valerio.pdf). Acesso em: 05/11/22. 18: 15 h).

PEREIRA, Thyele Siqueira. **Relações étnico-raciais e de gênero**: identidade da mulher negra e professora da educação básica no Nordeste do Pará. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3659>. Acesso em: 08 ago. 2021.

QUADROS, Keila de Paula Fernandes. *Memória e identidade afrodescendente: a construção simbólico-poética negra no quilombo de Tipitinga em Santa Luzia do Pará - PA*. Dissertação

de Mestrado. Programa de Pós-Graduação linguagens e saberes na Amazônia (PPLSA). Universidade Federal do Pará (UFPA). 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10vvnvjq9FYxhRUPaIafvNmLs9cm1rcX/view>>. Acesso em 05 mar. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem Medo do Feminismo Negro?** Folha de São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Banglivanf. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Dossiê: Feminismo em Questão. **Cadernos Pagu**, v. 16, 2001, p.115-136. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhkl/?lang=pt>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Banglivanf. **Gênero, Patriarcado, Violência**. Coleção Brasil Urgente. 2ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/relacoes-de-genero-no-brasil/Genero-%20Patriarcado-%20Violencia%20%20-livro%20completo.pdf/view>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Banglivanf. **A mulher na sociedade de classes – Mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: expressão popular, 2013.

SANTIAGO, Ketno Lucas. As narrativas dos moradores do quilombo do América na Amazônia Bragantina. **Rev. Ciências da Sociedade**. v. 3, n. 6, 2019. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/1309>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, Fabrício Rodrigues dos. **Território e identidade quilombola em Tracuateua/PA: história, memória e afirmação cultural**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA). 2017. Disponível em: <<https://pplsaprosp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2015/Fabricio%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGSA%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **(In) visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 182 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2132>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”**. 272 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6220>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré; SILVA, Valdecira Carvalho. A concepção do conselho escolar sobre a gestão democrática no contexto da educação quilombola. **Rev. Teias**. v. 22, n. 66, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/52781>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO, 2005 p. 186.

SANTOS. Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos Africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10. 639/03. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al* (organizadores). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**.- São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. **Teorias da educação: curvatura da vara, onze tese sobre a educação política**. 39 ed: Autores associados. 2007.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Rev. Ambiente e sociedade**, v. 10, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário**. E-book. EPUB. Claro Enigma/Cia. das Letras, 2013. Disponível em: <<https://pt.br1lib.org/book/2362365/a643b4>>. Acesso em: 01 mai. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. 2014. Disponível em:<[https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/ Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_ Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/ Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf)>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

SILVA, Glayce de Fátima Fernandes da. **Notas sobre identidades, territorialidades e religiosidades em uma comunidade quilombola na Amazônia Oriental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. **Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso**, v. 13, n.

2, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/TJ6HVM5NRSxmKFwnvQrJg7F>>.
Acesso: 04 mar. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO
ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MULHER NEGRA NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

DISCENTE: KATIA REGINA M. OLIVEIRA

Perfil identitário e profissional

Nome (Opcional): _____

Idade: _____

1. Você nasceu quilombola?

Sim

Não

Outros

Qual? _____

2. Autoclassificação racial

Branca

Pardo

Negro

Amarelo

Quilombola

Outros

3. Profissão

Catadora de caranguejo

Roça

pescadora

outras

4. Religião

católica

evangélica

adventista

outras

5. Escolarização

- 1° ao 5° completo
- 1° ao 5° incompleto
- 6° ao 9° ano completo
- 6° ao 9° ano incompleto
- 1° ao 3° completo
- 1° ao 3° médio incompleto
- graduação completa
- graduação incompleta

1. Onde ficava localizada a escola que você estudava?

2. Quantos compartimentos a sua escola tinha? Quais?

3. O que mais você gostava na escola? Porquê?

4. Você sofreu racismo na escola?

5. Quais as dificuldades que você enfrentou para estudar?

6. Você sofreu discriminação racial na escola? Quais?

7. Qual o motivo que levou você ir à escola?

8. O que era mais interessante aprender na escola?

9. Você aprendeu assuntos que falam da identidade quilombola? Os conteúdos trabalhados na escola apresentavam alguma relação com a realidade quilombola?

10. O que a educação escolar poderá mudar na sua vida? De que forma a educação escolar pode contribuir para mudar a sua vida?

11. Quais os sonhos que você pretendia alcançar com os seus estudos?

12. O que a escola representou para você?

13. O que levou você a desistir da escola?