



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEILIANE DE MOURA ARAUJO**

**PRÁXIS DE PERCURSO NAS NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES KALUNGA**

**CATALÃO-GO**

**2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Leiliane de Moura Araujo

#### 3. Título do trabalho

PRÁXIS DE PERCURSO NAS NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES KALUNGA

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEILIANE DE MOURA ARAUJO, Discente**, em 27/06/2023, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3842964** e o código CRC **DF7FD6EB**.

**LEILIANE DE MOURA ARAUJO**

**PRÁXIS DE PERCURSO NAS NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES KALUNGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão - UFCAT, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo.

**CATALÃO-GO**

**2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Araujo, Leiliane de Moura  
PRÁXIS DE PERCURSO NAS NARRATIVAS DE JOVENS  
MULHERES KALUNGA / Leiliane de Moura Araujo. - 2023.  
78, f.

Orientadora: Profª. Dra. Juliana Pereira de  
Araújo. Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Catalão, 2023.

1. Educação/Formação. . 2. Narrativas de mulheres  
negras. . 3. Práxis de percurso.. I. Araújo, Juliana  
Pereira de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DE Nº. 256 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação de LILIANE DE MOURA ARAUJO.

Aos cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, Na sala 204, Bloco L, Laboratório LAMUL - Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/FAE/UFCAT- Membro Interno; Profa. Dra. Elis Regina da Costa - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Leiliane de Moura Araujo**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “PRÁXIS DE PERCURSO NAS NARRATIVAS DE JOVENS MULHERES KALUNGA”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 08/05/2023, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elis Regina Da Costa, Professor do Magistério Superior**, em 11/05/2023, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2023, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3719150** e o código CRC **B40A289B**.

Referência: Processo nº 23070.023289/2023-10

SEI nº 3719150

*Dedico este trabalho ao meu pai, Aplínio (in memoriam), à minha mãe Tarcila, à minha irmã Luzilane e ao meu irmão Samuel. Não menos importante, aos meus filhotes pets, mamãe ama vocês demais!*

## AGRADECIMENTOS

Para o momento, agradeço por mais uma etapa experienciada nessa passagem terrena.

À Deus, pela saúde e sabedoria concedida durante mais esse desafio.

Aos meus pais, Aplínio Ferreira de Araujo (*in memoriam*), que infelizmente não pôde presenciar a conclusão dessa experiência, e à minha mãe, Tarcila José de Moura Araujo, pelo incentivo aos meus estudos.

Aos meus irmãos, Luzilane Moura Araujo e Samuel Moura Araujo.

Aos amigos, pela parceria na caminhada, tornando-a mais leve e alegre.

Aos meus familiares, principalmente aos meus avós (*in memoriam*), ao meu avô Ricardo, pelas contação de histórias, e à minha avó Ana Francisca, pela companhia e ensinamentos.

À minha banca pela contribuição e colaboração, à Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros e ao Prof. Dr. Sebastião Silva Soares.

À FAPEG, pelo financiamento das bolsas de estudos na realização da pesquisa.

À linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica, do Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos servidores técnicos e coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos colegas da minha linha de pesquisa, pelos momentos de partilha e amizade.

O meu agradecimento especial às mulheres negras, que compartilharam os seus conhecimentos. Sem as vossas contribuições, esta pesquisa não seria possível. As suas vidas e as suas histórias importam!

Enfim, os meus sinceros agradecimentos aos que direta e indiretamente contribuíram por mais essa trajetória, obrigada!

Eu agradeço a todos vocês!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar aspectos da educação/formação das jovens mulheres Kalunga, a partir da práxis de percursos apresentada nas narrativas de identidade e memória. Utiliza-se como amparo o conceito de práxis de percurso, que é a prática em torno da experiência e vivência, conforme analisado por autores como Sanchez Vasquez (2011) e Conceição Evaristo (2020). A questão que se apresenta é: como a práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida de jovens mulheres Kalunga? Desdobram-se como objetivos específicos: realizar um levantamento bibliográfico acerca da educação/formação de mulheres negras no Brasil; traçar um perfil biográfico das jovens mulheres Kalunga; analisar como as jovens mulheres Kalunga significam e constroem as suas práxis de percurso nos aspectos da educação/formação e averiguar de que modo as relações sociais e culturais do território Kalunga atravessam as suas práxis de percurso, considerando como se implicam processos de pertencimento/fortalecimento da cultura tradicional dos povos Kalunga ou processos de apagamento e esquecimento das suas origens. A metodologia utilizada será apoiada na pesquisa qualitativa e na documental, com abordagem na pesquisa autobiográfica, para fundamentar a realização de uma pesquisa de campo, que teve como instrumento para a produção de dados entrevistas com roteiro semiestruturado. O campo teórico se constituiu a partir do diálogo com autores como Carlos Brandão (2002), Mary Del Priore (2022), Angela Davis (2016; 2018; 2019), Bell Hooks (2020; 2017), Marie-Christine Josso (2007), Mari Baiocchi (1999), entre outros autores. A pesquisa apresentou resultados interessantes, a partir das narrativas de mulheres Kalunga, visualizadas no protagonismo das suas práxis de percursos; sobretudo ao se constituírem como partícipes nos processos de educação formal, atuando como profissionais oriundas das comunidades quilombolas. Verificou-se que tais mulheres se conservam na imersão do contexto de costumes ancestrais, refletidos em diversas formas de se expressarem, nos modos de organização e participação da vida social, assim como na prevalência de costumes característicos das suas resistências naquele espaço.

**Palavras-chave:** Educação/Formação. Narrativas de mulheres negras. Práxis de percurso.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze aspects of the education/training of young Kalunga women, based on the praxis of paths presented in the narratives of identity and memory. The concept of path praxis is used as support, which is the practice around experience and experience, as analyzed by authors such as Sanchez Vasquez (2011) and Conceição Evaristo (2020). The question that arises is: how does the praxis of paths reflect aspects of education/training in the lives of young Kalunga women? The specific objectives are: carry out a bibliographic survey about the education/training of black women in Brazil; draw a biographical profile of young Kalunga women; to analyze how young Kalunga women signify and build their path praxis in the aspects of education/training and to find out how the social and cultural relations of the Kalunga territory cross their path praxis, considering how processes of belonging/strengthening of traditional culture of the Kalunga peoples or processes of erasure and oblivion of their origins. The methodology used will be based on qualitative and documental research, with an approach in autobiographical research, to support the realization of a field research, which had as an instrument for the production of data interviews with a semi-structured script. The theoretical field was constituted from the dialogue with authors such as Carlos Brandão (2002), Mary Del Priore (2022), Angela Davis (2016; 2018; 2019), Bell Hooks (2020; 2017), Marie-Christine Josso (2007), Mari Baiocchi (1999), among other authors. The research presented interesting results, from the narratives of Kalunga women, visualized in the protagonism of their praxis of paths; above all, by becoming participants in formal education processes, acting as professionals from quilombola communities. It was found that such women remain immersed in the context of ancestral customs, reflected in different ways of expressing themselves, in the ways of organizing and participating in social life, as well as in the prevalence of customs characteristic of their resistance in that space.

**Keywords:** Education/Training. Black women's narratives. Route praxis.

## **LISTA DE SIGLAS**

UFT - Universidade Federal do Tocantins

LPP - Licenciatura Plena Parcelada

UEG - Universidade Estadual de Goiás

TO - Tocantins

GO - Goiás

TC - Tempo Comunidade

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EUA - Estados Unidos da América

UC - Unidade de Conservação

Ibama - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

## LISTA DE FIGURA

Figura 1: Localização do sítio histórico Kalunga.....	45
Figura 2: Comunidades.....	46

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Quantidade de homens e mulheres.....	30
Gráfico 2:Taxa de analfabetismo entre homens e mulheres.....	30

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Perfil das colaboradoras .....	52
Quadro 2: Narrativas 1 .....	54
Quadro 3: Narrativas 2 .....	56
Quadro 4: Narrativas 3 .....	58
Quadro 5: Narrativas 4 .....	60
Quadro 6: Narrativas 5 .....	65
Quadro 7: Narrativas 6 .....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I - DA HISTÓRIA DAS MULHERES E DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES À PRÁXIS DE PERCURSO: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Breve preâmbulo: sobre Identidade e Memória.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 História de mulheres no Brasil: percursos educacionais .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Feminismo Negro.....</b>	<b>33</b>
<b>1.4 Práxis de percursos: tecendo ideias e vivências .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO II - DO QUILOMBO... À TERRA DE PRETO.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Escravidão e Quilombo.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 Quilombos em Goiás e o Patrimônio Cultural Kalunga .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 Terra de Preto .....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO III - PRÁXIS DE PERCURSOS NAS NARRATIVAS DE MULHERES KALUNGA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Dados e análise .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 Narrativas de mulheres Kalunga .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2.1 Ancestralidade e Infância no quilombo .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.2 Educação/Formação.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.3 Trabalho.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.4 Festividade.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.5 Análise de trajetória.....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

*Deixa eu me apresentar  
Que eu acabei de chegar  
Depois que me escutar  
Você vai lembrar meu nome  
É que eu sou dum lugar  
Onde o céu molha o chão  
Céu e chão gruda no pé Amarelo, azul e branco*

....

*Ao meu passado  
Eu devo o meu saber e a minha ignorância  
As minhas necessidades, as minhas relações  
A minha cultura e o meu corpo  
Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?  
Não sou escrava dele*

....

*(Amarelo, Azul e Branco:  
Anavitoria/ Rita Lee)*

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar aspectos da educação/formação das jovens mulheres Kalunga, a partir da práxis de percurso apresentada nas narrativas de identidade e memória. Por ser um trabalho fundamentado na pesquisa autobiográfica pela narrativa de mulheres negras, o texto está escrito em primeira pessoa. Te convido a embarcar neste pequeno memorial, marcado por pequenas experiências, porém, muito significativas para esta pessoa vos escreve.

Sou Leiliane, sou natural de Campos Belos - Goiás, nordeste goiano. A mais velha de três irmãos, filha de pai analfabeto, assentado de reforma agrária (*in memoriam*) e mãe quilombola que estudou até a 4ª série na escolinha do campo, no sudeste tocantinense, município de Arraias - TO. Toda a minha trajetória escolar devo à escola pública, da educação básica ao ensino superior em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins - UFT, em Arraias, a 22 km de Campos Belos.

Os meus pais muito nos incentivaram para os estudos. O meu pai frequentou por pouco tempo a escola e já foi o suficiente para decodificar os símbolos e desenhar o nome, possuindo uma expertise em matemática. A minha mãe cursou até a 4ª série<sup>1</sup>, por ter mudado ainda adolescente da sua região para trabalhar de doméstica. Assim, mesmo com as suas dificuldades particulares, os meus pais muito me ajudaram e aos meus irmãos, sendo pais frequentes na

---

<sup>1</sup> Primeira fase do Ensino Fundamental, de 9 anos.

escola e se achassem que merecíamos um castigo, poderíamos ficar ciente de que, ao chegar em casa, receberíamos a punição. Para aprender matemática, inclusive, nem isso funcionou.

Desde o meu segundo ano na graduação comecei a trabalhar na educação por via de contrato, o que tem me rendido experiências tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo. É dessas andanças que conheço o que hoje se transforma no meu campo principal de estudo (educação das mulheres quilombolas), já que tive a oportunidade de trabalhar como auxiliar de secretaria escolar e supervisora da merenda escolar das Escolas Estaduais Kalunga, dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, que está localizado na região nordeste do estado de Goiás, divisa com o estado do Tocantins.

Havia o interesse pelas Comunidades Quilombolas desde a minha graduação em Pedagogia, quando desenvolvi estudos juntamente com minha orientadora na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, município de Arraias - TO. O interesse havia ficado adormecido, até que após o ingresso no mestrado (era outra a proposta nessa ocasião) fui instigada a pensar melhor meu território e as questões pungentes para as suas juventudes. Não demoramos a nos reencontrar, agora com minha orientadora de mestrado, e os quilombos e as jovens mulheres Kalunga se tornaram o meu objeto de pesquisa. Antes de partir para o foco principal deste estudo, quero aqui partilhar o que me faz pertencente não como pesquisadora que escreve uma dissertação para obter um título de mestre, mas como pertencente à história de mulheres negras deste país.

Durante a educação básica, alguns fatos foram marcantes no meu processo educativo, uns muito bons, outros nem tanto. Todo esse processo foi marcado por métodos tradicionais, inclusive seguir o livro didático, que era algo característico da época, principalmente, porque a maioria dos professores não tinham formação adequada, alguns estavam no início da formação de professores pelo projeto parcelado (Licenciatura Plena Parcelada - LPP), que era um programa para professores em sala de aula da região com a Universidade Estadual de Goiás - UEG. Por muito tempo, a região do nordeste goiano teve uma educação deficitária, mas os professores faziam o que estava ao seu alcance, porque a formação de professores estava muito distante, somente nas capitais e entornos.

Lembro-me que eu gostava muito das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª série) que foram a mesma professora e a chamávamos de tia Neide. Já a próxima série não gostei muito da professora, no primeiro dia ela enfatizou que era para chamá-la de professora e não de tia, porque ela não era irmã dos nossos pais, para a época, achei uma grosseria desnecessária, hoje, com a experiência e a minha formação, compreendo o que ela quis dizer.

Um fator muito interessante aconteceu na 3ª série que me marcou, certo dia a professora titular da turma faltou e a coordenadora assumiu a aula e em determinado momento da aula, ela realizou aquele famoso questionamento escolar “o que você quer ser quando você crescer?” Era uma turma grande, como qualquer turma de escola pública de periferia. A coordenadora foi orientando um a um a falar sobre a sua futura profissão e me lembro que ao chegar a minha vez, fui categórica em dizer que seria “doutora”, mas a expressão dela ao me questionar “posso saber como?”, foi algo que ficou muito expressivo na minha memória e não hesitei em responder que a minha família ia me ajudar.

Sei que foi uma resposta inocente, mas também compreendo a surpresa e o espanto por parte daquela professora, porque hoje conheço e consigo fazer a leitura do espaço que ambas ocupavam naquele momento. Ela sabia de onde eu vinha e sabia quem era ela e qual espaço de poder dela em relação ao meu, mulher de pele clara e esposa de fazendeiro. Eu só era mais uma aluna negra de pele clara (por isso não compreendida por muitos como negra), filha de uma empregada doméstica e um trabalhador braçal, que dependia de recursos sociais para sobreviver, pois ocupava a linha abaixo da pobreza. Essa fala foi um tanto afrontosa para a época, início da década de 90, pois o período político do país não era bom e, para a região do nordeste goiano, também não era favorável, já que era denominada “corredor da miséria”.

A minha infância, eu costumo dizer que não é comum a todos, mas foi uma infância de uma criança negra da classe trabalhadora, que a educação escolar e a educação pelo trabalho andaram lado a lado. O estudo sempre foi minha luz no fim do túnel para a situação social da minha família, principalmente por observar as mãos cheias de calos do meu pai que ressecava e às vezes chegava a sangrar e eu falava que iria estudar para não ter as mãos calosas também.

Sem entender sobre o empoderamento feminino negro e até mesmo a identidade negra, procurei livrar-me do alisamento químico, que fazia desde meus 12 ou 13 anos, uma vez que eu já estava cansada de procurar um lugar que não era meu e nem era aceita. Foi um processo de busca e aceitação da minha identidade negra e do meu cabelo crespo, já que sabia pouco da discussão, mas fui procurar entender melhor esse espaço. Aos poucos, fui ignorando discursos como “o seu cabelo é muito bonito, mas se você fizer um relaxamento na raiz, nem parece cabelo cacheado”. Eu fui encontrando, progressivamente, respostas para essas observações inconvenientes “ah, mas você não é negra, você é parda”. Para todos esses e outros apontamentos, aprendi a ter respostas que antes não tinha. Às vezes, eu me sentia afrontada diante de algumas situações, mas não tinha resposta, porque não fui ensinada a retrucar um racista ou sequer aceitar a minha identidade de mulher negra.

Sou uma mulher negra criada para obedecer aos padrões impostos sem o direito de

questionar. A minha mãe transferiu o que foi imposto pelos seus familiares e a sociedade patriarcal racista, por ser conservadora e muito religiosa, com valores e crenças totalmente puritana, nos transmitindo certos padrões que levam uma vida para quebrá-los. Fui criada para obedecer, para casar-me, ter marido, filhos, ser dona de casa e ser, literalmente, submissa. Devido a esse padrão de submissão em que fui criada, eu era muito tímida nos primeiros períodos de graduação da pedagogia, sofri muito e passava mal quando precisava apresentar trabalhos. Foi preciso romper paradigmas e, a partir do momento que me assumi uma profissional em educação, tem sido como descascar uma cebola, uma camada por vez, rompendo fronteiras, ensinamentos, achismos e senso comum, em busca da minha melhor forma.

Sempre gostei muito de estampas, mas como sempre gostei de ler sobre muita coisa, inclusive moda, a estampa sempre era posta com características informal e, dependendo do ambiente não “pegaria bem”, as cores lisas, principalmente as neutras, sempre foram consideradas chiques, o ideal. Sempre me questioneei sobre isso e evitava usar estampas ou cores vibrantes, porque até nas cores as pessoas tipificam como sendo cores para branco ou cores para preto. Depois que assumi a minha identidade, confesso que o meu guarda-roupa mudou e as estampas e cores vibrantes fazem parte do meu repertório, não porque o padrão de moda mudou, mas porque eu me reconheço.

Costumo dizer que esse processo de busca da minha identidade como mulher negra e em busca do feminismo negro, foi a partir do meu acesso à minha segunda graduação em educação do campo. Recordo-me de uma aula no Tempo Comunidade - TC<sup>2</sup>, no intervalo entre uma aula e outra, em Monte Alegre de Goiás, que um professor me disse que eu tinha cara de mulher que lia Simone de Beauvoir. Naquela mesma semana, eu havia lido uma reportagem de uma empresária bem-sucedida, que citava que essa autora havia mudado a sua visão de ver o mundo e guardei aquele nome, informei que não havia lido nada sobre essa autora, mas ouvi falar sobre ela. O professor reforçou que eu deveria ler. Não o agradei ainda, mas devo! Realmente, a minha visão se transformou para analisar o universo feminino.

A minha vida tem o antes e depois do início de leituras do feminismo, principalmente o feminismo negro, com Angela Davis, Bell Hooks, entre outras autoras. No entanto, Angela Davis não poderia deixar de ser citada, pois a sua leitura foi significativa para a construção da minha identidade negra, com a obra “Mulheres, raça e classe”. Até aqui apresentei a minha

---

<sup>2</sup> A graduação de Licenciatura em educação do campo tem o calendário dividido em tempo universidade - TU e tempo comunidade - TC, por ser em regime de alternância para atender as comunidades quilombolas, principalmente, para atender a formação de professores em sala de aula.

práxis de percurso, que é a minha trajetória de vida.

No que tange a este estudo, o problema da pesquisa surge a partir da lacuna verificada na inexistência de estudos sobre as juventudes Kalunga como categoria: juventudes esquecidas, juventudes escondidas e juventudes incompreendidas. A questão condutora da investigação é: como as práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida das jovens mulheres Kalunga?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida das jovens mulheres Kalunga. Foram definidos como objetivos específicos:

- a) Realizar um levantamento bibliográfico acerca da educação/formação de mulheres negras no Brasil;
- b) Traçar um perfil biográfico das jovens mulheres Kalunga;
- c) Analisar como as jovens mulheres kalunga significam e constroem as suas práxis de percurso nos aspectos da educação/formação;
- d) Averiguar de que modo as relações sociais e culturais do território kalunga atravessam as suas práxis de percurso.

A pesquisa bibliográfica que dará suporte e fundamentação ao nosso trabalho, segundo Marconi e Lakatos (2010), tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto sobre determinado assunto. A pesquisa documental deve possuir coleta de dados em documentos em três fontes variáveis, escritos ou não, de fontes primárias ou secundárias, podendo ser esses contemporâneos ou retrospectivos. A pesquisa (auto)biográfica foi a abordagem escolhida devido ao seu potencial para estabelecer pontes entre conhecimento das subjetividades como elementos constituintes da história. Para Josso (2007), com a reflexão das narrativas, podemos pensar, sensibilizar, imaginar, emocionar, apreciar e amar por se tratar de atores sociais, que detêm a existencialidade associada à identidade.

Realizamos uma pesquisa de campo que só foi possível graças ao avanço dos recursos tecnológicos oferecidos por muitos programas, aplicativos e ferramentas fundamentais para auxiliarem, principalmente durante o período de coleta de dados, devido a pandemia da COVID-19 para o andamento da pesquisa. Assim, utilizamos de meios virtuais para a comunicação, com transmissão on-line e que dispunham de recursos para gravar, como: Google Meet e WhatsApp, para a melhor troca de informações.

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética e teve como instrumento de coleta um roteiro estruturado em quatro blocos temáticos: a) origem, infância e lugar; b) escolarização

inicial; c) projetos de vida e de formação profissional e d) análise da trajetória. A entrevista narrativa foi utilizada como instrumento para a produção dos dados.

A princípio seriam seis colaboradoras, sendo duas do município de Monte Alegre de Goiás, duas de Cavalcante e duas de Teresina de Goiás. Entretanto, tivemos respostas de apenas três jovens mulheres quilombolas, sendo duas do município de Monte Alegre de Goiás e uma do município de Cavalcante.

Essas são jovens, que tiveram os seus estudos iniciais nas comunidades e não puderam permanecer nas escolas, porque as instituições de ensino não ofertavam ensino, a partir do Ensino Fundamental de segunda fase completo, em algumas escolas, somente parte da modalidade. Atualmente, essas jovens ocupam uma vaga de professora nas comunidades Saco Grande e São Pedro, município de Monte Alegre de Goiás e Comunidade São Domingos, município de Cavalcante - Goiás.

A rotatividade de professores nas escolas, por serem de fora da comunidade e a maioria não se adaptar devido às dificuldades de acesso e baixos salários, é um grande problema. Nos dias atuais, percebe-se que os jovens dessas comunidades ocupam esses cargos de professores e as comunidades ofertam até o Ensino Médio. Os professores que não são formados estão em processo de formação, graças às políticas públicas de formação para professores do campo.

Podemos observar que as narrativas das mulheres Kalunga nos trouxeram como resultado a práxis de jovens mulheres, que tiveram as suas formações educacionais iniciadas nas suas comunidades, passaram por processos difíceis de formação na cidade, mas hoje são professoras nas suas comunidades. Entretanto, apesar dessa resistência e em busca de uma educação melhor para suas comunidades, ainda é perceptível que o letramento racial é ínfimo para as nossas colaboradoras. Isso ocorre, pois o mito da democracia racial institucional se fortaleceu e perpetuou na sociedade brasileira, o que muito tem prejudicado, por ser um tabu nos espaços escolares.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa está estruturada nas seguintes partes: Capítulo I - Da história das mulheres e da educação das mulheres à práxis de percurso: elementos para pensar a formação - a partir de discussão da educação de mulheres e feminismo negro; Capítulo II - Do quilombo à terra de preto - que tem como objetivo apontar discussões do Brasil Colônia, a mão de obra escravizada e a formação de quilombos - e Capítulo III - Educação/formação nas narrativas de mulheres Kalunga - que apresenta os dados das narrativas a partir das entrevistas realizadas com as nossas colaboradoras e a conclusão.

## **CAPÍTULO I - DA HISTÓRIA DAS MULHERES E DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES À PRÁXIS DE PERCURSO: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico sobre a educação de mulheres no Brasil e como o feminismo negro tem contribuído para a presença das mulheres negras na historiografia brasileira. Esse espaço fora por muito tempo negado e a escrita das mulheres fora negligenciada por uma história tida como universal.

### **1.1 Breve preâmbulo: sobre Identidade e Memória**

Para Pollak (1992), a memória parece ser íntima, própria ou um fenômeno individual, mas também um fenômeno social e coletivo, que se submete a mutações, transformações e flutuações. Tais características, destacam-se tanto na memória individual quanto na coletiva, mas o autor cita o exemplo com as entrevistas de histórias de vida, que podem apresentar pontos e marcos invariantes e imutáveis, em que o entrevistado não siga uma ordem cronológica, mas enfatiza acontecimentos ou fatos acontecidos na sua história individual. Isso ocorre, porque a memória individual ou coletiva é composta de elementos que as caracterizam como fenômeno social, tais como, acontecimentos vividos pessoalmente ou acontecimentos vividos em grupo ou na coletividade. Como apontam Soares e Guimarães (2021),

A memória tem sido alvo de variados estudos nacionais e internacionais, principalmente no campo da história social. Registros de reminiscências ganham novos significados ou experiências que tecem a história de vida dos sujeitos, isto é, embora a memória apresente aspectos individuais de maneira permanente, ela é permeada por elementos coletivos, o que a caracteriza como fenômeno social (SOARES; GUIMARÃES, 2021, p. 5).

Halbwachs (2003) destaca que as nossas lembranças estão permeadas de lembranças coletivas, por mais que se trate de um evento que somente nós estivemos envolvidos com o objeto. O autor exemplifica isso com um passeio à Londres, na Inglaterra, ao ser acompanhado por um historiador, um arquiteto, um homem de negócios ou mesmo sozinho com um mapa com descrições da cidade.

O autor questiona se as lembranças do passeio seriam somente individuais, já que lhes foram apresentadas diversas características de ruas, arquiteturas ou mesmo ao chegar de frente à Saint-Paul e à Mansion House<sup>3</sup>, que o fez lembrar das leituras de infância e refletir se

---

<sup>3</sup> Monumentos em Londres explorados nos romances de Dickens, lidos por Halbwachs na infância, que se sentia passeando pela cidade.

realmente estivesse sozinho ou de um grupo de pessoas. Halbwachs (2003, p. 31) afirma que, “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”. Para ele, a nossa lembrança está apoiada na memória coletiva e, a partir do momento que surgir alguma lacuna a ser preenchida, o sujeito recorre ao coletivo para ser suprido e providenciado. Nesse sentido, o autor destaca que a memória individual,

[...] não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa recorre às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros (HALBWACHS, 2003, p. 72).

Assim, a memória individual está interligada com a memória coletiva, de modo que se complementam. No entanto,

[...] a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências (HALBWACHS, 2003, p. 69).

Segundo Candau (2012), podemos afirmar que é a memória que fortalece a identidade do sujeito no nível individual e coletivo e que ambas se reforçam e se entrecruzam mutuamente, de maneira indissociável. Para Silva (2000), é muito fácil definir identidade, por ser a referência de si próprio. Como afirma o autor:

Em uma aproximação, parece ser fácil definir ‘identidade’. A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000, p. 74).

Assim, a identidade é própria, mas mesmo se tratando de gêmeos, as suas identidades não serão. Entretanto, para Candau (2012), o conceito de identidade é mais difícil, porque ela pode ser um estado resultante ou uma representação e, quando a identidade se aplica a um grupo, torna-se complexa. Segundo o autor, a memória e a identidade são ambíguas.

A memória também é trabalho. Para Bosi (1987), os velhos são os guardiões do passado, da lembrança que tem como função social lembrar e aconselhar. Enquanto as comunidades tradicionais têm preservado viva a memória dos velhos, a sociedade capitalista, moderna, como informa a autora, a cidade, “lugar de servidão, solidão e barbárie”, tem usado mecanismos para desarmar os velhos. A memória também tem preservado uma história não oficial, a história dos vencidos, o que não tira a sua validade. A autora enfatiza que,

[...] a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, nem só porque o velho foi reduzido a monotonia da repetição, mas também porque uma outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos (BOSI, 1987, p. XIX).

Assim, pelas narrativas, podemos inferir que nas comunidades tradicionais, a velhice tem ensinado a unir o começo e o fim, e a ligar o passado ao futuro por meio das lembranças. Para Certeau (1998), a “arte do dizer”, que são os relatos, as narrativas estão intimamente ligadas à “arte do fazer” e à “arte do pensar”, que é o objeto de estudo, sem a necessidade de um documento que ateste a sua teoria e a sua prática.

Nesse espírito, não apenas a colaboração dos ancestrais, portadores da sabedoria segundo os costumes, mas, colado nela e sobre sua influência, de modo particular, as jovens mulheres Kalunga teriam um protagonismo no atual contexto. Isso ocorre, ao vivenciarem nas suas práxis de percursos, aspectos de permanência, de conservação e, sobretudo, de resistências, quando vivenciam processos de educação/formação. Ao promoverem diversos deslocamentos com a finalidade de acessar a educação formal, levariam consigo elementos de sua cultura de origem, valorizando com as atuais gerações aquilo que seria típico da cultura local: organização social, expressões de religiosidades, modos como organizam as festividades e eventos típicos, a ocupação dos espaços, assim como as suas relações com ambientes externos, dentre outras possibilidades.

## **1.2 História de mulheres no Brasil: percursos educacionais**

Nesse momento, buscamos realizar uma breve consideração sobre a história das mulheres na historiografia educacional nacional. Como estudantes, raramente questionamos a educação no Brasil a partir do gênero, pois nos foi internalizado por um padrão social a máxima do sujeito universal. Aqui temos questionamentos fundamentais: como se deu o processo de escolarização de mulheres no Brasil? Por que as mulheres tiveram um apagamento na historiografia nacional?

A educação de mulheres no Brasil foi um processo lento e tardio, porém com características claramente propositais de apagamento e silenciamento, dos corpos femininos. Desde os primórdios do processo de invasão das novas terras, as mulheres foram apagadas e silenciadas e os seus corpos foram invisibilizados, domesticados e objetificados, sejam elas de povos tradicionais originários ou mesmo povos extraditados, principalmente, as mulheres negras escravizadas.

Stamatto (2002) afirma que com a invasão dos colonizadores, houve um confronto cultural violento, pois, a educação dos povos originários ocorria cotidianamente de maneira informal, sem exclusão de gêneros na participação comunitária. A partir desse momento, a educação fica centrada na mão da Igreja, com a criação de colégios pelos jesuítas, que tinha como atividade principal a catequese e a formação dos homens brancos. Do sistema escolar, as mulheres eram excluídas, participavam apenas da educação para a catequese, por estarem destinadas ao lar, “casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos” (STAMATTO, 2002, p. 2).

A característica de exclusão das mulheres foi percebida pelos indígenas, que segundo Stamatto (2002), foram solicitar a participação das suas filhas no sistema escolar ao padre Manoel da Nóbrega<sup>4</sup>. Ao escrever a solicitação à Rainha de Portugal Catarina, em 1561, o seu pedido fora negado, alegando “consequências nefastas” à cultura da época. Acrescenta-se a isso, a condição das mulheres mestiças geradas naquele contexto. As nativas teriam a prerrogativa de observarem os seus costumes, de acordo com cada etnia. Entretanto, a existência da miscigenação produziu uma categoria social distinta, em que os filhos homens mestiços, em tese, supostamente acompanhariam o pai colono. Entretanto, as filhas mestiças, ocuparia qual lugar social, para além da convivência com a mãe? Seriam condições e circunstâncias em que as mais diversas formas de exclusão caíam sobre a condição da mulher de mulher mestiça.

A mulher, branca, modelo patriarcal de família sobre a tutela do pai colono, ou no caso da órfã branca, eram predestinadas ao casamento e ao lar, sendo necessárias as fundações de acolhimento, para manter a honra e a castidade feminina. Nem todas seguiam a carreira religiosa, mas aprendiam normas religiosas, ler, escrever e noções de matemática. Assim, é possível compreender a relevância da educação das mulheres na época, como aponta a autora,

---

<sup>4</sup> Manoel da Nóbrega nasceu em Portugal, em 18 de outubro de 1517, e morreu no Rio de Janeiro, em 1570. Entrou para a Companhia de Jesus, em 1544. Em março de 1549, chegou com Thomé de Souza, para a fundação da Cidade do Salvador. Como provincial, organizou e supervisionou o trabalho missionário dos jesuítas, com objetivo de catequizar os indígenas e torná-los súditos da Coroa Portuguesa. Ele deixou muitos documentos escritos sobre as condições dos povos no Brasil, principalmente sobre os índios, sendo fonte importante para o estudo da História do Brasil.

[...] que a escolarização não foi percebida como um instrumento de inserção feminina em uma atividade pública, já que a sociedade na época concebia a mulher para o casamento, ou para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas que precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar (STAMATTO, 2002, p. 3).

Ao estabelecer uma leitura interpretativa dessas referências históricas com o tema da pesquisa, é pertinente considerar certas particularidades da condição da mulher. Refiro-me a um tipo de mulher proveniente da cultura branca europeia. A mulher mestiça da época colonial, estaria sujeita as piores condições, haja vista que sobre elas estaria o jugo de não pertencer a lugar algum: seria nativa? A condição de filha de colono traria algum benefício? Para essas, supostamente não seriam reservadas as restritas oportunidades das mulheres brancas. A negação de frequência à escola seria apenas mais um aspecto de exclusão. Se consideramos o percurso histórico de quatro ou cinco séculos, não seria um tempo tão distante que aproximaria realidades de exclusão perpetuadas por processos similares que geraram categorias sociais desfavorecidas, mantidas à margem de um sistema que não reconhece e tampouco acolhe “os filhos da terra”.

Os ecos do passado ecoam em questões semelhantes que poderiam ser feitas às mulheres descendentes existentes nos territórios quilombolas do país. Conservando processos que reproduzem exclusões equivalentes, poderíamos perguntar: quais as origens das jovens mulheres quilombolas? Quais são seus pertencimentos? Essas são indagações que expressam muitas dúvidas, as quais a pesquisa não tem o poder de resposta. Todavia nos instiga ao exercício da dúvida frente aos modelos discursivos que preenche as metas narrativas, indicando padrões hegemônicos, que, por vezes, silenciam e ocultam categorias sociais, cujas existências se mantiveram ao longo do tempo à custa de lutas, sobrevivências e resistências. Para essas, os modelos unitários não têm condições de defini-las, tampouco de identificá-las. É necessário, para tanto, acionar outras referências para compreendê-las. As suas narrativas interpretadas no conceito de práxis de percurso, seriam o caminho mais promissor para visualizar os seus pertencimentos de origem, os seus costumes, os seus nexos de ancestralidades, enfim, as suas existências.

Desse modo, a inclusão das meninas na sala de aula veio pela reforma pombalina<sup>5</sup>, que instituiu a escola pública. As salas de aulas separadas por sexo, permitiram a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Todavia, só eram admitidas em algumas disciplinas e fase primária, não sendo permitidas em cargos de comando, portanto, o salário era inferior. Eram

---

<sup>5</sup> A Reforma Pombalina foi um conjunto de reformas político-econômicas, administrativas, educacionais e eclesiásticas realizadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido por Marquês de Pombal. Nesse período, a educação passou por transformações, saindo do comando dos jesuítas para o controle público, na educação pela oratória para um currículo padronizado.

divididos em comando para os homens e trabalho para as mulheres. Considerada a conjuntura histórica dessa reforma, convém adicionar que os seus efeitos não foram os mesmos da metrópole para as colônias. No caso do Brasil, a repercussão em termos de mudanças não foi tão substantiva, sobretudo no que se refere às mulheres

Para o exercício do magistério, alguns quesitos eram exigidos,

As legislações provinciais estão repletas de restrições ao exercício do magistério por parte das mulheres. Além da boa conduta, normalmente atestada pelo pároco, a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada, justificar sua separação comprovando comportamento honrado (STAMATTO, 2002, p. 6).

Assim, tais exigências permaneceram por muitos anos. Em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa no território brasileiro, houve uma urbanização forçada instalada no Rio de Janeiro como capital, que necessitava da formação de um quadro para a administração e o exército. O ensino elementar aumentou significativamente por todas as províncias, com vagas para ambos os sexos, porém, com maioria para o sexo masculino. Na Corte, também abriram vários cursos de ensino superior para os homens.

Para Stamatto (2002), pequenos avanços foram significativos entre os séculos XIX e XX para a predominância do feminino na educação da escolarização ao exercício da profissão do magistério. A criação das escolas mistas, regidas por professoras que aumentou a contratação de mulheres, a regulamentação do magistério nos governos provinciais e nas últimas décadas do período imperial e a abertura das escolas normais para a formação de professores, que foram predominantemente frequentadas por jovens mulheres.

A alusão aos pequenos avanços situados nos séculos XIX e XX, conforme indicado pela autora, não se aplicam, tampouco se aproximam da realidade do contexto da pesquisa, visto que a estrutura de Estado, por equipamentos e serviços seriam promovidos naquela região após a segunda metade do século XX. Isso significa que a condição de isolamento social com o resto do país teria, de certo modo, preservado terminados grupos sociais com as características de origem, sendo pertinente considerar tais aspectos, ao direcionar o olhar para o objeto e tema da pesquisa,

Desde então, surgiu a construção do discurso que atua até os dias atuais, “da ‘vocação natural’ da mulher para o magistério” (STAMATTO, 2002, p. 7), pois uma das teses defendida é a de que o magistério seria a extensão da maternidade. Sobre isso, Valetim, Martins e Rodrigues (2019, p. 8) apontam:

[...] reconhecidamente frágil, a mulher precisava ser protegida, controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico representava um risco e deveria ser

exercida ‘de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar’. [...] **Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período.** Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido - supostamente, um ‘salário complementar’ (VALETIM; MARTINS; RODRIGUES, 2019, p. 8, grifo nosso).

Percebe-se, aqui, que para as mulheres o papel principal era o casamento, o lar, a maternidade e o magistério seria apenas uma extensão do papel social imposto como padrão. Na historiografia, a mulher não foi incorporada, justamente pela escrita ser totalmente centrada no padrão na história ocidental, o homem branco sujeito universal, aspectos que ficaram evidentes em diversos países. Como cita Silva (2010);

Escrita fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino. Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós (SILVA, 2010, p. 224).

Assim, a autora enfatiza que alguns fatores foram essenciais para mudanças da história, principalmente a partir de 1960, com os movimentos políticos sociais, que foi um marco de reivindicações, questionavam padrões morais, valores familiares, pressupostos epistemológicos do mundo do saber e a própria posição subalterna da mulher. Exercitando o questionamento de modelos padronizados, seria oportuno indagar sobre o que se aplicaria as jovens mulheres Kalunga e as descendentes. Seriam as mulheres daquelas comunidades submetidas a modelos de fragilidade, de vulnerabilidade, prevalecendo sobre elas o modelo patriarcal dominante naquela comunidade? Os modos de organização de comunidades familiares não subverteriam as substâncias desses discursos às existências e aos pertencimentos das jovens mulheres Kalunga, não expressando outras práxis de percursos?

A Escola de Annales<sup>6</sup>, principalmente a terceira geração, a partir de 1970, teve grande influência ao centrar as suas preocupações nos planos econômico, político e social. A participação das mulheres nas universidades também foi de fundamental importância, pois a partir das discussões e pesquisas envolvendo a própria realidade, o feminino rejeitou a ideia clássica de inferioridade e rompeu com a máxima de sujeito universal.

Beauvoir (2016, p. 11) afirma que, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Esse se torna o fator social da construção que a sociedade institui padrões de classificação do sujeito,

---

<sup>6</sup> A Escola de Annales ficou conhecida a partir de 1929, grande movimento historiográfico do século XX, que teve influência por várias gerações em diversos países. A produção do movimento foi vasta e diversificada com a Revista Annales e os grupos de historiadores que se dividiram por diversas fases.

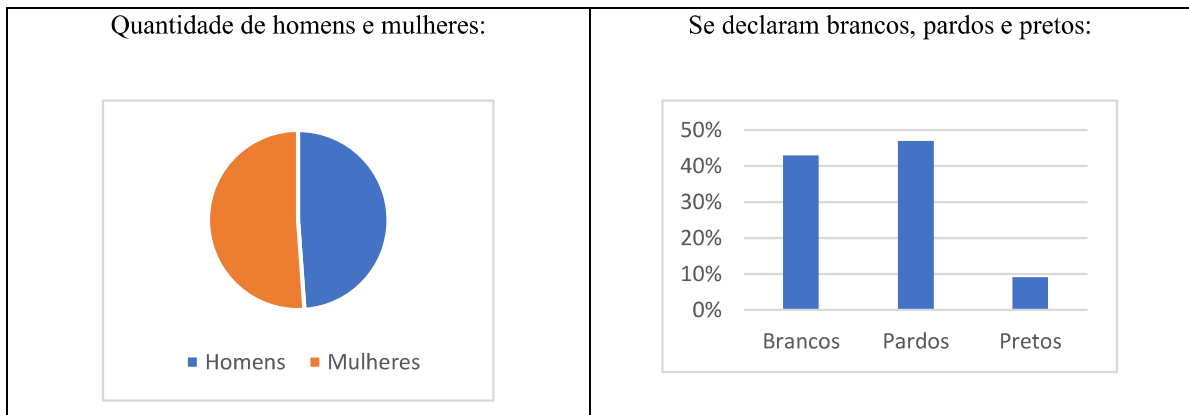
para inferiorizar, desqualificar, menosprezar o “Outro”, nesse caso, a mulher. Na sua produção teórica, a autora apresenta a discussão biológica da “fêmea humana” e como a construção social se apropria de características biológicas para definir a inferioridade, classificando-a como “outro”.

A sociedade patriarcal impõe padrões que moldam os corpos, com condutas padronizadas aceitáveis, de modo que os corpos não padronizados são excluídos e marginalizados. Na nossa sociedade patriarcal falocêntrica, a educação das mulheres sempre foi para o não questionar, e sabemos que os aparelhos ideológicos do Estado contribuem para a perpetuação da educação opressora que exclui e subjuga os corpos caracterizados como “outro”. Grada Kilomba (2019) em “Memórias da plantação”, aponta as mulheres negras como a “outra” da “outra”:

Mulheres negras, por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca. Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma Outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. [...] As mulheres brancas têm um status oscilante, como o eu e como a ‘Outra’ dos homens brancos porque elas são brancas, mas não são homens. Os homens negros servem como oponentes para os homens brancos, bem como competidores em potencial por mulheres brancas, porque são homens, mas não são brancos. As mulheres negras, no entanto, não são brancas nem homens e servem, assim, como ‘Outra’ da alteridade (KILOMBA, 2019, p. 190-191).

A mulher negra é caracterizada como “outra” das “outras” por não ter os mesmos direitos, por não ocupar os mesmos espaços. No Brasil, segundo os dados do IBGE, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2021, a população brasileira é composta por 51,1% de mulheres e 48,9% de homens, que se declaram como sendo 43% brancos, 47% pardos e 9,1% pretos, como representado a seguir.

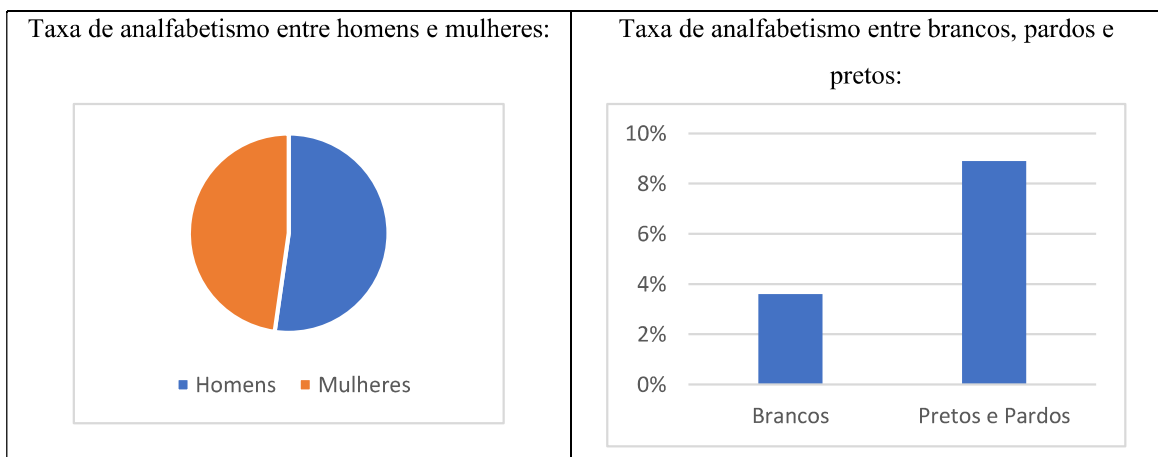
Gráfico 1: Quantidade de homens e mulheres



Fonte: Elaboração da autora (2023)

A PNAD Contínua de 2019 aponta que a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de 15 anos ou mais, foi estimada em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de analfabetos. Quando quantificada essa taxa de analfabetismo entre homens, são 6,9% e para as mulheres 6,3%, mas quando esses dados são declarados em cores, o que corresponde a brancos com 3,6%, esse valor mais que dobra entre pretos e pardos 8,9%, como apresentamos nos dados gráficos:

Gráfico 2: Taxa de analfabetismo entre homens e mulheres



Fonte: Elaboração da autora (2023)

Segundo Freitas (2017), na historiografia oficial no Brasil prevaleceu a narrativa histórica dos homens colonizadores brancos, a história dos povos indígenas e africanos foram deixadas em segundo plano. Para a autora, tais propósitos perversos ganharam espaço e reprodução de papéis no discurso acadêmico nos registros históricos pela ótica senhorial. A mulher negra foi historicamente invisibilizada pelo sistema de gênero e raça.

Para isso, a autora propõe, a partir da alegoria da sankofa, um novo olhar para os registros historiográficos e buscar elementos que subvertam a lógica dos vencedores. Isso ocorre, principalmente, na presença das mulheres negras para a educação, formação e desenvolvimento do território brasileiro. Entretanto, é preciso um olhar apurado, com novos sentidos metodológicos na história contada, tida como oficial, que permite novas interpretações, leituras e abordagens para os elementos invisibilizados voluntariamente e involuntariamente (FREITAS, 2017).

Sankofa. Essa expressão, um conjunto de ideogramas da escrita dos povos akan, da África Ocidental, pode ser entendido a partir da ideia de que nunca é tarde para voltar e recolher/ retomar o que ficou para trás, ou que “[...] não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Essa filosofia implica no entendimento de que para o desenvolvimento futuro, o passado (e tudo que as vivências possibilitaram) é essencial. A ideia de sankofa é usualmente representada por um pássaro que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás, sendo que no bico carrega o ovo, o futuro. Sankofa, portanto, possibilita o entendimento de que a volta ao passado permite ressignificar o presente ou, ainda, ensinar-nos-ia a voltar às nossas raízes (passado) para realizar o nosso potencial e avançar (FREITAS, 2017, p. 19).

Assim, é com a alegoria da sankofa, que Freitas (2017) revê a historiografia e reescreve a história das mulheres negras na educação brasileira. Na sua obra, ela aponta o quanto os serviços prestados pelas amas de leite ou amas secas foram fundamentais na formação, desenvolvimento e socialização das crianças brancas antes de serem alfabetizadas. As amas eram responsáveis pelo aprendizado da criança, de se vestir, alimentar, brincar, as contações de histórias e canções de ninar, tarefas que eram atribuídas às amas. Segundo a autora, atualmente, essas são responsabilidade das educadoras infantis nas creches.

Mesmo as amas tendo ocupado papéis importantes na educação de crianças brancas, na história, não tiveram reconhecimento adequado. Após a abolição, são poucas as mudanças significativas para as mulheres negras, já que essas permanecem nos mesmos espaços de trabalhos, por não terem formação adequada. Por ocuparem as cozinhas, limpando, engomando e cuidando das casas grandes, são mal remuneradas, marginalizadas e socialmente não reconhecidas, mas precisam ocupar esses empregos subalternos para garantirem a subsistência da família.

Segundo Freitas (2017), nos anos finais do século XIX e início do século XX, a “feminização do magistério” contribuiu para a educação das mulheres negras, mesmo que de forma restrita. “A presença da mulher negra nas histórias do magistério no Brasil é também repleta de ausências e limitações, mas nem por isso menos verdadeira” (FREITAS, 2017, p. 73). Embora tenha poucos registros, sabemos que gradativamente as mulheres negras ocuparam

o cargo de professora, principalmente da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos perceber que as instituições educacionais são apenas um dos aparelhos ideológicos do Estado que perpetuam os valores sociais e as ideologias da sociedade. Quando se tem uma sociedade como a nossa, racista, sexista, patriarcal, classista, homofóbica, xenófoba, dentre outras características, percebe-se claramente que as mulheres pretas são declaradas como ameaças para tais padrões. Daí surgem momentos de assédio moral, psicológico, racismo, muitas vezes ultrajados em como forma de incentivo, elogio, “puxão de orelha”, que são armas características de abusadores, assediadores e racistas. Como aponta Munanga (1996), o Brasil foi construído a partir de três raízes: indígena, negra e branca. Desse tripé, a mestiçagem biológica e cultural se constrói a identidade nacional, de povo misturado e lentamente o mito da democracia racial.

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos - de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial (MUNANGA, 1996, p. 215).

No Brasil, o mito da democracia racial conseguiu se equipar de aspectos e características ultrajantes por uma ideologia impregnada na sociedade com uma roupagem de silenciamento, em que somente o outro é racista. Para se sentirem superiores às suas vítimas, os abusadores, assediadores e racistas utilizam de recursos para desqualificá-las, inferiorizá-las, de modo a confundir aqueles que presenciam tais fatos e até mesmo os vitimizados. Por isso, as mulheres negras são tidas como barraqueiras, raivosas, loucas e até chamadas de militantes, no sentido de discurso vazio e falacioso. O racismo estrutural continua enraizado na nossa sociedade, mesmo que de forma camuflada, ou ainda, de forma escancarada porque os racistas têm convicções que se perpetuam por gerações.

O exercício da leitura teórica e conceitual fundamenta a pesquisa naquilo que já foi produzido e no que tem subsidiado os debates em torno de temas e questões sobre mulheres, juventudes negras, racismo, dentre outros aspectos, relacionadas às diferentes formas de exclusão, participação social e, sobretudo, de acesso e garantias de direitos mínimos.

Na seara desse *corpus* conceitual, o desafio do pesquisador consiste em apreender, perceber nas narrativas de jovens mulheres Kalunga, aquilo que singulariza os percursos e existências no tocante as diferentes práxis, com ênfase na educação/formação. É preciso

considerar que as condições objetivas e os costumes, sobretudo aquilo que identifica os seus pertencimentos, têm relações profundas com aspectos da ancestralidade e com a cultura de origem. Nesse assento conjuntural, é possível que as variáveis revelem matizes e nuances complexas, distintas e coexistentes.

### 1.3 Feminismo Negro

Sabemos que a literatura, por muitos anos, fora predominantemente escrita por homens, embora o consumo seja, na sua maioria, mulheres. Nessas escritas, as personagens femininas estavam distantes da realidade da mulher, muitas vezes com características que apresentavam as mulheres como seres irrealis, com excesso de idealização e padrões comportamentais para a época; nada que pudesse fugir do padrão representativo.

O feminismo negro, por muitos anos, foi uma literatura atípica, pois a escrita de mulheres negras não era aceita no mercado editorial e, muitas vezes, tiveram a sua capacidade questionada. Esse é o caso da escritora norte americana Bell Hooks<sup>7</sup>, que por muito tempo a sua escrita não era considerada acadêmica ou, ainda, Carolina Maria de Jesus<sup>8</sup>, que teve o seu livro publicado somente depois de Adélio Dantas (Jornalista da Folha da Noite, encarregado de fazer uma reportagem sobre a expansão da Favela Canindé em 1958, a margem do rio Tietê, que conhece Carolina Maria de Jesus e os seus cadernos de manuscritos) assumir a edição da sua grande obra “Quarto de despejo”. A autora mesmo relata na obra, que, por várias vezes, tivera tentativas frustradas de publicação pelas editoras.

16 de janeiro

[...] Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. [...] Cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O The Reader Digest devolveu os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra (JESUS, 2020, p. 143).

O feminismo negro é um debate político que discute a opressão de raça, sexismo e classe. Diversas autoras fazem discussões referente ao tema que se complementam, como

---

<sup>7</sup> Gloria Jean Wartins, adotou o nome bell hooks em homenagem à bisavó Bell Blair Hooks, a escrita em letras minúsculas era um lembrete para que o seu conteúdo tivesse mais visibilidade que ela. No nosso estudo, adotamos os princípios da norma culta da língua.

<sup>8</sup> Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento - MG, cursou apenas a segunda série na época. Mudou-se para São Paulo – SP, onde trabalhava de empregada doméstica. Ao ficar grávida do primeiro filho, foi morar na rua. Com a formação da favela Canindé, a margem do rio Tietê, ela fez um barraco. Carolina era catadora de recicláveis e recolhia do lixo livros e cadernos, onde escrevia os seus livros em forma de diário, poesias e composições. A sua obra mais popular é “Quarto de despejo” (1960), que fora traduzido para mais de 13 idiomas e teve mais de dez mil exemplares vendido em apenas uma semana. As suas obras fazem denúncias sociais: a falta de políticas públicas, racismo, machismo, fome, entre outras injustiças sociais da época, que se fazem presentes até atualmente.

afirma o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw, em 1989, citado por Djamila Ribeiro:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 1989, *apud* RIBEIRO, 2016, p. 101).

É possível observar que a discussão de feminismo negro está interligada com a discussão de gênero, raça e classe, de modo indissociável. Por muitos anos, as mulheres negras lutaram por direitos que estão relacionados ao gênero, à raça e à classe, como aponta Bell Hooks na sua obra “E eu não sou uma mulher?”, questionamento apresentado por Sojourner Truth, abolicionista negra dos Estados Unidos, que lutava pelo direito da igualdade social das mulheres.

Em 1852, Sojourner Truth se colocou a discursar na convenção anual do movimento pelos direitos das mulheres, em Akron, Ohio - EUA e foi julgada como inadequada e tida como inferior, por ser uma mulher negra e subir em uma plataforma pública após o discurso de um homem branco contra a igualdade para as mulheres. A plateia protestava, “Não a deixem falar!”. Sojourner Truth respondeu no seu discurso (aqui citado por Hooks (2020)):

[...] Bem crianças, onde há muita algazarra deve ter alguma coisa que não está certa. Penso que entre as negras do Sul e as mulheres do Norte todas estão falando sobre direitos, os homens brancos logo, logo vão ter problemas. Mas sobre o que isso tudo aqui está falando? Que o homem lá fala que as mulheres precisam de ajuda para subir na carruagem, para passar sobre valas e para ter os melhores lugares [...] E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! [...] Eu lavei e plantei e juntei os grãos no celeiro nenhum homem. Conseguia passar na minha frente – e eu não sou uma mulher? Eu conseguia trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando conseguia trabalho), e aguentar o chicote também – e eu não sou uma mulher? Pari cinco crianças e vi a maioria delas ser vendida para a escravidão, e quando chorei meu luto de mãe, ninguém além de Jesus me ouviu – e eu não sou uma mulher? (HOOKS, 2020, p. 252-253).

As mulheres negras apoiaram os homens negros na luta por direito ao voto, mas após os homens conquistarem o direito de voto, as mulheres negras se viram na luta contra a opressão do racismo e sexismo. Para Bell Hooks (2020), o movimento feminista estava tão preocupado em promover os direitos dos homens negros, que não percebeu o impacto da opressão racial e sexista para as mulheres negras.

Enquanto isso, dentro do próprio movimento começou a romantização do estereótipo de mulher “forte” na vida das mulheres negras. As mulheres brancas rejeitaram papéis, de

reprodutoras, responsáveis por carregar fardos e de objeto sexual que até então eram considerados desumanos, para as mulheres negras, essas se tornaram habilidades “natas”.

Quando falam sobre pessoas negras, o sexismo milita contra o reconhecimento das mulheres negras; quando falam sobre mulheres, o racismo milita contra o reconhecimento de mulheres negras. Quando falam de pessoas negras, o foco tende a ser *homens* negros; e quando falam sobre mulheres, o foco tende a ser mulheres *brancas* (HOOKS, 2020, p. 26-27).

Para Bell Hooks (2020), o racismo e o sexismo são questões inseparáveis, ao escrever “e eu não sou uma mulher?” tinha como foco principal a condição social do sexismo para as mulheres negras. A autora relata que ao participar do movimento feminista, falava com as feministas brancas, sobre a sua preocupação de que poucas mulheres negras se envolveram no movimento. Ela possuía como resposta a recusa das mulheres negras por estarem envolvidas na luta contra o racismo. Enquanto incentivava as mulheres negras a serem ativas no movimento feminista, ouvia que o racismo era a força principal e não o sexismo.

Para ambos os grupos expressei minha convicção de que a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismo eram naturalmente interligadas, que separá-las seria o mesmo que negar uma verdade básica da nossa existência: raça e sexo são ambas as facetas imutáveis da identidade humana (HOOKS, 2020, p. 35).

Assim, a autora discorre que é preciso ter conscientização feminista e como os grupos de conscientização no início do movimento contemporâneo trabalhavam, que não basta nascer do sexo feminino para ser uma defensora das políticas feministas. É preciso que a mulher mude a si mesma, antes de mudar o patriarcado, pois, “feministas são formadas, não nascem feministas”. Para isso, Bell Hooks, na sua obra o “Feminismo é para todos” explica que,

A conscientização feminista revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido. Compreender a maneira como a dominação masculina e o sexismo eram expressos no dia a dia conscientizou mulheres sobre como éramos vitimizadas, exploradas e, em piores cenários, oprimidas (HOOKS, 2020, p. 25-26).

Com o passar do tempo, as discussões do movimento, que antes era restrito a pequenos grupos, ganharam espaço na academia, com a criação de estudos de mulheres e até disciplina acadêmica. Mediante a esse novo espaço, surgem novas estruturas, “a academia era, e ainda é, local de privilégio de classe” (HOOKS, 2020, p. 28). As mulheres brancas de classe média ganham maior visibilidade pela mídia convencional e as mulheres negras, lésbicas e da classe trabalhadora, que eram a consciência feminista revolucionária do movimento, são invisibilizadas pelas novas estruturas corporativas.

Foi a partir de 1980, que a sororidade politizada no início do movimento perdeu o sentido, para um feminismo fundamentado em estilo de vida, “qualquer mulher poderia ser

feminista, independentemente de sua orientação política” (HOOKS, 2020, p. 30). O resultado disso foi o enfraquecimento do movimento, da teoria, à prática e as políticas feministas, período que se propagou a imagem do feminismo como um bando de mulheres bravas, que o feminismo é anti-homem. Assim, o exercício da conscientização revolucionária feminista é para homens e mulheres, “mulheres podem ser tão sexistas quanto homens”. Por sermos socializados com pensamentos e ações sexistas desde o nascimento precisamos substituí-los por “pensamentos e ações feministas” (HOOKS, 2020, p. 13).

Nesta pesquisa, temos expectativa de acionar aspectos, tais como, costumes, identificação, cultura local e vivências, que fazem alusão às relações que a mulher negra constrói no espaço da comunidade, com as referências culturais reveladas nas práxis de percurso. A dinâmica dessas experiências poderá repercutir, confirmar ou confrontar determinados modelos explicativos, ou mesmo adicionar particularidades que as constitui nas relações internas e externas ao território Kalunga.

#### **1.4 Práxis de percursos: tecendo ideias e vivências**

Nesse tópico, buscamos tecer alguns elementos sobre a ideia de práxis, fazendo uma busca pelo conceito de práxis o dicionário on-line de Português, que evidencia:

Práxis, substantivo feminino;  
Etimologia (origem da palavra *práxis*). Do grego *prâksis.eos*.  
Atividade ou situação concreta que se opõe à teórica; prática.  
Utilização de uma teoria ou conhecimento de maneira prática.  
Tipo de conhecimento que se volta para as relações sociais, para a sociedade, para o âmbito político, econômico e moral (DICIO, 2023).

Para Vásquez (2011), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Acrescenta-se, ainda, que “[...] para delimitar o conteúdo próprio dessa última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela” (VÁSQUEZ, 2011, p. 221). Assim, para o autor, a práxis tem como resultado uma ação aperfeiçoada.

Diante disso, para Vásquez (2011), a práxis é uma atividade humana que exige um caráter consciente, por ser idealizada com um final a ser alcançado por um homem social. A atividade humana implica a intervenção da consciência em dois tempos distintos: o ideal, que é o resultado idealizado para uma determinada atividade que planejamos, e o resultado real, que é o resultado obtido ao término da atividade aplicada, que não depende do primeiro resultado. O resultado pode sofrer alterações no decorrer do processo de realização da atividade. “O fim,

portanto, prefigura aqui o resultado de uma atividade real, prática, que já não é pura atividade da consciência” (VÁSQUEZ, 2011, p. 224). Por esse motivo, o autor ressalta que é essa imaginação da atividade da consciência, do ideal para o resultado que diferencia a atividade humana da atividade animal.

Segundo Caldeira e Zaidan (2013), a práxis é o resultado da negação da realidade que visa a transformação da realidade. O homem tem a práxis na filosofia marxista como um conjunto de atividades realizadas para transformar a sua realidade e o seu mundo. As autoras citam que,

[...] ao mesmo tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer.

A *escola* como instituição histórica contém, portanto, em sua estrutura e funcionamento, o cotidiano e o não cotidiano; é conduzida ora pelo pensamento cotidiano, ora pela teoria, ora pela atividade cotidiana, ora pela práxis, mais especificamente pela *práxis criadora* (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 21).

Assim, para as autoras, na educação, a práxis como a prática pedagógica que é a atividade do professor e a escola como instituição histórica, tem características próprias da ação docente, que parte da realidade para uma transformação cotidiana. Mayoral (2007), fundamentada em Vásquez supracitado, apresenta a práxis e os fins como,

[...] práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um status quo. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos (MAYORAL, 2007, p. 337).

Assim, a autora visa que a práxis seja transformadora e futurista, tanto no individual quanto no coletivo. Para a realização da pesquisa, escolhemos utilizar como base conceitual a ideia de prática de percurso advinda da experiência e vivência, preconizada por Conceição Evaristo<sup>9</sup>. Ela é uma mulher negra, criada em Belo Horizonte - MG, escritora que, a partir da

---

<sup>9</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu na comunidade periférica de Belo Horizonte - MG. Mudou-se para o Rio de Janeiro, após concluir o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais, período que passou em um concurso da rede pública da capital para professora das séries iniciais na década de 1970. Graduiu-se em Letras, pela UFRJ, é Mestre em Literatura Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), com a dissertação “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” (1996). É doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese “Poemas malungos, cânticos irmãos” (2011). A partir da década de 1990, contribuiu para a série “Cadernos Negros” publicando contos e poemas. Em 2003, publicou o seu primeiro romance, “Ponciá Vicêncio”. Em 2006, foi lançado o seu segundo romance, “Becos da memória”. Em

sua escrita subjetiva (de escrever e viver), forjou o termo “escrevivência”. A sua obra apresenta características biográficas, de memória e memória ancestral, que faz críticas sociais, reflexões de raça e gênero, sobre a sua ancestralidade e história afrodescendente.

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (EVARISTO, 2020, p. 30-31).

A autora apresenta a sua escrita a partir da sua experiência de vida, da sua ancestralidade e da sua memória, evidenciando os corpos que foram esquecidos e até ridicularizados pela literatura. Nesse aspecto, Leite e Nolasco (2019) apontam que a produção literária da autora é permeada de reconstrução memorialística, demarcando os processos intersubjetivos que atravessam a sua identidade como pessoa e profissional. Assim, na visão das autoras:

[...] constroem-se as memórias narrativas de Evaristo, ou seja, suas narrativas são concebidas a partir do corpo, um corpo presente que traz à tona as memórias do passado e as lançam para o futuro em forma de reescrita, a promessa/o por vir aqui é a reescrita da história do negro que outrora fora escrita numa perspectiva ocidentalista e excludente que ironicamente rechaçara o corpo negro de sua própria história. (LEITE; NOLASCO, 2019, p. 3).

Nas suas escritas Conceição Evaristo mostra a vida dos corpos negros sem menosprezá-los, sem descaracterizar o povo negro e a sua cultura, como podemos observar em diversas literaturas que tem o povo preto por submissos, vandalizados e até desacreditado cientificamente, como foi construído o mito da democracia racial no Brasil. Para Leite e Nolasco (2019), a escrevivência de Conceição Evaristo levanta questionamentos e exige reflexão social, pois a sua escrita de vida vai além das palavras. Encontramos na literatura dela uma realidade, pois concerne a uma ficção marcada pelos acontecimentos e experiências de uma vida cheia de desigualdade social, principalmente vivenciada pela população negra, historicamente. Ao falar da construção dos seus personagens brancos, Evaristo afirma que são poucos, mas estão representados nos espaços de poder. Para a autora,

Os brancos significam a personificação do poder. São eles os donos de terra. [...] Estão no local de mando. Historicamente, é essa a nossa realidade, e a ficção, de certa forma, também não retira esse personagem desse lugar construído e permanente ao longo da História. Não retira, apenas denuncia. Pela construção dos personagens brancos

---

2011, lançou “Insubmissas lágrimas de mulheres”, livro de contos. Já em 2014, lançou o livro de contos “Olhos D’água”, que foi finalista do Prêmio Jabuti de contos e crônicas em 2015. Em 2016, escreveu o seu terceiro livro de contos seguido, “Histórias de leves enganos e parecenças”. Em 2018, Conceição Evaristo recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto da sua obra. Alguns dos seus livros já foram traduzidos para o italiano, o francês e o inglês. Vários contos da série “Cadernos Negros” foram reeditados.

aponta-se a prepotência, os desmandos, os privilégios do poder exercido pelas pessoas brancas sobre os não brancos (EVARISTO, 2020, p. 28).

A autora afirma, ainda, que enquanto os brancos estão representados em espaços de poder, os negros, geralmente, na literatura de autoria branca, são personagens estereotipados, que dificilmente representam a sua dignidade pois, são apresentados com características:

[...] preguiçosos, adultos infantis, desorganizados em seus ambientes sociais e culturais, extremamente sexualizados com seus corpos infecundos, sujeitos incapazes de pensar ou viver sentimentos como o amor, o afeto. As culturas africanas e afro-brasileiras são erotizadas ou folclorizadas (EVARISTO, 2020, p. 28).

Assim, a autora argumenta que não tem interesse em personificar essas características, mas demonstrar a crueldade que o branco surge e ocupa. É pela produção da escrevivência, que ela personifica o corpo-voz das mulheres negras, que antes escravizadas ocupavam a casa-grande:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: ‘a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos’ (EVARISTO, 2020, p. 30).

É pela memória e pela memória da sua ancestralidade, que discutiremos, posteriormente, que Evaristo constrói personagens com os seus dramas existenciais, que em outros discursos literários seriam inferiorizados, julgados, penalizados e culpabilizados. Para a autora:

Uma das marcas dessas narrativas e de toda a minha obra é uma maneira de funcionalizar a comunidade negra de uma outra forma. É uma ficção que traz personagens talvez nunca construídos da forma que construo na Literatura Brasileira. [...] Afirmo que nada que eu escrevo é inocente. É muito bem pensado. Há pouco falei que ‘não usaria a palavra domínio’. É uma literatura em que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi. Penso que a Literatura Brasileira está precisando de obras que provoquem a academia para rever até o próprio conceito do que seria literatura. Talvez, a minha obra dê para pensar isso também (EVARISTO, 2020, p. 40).

Para Evaristo, ao falar da sua escrita, ela faz algumas provocações quanto à receptividade da sua obra no meio acadêmico. Ela exemplifica isso com as obras “Ponciá

Vicêncio” e “Becos da memória”<sup>10</sup>, em que há uma tendência em afirmar que a obra é memorialista por ser de autoria negra, quando são ficções de memórias.

Como investimento em uma nova perspectiva de pesquisa com a produção de fontes narrativas, este estudo pretende contemplar algumas percepções de jovens mulheres negras a respeito das práxis de percursos, cujas vivências explicitam as relações educação/formação, que se dão permeadas por componentes de pertencimentos, identificação, deslocamentos, lutas, resistências, assim como costumes e modos culturais vivenciados no espaço das comunidades que compõem o território Kalunga.

Não apenas a condição, mas, principalmente, a percepção das jovens mulheres Kalunga, possibilita o acesso as singularidades dessas existências enquanto sujeitos sociais históricos em movimento. A apropriação e o movimento metodológico da pesquisa têm correspondência com a perspectiva de conhecimento gerado nas interrelações que as narrativas possibilitam como objeto de conhecimento.

---

<sup>10</sup> “Ponciá Vicêncio”, romance publicado em 2003, numa perspectiva de memória individual e coletiva, constrói a narrativa da personagem Ponciá. “Becos da memória” foi um romance escrito no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, com publicação em 2006. Ambas são obras memorialísticas de ficção da literatura negra brasileira.

## **CAPÍTULO II - DO QUILOMBO... À TERRA DE PRETO**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o quilombo. É nele que as mulheres pretas constroem as suas práxis de percurso, transitam entre mundos, exploram chances e limites, festejam os seus santos e encontram ancestralidade. O quilombo se configura como elemento central em suas práxis (ir e voltar, permanecer e sair), que exploraremos a partir das perspectivas: a histórica política e a sociológica

### **2.1 Escravismo e Quilombo**

No Brasil, o escravismo teve características distintas dos demais países ou mesmo do continente americano, por ocupar toda a extensão territorial do país e se estabelecer por quase quatrocentos anos. Devido à deficiência das estatísticas do período, segundo Clóvis Moura (2020), é impossível calcular a quantidade exata de negros escravizados, mas há quem considere uma média de 50 a 55 mil anualmente, o que conseguiu manter o sistema por um longo tempo.

Segundo Schwarcz e Starling (2018), a nossa história revela duas características, o Brasil como “descoberto” para alguns e, para outros, uma “invasão”. O interesse de expansão em comércio, militarização e evangelização fez com que Portugal organizasse novas rotas de expedições de exploração, principalmente com o mercado de especiarias entre os séculos XIV e XV, que se tornou moeda, “se tornando parte de dotes de nobres e princesas, de heranças, reservas de capitais e divisas do reino” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 23).

Com a “descoberta do novo mundo”, expressão usada pelas expedições, porque o novo era ausente dos mapas europeus, as cartas ou diário de viagem descreviam as “descobertas”, muitas dessas pejorativas, “representação negativas dos nativos americanos, como homens sem ordem sem fé, sem noções de propriedade, território e dinheiro, ignorantes de instituições como família e o casamento” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 22). Eles usavam o discurso religioso para escravizar os índios e negros africanos por considerá-los descendentes de Cam, personagem bíblico filho de Noé, que por sorrir do pai embriagado, fora amaldiçoado e condenado a ser “servo dos servos” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 22).

As expedições portuguesas não tinham interesse inicial na América como “colônia de povoamento”, mas “colônia de exploração”, o povoamento veio com a necessidade de proteger e garantir o comércio. Para a exploração das terras, foram trazidos de várias regiões do Continente Africano escravizados homens, mulheres e crianças para o trabalho nas lavouras.

O Brasil recebeu 40% dos africanos que compulsoriamente deixaram seu continente para trabalhar nas colônias agrícolas da América Portuguesa, sob regime de escravidão, num total de 3,8 milhões de imigrantes. Hoje, com 60% de sua população composta de pardos e negros, o Brasil pode ser considerado o segundo mais populoso país africano, depois da Nigéria. Além do mais, e a despeito dos números controversos, estima-se que em 1500 a população nativa girasse em torno de 1 milhão a 8 milhões, o que o ‘encontro’ com os europeus teriadizimado entre 25% e 95% (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 15).

A distribuição da população negra escravizada se deu de acordo com os interesses econômicos de cada região da expansão do território nacional e das demandas do mercado externo. Assim, para resistirem ao sistema de opressão, várias formas de resistência foram criadas, dentre elas o quilombo e a revolta organizada como forma de fuga do regime opressor na qual foram submetidos. Onde existia escravidão tinha o quilombo como forma de resistência, mas para manter a estratégia de dominação, os negros escravizados eram tidos como inferiores aos padrões dominantes dos senhores, padrões estéticos europeus (MOURA, 2020).

Segundo Clóvis Moura (2020), o quilombo foi definido em 1740 pelo rei de Portugal em resposta ao Conselho Ultramarino, como:

‘[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’. Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferam como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (MOURA, 2020, p. 21).

Percebe-se um estigma da população negra desde o período colonial, o que tem causado isolamento e distanciamento. Tal definição reproduziu pela história, invisibilidade da população negra, redução das comunidades negras em espaços de resistência e isolamento, bem como a negação da escravidão no Brasil.

As mulheres escravizadas foram humilhadas e objetificadas no período escravagista, mas também, foram as que mais lutaram em defesa da resistência dos povos negros escravizados e para a construção abolicionista. Elas trabalharam em lavouras, mineração, nas cozinhas, dentre outros tipos de trabalhos, assim como as tarefas de amas, que muito contribuíram para a educação das crianças brancas. Elas tiveram o direito de cuidar dos seus filhos negados, para cuidarem de uma criança branca e enquanto alimentavam os filhos dos senhores, os seus filhos eram vendidos como peça.

Advindas de diversas experiências da origem escravista, a condição da mulher negra, como sobrevivente, teve no quilombo o seu horizonte de liberdade de acolhimento como grupo familiar, de luta, sobrevivência e resistência. Todavia, é imperioso situar que a identificação desses espaços não assumiu o nome convencional de quilombos em todas as regiões. A

dependendo das raízes de formação social, os nomes variavam como comunidades localizadas em vales, em pé de serra, margem de córregos, quase sempre marcadas pelo difícil acesso, permanecendo camufladas por morros, pedras, grotões; escondidas por relevos naturais que dificultavam chegar ou sair. Conseqüentemente, de serem localizados, perseguidos ou intimidados, nas suas formas de manifestações.

As comunidades, os muquens, como muitas são identificadas, adicionadas de nomes típicos da região (córrego, um morro, uma variação de relevo, dentre outros aspectos), fizeram do isolamento e das restrições de comunicação com espaços externos, os modos de preservar e de manter relativamente coesos partes dos costumes, conferindo originalidade na composição dos seus núcleos familiares, formados por parentesco e por afinidades de relações próximas. Possivelmente, herdadas da tradição portuguesa, entendia-se por grupo familiar, não apenas as pessoas consanguíneas, mas também se admitiam como parentes, pessoas de longa convivência, como compadres, afilhados, vizinhos. Isso ocorria, principalmente, em caso de órfãos e viúvas, que, ao invés de serem abandonados à própria sorte ou enviado para algum espaço institucional, eram acolhidos na e pela comunidade, tornando-se membro da família.

Nessa dinâmica de configuração da comunidade, admitidas as possíveis variações conforme o costume, seria também, o espaço em que aplicavam modos dos membros e participantes cultivarem livremente as suas expressões culturais originárias, as práticas religiosas, a manipulação de remédios com ervas e plantas, assim como as vivências espirituais e festivas. Ao se referir às ancestralidades, consideradas nas nomenclaturas de acordo com os costumes nesses contextos mais isolados, é pertinente compreender os laços e traços culturais que os identificam na essência das relações construídas e constituídas ao longo do tempo. Nem sempre um termo conceitual como quilombo consegue definir, nem abarcar a experiência local e regional. O investimento em pesquisas promove um alargamento dos conceitos convencionais, com a possibilidade de recuperar os sentidos, nomes, termos e identificações de origem, capaz de expressar a complexidade de vivências e relações desses territórios.

## **2.2 Quilombos em Goiás e o Patrimônio Cultural Kalunga**

Lemke (2013) destaca que durante o século XVIII e parte do século XIX Goiás (hoje região de Goiás, Distrito Federal e Tocantins) recebeu um número significativo de escravizados, e que a ligação entre Goiás e África fora estreitada pela rota “Caminho do sertão”. O caminho velho para as minas era conhecido como o caminho do sertão, caminho da Bahia ou, ainda, caminho dos currais, a rota mais antiga, o ponto de intersecção entre Goiás e África pelo porto

de Salvador. Por ser a rota de mais fácil acesso ao sertão do Brasil, por ter pontos de apoio aos comboios e pela planície favorecer a vista em caso de ataques, muitos foram os escravizados legalmente registrados nas alfândegas que adentraram a região central do país.

A descoberta do ouro nas regiões centrais do Brasil reorganizou toda a economia do Império Colonial Português. Seus reflexos foram sentidos desde Portugal, África, até os sertões do Brasil colonial, para onde também fluía o ‘infame comércio atlântico de almas’ (LEMKE, 2013, p. 128).

Como aponta Lemke, as minas de Goiás favoreceram a economia da época, Brasil Colônia. Entre os séculos XVIII e XIX vários quilombos se formaram na região norte e nordeste de Goiás, comunidades autossuficientes que conseguiram permanecer isoladas devido às regiões remotas e de difícil acesso. Na sua maioria, eram escravos fugitivos das minas de ouro da região das Minas dos Goyazes, capitania de Goyaz, hoje Estado de Goiás e do Estado do Tocantins. Segundo Teske (2018), a formação de quilombos era formas de resistência coletiva, muitas vezes conhecidos como mocambos, de escravizados fugitivos de diferentes grupos étnicos e não tinham características padrões, pois divergiam de tamanho conforme a região.

O Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga está localizado na região nordeste do estado de Goiás, divisa com o estado do Tocantins. A Comunidade Quilombola Kalunga se estende pelos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, na região da Chapada dos Veadeiros (Figura 1). Os municípios ficam a uma altitude média de 800 metros do nível do mar, ultrapassando em alguns pontos os 1600 metros. O Quilombo Kalunga é o maior quilombo do Brasil, estendido ao longo de 253.000 hectares e é constituído por 56 comunidades (Figura 2).

O Quilombo Kalunga é uma terra coletiva, reconhecida pelo estado e em processo de regularização fundiária. As terras que compõem o território quilombola foram ocupadas há centenas de anos por africanos que fugiram da escravidão e acabaram se misturando à população indígena que já habitava o local. Desta forma nasceu uma comunidade fortemente marcada por estas duas culturas e que conseguiu manter-se isolada até por volta de 1970 (BRASIL MOVIMENTO REGIONAL POR LA TIERRA, [S.D.]).

Segundo Mari Baiocchi (1999), a palavra Kalunga, seja com K ou C, envolve muitas indagações e interpretações sobre seu significado, de origem africana do bantu com múltiplos significados. Kalunga faz a identificação da população do Sítio Histórico; divindade do culto bantu; Deus das profundezas da terra; tratamento de pessoa ilustre, homem nobre, em quimbundo; “mar, campo sagrado para repouso dos ancestrais (cemitério) versão usada nos cultos de Umbanda e Candomblé [...] boneca ou figurinha de pano, madeira, osso ou metal,

representando a forma humana ou animal, usados nos maracatus no Recife” (BAIOCCHI, 1999, p. 40-41). Kalunga denomina, ainda, uma planta medicinal da família simarubáceas (*Simaba ferrugínea*) comum do sítio histórico, “lugar sagrado que não pode pertencer a uma só pessoa ou família” (BAIOCCHI, 1999, p. 41).

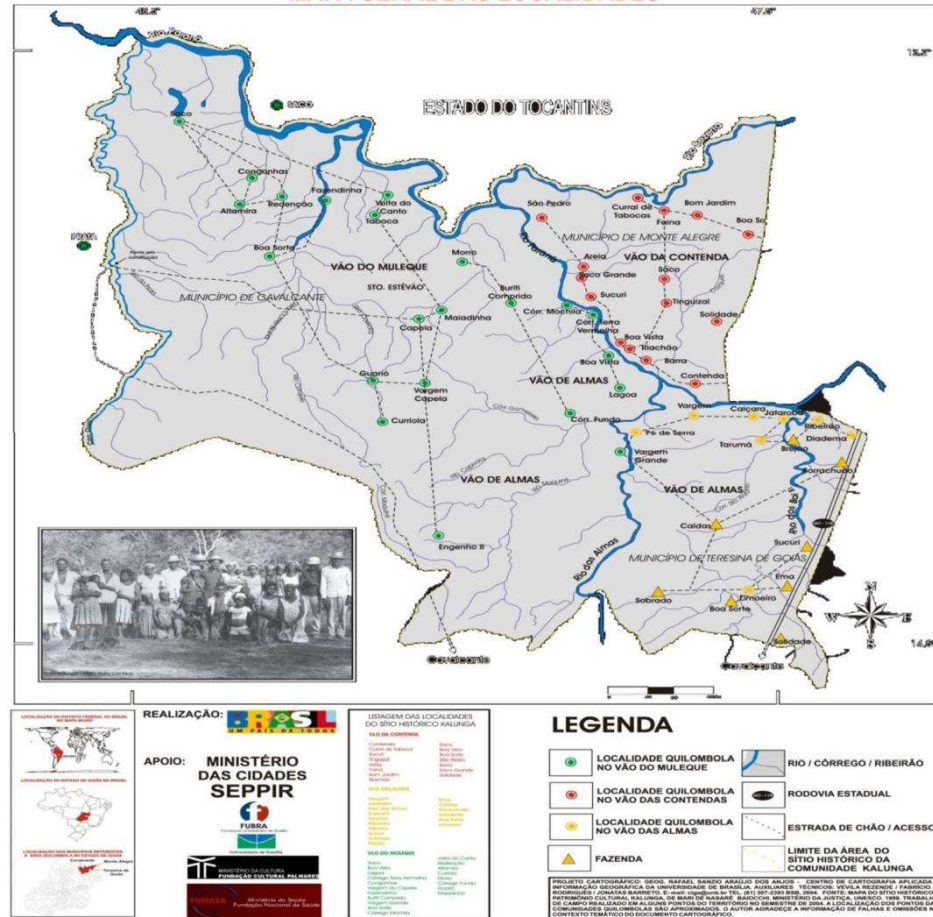
Figura 1: Localização do sítio histórico Kalunga



Fonte: Brasil Movimento Regional Por La Tierra (2014)

Figura 2: Comunidades

**SÍTIO HISTÓRICO E CULTURAL DO REMANESCENTE DE QUILOMBO KALUNGA - GO.  
- MAPA GERAL DAS LOCALIDADES -**



Fonte: Brasil Movimento Regional Por La Tierra (2014)

Assim, as imagens apresentam o quilombo Kalunga, que abrange os três municípios: Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante - Goiás e as suas respectivas comunidades (Figura 2) demarcadas por cores. A região é repleta de serras, vãos com variação de altitudes entre 300 e 500 metros de altura, o rio Paranã, que contribui com o quilombo nas suas margens direita e esquerda, diversos afluentes de grande volume de água e outros pequenos córregos que sustentam o plantio das lavouras e abastecimento das comunidades (BAIOCCHI, 1999).

### 2.3 Terra de Preto

A partir da Constituição Federal de 1988, dispõe-se sobre os avanços legais que instituem a obrigatoriedade de o Estado brasileiro emitir os títulos das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas, valorizar e salvaguardar as suas manifestações culturais. Em 2003,

é instituído um marco importante para a garantia das terras quilombolas, com o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta a titulação dos territórios quilombolas. Em 2004, foi criado o Programa Brasil Quilombola, que foi consolidado pelo Decreto nº 6.261/2007, com um conjunto de ações em quatro eixos: “Acesso a Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania”, denominada de Agenda Social Quilombola. Também em 2007, foi instituído pelo Decreto nº 6.040/2007 a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em 20 de julho de 2010 foi promulgada a Lei nº 12.288, Estatuto da Igualdade Racial, que afirma a garantia de direitos e acesso à terra a essas populações.

Para Schimitt, Turatti e Carvalho (2002), é a partir da promulgação da constituição que os conceitos clássicos da historiografia da escravidão foram reformulados e ampliados para identificar os agrupamentos, dando ênfase às suas práticas e reprodução de modos de vida. Assim, apontam as autoras, que:

Dentro de uma visão ampliada, que considera as diversas origens e histórias destes grupos, uma denominação também possível para estes agrupamentos identificados como remanescentes de quilombo seria a de ‘terras de preto’, ou ‘território negro’, tal como é utilizada por vários autores, que enfatizam a sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade... a existência de uma identidade social e étnica por eles compartilhada, bem como a antiguidade da ocupação de suas terras e, ainda, suas ‘práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar’ (SCHIMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 3-4).

Assim, o quilombo permitiu aos povos escravizados e permite aos seus descendentes atualmente a reconhecer sua história de resistência a subserviência, valorizando a sua identidade cultural e religiosa com a propriedade que antes fora mesclado, ou ainda “mascarada” aos costumes dos europeus para ser aprovada. Desse modo, o quilombo hoje é um espaço que transita entre lugar de atraso e tradições, primórdios e a modernidade, passado e presente.

Segundo Schimitt, Turatti e Carvalho (2002), a partir da Constituição Federal de 1988 no artigo 68, foi garantido aos remanescentes das comunidades quilombolas a titulação dos territórios emitido pelo Estado. Com a solicitação de reconhecimento do território como seus, veio à tona a necessidade de reconstruir o conceito de quilombo, reconhecendo a ocupação das terras, além dos termos fuga e resistência por grupos negros.

Dessa forma, para Schimitt, Turatti e Carvalho (2002), a promulgação da constituição provocou discussões de conceitos clássicos da historiografia da escravidão. Houve novas denominações para identificar os agrupamentos, dando ênfase às suas práticas, reprodução de modos de vida.

Assim, houve a reivindicação da titulação da terra e, conseqüentemente, da identidade negra. A identidade étnica e da territorialidade são conceitos que estão inter-relacionados nas comunidades negras, pois são sentimentos de pertencimento a um grupo e uma terra. A identidade quilombola é firmada na luta pela terra, o que significa lutar pela sobrevivência material e simbólica (SCHIMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002).

Segundo Cruz (2012), a partir do final da década de 1980 que sensíveis mudanças foram acontecendo no Brasil e na América Latina no cenário político e social, com o surgimento de uma diversidade de novas vozes e novos sujeitos políticos como protagonistas do mundo rural. Os novos protagonistas políticos com reivindicações de grupos sociais ganham força na forma de movimentos sociais denominados ou autodenominados “populações tradicionais”, ou ainda, recentemente “povos e comunidades tradicionais”. Esses são termos que carregam polissemia e ambigüidade e, para entendermos, é preciso discutir a sua origem, historicidade e apropriação de diversas formas, como “‘categoria de análise’ ou seja, como conceito socioantropológico que busca nomear, caracterizar e classificar certas comunidades - como ‘categoria da ação’ - ou seja, como identidade sociopolítica mobilizadora das lutas por direitos” (CRUZ, 2012, p. 596).

Cruz (2012) destaca que os termos surgiram em campos distintos que se entrelaçam, sendo o campo ambiental com o debate sobre as políticas de preservação e conservação ambiental e o campo das lutas por direitos culturais e territoriais de grupos étnicos. Esses são grupos de uma vasta diversidade que apresentam características incomuns que os denominam “povos e comunidades tradicionais”, sendo as principais: a relação com a natureza, a relação com o território e a territorialidade, a racionalidade econômica-produtiva e as relações com os outros grupos da região e autoidentificação.

Assim, Cruz (2012) destaca a importância de um novo significado do conceito de tradição e de tradicional, que carrega conotação negativa na relação com a ideia de modernidade. Ainda, deve-se romantizar a desigualdade social em nome do tradicional. Cruz aponta que,

[...] a noção de povos tradicionais/comunidades tradicionais traz consigo um sentido pejorativo, pois o tradicional significa atraso, ignorância, improdutividade, em contraponto com a ideia de um modo de vida e de um modo de produção modernos, marcados pela urbanização, pela industrialização, pela produtividade e pela velocidade, características típicas do modo de produção e de vida capitalistas. Contudo, a forma como os movimentos sociais e as comunidades rurais vêm mobilizando esse termo busca ressignificar essa carga pejorativa e estereotipada, acrescentando certa positividade à ideia de tradicional, em muitos sentidos até idealizada; nessa perspectiva, o tradicional não significa o atraso, não se restringe à ideia de tradição e ao passado; tem um sentido político-organizativo e apresenta-se como alternativa ao modo de produção e ao modo de vida capitalistas (CRUZ, 2012, p. 600).

Isso ocorre dentro da classificação de “povos e comunidades tradicionais” como grupo étnico de direitos culturais, que luta pelas causas sociais de reconhecimento da identidade, igualdade e redistribuição de recursos materiais (a terra - território e territorialidade).

Para Costa Filho (2014), a expressão “comunidades ou povos tradicionais” surgiu para a esfera governamental, acadêmica e social no contexto das políticas públicas ambientais da criação das unidades de conservação (UCs), que são áreas residentes protegidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama, sendo comunidades tradicionais: povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombos, extrativistas, pescadores, povos de terreiro, povos ciganos, caatingueiros, vazanteiros, catadores de pequi, dentre outros. Esses se encontram na invisibilidade, silenciados por questões fundiárias e econômicas, envolvidos em conflitos socioambientais pela invasão dos seus territórios tradicionais, excluídos dos processos sociais e políticos, que resultam em impactos diretos e indiretos, em curto e longo prazo sobre essas comunidades.

Segundo Costa Filho (2014), o território para as comunidades e povos tradicionais não é somente uma dimensão espacial, mas um “conjunto de relações sociais e representações sobre o espaço em que se dão essas relações [...] e a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo” (COSTA FILHO, 2014, p. 6). O autor acrescenta que as comunidades remanescentes de quilombos são grupos sociais que se diferenciam do restante da sociedade brasileira por sua identidade étnica, a sua organização, a sua relação com os membros do grupo e a sua ação política. Desse modo, o Decreto nº 6.040, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; (BRASIL, 2007).

Desse modo, Marinho (2017) afirma que o território também constitui a identidade do eu e do coletivo dos sujeitos e as suas transformações, que são expressas pela sua cultura, pois a cultura não é estática. A autora acrescenta que, “compreendemos que a identidade-eu e a identidade-nós não se estabelecem de uma vez por todas, mas estão sujeitas a transformações constantes muito específicas, relativas ao ambiente, ao território e à aprendizagem social” (MARINHO, 2017, p. 358). O enfeixamento de tantos elementos produz uma série de questões educacionais, que atinge com força os jovens dos quilombos.

As jovens kalungas estão na interface entre a educação e o quilombo, do que pode resultar tanto na consolidação do lugar, como alternativa prioritária aos seus projetos de vida, quanto como alternativa menos considerada. Isso quer dizer que o modo como a educação das jovens quilombolas se relaciona com o quilombo, pode ser decisivo para os jovens do quilombo, tanto quanto para o próprio quilombo.

#### **2.4 Comunidades de jovens mulheres Kalunga**

A cartografia do território Kalunga conserva identificações provenientes dos costumes ancestrais, cuja linguagem expressa os nomes e demarcações geográficas típicas do lugar. Essas são comunidades distintas dentro do quilombo, mas que carregam semelhanças nas suas origens, costumes, organização, festividades e parentescos. Assim, as jovens mulheres das comunidades que participaram da pesquisa dispõem de graus de parentescos, mesmo que longínquo, sendo características das comunidades tradicionais preservar a familiaridade.

O quilombo Kalunga, assim como em diversos quilombos do país, tem nas suas comunidades denominações características comuns, da cartografia do território, da fauna, da flora, como é o caso do Kalunga uma planta nativa da região e da religiosidade local. Esse é o caso das comunidades da nossa colaboradora, Belonísia, que reside e trabalha na Comunidade Saco Grande. Belonísia trabalha na Comunidade São Pedro, mas é moradora da Comunidade Saco Grande. Segundo os moradores o nome faz menção aos volumes transportados pelas pessoas que ali habitavam, devido à distância era necessário se abastecer. Já Bibiana, nascida em um pequeno agrupamento na fazenda Terra Vermelha, dentro da Comunidade Vão de Almas, no período da entrevista, era residente no povoado São Domingos, município de Cavalcante.

## CAPÍTULO III - PRÁXIS DE PERCURSOS NAS NARRATIVAS DE MULHERES KALUNGA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados produzidos a partir da entrevista cedida pelas mulheres colaboradoras desta pesquisa. Para isso, seguiremos nossa análise com base nos eixos que nortearam a elaboração do roteiro de entrevista: a) origem, infância e lugar; b) escolarização inicial; c) projetos de vida e de formação profissional; d) análise da trajetória. No próximo tópico é apresentado um quadro/perfil das mulheres colaboradoras: Donana, Bibiana e Belonísia<sup>11</sup>.

### 3.1 Dados e análise

Neste tópico quero aqui enfatizar a importância da análise compreensiva-interpretativa de narrativas e a sua conceitualização a partir dos estudos de Souza (2014), que destacam a necessidade da pesquisa (auto)biográfica e narrativas no campo educacional. Assim, as narrativas são compreendidas a partir de tempos, como indica o autor.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos:

- Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada;
- Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas;
- Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus (SOUZA, 2004, p. 122).

Assim, conforme apontado, o Tempo I corresponde à pré-análise, traçando o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa, como demonstrado no quadro de perfil no próximo tópico do texto. O Tempo II concerne à leitura temática, após o mapeamento inicial e traçado o perfil dos colaboradores é o momento para as unidades de análise, leitura “de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente” (SOUZA, 2014, p. 44). Essas unidades de análise temática foram identificadas e buscamos pela leitura analítica, leitura cruzada e a leitura compreensiva-interpretativa nas narrativas, averiguar as regularidades, particularidades e subjetividade narrada. No Tempo III referente à análise interpretativa-compreensiva, apresenta-se o processo de análise, que exige leituras e releituras. É esse exercício de triangulação, que, segundo Souza

---

<sup>11</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade das colaboradoras e a ética da pesquisa, para isso, foram inspiradas na obra “Torto Arado”, de Itamar Vieira Junior, por se tratar de um estudo na linha da pesquisa autobiográfica.

(2014), nos permite a apreensão da trajetória e percurso de vida-formação, aprendizados e experiências dos sujeitos.

### 3.2 Narrativas de mulheres Kalunga

A seguir, será apresentado um quadro de perfil das mulheres colaboradoras.

Quadro 1: Perfil das colaboradoras

<b>Colaboradoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Comunidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Trabalho</b>
Donana	23 anos	Comunidade Saco Grande - Município de Monte Alegre de Goiás - GO	Estudante de Licenciatura em Geografia	Professora na Comunidade São Pedro
Bibiana	26 anos	Comunidade Vão de Almas (Faz. Terra Vermelha) - Município de Cavalcante - GO	Estudante de Licenciatura em Educação do Campo	Professora na Comunidade São Domingos
Belonísia	23 anos	Comunidade Saco Grande - Município de Monte Alegre de Goiás - GO	Estudante de Licenciatura em Educação do Campo	Professora na Comunidade Saco Grande

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Para a presente pesquisa, utilizamos o conceito de jovem a partir do teórico Luís Antônio Groppo (2000), que ressalta que a juventude pode ser definida como categoria social para melhor compreensão das sociedades modernas e dos processos sociais contemporâneos. Assim definida como categoria social, a juventude se identifica em uma representação sociocultural e uma situação social, como aponta o autor, “a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 8). O autor acrescenta, ainda, que as definições de juventude perpassam por dois critérios: o critério etário e o critério sociocultural, como nos apontam as autoras Silva e Silva (2011), quanto à política nacional da Juventude no Brasil no critério etário.

Assim, para Groppo, o critério etário tem sido a base da definição de juventude, critério

que fora recriado e enfatizado pela sociologia ao evidenciar que “o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional etc” (GROPPO, 2000, p. 9 - 10). Ao definir a juventude como categoria social, percebe-se a importância de entender as características das sociedades modernas, o seu funcionamento e as suas transformações.

A seguir será realizada uma reflexão a partir dos tópicos estruturados pelo roteiro de entrevista, que atravessam as narrativas das participantes da pesquisa e da própria pesquisadora.

### 3.2.1 Ancestralidade e Infância no quilombo

A infância no quilombo não é demarcada por um período distinto como o meio urbano, porque a criança, dentro das comunidades tradicionais, tem a educação/formação intimamente interligada com brincar e trabalhar. Esses momentos são acompanhados pelos adultos e demais crianças da família, seja em casa ou no trabalho na roça com o plantio da lavoura, para a subsistência familiar. Muitas vezes, essas famílias não são marcadas pelo modelo tradicional, de pai, mãe e filhos, mas pode ser superado pelo modelo de avós, tios e primos. As relações nas comunidades vão além das relações sanguíneas, parentais, compadrios e vizinhanças. Como aponta Donana, ao ser questionada se cresceu na comunidade e como foi essa vivência na comunidade, ela descreve sua vivência na casa da avó com suas tias, primas e brincadeiras. Nesse relato, percebe-se a presença das mulheres negras na família como principais responsáveis pelo núcleo familiar, características comuns nas comunidades tradicionais quilombolas ou, ainda, nas comunidades periféricas e de baixa renda.

Já Bibiana relata que a sua infância foi muito restrita, pois não tinha permissão para brincar com os vizinhos. Cada criança tinha uma ocupação e as famílias se reuniam somente para as festividades religiosas, momentos em que as crianças brincavam com cantigas de roda. Para Belonísia, a sua infância teve contação de histórias com os seus avós, principalmente, na semana santa, mas também tinha o trabalho e as crianças, quando não estavam na escola, estavam na roça com os pais. Assim como as colaboradoras desta pesquisa, eu tive os meus momentos de brincadeiras e de ocupação com trabalho muito cedo, mas a responsabilidade com os estudos era algo cobrado com rigor pelos meus pais.

Quadro 2: Narrativas 1

Quando questionadas sobre sua <b>origem, ancestralidade infância.</b>	
<b>Donana</b>	<p>✓ “Foi, cresci aqui, morei um pouco com minha vó, depois fui pra minha mãe, aí depois fui pra cidade terminar o estudo, aí agora voltei para trabalhar”.</p> <p>“Ah, crescer aqui foi um momento muito maravilhoso, principalmente pensa na casa de vó né, casa de vó é bom demais, morar na casa de vó. Cresci junto com a minha tia, prima, foi muito bom, maravilhoso a minha infância”.</p>
<b>Bibiana</b>	<p>✓ “A nossa localidade em si, porque a Comunidade é grande, mas nossa localidade na época tinha em média de oito famílias, a gente foi criado em local sem acesso mesmo, era só meus tios, meus avôs, era basicamente oito famílias. A gente em si naquela época ficava, não era preso em si, mas não tinha liberdade de visitar nem final de semana na casa do vizinho, na casa do avô, era trabalho, não uma exploração, mas cada um tinha sua ocupação”.</p> <p>✓ “Era só a cantiga de roda mesmo, que a gente brincava de ciranda. Eras nesses dias de festejo que tinha muitas crianças que a gente brincava de ciranda mesmo, de roda. Lá no Vão de Almas tem muito, lá tinha a cultura viva, as mulheres saía mais, brincava mais. Lá na comunidade era muito fechado, lá até a Sussa que é muito falada na comunidade, só que lá na localidade, eu não sei se era as mulheres que não gostava não tinha a presença da Sussa lá não. Mas lá no Vão de Almas já tem sim, muito viva, toda apresentação pra eles tem que iniciar com uma Sussa”.</p>
<b>Belonísia</b>	<p>✓ “Ela conta que o que, ela o que ela me falou foi que ele tipo já nasceu aqui. Que nunca morou em outro lugar para deslocar para esse lugar, tipo, ela veio aqui ela aqui aí tipo tem uma comunidade para comunidade, só que ela é bem grande aí pode dividir com o local aí tipo cada um que tem um apelido. Onde que eu moro o povo chama de Saco Grande. Aí, ela conta que tem esse nome de Saco Grande por causa que é tipo serra de um lado e do outro e virou tipo uma volta. Aí colocou esse nome de Saco Grande. Aí tem esse cargo que ele coloca o nome aí tem aí Saco Grande tem dois nomes. Aí tem o Saco Grande e o Sucuri”.</p> <p>✓ “A minha vó, só minha avó que contava. Ela me contou que foi o tio dela ou foi o avô dela que foi escravizado, sofreu muito né? Ela contava que ela sofreu muito, que foi por isso que ele escolheu esse recanto, tipo um buraco no morro, para se esconder, naquela época era muito difícil para ele. Para minha avó, já foi mais fácil, né? Ela conta isso para nós, tipo, ela tá contando a história dela, a gente até reclamava um pouco, né? Porque a gente mora num lugar tão isolado? Aqui não pegava telefone, não tinha internet, não tinha estrada, para ir para cidade tinha que ir a cavalo, essas histórias que eles contavam, para ir para cidade gastava três, quatro dias”.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Todas as colaboradoras apresentaram nas suas falas o aprendizado com os seus ancestrais, as suas histórias, as suas culturas, as suas identidades negras e as suas festividades, pela memória da comunidade, que são transmitidas pelas narrativas. Assim, é em contato com a comunidade que a educação/formação se mantém na construção do ser quilombola, como aponta Brandão (2003) na obra “O que é educação?”. Para o autor, ninguém escapa da educação, estamos em contato a todo instante com a educação, na rua, na igreja, no sindicato, em casa, na escola para aprendermos, para ensinarmos e para “aprender-e-ensinar”. O autor relata que os governantes de Virgínia e Maryland nos Estados Unidos enviaram cartas aos chefes indígenas como parte do tratado de paz assinado com os povos indígenas, para que enviassem alguns dos seus jovens para serem educados nas escolas dos brancos. Em resposta,

os chefes recusaram, alegando que diferentes nações têm diferentes concepções de educação, explicando que os jovens educados na tribo são ensinados conforme as necessidades da tribo e a educação que acontece nas escolas dos brancos não faria parte do contexto dos indígenas.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2003, p. 3).

Assim como os povos indígenas, as comunidades quilombolas têm aprendido que estão de acordo com as necessidades dos povos descendentes de escravizados, que como povos tradicionais, mantêm uma luta para a preservação e a continuidade da sua cultura, valores e identidade das comunidades entre o tradicional e o moderno. O que se percebe, atualmente, é que o quilombo tem procurado valorizar e preservar o que para a modernidade era considerado coisa de atraso, lugar de velho. Isso faz dos jovens quilombolas aprendizes com seus antepassados a preservação e valorização das suas crenças, tradições e cultura. Por isso, percebe-se que o quilombo transita entre a tradição e a modernidade, conforme a necessidade.

Segundo Giddens, as comunidades tradicionais são totalmente desencaixadas do contexto de modernidade, por apresentarem descontinuidades e contrastes nas características de confiança e risco. Para Giddens (1991, p. 114), as comunidades tradicionais têm como “contexto geral: importância excessiva na confiança localizada”. No que tange às relações de parentesco, muitas vezes, são casamentos “arranjados” ou entre primos de primeiro e segundo grau, que mantêm uma organização de laços sociais, demarcando tempo e espaço. A comunidade local tem como lugar o meio familiar por relações de compadrio, mãe de leite (quando uma mulher amamenta uma criança), mãe de pegação (parteira que acompanhou o nascimento da criança), tia ou iaiá (benzedeira ou matriarca da comunidade). Quanto às cosmologias religiosas, há a crença e práticas rituais, de obedecer ao calendário lunar de acordo com as tradições, não trabalhar nos dias santos (data religiosa) e as mulheres não acompanharem o sepultamento. No que concerne à tradição, ela se dá pela conexão entre futuro e presente, sendo festejos e romarias, momento que o sagrado e o profano se misturam na comunidade local com interferência da comunidade externa, festeiros, políticos, curiosos, jornalistas e pesquisadores.

Ao serem questionadas como descobriram sobre o que é ser kalunga ou quando ouviram

a palavra quilombo ou ser quilombola, alguns apontamentos distintos foram elencados. Donana ouviu e compreendeu essas discussões na escola, com a chegada do professor José<sup>12</sup> para a comunidade, que informava aos alunos o que era ser kalunga, ser quilombola, mas os seus avós não tinham essa compreensão para transmitir. Os materiais didáticos não tinham qualquer referência a essas discussões e o professor falava sobre a comunidade ao trabalhar com temas referentes a escravidão, Zumbi dos Palmares ou no dia da Consciência Negra.

Para Bibiana, o termo quilombola, ela ouviu em alguma cantiga quando criança. Ela estudava com a sua mãe, que era professora na sua residência e todos os dias cantavam o hino nacional e depois uma cantiga de roda, mas não sabia o significado e entendeu somente no Ensino Médio. No material didático disponibilizado pelo município na época, eram estudos sociais e não geografia e história separadamente.

Já Belonísia ouviu dos seus avós, principalmente da sua avó, uma das matriarcas que foram reivindicar escolas para as comunidades com os políticos, a história dos seus ancestrais escravizados, a luta e o sofrimento para conquistar um espaço. Assim como Belonísia, desde criança, eu sabia que era descendente de escravizados, mas o termo quilombola só ouvi falar na minha formação em pedagogia. Não era tão simples falar em ser descendentes de escravizados, mesmo em uma região que foi formada pela extração de ouro, agricultura e pecuária pelos escravizados. Outro aspecto em comum da pesquisadora com a colaboradora é que a minha avó materna foi reivindicar escola para meus primos estudarem, a escola ficava em terreno doado pela minha avó, de frente à sua casa. Infelizmente, depois que ela faleceu, a escola funcionou por poucos anos, o que ocasionou a saída de muitos jovens.

### Quadro 3: Narrativas 2

Quando questionadas sobre quando descobriram sobre o que é <b>ser Kalunga</b> , quilombo e se ouvia dos <b>seus ancestrais</b> .	
<b>Donana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não, ele não fazia nem ideia que isso existia. Ele foi entender de comunidade quilombola pouco tempo para cá, né. Eles não entendia muito sobre o que é ser quilombola, não”.</li> <li>✓ “Não, ele não tem essa compreensão ainda”.</li> <li>✓ “Uai, aqui é nós mesmo que tem que ter essa compreensão, inclusive nós já estudou bastante sobre educação quilombola, né. E aqui é nós mesmo que tem que compreender a origem nossa mesmo e daí explicar pros mais velhos”.</li> </ul>

<sup>12</sup> O professor José era licenciado em pedagogia pela UEG - Campos Belos e residente de Monte Alegre de Goiás, na época as comunidades sofriam com a grande rotatividade de professores. Atualmente, esse cenário se modificou, já que a maioria tem formação ou estão em processo de formação. O último concurso pelo Estado de Goiás (2022) tinha como requisito ser quilombola Kalunga para ocupar as vagas disponíveis.

<b>Bibiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não ouvia dos seus pais que eram quilombolas”.</li> <li>✓ “Acho que não consigo me lembrar, mas essa palavra acho que ouvi em cantigas, músicas quando a gente era criança quando eu estudava com minha mãe todos os dias para iniciar as aulas cantava o hino nacional e todo aluno cantava uma música. acredito que em música saiu esse nome, mas de fato eu não sabia o significado da palavra, foi depois que eu adentrei o ensino médio que a gente trabalhou muito isso”.</li> </ul>
<b>Belonísia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não, é tipo, eles conta com muito orgulho, né? Foi uma luta muito, tipo assim, eles lutou muito para conquistar o espaço deles. Mas tipo eles não contam com cara de sofrimento, conta com cara de orgulho, que foi uma luta que eles venceram”.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

### 3.2.2 Educação/Formação

A escolarização das colaboradoras se iniciou nas comunidades. Donana explica que foi alfabetizada na comunidade até o nono ano, conclusão da segunda fase do Ensino Fundamental, porque a escola da comunidade não ofertava o Ensino Médio na época. Foi o professor José que falava sobre a sua cultura e motivava os alunos para os estudos subsequentes. Para Bibiana, a sua alfabetização também foi na comunidade (Faz. Terra Vermelha) até a quarta série do Ensino Fundamental com sua mãe, que era a professora, em uma sala multisseriada e era a sua principal incentivadora para a continuidade dos seus estudos. Ela narra as dificuldades da mãe professora na comunidade, em que a sala de casa era a sala de aula. A falta de infraestrutura e de material pedagógico foi uma grande dificuldade. Depois, foi morar com seu tio por três anos para a estudar na Escola Santo Antônio, que tinha uma extensão da escola de Cavalcante para ofertar a segunda fase do Ensino Fundamental.

Alfabetizada na comunidade, Belonísia permaneceu até concluir a segunda fase do Ensino Fundamental, mas enfatiza que não era incluída na escola a discussão do que é ser kalunga, ser quilombola, uma vez que, nessa época, os professores vinham de fora da comunidade. Ela percebia que as falas eram de fora da comunidade, nada era referente à sua cultura, por isso percebia a educação escolar fora do seu contexto. Entretanto, ela enfatiza que os professores incentivaram a todos para darem continuidade aos estudos. Belonísia cita que a sua avó foi fundamental para a implantação da escola na comunidade e que os professores da época, por serem de fora, não tinham a articulação participativa entre a escola e a comunidade.

Quadro 4: Narrativas 3

Quando questionadas sobre a <b>alfabetização</b> , a discussão sobre a <b>comunidade na escola</b> e quando escreveu a <b>palavra quilombo</b> .	
<b>Donana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Tudo aqui, fui alfabetizada aqui”.</li> <li>✓ “Não, quando eu estudava aqui, os professor era todos da cidade. Alguns que era daqui. Agora é poucos da cidade, os professores é mais da comunidade mesmo. Formado, terminado os estudos, uns já terminou a faculdade, outros tá fazendo, outros tá terminando. Mas a maioria dos professores são da comunidade”.</li> <li>✓ “Quando eu comecei a estudar, eu tinha um professor chamado José... ele até explicava muito sobre o quilombo, né? Só que aí passou para os outros professores e foi deixando. E aí a gente também foi até tá esquecendo, deixando de entender mais sobre o quilombo”.</li> <li>✓ “Eu descobri eu tava ainda na quarta série, eu descobri que já era que kalunga também, que o professor explicava muito né, o José? Que eu te falei. Ele explicava muito sobre a religião, a questão de ser Kalunga e também explicou muito a característica do Quilombo, então aprendi isso na quarta série”.</li> <li>✓ “Uai, ele ensinava que o quilombo era uma coisa mais voltada, né para o povo, mais da comunidade e explicava também que nós veio, nós é descendente do povo da África e ia explicando assim e nós ia compreendendo, né?”.</li> </ul>
<b>Bibiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Minha mãe era e é professora ainda, do primeiro aninho a quarta série estudei lá com minha mãe”.</li> <li>✓ “A escola, eu estudei até hoje não tem escola onde a minha mãe trabalha. Ela trabalha na casa dela. Quando eu estudei era na sala (da casa), normalmente a sala é bem grande na zona rural. Meu pai, meus tios fazia banco. Rodando por essas comunidades você já viu o banco”.</li> <li>✓ “Então quando a gente terminou a quarta série do ensino fundamental, a gente não poderia parar de estudar, minha mãe levou a gente para a casa de um tio que morava lá no Vão de Almas, mais no centro (significa próximo à escola, os barracões do festejo da comunidade) que aí, como tinha muitos alunos e os pais não tinham condições de mandar os filhos para a cidade, estudei com muitos colegas que já eram rapazes, que não tinham condições de ir pra cidade pararam. Aí então o pessoal buscaram e conseguiram que funcionasse a escola lá pra gente estudar e a gente também foi pra lá nessa época. Aí lá, eu fiquei três anos, eu estudava na Santo Antônio (Hoje Colégio Estadual Santo Antônio extensão do Colégio Estadual Calunga I, que na época a segunda fase do ensino fundamental era extensão do Colégio Estadual Jorge Cheim, Cavalcante), aí ficou difícil porque morava na casa de tios, como minha mãe já tinha uma casinha na cidade ela optou pra gente vim pra cidade, quando foi em 2003 eu fui para o Santo Antônio e saí de lá em 2006, então 2007 a 2009 eu terminei, eu comecei na 8ª série e concluí o ensino médio no Cheim, Cavalcante. Foi essa minha trajetória de estudo”.</li> <li>✓ “Não, nessa época a gente era focado realmente nas atividades dos livros mesmo e os livros não discutia, não falava sobre esses assuntos. (sobre ser kalunga, ser quilombola)”.</li> </ul>
<b>Belonísia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Tipo assim, quando a gente já nasce já dá para saber, os pais já falam, vocês são de origem quilombola, de um povo que veio... Tipo isso. A escola surgiu aqui foi através de duas pessoas, minha vó Santina e a minha tia Procópio, as duas que lutou para trazer a escola para cá, para ter tipo assim, conhecimento, né? Porque não tinha nenhum professor que queria vir para cá, de tão isolado que é a comunidade, né?”.</li> <li>✓ “Não, elas não estudaram”.</li> <li>✓ “Foi através de vereador, foi tipo, juntei tipo Associação, né, que ia para Goiânia. Fazia os officio, tinha reunião lá que elas ia, participava e pedia, inclusive a escola aqui onde que eu dou aula foi doação da terra, foi minha avó que doou um pedaço da terra”.</li> <li>✓ “Eu agora, não sei se é porque a gora eu tô incluída na escola, eu achava que antigamente eles não incluíam Quilombo na escola. Tipo, eu não aprendi nada sobre a minha origem na escola. Sempre vinha só coisas que não tinha nada a ver com nosso contexto. Agora que a gente tá vendo, a gente mais jovem, a gente tá resgatando essas lutas que tava sendo perdido. Esses mais novos não tava sabendo quase nada sobre o que é ser quilombola, o que é valorizar sua cultura. Agora com o curso desses mais novo que a gente tipo assim, tá incentivando implantar isso mais na escola. Antigamente não tinha, tipo a gente só sabia o que vinha de fora, mas a gente saber qual era a nossa realidade mesmo, o que era nossa cultura não era implantado na escola antigamente quando eu estudava”.</li> </ul>

	<p>✓ “Quando eu estudava a única parte que os professores falava, mas pouco, era história de Zumbi dos Palmares. Pouco, raro, mas tipo não me contava assim, não procura saber, assim então encaixar uma coisa com a outra, nossa cultura, nossa realidade no sistema. A gente só via falando das coisas novas de fora, mas da nossa cultura mesmo, não tinha”.</p> <p>✓ “Não, eu não sei porque eles não sabia né, vinha professor de fora, porque aqui na comunidade, não tinha ninguém né ninguém, que tinha um estudo, né? E vinha gente de fora. Não, eles não sabe, chegava sentar com ninguém com um desses mais velho para procurar sabe, poder falar para nós na sala de aula. Só chegava, falava, nem olhava direito, e ia embora, era isso”.</p>
--	---

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Da minha alfabetização ao término da segunda fase do Ensino Fundamental, estudei em uma escola periférica que atendia os filhos da classe trabalhadora. Entretanto, os meus principais incentivadores foram meus pais e a minha mãe foi fundamental no meu processo de alfabetização. Alguns professores tiveram participação fundamental para a minha conscientização, desafio e incentivo na leitura, que foram dessa escola que era muito pequena. Ela não tinha muros e era cercada com tela. No início não tinha biblioteca, era uma salinha improvisada e mal ventilada. A maioria dos professores tinham somente magistério ou estava cursando licenciatura pelo programa parcelada na UEG polo de Formosa Goiás, depois o polo de Campos Belos ofertou o curso de pedagogia.

Para dar continuidade aos estudos, as nossas colaboradoras precisaram sair das comunidades e fixar residência na cidade, por ser distante e de difícil acesso, exigindo transporte adequado, moto ou carro traçado. Donana, para dar continuidade aos seus estudos, precisou trabalhar e estudar à noite, relatando que levava para o trabalho as suas atividades para conseguir manter-se na escola. Já Bibiana relata que não foi uma opção dela que somente obedeceu ao que a mãe dela decidiu. Por ouvir relatos de colegas que foram para a cidade e não conseguiram permanecer devido ter sofrido *bullying* e racismo, comentários sobre a cor da pele e menosprezo das turmas, ela tinha medo de acontecer o mesmo. Ela informa, ainda, que ao chegarem na escola não tinha com quem contar, não havia apoio por parte da equipe escolar, não tinha a quem recorrer, sentindo-se solta em meio a tantos que não conhecia.

Belonísia conta que na comunidade os homens são os que mais desistem dos estudos, principalmente a partir dos 18 anos, não sendo mais sustentados pelos pais e precisam trabalhar, mudando-se para Brasília, Goiânia, entre outras cidades. Sendo mulher, é mais fácil encontrar uma casa de um conhecido ou de parente para morar e trabalhar, auxiliar nos trabalhos da casa ou cuidar de alguma criança, já um homem não consegue achar uma casa. Ela relata, ainda, que foi um processo difícil a convivência e adaptação na cidade. Para ela, foi mais fácil do que os seus irmãos mais velhos, porque, na época, não tinha a segunda fase do Ensino Fundamental na escola da comunidade, enquanto ela precisou permanecer na cidade somente por três anos para

concluir o Ensino Médio.

Ao saber que ia mudar-se para a cidade a princípio, Belonísia via isso como algo novo, como uma maravilha, mas a sua mãe chorava muito. Ela narra que a sua adaptação foi complicada, primeiro por morar com pessoas diferentes. A adaptação na escola foi aos poucos, mas os primeiros dias se questionava o que estava fazendo ali. Na sala, sentava-se na última fila, juntamente com a sua prima, permanecendo caladas e tímidas. Nos primeiros dias, ela não entendia nada, mas também não tinha coragem de questionar. Ela ressalta que sempre assumiu a sua identidade, mas diz que a cidade é pequena e preconceituosa, que antigamente os alunos das comunidades não eram aceitos, fazendo trabalhos sozinhos. Eram chamados de “burros”, “bicho preto” e somente alguns professores interferiam, mas, no geral, ninguém se envolvia.

Quadro 5: Narrativas 4

Ao sair da comunidade para dar continuidade aos estudos na cidade	
<b>Donana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Em Monte Alegre”.</li> <li>✓ “Precisamos ir embora. E lá tivemos que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Estudava à noite e trabalhava o dia e fazia os trabalhos, fazia as atividades do trabalho, né? Porque tinha que trabalhar e levar a atividade pro trabalho, terminava lá e estudava à noite”.</li> </ul>
<b>Bibiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Na verdade nós, tinha um comando, não era o que eu queria. Tinha alguém para fazer por mim. Então eu não decidi ir para Cavalcante, minha mãe optou que fosse e a gente só obedece e a gente foi. Na verdade, ela estava buscando ali, tentando ver algo melhor pra a gente”.</li> <li>✓ “Na verdade eu tinha muito medo é porque às vezes eu já tinha ouvido relatos de alguns colegas que já tinha ido estudar na cidade que sofreu muito, sofreu bullying, quando chegava lá os meninos comentavam que eles não sabiam falar por que o tom de pele da gente, do colega era mais apimentado mesmo, teve colegas que desistiram porque realmente não conseguiram ficar devido a ‘menosprezação’ da turma. Não tinha muito apoio, a gente não sabia com quem contar, não tinha conhecimento de nada, não tinha direito se quer de chamar alguém, não tinha ninguém na escola que a gente pudesse tentar falar o que a gente sentia, a gente chegava não tinha apoio, era solto ali no meio de tantos que você não conhece. Então eu já fui com medo, mas graças a Deus eu não tive nenhum problema. Foi tranquilo!”</li> <li>✓ “Não me recordo muito, mas parece que era nossa professora de artes que pedia sempre nessa data. Pedia que fizesse alguns poemas, ou quem quisesse fazer um texto, era aberto, você escolheria, alguém que quisesse falar e não escrever nada. E fazia apresentação na sala mesmo, era um trabalho, era só isso, não tinha uma exposição, um desfile como vejo hoje”.</li> </ul>
<b>Belonísia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Quando, no meu caso, eu fui para casa de um parente, do parente mesmo. Uma tia minha. Eu fiquei uns tempo na casa dela e depois, em Monte Alegre. Aí depois que meus pais fez a casa lá né, aí eu fui e mudei. Mudei pra casa do meus pais”.</li> <li>✓ “Mas nem sempre consigo, pai disse que muitos pararam né? Porque não acharam quem quisesse deixar ficar na casa, porque aqui não tinha. Normalmente chegava ou sexto, sétimo ano, aí a gente acabava o estudo, aí tinha que ir para cidade. Aí sempre quando ela menina mulher era mais fácil, porque achava uma família que queria ficar né? Mas quando era um homem é mais complicado”.</li> <li>✓ “Eu mesmo era por causa que, tipo assim, tinha um conhecido, né? Aí eu tinha filho pequeno, aí ficar com mulher seria mais fácil, né, porque aí eles podiam deixar a menina para cuidar né, cuidar dos filhos dele, a troco de ficar no lugar”.</li> <li>✓ “A parte mais difícil é você se adaptar no lugar que você nunca foi. Tipo a convivência, a convivência da cidade é bem diferente da roça. A parte mais difícil é essa que eu achei, e todos os meus amigos também falavam isso”.</li> </ul>

<p>✓ “Não, na minha era do nono ano, né? Mas da época do meu irmão mais velho foi do sexto. Tipo aqui, antigamente tinha até no sexto ano, no sexto ano, aí o aluno já sabia que só tinha aula do primeiro até o sexto. Se eu quisesse continuar ele tinha que caçar outro meio. Sempre vinha dos pais, falavam, conversavam, já iam procurando se arranjava alguém para ficar. E agora da minha época do nono ano, já foi mais fácil, né? Porque ficar só três anos só na cidade, três anos. Agora quem foi do 6º ano que era mais complicado fica mais tempo longe de casa”.</p> <p>✓ “Eu tinha, é tempo demais [...] Acho que eu tinha 15, eu acho. Quem chorou muito era minha mãe. Pra mim era uma maravilha a cidade, no meu pensar era a melhor coisa que eu tava fazendo da vida, sair da comunidade, do lugar isolado que não tinha nem estrada direito, não tinha como dar conta de nada. Aí para mim, eu indo para cidade era uma coisa nova, uma coisa muito, de ficar, contava nos dedos para o dia chegar logo. Agora, minha mãe chorou muito, queria que eu ia não”.</p> <p>✓ “Tipo assim, quando eu cheguei né, não foi aquela tão maravilha que eu pensava que era. Foi complicado. Você morar na casa dos outros é complicado demais. Uns te recebem bem, outros não. Elas que tinha, ela tinha muitos filhos né, só que fiquei na casa dela, só que ela não era viva mais, minha tia, aí eu fiquei com a filha dela na casa dela”.</p> <p>✓ “A escola os primeiro dias de aula você chega assim, meio tímido. Aí os menino fica te olha assim de canto de olho, você fica se achando assim ‘meu Deus, que eu tô fazendo aqui’. Você demora a ser aceito na turma. Mas até que foi tranquilo, depois de um mês fui fazendo umas novas amizades e acabei, foi tranquilo”.</p> <p>✓ “Não é não, Monte Alegre é pequeno. No meu dia foi bom, por causa que foi eu e uma prima minha, foi nós duas, a gente ficava na mesma casa. Aí nos primeiros de aula só sentava as 2 no cantinho, da última fileira da cadeira lá atrás, não entendendo nada, não tinha coragem de arriba a mão perguntar a professora, não tinha. Até medo de abrir a boca tinha. Na hora de pegar o lanche era a última que pegava o lanche”.</p> <p>✓ “Não, eu sempre, sempre fui aquela pessoa que sempre assumia minha identidade né, sempre falava. Aí logo a gente falando, falando da comunidade, falando das bonitezas que a gente vivia e o que tinha [...]”.</p> <p>✓ “Antigamente os alunos lá na cidade era bem aceito não. As pessoas no meio da rua era chamada... Ô, eu tenho um irmão que estudou lá no Monte Alegre, que os colegas dele da cidade não fazia trabalho junto com eles. Faziam trabalho sozinho”.</p> <p>✓ “Chamava, que era burro, bicho preto. Na minha época foi mais fácil, mas na época deles”.</p> <p>✓ “Depois que passou esses aperto dava vontade de desistir do estudo mesmo. A sorte é que os pais né, meu pai, minha mãe incentivava demais, tem que estudar. Cê quer ficar besta igual eu, que não sei nada e chego na cidade e não sei nem pra onde quero ir, para pegar um ônibus não sabe, para fazer uma compra não sabe. Tipo, a gente superou mais por causa dos pais, né? Que a gente queria ver, não queria ver a gente passando as mesmas coisa que eles tava passando né, mas dificuldade a gente encontrou muito”.</p> <p>✓ “Só de 30 em 30 dias, só no final do mês que era a época que eles ia pra fazer a compra. Fazer a compra para eles e fazia para mim pra deixar lá na cidade.</p> <p>✓ “Nas férias eu vinha. Só nas férias. Ou então em algum feriado”.</p> <p>✓ “Ah, era um alívio né, é aonde você podia se expressar, podia falar, podia gritar. Era um alívio. No dia que falava assim, ‘tem que ir embora’, vishe, nossa... Já começava a tristeza”.</p> <p>✓ “É, a mãe mandava, mesmo assim chorando tem que ir, vai tem que terminar, tá aguentando até aqui, tem que continuar. Aí ia. Meu coração doendo que ela chorando, mas tinha que ir”.</p>
--

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Diante desses relatos, lembrei-me da obra de Angela Davis (2018) “A liberdade é uma luta constante”, na qual a autora fala que o racismo pode ser encontrado nas grandes instituições e por estar arraigado nas estruturas da nossa sociedade, não é fácil erradicar. Assim, Silvio Almeida em “Racismo estrutural” cita que,

[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição

tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2021, p. 47).

Nessa perspectiva, o autor fala o quanto as instituições podem reproduzir o racismo e estabelecer a ordem social. Bell Hooks (2017) na sua obra “Ensinando a transgredir”, enfatiza que no Sul, na época do *apartheid*, as meninas negras filhas da classe trabalhadora tinham três opções de carreira: casar-se, trabalhar como empregada ou tornar-se professora. Desde a sua infância, ela estava destinada a ser professora, mas o seu sonho era ser escritora. Na sua escola de Ensino Fundamental, Booker T. Washington, quase todos os professores eram mulheres negras que tinham como compromisso nutrir o intelecto.

Para a autora, as suas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária anticolonial, com o compromisso de torná-los acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural para resistir às estratégias brancas de colonização racista. Com a integração racial, as escolas exclusivamente negras deixaram de existir, a autora narra que o conhecimento passou a se resumir a informação e já não tinha contextualização com seu modo de vida ou ligação com a luta antirracista.

[...] Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que **o que se esperava de nós era a obediência**, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ansia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. **Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola.** A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. **A escola ainda era um ambiente político**, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que **éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender.** Apesar disso, essa política já não era contra - hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos (HOOKS, 2017, p. 12, grifo nosso).

Assim como as colaboradoras, a autora Bell Hooks apresenta na sua obra o que ela experienciou na mudança de escola como mulher negra. Ela relata a chegada em um novo ambiente, não sendo reconhecida como parte, sendo menosprezado e perdendo o entusiasmo pelo espaço, que antes era tido como aconchegante e prazeroso. Eu tive uma experiência similar, pois a escola que estudei até a conclusão do Ensino Fundamental era esse local de aconchego, prazeroso, por ter boas amizades, apesar dos desafios preconceituosos, mas compreendo que a escola é reflexo da sociedade.

Com a transferência para o colégio, tive dificuldade de adaptação e o colégio não era

mais aquele espaço que recebia os filhos da classe trabalhadora que agora era a minoria, mas uma instituição de ensino que tinha um status perante a sociedade. Hoje, olhando para o passado, consigo fazer a leitura e compreendo assim como Bell Hooks que a escola é um ambiente político e quando a educação não é contra hegemônica ela trabalha para a manutenção e reforço da dominação, porque a educação não é neutra.

Para isso, Hooks (2017) afirma que ficou transtornada ao entrar no Oberlin College, com a falta de compreensão por parte dos professores brancos sobre o que era uma sala de aula multicultural. A sua colega Chandra Mohany e ela não eram titulares, mas tinham preocupação com o currículo e as práticas de ensino e, por terem uma visão progressista, imaginaram como poderiam interferir no processo. Com foco na consciência crítica, pensaram em uma série de seminários sobre a pedagogia transformadora, antes abertos a todo o público, depois do primeiro encontro, tornou-se restrito somente a professores, pelos comentários racistas levantados na discussão.

No primeiro encontro, Chandra (pedagoga por formação) e eu falamos sobre os fatores que haviam influenciado nossas práticas pedagógicas. Sublinhei o impacto da obra de Freire sobre o meu pensamento. Uma vez que minha formação básica tinha se realizado em escolas segregadas por raça, **falei sobre a experiência de aprender quando as nossas próprias experiências são consideradas centrais e significativas**, e sobre como isso mudou a dessegregação, quando as crianças negras foram obrigadas a frequentar escolas onde eram vistas como objetos e não sujeitos. **Muitos professores presentes no primeiro encontro se sentiram perturbados pelo fato de discutirmos temas políticos abertamente. Tivemos de lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra.** Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, sexismo, do heterossexismo etc. Constatamos várias vezes que quase todos, especialmente a velha guarda, **se perturbavam mais com o reconhecimento franco de o quando nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia do que com sua aceitação passiva de modos de ensinar e aprender** que refletem parcialidades, particularmente o ponto de vista da supremacia branca (HOOKS, 2017, p. 53-54, grifo nosso).

Percebe-se pela fala da autora o quanto a prática pedagógica é significativa para a formação de sujeitos e o quanto ambas as experiências são importantes para a contextualização do processo de ensinar e aprender. Tais experiências são necessárias para que o processo de ensinar e aprender não seja mecânico e objetificado.

### 3.2.3 Trabalho

As nossas colaboradoras relatam como é o trabalho na comunidade, sendo o plantio de

lavoura (roça de toco<sup>13</sup>) a principal atividade para a subsistência das famílias e das criações de gado, porcos, galinhas e equinos (ainda muito utilizado como meio de transporte). Todas narram as dificuldades dos jovens, pois essas comunidades não têm projeto turístico como alternativa de trabalho e esses saem das comunidades à procura de um serviço. Isso ocorreu, principalmente, no período que fizemos as entrevistas, que foi o período de pandemia e ano de chuvas excessivas, em que muitos perderam as suas lavouras. Nesse período, muitos pais de família deixaram os filhos com os avós para procurar trabalho nas cidades próximas, como Alto Paraíso, Vila São Jorge, por serem cidades turísticas, e São João d'Aliança e São Gabriel, cidades com grandes produções de grãos, ou ainda mais distantes, como Brasília e Goiânia.

Donana fala que na comunidade é comum o plantio de milho, mandioca para o consumo e para produção de farinha, arroz, feijão e cana para ração do gado. Ela relata, ainda, que os homens saem mais da comunidade do que as mulheres. Mesmo as mulheres que têm filhos demoram por dias para retornar, porque não é possível o deslocamento para fazer uma faxina por exemplo, e regressar. O seu trabalho na comunidade, é ser professora do Ensino Fundamental de segunda fase e Ensino Médio.

Bibiana narra que desde criança trabalhava na roça ajudando os pais. Ela diz que não era uma exploração, mas cada um tinha uma ocupação. Hoje, ela trabalha na educação também, como professora do Ensino Fundamental de segunda fase e Ensino Médio. Os seus pais ainda trabalham na roça, produzem um pouco de cada para a manutenção da família e dos animais domésticos. Eles plantam milho, arroz e feijão e criam porcos e galinhas. Até o momento desta entrevista, era professora na comunidade São Domingos

Já Belonísia informa que é uma rotina normal, acordar e se arrumar para ir para a roça com os pais. Os que estudam vão para a escola, ao término da aula, seguem para a roça. Na época da colheita, eles deixam a casa e se mudam para a casa da roça e retornam somente ao término da colheita. A distância da casa de morada para a roça pode variar de 1 a 2 km. Por ser roça de toco, depois de dois a três anos, mudam de local e nem todo terreno é propício à lavoura, como aponta a nossa colaboradora, tem-se uma “terra boa”. Ela explica, ainda, que o trabalho na roça não tem diferença entre sexos e que todos vão para a roça - homem, mulher, adulto e criança. Na comunidade, não tem muitas oportunidades de trabalho, o jovem deve escolher entre ser professor ou ir para a roça. Por esse motivo, muitos deixam a comunidade. Atualmente, ela é professora na comunidade Saco Grande.

---

<sup>13</sup> Prática milenar perpetuada pelas comunidades tradicionais sem uso de produtos químicos e maquinários agrícolas.

Quadro 6: Narrativas 5

<b>Trabalho na roça na comunidade e a falta de oportunidade de trabalho para os jovens</b>	
<b>Donana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Aqui muito sai para [...] Por exemplo, meu pai mesmo, meu pai sai pra trabalhar porque ele não tem nenhuma renda, né? Ela vai para o garimpo (ilegal, porque nas comunidades não tem mineração legalizada) e outros aqui vai trabalhar fora, trabalhar no café, também ganha dinheiro. Só que aqueles mesmo que não gosta trabalhar de força, vai roçar, né? Mas só aqueles que [...]”.</li> <li>✓ “Mais é homens, as mulheres sai, mas é bem mais pouco”.</li> <li>✓ “Elas, limpar a casa, né? Trabalhar de doméstica. Às vezes trabalha também em restaurante”.</li> <li>✓ “Não, às vezes vai para Alto Paraíso, São João (d’Aliança), São Jorge”.</li> <li>✓ “Ela viaja lá mas ela fica lá um mês na cidade, trabalhando lá um mês, dois meses, e aí volta de novo”.</li> <li>✓ “Quando a mãe sai para trabalhar fora quem cuida dos filhos é avó, né? Quando a mãe não tem, não é casada, é a avó. E quando é o marido, aí o marido vai e a mulher fica, a mulher cuida dos filhos”.</li> <li>✓ “Aham, tô dando aula. Eu trabalho na comunidade São Pedro”.</li> <li>✓ “Eu trabalho com criança do 6º à 3ª série”.</li> </ul>
<b>Bibiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “A nossa localidade em si, porque a Comunidade é grande, mas nossa localidade na época tinha em média de oito famílias, a gente foi criado em local sem acesso mesmo, era só meus tios, meus avôs, era basicamente oito famílias. A gente em si naquela época ficava, não era preso em si, mas não tinha liberdade de visitar nem final de semana na casa do vizinho, na casa do avô, era trabalho, não uma exploração, mas cada um tinha sua ocupação”.</li> <li>✓ “Trabalhei sim”.</li> <li>✓ “A gente produzia somente para o consumo mesmo, e meus pais produz até hoje”.</li> <li>✓ “Era, meu pai sempre gostou de criar porco, então ele plantava milho, criava porco, galinha, plantava também arroz e feijão. São esses os grãos que ele trabalhava mais”.</li> </ul>
<b>Belonísia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não, é tipo rotina normal. Todo mundo lembra, o povo que vive mais de roça né, né aqui planta o arroz, o feijão, milho. A rotina é essa, amanheceu o dia, o pai e a mãe e os mais velhos, irmão mais velho que não tá estudando, vai para roça né, ajudar o pai e a mãe a plantar ou limpar, e as crianças para escola. Mesma rotina da cidade”.</li> <li>✓ “Não, tem a casa e eles fazem cercado, tipo desmarca um pedaço de mato, né para plantar o arroz, o feijão, o milho. Nem sempre é perto da casa”.</li> <li>✓ “Isso, tem uns que anda 1 km, outro anda 2, para deixar lá na roça, outro é mais perto. É cercado, tipo tem um lugar reservado que tem o mato bom de plantar, né? Porque não é todo lugar que é bom para plantar, que a terra é boa. Aí tipo ficou aquele lugar lá que não tem ninguém morando aí vai uma família, desmata um pedaço, planta seu arroz, seu feijão, seu milho e nem sempre é perto da casa. Tem uns que na época da colheita muda lá para a roça, deixa a casa e muda pra roça, só sai da roça, depois que colhe o arroz, o feijão, ou qualquer coisa de plantou”.</li> <li>✓ “Não, todo mundo ajuda. Se a criança estuda de manhã, à tarde, tem que ir para roça. E a mulher e o marido tem que tá junto”.</li> <li>✓ “Agora, né? Agora que tem muitos desses de novo que foi embora para Brasília, uns moram em Brasília, outros moram em Goiânia. Tipo não viu rendimento aqui na comunidade né, porque aqui na comunidade se quiser viver tem que ser da roça. Se você não for professor não tem outro meio de ganhar dinheiro não. Aí muito desse jovens saiu para fora, foi morar na cidade grande para ver se ganha pelo menos o de comer”.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Diferente das nossas colaboradoras, morei na roça por pouco tempo. Depois de adulta, ia esporadicamente, porque trabalhava, mas os meus pais, por serem lavradores, conheço o processo de plantio e por tê-los ajudado algumas vezes. Eles plantavam milho, feijão, mandioca, abóbora, amendoim, cana e faziam farinha, rapadura, tinham horta, quintal com muitas árvores

frutíferas e criavam gado, porcos e galinhas.

### 3.2.4 Festividade

O quilombo Kalunga é muito reconhecido pelas suas festividades, mesmo sendo dividido em três municípios se percebe que essa cultura religiosa está intimamente conectando-se às comunidades entre si e até mesmo externamente. Alguns festejos são muito propagados e recebem muita gente de fora, inclusive autoridades e repórteres, como é caso do Festejo do Vão de Almas e Festejo do Vão do Moleque.

Donana, ao ser questionada sobre a religiosidade da comunidade e se tem alguma característica com a cultura africana, relata que há uma predominância de católicos, mas há evangélicos também. Na comunidade, destaca dois festejos, de São João e Nossa Senhora Aparecida, que duram três dias de festas no local. A folia que percorre a comunidade no período que antecede o festejo, o arremate da folia, é o local da festa, momento que acontece uma dança conhecida por Sussa<sup>14</sup>. É dançada por mulheres com saias longas rodadas, acompanhadas pelo som de pandeiro, caixas, viola, com músicas de rimas e até improvisos.

Bibiana relata que, na comunidade dela, é um pequeno festejo de São Sebastião, que era feito em um barracão de palha com “enchimento”<sup>15</sup>. Há uns três anos, elas construíram um barracão com adobe e uma igreja e que o padre de Cavalcante vai uma vez ao mês celebrar a missa. A pessoa se candidata a organizar a festa por três dias. Lá na Terra Vermelha são todos católicos, mas na comunidade Vão de Almas tem igreja evangélica, no entanto, todos participam do festejo da Romaria de Nossa Senhora d’Abadia em agosto. Esse é um dos maiores festejos do Kalunga, seguido pelo festejo do Vão do Moleque que é a Romaria em homenagem e agradecimento aos santos, São Gonçalo, São Sebastião e Nossa Senhora do Livramento.

Belonísia explica que as Romarias são os festejos maiores, para essas festas tem o sorteio para rei e rainha que fazem a organização de festas. A alimentação e as bebidas ficam por conta desses organizadores, que recebem ajuda, doação, mas serão esses os responsáveis pela festa. No local em que acontecem essas principais festas têm alguns barracões prontos e um espaço para acampamento, porque as famílias montam barracas nesse local durante a semana. Ela explica que na comunidade São Pedro dançam a Sussa e a escola montou um

<sup>14</sup> Dança típica das comunidades tradicionais quilombolas de origem afro, com passos de sapateado imitando o samba de roda. O nome pode variar entre regiões sussa, suça ou súcia.

<sup>15</sup> É um processo sustentável para a construção de casas nas comunidades tradicionais, a mistura de argila com capim usado como reboco para cobrir as paredes de tabocas ou varas.

projeto de dança Boilé<sup>16</sup>, para resgatar a dança afro que está se perdendo nas comunidades.

### Quadro 7: Narrativas 6

Relato das <b>festividades religiosas nas comunidades</b> , qual a religião predominante e se tem <b>algo da cultura afro</b> que as crianças tenham acesso.	
<b>Donana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Tem igreja, tem a igreja aqui do povo aonde que festa direto, né? A festa de São João”.</li> <li>✓ “É católica, aí faz a reza, né”.</li> <li>✓ “Evangélica tem também, mas só que aqui mais é católica, aqui é poucas evangélica”.</li> <li>✓ “Tem, tem a festa de São João, né, que é todo ano mês de junho. Tem a festa Nossa Senhora Aparecida. Nessa festa ela novamente é três dias, né? E vai todo mundo, é o festejo, né? Reúne todo mundo no festejo lá dança forró, lá faz a reza, lá mesmo o povo faz a comida. Aí tem sussa, tem a folia também que solta na festa”.</li> <li>✓ “A sussa é uma dança da comunidade quilombola no caso aqui, que surgiu aqui, né? Então aqui é utiliza o que, o pandeiro, a caixa, aí as mulheres, né? As mulheres começam a dançar, aí normalmente tem, uns já têm saia para vestir, né? Que já é melhor para dançar de sussa”.</li> </ul>
<b>Bibiana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Nessa localidade tem um pequeno festejo, um pequeno barracão a uns três anos era um barracão de palha de buriti ao redor era fechado com ‘umchimento’, a uns três anos que fizeram de adobe, uma pequena igreja. Então ali naquela localidade na época, no mês de julho, dia 11, era o primeiro dia que reunia a comunidade para celebrar a folia de São Sebastião. Aí então, esse grupo de pessoas, eu acredito que você ouviu falar como é o festejo”.</li> <li>✓ “A gente tinha acesso, no caso eu, meus pais não saíam para fora, para festas fora, a gente só participava dessas festas mesmo, até porque acontecia muitos festejo próximo de casa. e então reunia o grupo de pessoas que iam participar e no dia 19 era o dia do chamado arremate da Folia. O pessoal saiu cantando as músicas deles e saía recolhendo esmolos e no dia 19 era o dia do arremate. Quando rematava a folia, a cada ano era escolhida as pessoas para as festas”.</li> <li>✓ “Exatamente, a organização da comida, receber o pessoal tudo isso. os dias das festas acontecia no dia 19 e 20, no dia 21 normalmente o pessoal que vinha de fora ia todo mundo embora, então só ficava mesmo o pessoal da localidade ali, só os familiares. Tinha também o festejo da Romaria que é o que você falou lá próximo do sr. Getulio só que esse acontece em agosto, a gente ia também, como eu ainda era criança ficava mais presa no barraco, não tinha liberdade pra sair”.</li> <li>✓ “Não, lá é por livre e espontânea vontade”.</li> <li>✓ “É só uma pequena igrejazinha mesmo tá feita de Adobe, chão batido. Essa é uma pequena igreja e lá na localidade Terra Vermelha não tem nenhuma Igreja evangélica, então lá a religião deles são todos católicos. Agora lá no Vão de Almas já tem duas igrejas e tem muitas famílias, muitas pessoas que frequentam e hoje são evangélicos, mas às vezes eles participam das festas”.</li> </ul>
<b>Belonísia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Sim, aqui tem 3 festejos no quilombo. O que comemora o Dia de São João, o de Nossa Senhora da Abadia e o de São Gonçalo. É um no mês de junho, outro agosto e outro setembro. É onde reúne todo mundo da comunidade, o Quilombo inteiro”.</li> <li>✓ “É gente demais. Ele é dividido em duas partes, em dois municípios, tem o município de Monte Alegre e o município de Cavalcante. Aí quando essa festa de Romaria, que a gente chama de Romaria, é onde que junta tudo”.</li> <li>✓ “Tem um lugar, tem a igreja, tem um lugar que eles limpam, né? Faz tipo um assentamento, tem a igreja, tem um barracão onde que acontece os forró, e a igreja que a gente que faz as rezas. Tem um lugar onde que cozinha”.</li> <li>✓ “Tá. O povo da comunidade faz um barraquinho pequeno, onde que fica três dias lá nesse lugar”.</li> <li>✓ “No festejo de junho tem os festeiros, que fazem a comida”.</li> <li>✓ “É tipo assim, para festa de junho escolhe três a quatro pessoas. Aí essas quatro pessoas que organiza toda a festa, que dá comida, que sabe quem sabe a hora de começar a reza, a hora que acaba, começa. Tem a reza, tem o mastro, para levantar o mastro, tudo essas quatro pessoas que organiza todinha a festa”.</li> </ul>

<sup>16</sup> Dança afro em projeto de resgate na comunidade.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Antigamente era quem que ficava que escolhia. Agora não, agora pergunta, se junta todo mundo num lugar e sai perguntando quem que quer se candidatar agora, a de São João, né? É a pessoa que quer, ela vai lá e fala que ela que quer ficar, aí fica”.</li> <li>✓ “Não, a de São Gonçalo e a de Nossa Senhora da Abadia é tipo um sorteio, o rei e a rainha que fica ele sorteia quem ele quer colocar, aí a pessoa não sabe não, aí na hora que a pessoa vai saber que foi ela que ficou pro outro ano”.</li> <li>✓ “Tipo alguns ajuda, nem todos”.</li> <li>✓ “Da Nossa Senhora da Abadia e São Gonçalo não, não tem como, se te colocou que tem que fazer, aí você tem que se virar para pedir patrocínio para prefeito, pra vereador, para quem você conhece, os parentes, tem que se virar e tem que fazer”.</li> <li>✓ “Nessas festas tem a súcia, tem a dança do boilé, que depois da reza que o povo vai dançar. É essas que eu considero que veio dos tataravó, que era um meio de se divertir, porque antigamente não tinha forró, né?”</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Além do projeto citado pelas colaboradoras da pesquisa, outro projeto também desenvolvido na escola muito interessante é um que já vem sendo executado há alguns anos pelas Escolas Estaduais Calunga, em que eu tive a oportunidade de contribuição na implementação dele, pois trabalhava na secretaria dessas escolas. Para os colégios, na época sob a mesma gestão (atualmente são três gestores), isso era um problema, porque os alunos iam para o festejo e a Secretaria de Educação do Estado não entendia as faltas e não aceitavam um calendário diferente das demais escolas. Foi quando a equipe teve a ideia de montar uma tenda da escola nesse espaço do festejo. O primeiro ano foi um projeto de leitura e escrita. Devido à aceitação por parte dos alunos e da secretaria de educação, foi dada continuidade e ampliação ao projeto.

Eu não participei de festas religiosas na comunidade Cágados, comunidade de origem da minha mãe, onde ela nasceu e cresceu, mas os seus irmãos ainda moram lá e os seus ancestrais estão sepultados lá. A minha mãe sempre nos contou sobre a sua infância e como a minha bisavó, iaiá Josefa, era devota de Santo Reis, e meu ioiô, Cirilo, era tocador da folia. Os instrumentos utilizados eram de fabricação própria (artesanais), como pandeiro, caixa, zabumba, triângulo, viola, rabeca (instrumento que imita o formato de um violino) e o ronco (mesmo formato da cuíca), inclusive fabricada pelo meu tio avô. Nessa época, tinha a dança da sussa e a minha tia avó era uma das dançarinas que dançava com a garrafa na cabeça. Com o passar dos anos, muito se perdeu como a dança e as festividades.

Outra característica que vem se perdendo dentro das comunidades apontadas por nossas colaboradoras é o benzimento. Segundo elas, somente os idosos sabem e os jovens não têm o interesse em aprender e nem idosos chamam atenção para que tais jovens aprendam. No entanto, compreendo esse movimento que eu chamo de facilidade proposta pela modernidade, a minha bisavó era parteira e minha mãe aprendeu a fazer muitos remédios. Tudo isso ocorreu pela memória, sendo transmitido pela oralidade, enquanto eu sei apenas o chá básico.

### 3.2.5 Análise de trajetória

Percebe-se pelos relatos das nossas colaboradoras, que umas mais que outras são participativas nas suas comunidades e o quanto isso é significativo para a sua formação e construção da sua consciência crítica e transformadora. Isso faz com que percebam o que receberam da educação na comunidade e o que hoje precisa ser mudado para a geração futura.

Além disso, há uma preocupação dos dias atuais com os jovens que não têm possibilidade de ficar na comunidade e ao saírem deixam as comunidades desprovidas e o quanto é prejudicial a falta de políticas públicas voltadas para essas populações tradicionais. Para que isso ocorra, é preciso que essas mulheres percebam e tenham consciência do protagonismo das mulheres negras no Brasil para além da formação, desenvolvimento e sujeitas da própria história. Como aponta Freitas (2017, p. 19) na alegoria de sankofa, “mesmo olhando para trás com o ovo no bico, o pássaro voa para frente”.

Enquanto essas jovens mulheres escrevem as suas práxis de percurso, fazem com que uma nova página na educação da comunidade também seja reescrita. Antes, elas somente recebiam o que vinha pronto para as escolas e hoje elas fazem com que as suas comunidades sejam participantes desse momento educativo, por mais que ainda tenham muitas lacunas a serem supridas. Um dos maiores atos de resistência já fora os seus retornos às suas comunidades de origem.

O racismo estrutural nos espaços educacionais ainda é insuficiente. Infelizmente, o mito da democracia foi uma construção intensa, amparada por recursos científicos, adotada pelos meios acadêmicos e pela sociedade branca. A democracia racial, ao mesmo tempo que desqualificou a raça negra no Brasil, desconstruiu a identidade do sujeito negro, levando a pessoa a se questionar e a questionar ao próximo: “qual é a minha cor?” ou ainda que alguém lhe afirma que você não é negra (como ouço tantas vezes, e ainda, que meu pai tinha ‘sangue forte’ por ser branco e minha mãe uma negra retinta). Os espaços educacionais não têm conseguido desconstruir essa ideologia, que se perpetua, quando não ocorre de forma escancarada, de forma silenciosa e camuflada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou ampliar os conhecimentos sobre o feminismo negro, a educação das mulheres e, a partir das narrativas das jovens mulheres Kalunga, a conhecer a educação/formação dessas mulheres nas suas comunidades que não é posta pela história oficial, ou pela sociedade. Por serem estatisticamente enquadradas nas minorias, em gênero, raça e classe, essas histórias estão desqualificadas pela história dos vencedores.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir do problema: como as práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida das jovens mulheres Kalunga? Foi definido como objetivo geral da pesquisa compreender como as práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida das jovens mulheres Kalunga. Foram definidos como objetivos específicos: realizar um levantamento bibliográfico acerca da educação/formação de mulheres negras no Brasil; traçar um perfil biográfico das jovens mulheres Kalunga; analisar como as jovens mulheres Kalunga significam e constroem suas práxis de percurso nos aspectos da educação/formação; averiguar de que modo as relações sociais e culturais do território Kalunga atravessam as suas práxis de percurso.

Falar de mulheres negras no Brasil não é fácil, principalmente sendo uma delas, porque a sociedade brasileira é patriarcal, conservadora, sexista, racista e classista, que venera a visão do branco colonizador, senhorial da casa grande. Ao ser negro neste país, você precisa escolher qual conflito tomará partido, porque a luta é diária e ao negro lhe é concedida apenas uma vida e ao branco a sua vida é renovada diariamente. Eu ousou dizer que as oportunidades são oferecidas de forma diferentes em gênero, raça e classe e quanto mais estereótipo de negro, mais portas lhe serão fechadas.

Pelas narrativas das mulheres Kalunga, podemos observar nos aspectos sociais, principalmente nos espaços educacionais, o quanto o racismo estrutural lhe deixou marcas. Enquanto esses espaços poderiam ter contribuído com uma educação de formação libertadora, capazes de construir sujeitos transformadores do meio em que vivem, pelo contrário, fazem os sujeitos minoritários perderem o interesse por esses espaços, que são significativos para ser em sociedade.

O quilombo Kalunga é apenas um pequeno espaço demonstrado neste país por essas jovens mulheres, que enfrentaram e enfrentam dificuldades para a educação/formação dos seus habitantes que ali escolheram aquilombar. A escolha dos jovens em permanecer nos seus espaços de origem, como é o caso das comunidades tradicionais, para a sociedade moderna está

fadada ao fracasso, momento que tudo é fluído desconexo, em que o novo é bem-vindo a todo instante e o que é velho é insignificante e ultrapassado.

Principalmente para os jovens que sofrem com trabalho para a subsistência, às vezes, é necessário sair para suprir as suas necessidades básicas, por não ter políticas públicas que atendam essa categoria nessas comunidades tradicionais. Entretanto, a práxis de percursos dessas jovens mulheres proporcionou um aprendizado com a organização social, conhecimentos ancestrais e religiosidade.

## REFERÊNCIAS

- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga: Povo da Terra**. Brasília - DF: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 2016.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo - SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo - SP: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL MOVIMENTO REGIONAL POR LA TIERRA. **Estudo de Caso: Comunidade Quilombola Kalunga**. Disponível em: <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 01 maio 2021.
- BRASIL. Secretaria Especial de Promoção Política da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília - DF, 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/376?mode=full>. Acesso: 09 abr. 2021.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun, 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate. **Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares**. Orientadora: Juliana Pereira Araujo. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.
- CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CUNHA, Valdir Fernandes da. **Soberania e Segurança Alimentar na perspectiva dos jovens Kalunga da Comunidade Vão de Almas**. Orientadora: Janaina Deane de Abreu Sá Diniz. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais - MESPT) - Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.

- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado; (Org.) **Escrevivência - a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro - RJ: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- COSTA FILHO, Aderval. **Quilombos e Povos Tradicionais**. Disponível em: [https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-COSTA\\_FILHO\\_Aderval\\_Quilombos\\_e\\_Povos\\_Tradicionais.pdf](https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-COSTA_FILHO_Aderval_Quilombos_e_Povos_Tradicionais.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo - SP: Ed Unesp, 1991.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro - RJ: DIFEL, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo - SP: Centauro, 2003.
- HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 7. ed. Rio de Janeiro - RJ: Rosa dos Tempos, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo - SP: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 14. ed. Rio de Janeiro - RJ: Rosa dos Tempos, 2020.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo - SP: Elefante, 2019.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo - SP: Perspectiva, 2019.
- JOAZEIRO, Nelson Marsílio dos Santos. **Jovens Kalungas de Cavalcante**: processos formativos, construções de identidades e trajetórias escolares. Orientador: Aldimar Jacinto Duarte. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro-RJ: Cobogá, 2019.
- LITERAFRO. Conceição Evaristo. **Literafro** - o portal da literatura afro-brasileira, 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicaoovaristo>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia**

**Científica.** São Paulo - SP: Atlas, 2010.

MARINHO, Thais Alves. Territorialidade e Cultura entre os Kalunga: para além do culturalismo. **Caderno CRH.** Salvador, v. 30, n. 80, p. 353-370, Maio/Ago. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792017000200353](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792017000200353) Acesso em: 01 maio 2021.

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez.** Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf> Acesso: 12 mar. 2023.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** São Paulo - SP: Expressão Popular, 2020.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In:* SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs). **Raça e Diversidade.** São Paulo - SP: Edusp/Estação Ciência, 1996.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRÁXIS. **Dicionário Online de Português.** Disponível: <https://www.dicio.com.br/praxis/> Acesso em: 22 mar. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a Formação e o Sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos,** v. 13, n. 24, p. 99 - 104, 2016. Disponível: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf> Acesso: 23 abr. 2023.

SANTOS, Alan Rodrigues dos. **5 X Coletivos Universitários: juntos não estamos sós.** Orientadora: Juliana Pereira de Araújo. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC, Catalão, 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. *In:* CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente e Sociedade,** São Paulo, n. 10, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia.** 2. ed. São Paulo - SP: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone Maciel. A Fenomenologia e suas contribuições para a Pesquisa em Educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação**, Campo Grande - MS, v. 18, n. 36, p. 50-63, jul/dez. 2012.

SILVA, Roselani Sodr e da; SILVA, Vini Radassa da. Política Nacional da Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia - História E Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3871> Acesso: 11 mar. 2023.

SOARES, Sebastião Silva; GUIMARÃES, Selva. Memória, identidade e docência: recorda es- referência de professores iniciantes no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75550, 2021.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set./dez. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educa o**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344> Acesso: 23 abr. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e forma o de professores. Orientadora: Maria Orn lia Marques. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educa o) - Faculdade de Educa o, Universidade Federal da Bahia, **Cidade**, 2004.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história**: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). 2002. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TESKE, Wolfgang. **A roda de São Gonçalo na Comunidade Quilombola da Lagoa da Pedra em Arraiais (TO)**: Um estudo de caso de processo folkcomunacional. Goiânia - GO: Kelps, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Após a Crise**: a decomposi o da vida social e o surgimento de atores não sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente**: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALENTIM, Renata Patricia Forain de; MARTINS, Renata Dahwache; RODRIGUES, Mariana Martelo. Ide rios da Educa o Feminina na Primeira República Brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 57, e195706, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201900570006> Acesso em: 13 mar. 2023.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso; São Paulo - SP: Expressão Popular, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de consentimento livre esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_ concordo em participar deste estudo, da mestranda Leiliane de Moura Araujo, sob orientação do Professora Dra. Juliana Pereira de Araújo, que tem por objetivo compreender como as práxis de percursos refletem aspectos sobre a educação/formação na vida das jovens mulheres Kalunga. Entendo também que minha participação é de cunho voluntário na pesquisa. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos, e todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e receberei uma via do referido Termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Colaborador(a) da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da acadêmica

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1. A FAMÍLIA

Ancestralidade. Até onde você conheceu? Como se educa as crianças? O que a família fala sobre a própria história? Histórias orais? Escravidão? O trabalho na família. O mundo externo. A cultura: músicas, danças. A infância no quilombo (brincadeiras, rotinas, quem cuida das crianças?)

#### 2. O QUILOMBO

Descreva o quilombo. A palavra quilombo foi descoberta quando e como. A vida no quilombo, relações, casas, costumes, a cultura do lugar, a religiosidade. A questão da educação, as escolas, as práticas educativas, a visão que os jovens têm desse lugar. Coisas que o fazem pensar em ficar no quilombo, coisas que o fazem pensar em ir embora. A economia no quilombo, o consumo e a participação na “cidade”.

#### 3. A EDUCAÇÃO E O QUILOMBO

A). Primeiros anos e alfabetização (escrever a palavra quilombo, escrever a palavra negro, África). Onde as crianças estudam? Lembranças dos primeiros anos pensando no quilombo e na criança quilombola. O olhar dos professores, a cartilha e os materiais didáticos, as expectativas futuras nos discursos (o que vai ser quando crescer). A África na escola e a educação no quilombo (práticas de ensinar e aprender, aprender o trabalho, aprender a cultura como). Quem? Quando e onde?

B). Final de escolarização: até quando estudou? Onde? Como? O quilombo e a relação com esse período? Materiais, integração ou inclusão? Discursos, materiais, formas de agrupamento

na escola. A escolha de carreira e planos futuros. As relações afetivas. O corpo e a questão da identidade quilombola na escola. Desafios. Conquistas.

#### **4. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E QUILOMBO**

A). Ser jovem. Ser jovem quilombola. Espaços, lazer, cultura, consumo, trabalho, projetos, oportunidades. A educação do jovem quilombola. Ficar? Partir? A relação com os adultos e com as crianças. A economia, o trabalho. A produção trabalho. Marcas da própria trajetória de vida e formação.