UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GRÁCIA LORENA DA SILVA JORGE

MULHERES NEGRAS LÍDERES NO MÉDIO VALE DO JEQUITINHONHA: o saber como prática educativa por meio da educação não escolar

Vitória da Conquista / Bahia
2022

GRÁCIA LORENA DA SILVA JORGE

MULHERES NEGRAS LÍDERES NO MÉDIO VALE DO JEQUITINHONHA: o saber como prática educativa por meio da educação não escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Profa. Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares

Vitória da Conquista / Bahia
2022

J82m

Jorge, Grácia Lorena da Silva.
Mulheres negras líderes no médio Vale do Jequitinhonha: o saber como prática educativa por meio da educação não escolar. / Grácia Lorena da Silva Jorge, 2022.
100f.
Orientador (a): Drª. Cecília Conceição Moreira Soares.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 89 – 97.
1. Mulheres Negras Líderes - Educação não escolar. 2. Práticas educativas. 3. Identidade cultural. 4. Currículo. I. Soares, Cecília Conceição Moreira. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 305.4

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Em um dado momento, a mais velha encontrará a mais nova. A mais nova precisa da mais velha porque a última pavimentou os caminhos que permitiram a existência da mais nova. E a mais velha também precisa da mais nova para continuar existindo. Não há mais fragmentos soltos, há continuidade e permanência.

Djamila Ribeiro, 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a instituição que tornou possível a realização do mestrado: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd).

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares, que acolheu a minha temática de pesquisa e, com paciência, compreendeu o meu tempo e as minhas limitações. Agradeço pelos muitos aprendizados que foram fundamentais para a minha formação. Agradeço, ainda, pelos momentos em que fomos mais do que orientadora e mestranda: fomos duas mulheres negras compartilhando suas histórias. Tenho certeza de que o nosso encontro não foi por acaso. Gratidão!

Ao grupo de pesquisa sob a coordenação da professora Nilma Margarida de Castro Crusoé, que acolheu a minha pesquisa e confiou na realização deste trabalho. Aos docentes do Programa, pelas contribuições. Em especial, ao Prof. Dr. José Ricardo, pelo acolhimento no estágio e por me propiciar momentos de tanto aprendizado.

Agradeço às colaboradoras da pesquisa por compartilharem suas histórias e à banca examinadora por tão gentilmente aceitar o nosso convite.

Agradeço imensamente à minha mãe, Nazareth, mulher negra com quem compartilho a construção da minha trajetória. Gratidão por ser a minha maior inspiração e força.

À minha avó Antônia (*in memoriam*), mulher negra, lavadeira, benzedeira e mãe solo, que me guia nesta caminhada e está presente em cada linha escrita nesta dissertação; e à minha avó Teresa (*in memoriam*), exemplo de 94 anos bem vividos (com dissabores, é verdade!), mas com muita luta e fé. Queridas avós, “eu sou porque vocês são!”.

Agradeço ao meu marido, Glaucus, pela paciência, pelo incentivo e pelos muitos aprendizados diários. Gratidão, meu amor.

Agradeço às minhas irmãs, Maria Antônia e Talita Karoll, e à minha tia Helena, mulheres que me inspiram e me impulsionam nesta jornada. Ao meu pai, Alonso, pela torcida e pelo apoio constante.

Agradeço à Raquel Barreto, amiga-irmã, por segurar a minha mão em grande parte deste percurso e me ajudar a seguir, apesar das dificuldades. Gratidão por me ensinar tanto.

À Lillian Melo, colega de trabalho e amiga, pelas sugestões e generosidade.

À minha querida amiga, Dany Chris, por me incentivar a tentar o mestrado. À colega de turma, Geórgia, pela parceria e ajuda mútua. A Lécio e Nilcélia, pelo carinho e amizade.

Ao amigo Ernani Calazans, pela colaboração e presteza.

Dedico esta pesquisa à minha amada mãe, Nazareth, de quem sempre tive incentivo e apoio.

RESUMO

Esta pesquisa inspirou-se na trajetória de mulheres negras que exercem lideranças no Médio Vale do Jequitinhonha, compreendendo que narrar as histórias dessas mulheres é também um exercício de desvelar o implícito contido nos registros oficiais, as vivências das mulheres negras pertencentes a esse território. Desse modo, este estudo tem por finalidade investigar a trajetória de mulheres negras líderes no Médio Vale do Jequitinhonha e através destas evidenciar práticas no campo da educação não escolar que contribuem para um comportamento social e político relacionado à questão da identidade cultural. Nessa perspectiva, busca-se apreender os saberes e práticas existentes no cotidiano de lideranças femininas negras para então, analisar de que forma os conhecimentos não escolares influenciam suas posturas e colaboram para a construção de uma identidade positivamente afirmada. Assim, esta pesquisa tem interesse em provocar reflexões sobre como educam as práticas cotidianas de lideranças femininas negras no Médio Vale do Jequitinhonha. Em termos metodológicos, este trabalho se fundamenta no método de pesquisa qualitativo de análise, baseado nas teorias de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2001; 2006; 2015), utilizando como coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para alcançar os objetivos da análise, foi utilizada como referencial a análise de conteúdo de Bardin (2010). No campo da educação, das práticas educativas e do currículo, utilizamos como aporte teórico: Bourdieu (1992), Junqueira (2009), Müller e Santos (2014), Brandão (2007), Trilla e Ghanem (2008) e Gomes (2012; 2017). No campo das discussões sobre o protagonismo histórico de mulheres negras, alicerçamo-nos nos estudos de Soares (1994), Davis (2016), Theodoro (1996), Rocha (2012), Gonçalves (2011), Freitas (2017) e Costa (2017). Ao discorrermos sobre memória de mulheres negras e representação identitária, procuramos suporte em Ribeiro (2018; 2021), Evaristo (2005; 2009), Kilomba (2019), hooks (1995; 2019), Gomes (1995; 2005); Figueiredo (2009), Nogueira (2016), Gonzales (1981; 1984), Halbwachs (2013), Jorge e Soares (2020), Soares e Crusoé (2017), Soares e Jorge (2021); Carneiro (2003; 2020) e Moreira (2007; 2016). Nos resultados, emergem questões como: as estratégias utilizadas pelas participantes para contornar as situações cotidianas adversas, o recurso à memória como mecanismo de preservação das identidades afro-referendadas e os saberes adquiridos no circuito não escolar que educam e contribuem para a construção identitária das participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Mulheres negras líderes; práticas educativas; educação não escolar; identidade cultural; currículo.

ABSTRACT

This research was inspired by the trajectory of black women who exercise leadership in the Médio Vale do Jequitinhonha, understanding that narrating the stories of these women is also an exercise to reveal the implicit contained in the official records, the experiences of black women belonging to this territory. Thus, this study aims to investigate the trajectory of black women leaders in the Médio Vale do Jequitinhonha and, through these, to highlight practices in the field of non-school education that contribute to social and political behavior related to the issue of cultural identity. From this perspective, we seek to apprehend existing knowledge and practices in the daily lives of black female leaders, and then analyze how non-school knowledge influences their attitudes and collaborates to build a positively affirmed identity. Thus, this research is interested in provoking reflections on how they educate the daily practices of black female leaders in the Médio Vale do Jequitinhonha. In methodological terms, this work is based on the qualitative research method of analysis, based on the theories of Bogdan and Biklen (1994) and Minayo (2001; 2006; 2015), using the semi-structured interview as data collection. To achieve the objectives of the analysis, the content analysis by Bardin (2010) was used as a reference. In the field of education, educational practices and curriculum, we used as theoretical support: Bourdieu (1992), Junqueira (2009), Müller and Santos (2014), Brandão (2007), Trilla and Ghanem (2008) and Gomes (2012; 2017). In the field of discussions about the historical protagonism of black women, we are based on studies by Soares (1994), Davis (2016), Theodoro (1996), Rocha (2012), Gonçalves (2011), Freitas (2017) and Costa (2017). When discussing the memory of black women and identity representation, we look for support in Ribeiro (2018; 2021), Evaristo (2005; 2009), Kilomba (2019), hooks (1995; 2019), Gomes (1995; 2005); Figueiredo (2009), Nogueira (2016), Gonzales (1981; 1984), Halbwachs (2013), Jorge and Soares (2020), Soares and Crusoé (2017), Soares and Jorge (2021); Carneiro (2003; 2020) and Moreira (2007; 2016). In the results, questions emerge such as: the strategies used by the participants to overcome adverse everyday situations, the use of memory as a mechanism for preserving Afro-referred identities and the knowledge acquired in the non-school circuit that educate and contribute to the identity construction of the participants of the search.

Keywords: Black women leaders; educational practices; non-school education; cultural identity; resume.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
PPGed	Programa de Pós Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Vale do Jequitinhonha (adaptado) 30

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Reunião da associação das tecelãs de Tocoiós com integrantes do Projeto "Artesanato do Vale do Jequitinhonha: inovação social e design no contexto das comunidades criativas" do IFNMG/Araçuaí 41

Fotografia 2 - Festa de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos de Itira 44

Fotografia 3 - Festa de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos de Itira 44

Fotografia 4 - Galpão onde trabalham as tecelãs da Comunidade Quilombola de Tocoiós 47

Fotografia 5 - Maria Lira Marques Borges (Lira) 58

Fotografia 6 - Cleia Celestino da Silva (Cleia) 60

Fotografia 7 - Maria Emília Alves da Silva (Mila) 61

Fotografia 8 - Cleia Celestino e Lira Marques junto ao grupo de tamborzeiros em Araçuaí/ Minas Gerais 76

Fotografia 9 - Frei Chico e Lira Marques 81

Fotografia 10 - Exposição "Sementes da Terra Maturada" 82

Fotografia 11 - Exposição das obras de Lira Marques na galeria Bergamin & Gomide, em São Paulo, no período de 21 de agosto a 23 de outubro de 2021 82

Fotografia 12 - Lira Marques pintando 83

Fotografia 13 - Cleia e alunos do Projeto "Ser criança" junto ao grupo de tamborzeiros da região 84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **12**

2 TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS: A TEORIA, O MÉTODO E AS FONTES DE PESQUISA **22**

2.1 A construção do Estado da Arte **26**

2.2 Contexto do Vale do Jequitinhonha **30**

2.3 Perfil das entrevistadas **32**

2.4 Do percurso: desafios e aproximação com as participantes da pesquisa **33**

3 TRAJETÓRIAS NEGRAS FEMININAS: MEMÓRIA, DESAFIOS COTIDIANOS E ANCESTRALIDADE **37**

3.1 Atuação histórica de mulheres negras no período escravista e pós-escravista **37**

3.2 Protagonismo feminino negro: lutas e resistências para a representação identitária **40**

3.3 Educação não escolar: a importância das vivências e dos saberes nas práticas educativas de mulheres negras **52**

4 "EU SOU POVO!" – RESISTÊNCIA, INSPIRAÇÕES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO DIÁLOGO COM NOSSAS PROTAGONISTAS **58**

4.1 Caminhos que se cruzam: breve história das protagonistas do nosso estudo **58**

4.1.1 A história de Lira 58

4.1.2 A história de Cleia 60

4.1.3 A história de Mila 61

4.2 Mulheres multiplicadoras de cultura: tradições, legados e sabedoria de um povo **63**

4.3 Desafios de ser mulher negra no Vale do Jequitinhonha **68**

4.4 Vivências que educam: contribuições para a formação de identidades culturais **74**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **86**

REFERÊNCIAS **89**

ANEXOS **98**

1 INTRODUÇÃO

O nosso objetivo é investigar as trajetórias de mulheres negras[1] líderes no Médio Vale do Jequitinhonha e através destas evidenciar práticas no campo da educação não escolar que contribuem para um comportamento social relacionado à questão da identidade cultural. Desse modo, buscaremos apreender os saberes e práticas existentes no cotidiano de lideranças femininas negras no Médio Vale do Jequitinhonha para, então, analisar de que maneira esses conhecimentos não escolares influenciam suas posturas e colaboram para a construção de uma identidade positivamente afirmada.

As histórias das pessoas de cor negra foram, por séculos, obscurecidas, ocultas e distorcidas pelas narrativas históricas. O sistema escravista, como consequência, trouxe a marginalização das mulheres negras e a elas foram atribuídas referências negativas sobre suas existências. Durante os séculos em que prevaleceu o sistema de escravidão africana no Brasil, as imagens e projeções de ideias sobre a invisibilidade social e cultural da mulher negra influenciaram de forma significativa no destino das mulheres que foram escravizadas naquele período como também no das mulheres negras das gerações subsequentes.

Na condição de escravizadas, libertas ou livres, as mulheres negras não tiveram seu cotidiano registrado de forma mais sistemática pela historiografia. Narrar as histórias dessas mulheres é, portanto, trazer à luz as suas experiências, o seu dia a dia, o implícito contido nas narrativas oficiais, como escreveu Soares (1994) acerca da história das mulheres negras na Bahia no século XIX.

Nascimento (1989) chama atenção para o fato de que a falta de visibilidade apaga identidades negras: "É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo de todos os corpos"[2] (p. 326). O argumento de Beatriz Nascimento salienta

---

[1] Embora os estudos decoloniais e pós-coloniais rejeitem o termo *negro* por considerar que é preciso a desconstrução de uma linguagem que, por muito tempo, foi (e continua sendo) impregnada pelo racismo, adota-se neste trabalho a utilização do termo *negra* no sentido político. Concordando com Gomes (1995, p.46), "o mesmo sentido que é adotado pelo Movimento Negro e inclui aqueles que os Censos Demográficos classificam como pretos e pardos, quanto à cor". Compartilhamos, ainda, do posicionamento de Evaristo (2020, S/N) quanto à escolha pela utilização do termo *negro* por considerar que é preciso "esvaziar o sentido negativo dessa palavra", criando um novo sentido, uma "semântica da positividade".

[2] Esse trecho foi retirado da transcrição do documentário *Orí*, lançado em 1989, dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber e com roteiro, texto e narração de Beatriz Nascimento. O documentário foi transcrito no livro *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidade nos dias da destruição.*

a importância da representatividade para a construção de identidades afro-referendadas[3]. A autora afirma que assim como existiam relações comerciais de "troca" entre mercadores e africanos no período escravista, também havia uma relação de "troca" entre escravizado/escravizado. Nascimento (1989) utiliza o vocábulo *troca* referindo-se à reciprocidade existente entre os escravizados, a um sentimento de identificação, de partilha de experiências que estão relacionadas à perda da imagem, ao sofrimento, à dor de estarem longe de suas terras, exilados.

Havia, portanto, de acordo com Beatriz Nascimento (1989), um sentido de comunidade entre os escravizados a partir das experiências semelhantes que vivenciavam. Nascimento (1989) traz essas questões para evidenciar o quanto a experiência da escravidão representou para a história dos descendentes de africanos. Nesse contexto, os africanos e nascidos no Brasil buscaram estratégias de sobrevivência, unindo seus saberes e utilizando o recurso à memória para construção de práticas culturais que possibilitassem preservar suas identidades tão violentadas.

Desde a tenra idade, a mulher negra passa pela violência, que é a violência do currículo, a violência da experiência em sala de aula já nos primeiros anos de sua formação. Nessa perspectiva, Nascimento (*apud* Costa, 1982) reflete sobre a importância da imagem e do reconhecimento. Como exemplo, a autora traz a sua própria experiência de criança negra no espaço escolar, pontuando que quando uma aluna negra não se reconhece, porque não se vê nos livros e também pelo isolamento vivenciado na escola, ela passa por um processo de perda da identidade. Segundo Nascimento, esse processo ocorre porque a ausência da imagem ou a imagem distorcida que serviu como referência para a menina negra leva à negação, isto é, as questões relacionadas à autoestima, à identificação cultural e às referências históricas africanas não foram trabalhadas positivamente no ambiente escolar. É nesse ponto, de acordo com a autora, que a representatividade se torna fundamental para que as mulheres negras reconstruam as suas identidades. Reforçando este argumento, Ribeiro (2018) explicita a importância do contato com referências femininas negras para descobrir a sua força e as suas potencialidades: "Fui aprendendo a falar por outras vozes, a me enxergar por outras perspectivas" (p.17).

Segundo Collins (2018), ao longo do tempo, os grupos considerados minoritários tiveram que recorrer a maneiras alternativas a fim de instituírem, de forma independente, seus

[3] Asante (2009) traz o conceito de afrocentricidade como "um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos" (p. 93).

valores, reelaborando-os através "de seus próprios especialistas" (p.155). Esses grupos – ressaltadas as mulheres negras – têm criado autodefinições, pronunciando-se por meio de suas próprias perspectivas e "utilizando formas alternativas para produzir e validar o conhecimento" (p.155). Entendemos que essas ações protagonizadas por aquelas que buscam construir para si seus próprios significados, caminham no sentido contrário ao pensamento hegemônico e totalizante que invisibiliza as realidades das mulheres negras. Quando as mulheres descendentes de africanos assumem seu lugar de fala e de pertencimento, elas rompem com silêncios há muito instituídos pelos grupos dominantes, cujos discursos sempre reproduziram ideias discricionárias e relegaram as mulheres negras a espaços de marginalização.

Ao trazermos essa discussão da invisibilidade para o contexto dos currículos escolares, entendemos que diante de um currículo com bases colonizadoras e com uma concepção eurocêntrica (GOMES, 2012) é inevitável que este tipo de educação escolar não garanta a representatividade das mulheres negras nem contemple o reconhecimento das tradições. Portanto, quando colocamos "em xeque" o currículo[4] existente, temos o intuito de abrir espaço para discutir a necessidade de incorporar outros saberes, de buscar uma leitura não etnocêntrica, que respeite a existência dessas diferenças, a fim de encontrar caminhos mais libertadores[5], os quais levem a outras práticas educacionais. Estas práticas pressupõem saberes de vida – sociais, históricos, religiosos. De acordo com Louro (1997):

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (p.64).

Por muito tempo, acreditou-se que os indivíduos que estão fora dos espaços escolares têm pouca instrução ou não possuem conhecimento, mas precisamos dizer que a educação não escolar não só deve ser reconhecida como também precisa adentrar o espaço escolar. Para além de reconhecer, é necessário oportunizar um diálogo não hierárquico sobre essas construções, pois os conhecimentos dessas mulheres produzem vida, contribuem para a continuidade do legado de uma comunidade, através da memória e de práticas culturais.

---

[4] De acordo com a proposta do *currículo em rede* apresentada por Lopes e Macedo (2005), é na prática que a teoria é tecida, considerando o contexto em que a escola, professores e alunos estão inseridos. Essas autoras entendem o conhecimento como prática social e histórica incorporada à cultura.

[5] Na concepção de Paulo Freire (1986) a prática de liberdade é, ao mesmo tempo, desafiadora e transformadora, sendo imprescindíveis nesse processo o diálogo crítico e a vivência. Desse modo, para a construção de uma cultura ligada aos interesses dos educandos e não à cultura da classe dominante, é necessário ter como ponto de partida as experiências dos indivíduos.

Segundo Ribeiro (2018), precisamos aprender “a refutar a epistemologia mestre, que pretende dar conta de todas as outras [...]. Valorizar o saber dos povos originários é reconhecer outras cosmogonias e geografias da razão” (p. 21 – 22). A autora revela, desse modo, a necessidade de reconfigurar o mundo por meio de novos olhares e do reconhecimento de diferentes saberes. Conforme explicita Gomes (2017), “esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas [...] como herança, cultura e resistência” (p.130).

Compartilhamos da ideia de Gadotti (2012) sobre o conceito de educação ao afirmar que este “ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não formais que desenvolvem a autonomia tanto da criança como do adulto”. (p.15). Esta afirmação do autor nos permite reconhecer diferentes formas de educar e de aprender, isto é, a educação perpassa todas as sociedades, não se restringindo apenas aos espaços escolares. Considerando especificamente a educação de mulheres negras, precisamos nos lembrar de que “a estrutura rígida da escola brasileira encontra-se inadequada às diferentes trajetórias e história de vida da população negra e pobre deste país” (LEITE, 2004, S/N). Assim, faz-se necessário “repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares” com o propósito de refletir sobre a estrutura escolar brasileira e sobre como é excludente a relação que ela estabelece com as particularidades da comunidade negra (op, cit.).

Não pretendemos aqui valorizar a educação não escolar em detrimento da educação escolar, o que almejamos nesse estudo é mostrar que a diferença não pode minimizar os conhecimentos culturais apreendidos ao longo do tempo e suas singularidades regionais. Esses conhecimentos são representativos das pessoas, daquilo que elas aprendem a partir das vivências, dos protagonismos produzidos em enfrentamentos cotidianos, um saber popular que, segundo Lody (*apud* Carneiro, 2008, p.XIV), “se quer manter pela prática e pelo exercício desse mesmo saber – a ser ampliado, socializado e principalmente *protegido*”.

Entendemos que a identidade do sujeito é construída através da educação familiar, da educação escolar e não escolar, e das relações do indivíduo em interação com outros. Desse modo, os valores, as crenças e os conhecimentos apreendidos na escola, em espaços de sociabilidades, espaços políticos, religiosos são experiências que caminham com o sujeito, serão processadas, selecionadas, reelaboradas pelos indivíduos e também refletirão em suas atitudes. Nesse sentido, Moita (2000, p.115) salienta:

> Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Acompanharmos o estudo sobre a trajetória de vida de mulheres negras no Vale do Jequitinhonha possibilita a percepção dos sujeitos sociais concretos em processo de formação, representados pelas mulheres negras engajadas na luta pelo reconhecimento do valor e da dignidade de suas existências, aviltadas pelos estereótipos que legitimam o lugar de inferioridade a elas atribuído socialmente.

Nesse esteio, o Movimento de Mulheres Negras, ao denunciar o forte patriarcalismo e preconceito de cor que marcam o país e, consequentemente, os espaços escolares, evidenciou que a educação escolar apresenta imagens estereotipadas sobre o período da escravidão e que as mulheres negras são excluídas das formas de representação política (SOARES, 2000, p. 270). Apesar deste cenário, os estudos de Pacheco (2013) revelam que mesmo vivendo em situação de pobreza, a maior parte das mulheres negras de camada popular assume a chefia do grupo doméstico, sustentando economicamente e educando seus filhos (p.382). Estas mulheres exercem a liderança das famílias e das comunidades, em busca de direitos básicos e de condições igualitárias. De acordo com Collins (apud Bairros, 1995, p.463) não apenas as mulheres reconhecidas no mundo acadêmico contribuíram intelectualmente com o feminismo, mas principalmente, o conhecimento "produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas".

Dessa forma, essa pesquisa se justifica pela necessidade de entender mulheres negras lideranças, possibilitando reflexões sobre como elas se constituíram enquanto sujeitos e atores políticos através dos saberes e práticas oriundos da educação não escolar. Concordamos com Gonzalez (1980) quando esta ressalta a importância das mulheres negras que não possuem educação escolar, mas que também podem ser consideradas intelectuais, uma vez que seus saberes práticos podem e devem ser utilizados como aporte teórico para analisarmos a realidade das mulheres negras.

Diante disso, ainda que nos dediquemos a analisar histórias singulares de mulheres negras, partimos do entendimento de que elas são, ao mesmo tempo, atravessadas por questões históricas e sociais. São histórias que ecoam para além das suas particularidades e refletem modos de vida e de pensamento de um coletivo. Desse modo, essa pesquisa possibilita as narrativas pessoais dessas mulheres, fazendo emergir as lembranças sobre suas

histórias, os aprendizados coletivos e como os saberes adquiridos se relacionam ou estão atrelados aos comportamentos sociais e políticos.

Este estudo está identificado com os propósitos da linha de pesquisa *Currículo, práticas educativas e diferença*, uma vez que dissertar sobre a educação não escolar de mulheres negras lideranças e sobre como essas mulheres dão sentido às suas experiências possibilita fornecer as bases para repensarmos o currículo oficial através de outras perspectivas de pertença, compreendendo os "saberes que ficam de fora dos currículos praticados" (MIRANDA, 2009, p.92).

No âmbito acadêmico, entendemos haver a necessidade premente de, a partir das histórias narradas pelas próprias mulheres negras, constituir fontes para investigação acadêmica, avançando para além do campo da cultura perpassada pelos estereótipos que contribuem para invisibilizar a participação efetiva das mulheres negras na história nacional e local. Nosso tema como o campo educacional é revelador das concepções sobre conhecimento/saberes e práticas que modelam comportamentos para enfrentamentos e estratégias que se contrapõem à exclusão social, de gênero e raça.

Consideramos importante enfatizar que as mulheres negras investigadas neste estudo não estão inseridas no campo político do movimento feminista negro[6], embora suas práticas externem conhecimentos – oriundos de suas vivências – que buscam alcançar a ancestralidade do povo negro para além da história enaltecida na escravidão. Essas mulheres (re)significam a sua própria história e, ao mesmo tempo, a dos grupos oprimidos historicamente. Dessa maneira, conforme já mencionamos, fazer vir à tona as histórias dessas mulheres negras – seus sofrimentos, lutas e conquistas – é também retratar um coletivo, uma geração de mulheres que, apesar de desempenharem múltiplos papéis sociais, compartilham uma cultura e almejam pela valorização de seu povo e de sua experiência histórica.

Portanto, ao analisarmos as entrevistas, buscamos enfatizar que, apesar do distanciamento apontado sobre o movimento feminista negro, será à luz das interpretações teóricas do feminismo negro que analisaremos os comportamentos das mulheres participantes da pesquisa e a relação com os saberes aprendidos na dinâmica da cultura na qual estão inseridas, considerando o espaço do Vale do Jequitinhonha e sua história. A partir de algumas dessas reflexões representadas por autoras negras, construiremos um diálogo com as

[6] De acordo com Núbia Moreira (2007), a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertioga em 1985, "emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista" (p. 4).

pesquisas sobre educação não escolar, currículo, experiências culturais, refletindo no cotidiano e nas posturas das mulheres negras líderes.

A minha aproximação com essas temáticas das mulheres negras e da educação não escolar advém de elementos da minha trajetória como mulher negra, professora e pesquisadora, os quais também são parte desse esforço introdutório para delinear o tema e os objetivos desta dissertação.

Nasci e cresci na cidade de Francisco Sá/ Minas Gerais, localizada a aproximadamente 50km de Montes Claros. Em 2015, ainda que tomada por inquietações e inseguranças, decidi me mudar para a cidade de Araçuaí a fim de tomar posse como professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Ser docente em uma instituição federal era um sonho e, após solicitar exoneração dos cargos de Professora do Estado de Minas Gerais e de Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Francisco Sá/ Minas Gerais, organizei a minha bagagem e, entusiasmada com os novos desafios que me aguardavam, segui rumo à Araçuaí, localizada no Médio Vale do Jequitinhonha.

Após a inserção no Instituto Federal de Araçuaí e na comunidade de modo geral, passei a conhecer melhor o contexto do Vale do Jequitinhonha, local que mudou o meu olhar, apresentando-me a outra realidade, diferente daquela à qual eu estava habituada na minha cidade natal. Chamou-me a atenção o fato de que o Vale do Jequitinhonha é um território de manifestações culturais diversas e de lideranças femininas negras muito fortes. Ao lecionar, as questões étnico-raciais ficaram ainda mais evidentes, pois o Instituto Federal de Araçuaí reflete o lugar ao qual ele pertence, atendendo a um público composto por alunos indígenas, quilombolas, meninas negras atuantes que lutam por espaço e por afirmação de suas identidades.

Desse modo, as vivências com os discentes e as experiências advindas da participação em projetos de ensino e extensão me proporcionaram momentos de muito aprendizado. Sinto-me, desse modo, comprometida com esse território. Após algum tempo como docente no IFNMG, tornei-me integrante do Grupo de Estudos “Currículo e Diversidade”, o que direcionou o meu olhar para o quanto as políticas curriculares não abarcam a realidade da comunidade escolar.

Acredito que estamos diante de um desafio para a prática de um currículo com esse viés e, concomitantemente, obriga a postura do professor, porque se este não for seduzido por essa proposta curricular, se ele não se vê dentro desse propósito, ainda que a estrutura da escrita curricular seja modificada, o professor continuará desconsiderando. Sendo assim,

entendemos que a questão curricular não diz respeito apenas à escrita do currículo, envolve também o corpo docente. As propostas pedagógicas precisam ser materializadas, pois, como instituição, falamos em um ensino que desenvolva todas as potencialidades dos indivíduos, mas não conseguiremos trabalhar de maneira integrada se houver resistência do corpo docente.

Nesse ínterim, em Março de 2020, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, tendo, não por acaso, escolhido a linha 2: "Currículo, Práticas Educativas e Diferença". Nesse percurso, optei por capturar as narrativas de mulheres negras que residem no território do Médio Vale do Jequitinhonha e que exercem lideranças em suas comunidades. Tomar conhecimento das características peculiares que compõem o Vale do Jequitinhonha bem como seus habitantes, estimulou-me a buscar referências que contribuíssem para conhecer melhor as estratégias de sobrevivência desenvolvidas por algumas mulheres pertencentes a esse território e cuja educação se deu em espaços não escolares.

Também sou mulher negra, e evidenciar os saberes e práticas de mulheres negras que exercem lideranças é trazer um pouco da minha história e do meu interesse como pesquisadora em dar visibilidade a mulheres negras que constroem suas histórias por meio de lutas e resistências. Com base, então, nos conhecimentos adquiridos durante o mestrado, no exercício da docência e nos saberes empíricos oriundos da minha ancestralidade – sou filha de mulher negra e neta de avó negra, lavadeira, analfabeta e mãe solo – me foi possível pesquisar e buscar compreender o protagonismo de lideranças femininas negras no Médio Vale do Jequitinhonha e as práticas que podem servir como referencial para as suas comunidades.

Já nos encontros no âmbito da pós-graduação, desde as primeiras aulas e debates me deparei com uma questão, a qual foi colocada como centro das nossas discussões: o que é *saber*? Muitas ideias foram discutidas e surgiu, em vários momentos, a questão do saber acadêmico como único saber legítimo. Ouvi essa teoria por diversas vezes e isso me inquietou. Não intento desmerecer o saber acadêmico, ao contrário, reconheço a importância que tem o conhecimento que se produz na academia, mas é necessário dizer que a visão trazida nessas discussões é outra visão, diferente da minha, considerando o universo do qual eu venho e do qual os sujeitos da minha pesquisa vêm. Dessa maneira, vale nos dedicar um pouco mais a essa discussão, que é fundamental para a nossa pesquisa: o saber que é aprendido na escola é chamado de conhecimento, dessa forma, o saber se torna conhecimento quando a ele é atribuída uma cientificidade, mas, de qualquer modo, ainda que esse saber não seja institucionalizado, podemos sim afirmar que é conhecimento, embora de outra natureza.

Historicamente, houve uma hierarquização do conhecimento como advindo da razão (da ciência) e o termo saber aplicado a grupos que não estão inseridos na formação escolar. Dessa maneira, muitas vezes o saber é associado ao campo do folclórico, do que é costumeiro, de uma prática de um grupo com recorte racial, com um recorte de classe econômica, do território de identidade. Este conceito de saber está relacionado a uma compreensão etnocêntrica do conhecimento do outro, da educação do outro, mediante a isso, cria-se uma linha entre o primitivo e o evoluído, entre o desenvolvido e o subdesenvolvido, entre a religião e o que é místico.

É indispensável esclarecer que entendemos saberes como um conjunto de práticas que permitiram a sobrevivência de um grupo, que preservassem coisas, que criassem saídas para o seu dia a dia, sobretudo, que educassem, pois o saber também educa. O saber estabelece limites para a ação do homem, já que este está inserido nos modos de pensar de determinada comunidade, naquele universo. Concordando com os apontamentos de Gomes (2017), "consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados 'menos saber' ou 'saberes residuais'" (p.67).

De acordo com Freitas (2017), o silenciamento imposto às mulheres negras se deu também "pelo viés acadêmico", através do "não reconhecimento da produção que não estivesse referendada pelo que se consignou chamar ciência" (p.36). Dessa maneira, segundo a autora, a religiosidade, as histórias e outros elementos emergentes da experiência da comunidade negra são desqualificados, não são considerados como conhecimentos válidos. Tal descaracterização, do ponto de vista de Freitas (2017), "reproduz e naturaliza" o silenciamento da fala das mulheres negras:

> [...] esse silêncio foi construído também pelo dito conhecimento científico, permanecendo as leituras que "destinam" as mulheres ao silêncio e à subserviência, resignando-se ou sendo submetidas às sombras das copas e cozinhas, enlaçadas em fios de opressão e submissão, alinhavando roupas e medos, cozendo bolos e angústias, cuidando de crias e vidas (p.37).

Sempre houve conhecimento produzido, alternativas criadas, porém, o que as pessoas sabem e informam é chamado de saber, um saber que é relativo aos indivíduos sem a cultura formal, sem educação escolar, que, na sua grande maioria, são mulheres. As mulheres tiveram historicamente as memórias das práticas de vida, da sobrevivência – como as práticas da gestação e do cuidado – essas práticas, no entanto, em muitos momentos não são consideradas pela ciência.

Nesse âmbito, Apple (2008) discorre sobre como as instituições escolares "legitimam padrões limitados e parciais de saber como verdades intocáveis" (p.47). O autor se preocupa em como a escola reproduz o currículo e questiona o motivo pelo qual o conhecimento que o sujeito utiliza em sua comunidade, em seu cotidiano muitas vezes não é considerado como verdadeiro. Apple (2008) prossegue afirmando:

> Precisamos examinar criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento (a questão dominante em nossa área, voltada que é à eficiência), mas **por que** e **como** determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual. Como, concretamente, o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes de uma sociedade? (p.47, grifos nossos).

Os questionamentos de Apple (2008) nos remetem à ideia de que o conhecimento não é neutro, pelo contrário, ele está relacionado à cultura que as escolas distribuem, e o currículo é o reflexo dessa discussão. Partindo desses princípios, já embebida pelas teorias do currículo e com um olhar direcionado para os saberes e práticas que permeiam o cotidiano não escolar, construí a questão norteadora da pesquisa: como os saberes e práticas adquiridos no cotidiano de mulheres negras líderes no Vale do Jequitinhonha alteram suas posturas e contribuem para a construção de um comportamento social e político relacionado à questão da identidade cultural?

Para descortinar as nuances da vida dessas mulheres e a importância das práticas e saberes como uma forma de educação não escolar que agrega referências sociais importantes para as estratégias de sobrevivência, sem desprezar os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de mulheres negras líderes no Vale do Jequitinhonha, a dissertação foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a *Introdução,* contendo os objetivos, a relevância do trabalho e os caminhos traçados até a definição do tema da pesquisa. O *segundo capítulo,* intitulado *Trilhando caminhos investigativos: a teoria, o método e as fontes de pesquisa,* traz as bases epistemológicas e metodológicas do estudo, evidenciando as técnicas que selecionamos tanto para a coleta de dados quanto para sua análise. Apresentamos, ainda nesse segundo capítulo, a construção do Estado da Arte, isto é, o que dizem os estudos sobre mulheres negras líderes e educação não escolar. Ademais, apresentamos a contextualização metodológica de onde realizaremos a investigação e o perfil das participantes da pesquisa. Já o *terceiro capítulo,* intitulado *Trajetórias negras femininas: memória, desafios cotidianos e ancestralidade, refere-se* às contribuições teóricas quanto à construção da identidade das

mulheres negras e os papéis sociais desempenhados pelas mesmas, além de explicitar o que entendemos por educação, circularidade de saberes e educação não escolar.

No *quarto capítulo*, com o título "*Eu sou povo!" – resistência, inspirações e sentidos construídos no diálogo com nossas protagonistas*, dedicamo-nos à análise dos dados coletados, trazendo o olhar das mulheres protagonistas do nosso estudo. Nesse momento, organizamos as temáticas produzidas em três categorias. A primeira diz respeito às tradições e legados aos quais as mulheres negras líderes no Vale do Jequitinhonha dão continuidade, além de apresentar uma análise de como elas reverenciam a ancestralidade feminina. A segunda categoria se refere aos desafios de ser mulher negra no território do Vale do Jequitinhonha, quais os conflitos que se manifestam e influenciam o contexto de suas ações na comunidade. Em seguida, apresentamos como as vivências dessas lideranças femininas negras constituem práticas educativas, reproduzindo os saberes no cotidiano de suas ações e contribuindo para a formação de identidades culturais, a partir do território no qual estão inseridas socialmente.

2 TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS: A TEORIA, O MÉTODO E AS FONTES DE PESQUISA

Para o estudo das mulheres negras, tendo como fontes as selecionadas para esta pesquisa, entendemos que o método que atende à investigação proposta é o da pesquisa *qualitativa* que, segundo Minayo (2001, p. 21-22):

> responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela **trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes**, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos **que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis**. (grifos nossos)

Conforme explicitado pela autora, pesquisas dessa natureza dedicam-se a enfatizar os aspectos processuais da construção do conhecimento e, portanto, têm a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes e interpretar os significados construídos por estes. De acordo com os apontamentos de Minayo (2006), compreendem-se as metodologias qualitativas como "capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas" (p. 22-23). Na mesma direção, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam como "o significado é de importância

vital na abordagem qualitativa" (p.50), isto é, o estudo profundo dos dados obtidos – como os participantes interpretam suas experiências, quais as suas percepções - é fundamental para a análise final da pesquisa.

Partindo dessas definições, consideramos importante especificar que, além de qualitativa, a pesquisa se classifica como descritivo-exploratória. Conforme explica Gil (1991, p. 46), "As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Desse modo, uma pesquisa é descritiva porque busca descrever, representar determinado fenômeno em estudo, nesse caso em especial, o contexto de vida e de atuação das mulheres negras líderes do Médio Vale do Jequitinhonha.

Quanto à caracterização da pesquisa como exploratória, Gil (1991) afirma que esta "visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (p.45). No que tange a sua dimensão exploratória, nesta dissertação buscamos não apenas descrever o fenômeno estudado, mas relacioná-lo com teorias e pensamentos já existentes, entrelaçando dados e elaborando hipóteses ou proposições.

Nesse momento inicial de classificações da pesquisa é importante explicitar de qual perspectiva epistemológica nosso estudo se aproxima, a saber, do *interpretativismo*. Moita Lopes (1994, p. 331) entende que "o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual". Segundo esta percepção, o significado é construído socialmente, portanto, há uma inteligibilidade do sujeito investigado, mas também há inteligibilidade por parte do autor ao escrever, ao interpretar as informações. De acordo com Moita Lopes (1994), é através da interação entre pesquisador e participante da pesquisa e da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas, que podemos ter acesso aos fatos do mundo social.

Nesta dissertação, buscamos identificar quais os valores e crenças que marcam a trajetória de lideranças femininas negras no Vale do Jequitinhonha e refletir como essas questões influenciam a atitude dessas mulheres, a maneira como estruturam a vida. Além disso, procuramos analisar de que forma as práticas de uma educação não escolar cotidiana das mulheres negras a quem damos voz neste trabalho contribuem para a formação de identidades culturais.

Neves (2003) diferencia histórias de vida, entrevistas temáticas e trajetórias de vida, destacando que as histórias de vida constituem - se em depoimentos aprofundados em que se busca, através do diálogo, a reconstituição da história do sujeito desde a sua infância até os

dias atuais. Destaca ainda que as entrevistas temáticas dão ênfase a experiências ou processos específicos, ou podem se constituir em desdobramentos das histórias de vida. Ainda segundo a autora, as trajetórias de vida levam em conta depoimentos de histórias de vida mais sucintos, enxutos, menos detalhados. Tendo em vista que *pretendemos investigar* uma das dimensões da vida de mulheres negras – suas construções enquanto lideranças – *optamos, neste trabalho,* pelo recolhimento das trajetórias de vida, que, de acordo com Neves (2003), é uma importante e rica fonte de dados.

Para essa modalidade investigativa, *definimos a utilização da entrevista semiestruturada* como técnica de coleta de dados, a qual tem como enfoque a abertura para que as participantes possam contar suas histórias, (re)viver e (re)significar. Nessa perspectiva, "a narrativa é percebida como um meio, na interação entre memória e história oral, que possibilita novos conhecimentos e expressões na reconstituição da história individual e coletiva." (NOGUEIRA, 2013, p. 3). Desse modo, ao narrar sua própria trajetória, as participantes têm a possibilidade de contar como sentem o mundo, quais saberes e valores atravessam as suas vivências, de construir novos conhecimentos (re)significando suas experiências individuais e coletivas. Silveira (2007, p.41) colabora para o enriquecimento dessa discussão ao explicitar que:

> A história oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.

O exercício da rememoração mantém a história viva, fazendo-a circular de geração em geração. Refletir, através das narrativas pessoais das mulheres alvo dessa pesquisa, sobre as suas trajetórias constitui-se em estratégia que possibilita compreender não só os protagonismos e resistências, como também os momentos de dor e sofrimento, as contradições construídas no desenrolar de suas vivências.

De acordo com Mota (2018) "a riqueza do cotidiano foi algo sempre sinalizado [...]. O que há de frutífero são as brechas, as oportunidades, o não tão visível que torna uma ocasião única" (p.57). Desse modo, mergulhar no universo das lembranças das participantes, por meio do narrar de suas experiências, possibilita analisar o dinamismo da memória: como as lembranças são marcadas pelas irreverências do "cotidiano vivido, permeado de conquistas, trabalho, negações e abnegações" (ARRUDA, 2015, p.72). A memória sofre interferências dos contextos sociais e, por isso, está sempre impregnada dos territórios, das referências pessoais, das crenças e do cotidiano. Assim, a partir das narrativas orais, "a memória,

insinuante, se enviesa nas falas, se esvazia e se preenche de sentido, como um lugar numinoso, pletora de significantes" (MARTINS, 2021, p.26).

As entrevistas permitem a "investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social" (MARCONI; LAKATOS, 2017, p.130). Segundo Minayo (2015, p.63), a relação entre pesquisador e pesquisado acaba por se tornar um meio "privilegiado de troca de informações sobre as pessoas". Conforme pontuado pela autora, a fala possibilita revelar condições de vida, crenças e, através de um porta voz, evidenciar "o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor". Com o intuito de orientar a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro semiestruturado contendo os elementos centrais da pesquisa. Um instrumento importante foi o quadro de referência organizado por Crusoé (2010; 2014), que contribuiu para a construção do roteiro de entrevista que foi utilizado na análise dos dados, conforme anexo I.

A análise dos dados busca como referencial a análise de conteúdo de Bardin. De acordo com Bardin (2010, p. 44), a análise de conteúdo consiste em:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Desse modo, a análise de conteúdo é um método composto por um conjunto de técnicas que possibilitam a compreensão da mensagem para além dos seus significados imediatos. O pesquisador, portanto, irá analisar as mensagens para confirmar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não aquela da mensagem (BARDIN, 2010).

Bardin (2010) discorre sua análise em três grandes pilares: *Pré-análise* (consiste na organização do material e na sistematização das ideias iniciais); *Exploração do material* (ocorre a codificação, o recorte, a classificação e a categorização dos dados); *Tratamento dos resultados e interpretações* (consiste em captar os conteúdos manifestos contidos em todo o material coletado). Assim, no estudo, fizemos a organização e sistematização dos dados, a partir da categorização, ou seja, a partir da criação de categorias *a posteriori*. Em outras palavras, as falas das participantes da pesquisa foram gravadas e transcritas e, *posteriormente*, realizamos leitura e análise minuciosa da transcrição dessas falas.

2.1 A construção do Estado da Arte

Com o objetivo de realizarmos um aprofundamento nos conhecimentos produzidos sobre mulheres negras e educação não escolar, buscamos conhecer estudos que foram produzidos sobre a temática a fim de encontrar subsídios que contribuíssem para maior compreensão do tema. Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 07 de Dezembro de 2020, foram encontrados 474 trabalhos a partir dos descritores "lideranças" e "mulheres negras", e 56 trabalhos a partir dos descritores "mulheres negras" e "educação não escolar", seguindo os seguintes critérios de busca: estudos desenvolvidos entre os anos de 2015 e 2020 - por considerarmos a relevância das produções mais recentes - esses estudos são pertencentes à área do conhecimento Educação e estão incluídos no Mestrado e Doutorado (acadêmicos e profissionais). Optamos por mapear as dissertações e teses da CAPES por considerar que essa plataforma é, de certo modo, uma referência para consultas sobre as produções acadêmicas realizadas no Brasil, reunindo os trabalhos de programas de pós-graduação que, normalmente, serão publicados posteriormente.

Partindo dos trabalhos encontrados com base nos descritores mencionados acima, fizemos uma leitura dos títulos das obras e, quando necessário, dos resumos, a fim de priorizar alguns estudos. Os critérios utilizados para a seleção de pesquisas acadêmicas para as leituras foram: estudos que evidenciavam o protagonismo feminino negro em diferentes regiões e trabalhos que revelavam o potencial formativo dos espaços não escolares. Elegemos, então, algumas pesquisas que consideramos fundamentais para a tessitura desta dissertação.

A primeira temática encontrada nos estudos levantados é **Identidade, liderança e empoderamento das mulheres negras**. Na tese *Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: "É preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite"*, Bello (2017) trata a questão da construção da identidade da mulher negra, explicitando que esse processo pode se dar de forma contraditória, fragmentada ou integrada a sua essência. A pesquisadora se apoia em Munanga (1986), afirmando que há um conflito entre o reconhecimento de si mesmo e o reconhecimento do olhar do outro. Assim, Bello (2017) salienta a importância do debate sobre as questões raciais em diferentes espaços, como no trabalho e nas escolas, para apontar caminhos e políticas públicas que contribuam para a diminuição do racismo e das desigualdades sociais. Uma observação importante de Bello (2017) a respeito das histórias compartilhadas pelas participantes da pesquisa é a presença da ancestralidade no processo de construção de suas identidades. De acordo com Bello (2017), o conhecimento ancestral dos

pais e avós das mulheres alvo da pesquisa é enaltecido em muitos momentos e impulsiona suas posturas e as escolhas que fazem ao longo de sua trajetória.

Para outra localidade, Godoi (2016), na dissertação *Porque fomos sequestradas dos pés até o último fio de cabelo: práticas pedagógicas no movimento de mulheres negras e a ressignificação do corpo negro,* evidencia como as práticas pedagógicas do movimento feminino negro podem contribuir para que outras mulheres negras se identifiquem e reencontrem "a história de seus corpos" (p.72), além de colaborar para o enfrentamento à violência e ao racismo cotidianos. Nessa perspectiva, Godoi (2016) revela o quanto as representações coletivas negativas sobre o corpo negro fortalecem as opressões vivenciadas pelas mulheres negras e, em contraponto, explicita as práticas de resistência e empoderamento de grupos femininos negros que têm ressignificado essa associação depreciativa. Apoiando-se em Gomes (2008) e hooks (2005), a pesquisadora procura refletir a respeito de como a não submissão das mulheres negras aos padrões estéticos impostos é, sobretudo, um ato político no sentido de reaver a identidade do próprio corpo. Desse modo, os estudos de Godoi (2016) buscam trazer ao "conhecimento da comunidade acadêmica a prática de grupos auto-organizados que promovem a valorização do corpo negro a partir de intervenções públicas e populares em alguns campos de produção do conhecimento [...]" (p.21).

Outra dissertação de 2016, cujo título é *Mulher negra e empoderamento: trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista*, de autoria de Nogueira, busca discutir a história de Dionísia de Oliveira Silva, conhecida popularmente como Dona Dió do Acarajé, mulher negra que residiu por toda a sua vida na cidade de Vitória da Conquista - Bahia e se tornou referência da cultura afro-brasileira para os moradores da cidade. Nesse trabalho, a pesquisadora conceitua o termo "empoderamento" com base em teorias do feminismo negro, compreendendo que as mulheres se empoderam quando exercem o domínio sobre suas próprias vidas e se conscientizam das suas habilidades de criar e governar seus destinos. Partindo dessas teorias, Nogueira (2016) destaca que as histórias narradas pelos participantes da pesquisa em diálogo com as teorias utilizadas no estudo possibilitam entender que a postura de autodeterminação e a habilidade e iniciativas para gerir a família permitiram à dona Dió alcançar visibilidade social. Além disso, a pesquisadora finaliza pontuando a importância de extrapolar os espaços acadêmicos e de analisar histórias de vida "a partir das experiências sociais e histórias concretas", respeitando "o saber cotidiano da sobrevivência e da cultura popular" (p.140).

Em sua tese de doutoramento intitulada *"Aqui é tudo uma família só": maternidade e práticas culturais de um grupo de mulheres em uma comunidade quilombola no Alto*

Jequitinhonha, Silva (2020) busca compreender como mulheres negras da comunidade quilombola Fazenda de Santa Cruz, localizada na região do Alto Jequitinhonha, constroem a maternidade, "identificando as diferentes práticas culturais e a agência empreendida por elas" (p.117). A partir de um estudo etnográfico, Silva (2020) explicita que as seis mulheres negras investigadas, simultaneamente ao cuidado com seus filhos e com os filhos de outras mulheres residentes no quilombo, realizam diversas atividades de geração de renda, como plantio e cuidado com a terra, além de atuarem como lideranças políticas no quilombo. A experiência do trabalho de campo permitiu à pesquisadora observar como o "cuidado familiar" é sustentado pelo sentido de coletividade. Desse modo, segundo Silva (2020), todos aqueles que partilham o mesmo território – nesse caso o Quilombo Fazenda de Santa Cruz – são considerados família. O estudo evidencia que a maternidade vivenciada pelas mulheres quilombolas, em Santa Cruz, é compartilhada com outras habitantes do quilombo, as quais ajudam no parto, no processo de amamentação, na superação das dificuldades a partir da cooperação e do cuidado. Nesse contexto, Silva (2020) se apoia em Collins (2016) para dissertar sobre a "irmandade" entre mulheres, decorrente dos sentimentos de opressão que compartilham. A pesquisadora ressalta uma intensa mobilização política das mulheres negras nesse território, mulheres que vivenciam situações de precariedade, como a falta de água, a dificuldade de acesso ao transporte, à saúde e à educação, e, ainda assim, trabalham dentro e fora de suas casas, educam seus filhos e atuam à frente da defesa de direitos para a sua comunidade.

A segunda temática que perpassa os trabalhos analisados é **Saberes adquiridos por meio da experiência e das referências ancestrais**. Na dissertação *Mulheres negras garimpeiras na região de Peixoto de Azevedo – MT: década de 1970 e 1980*, Arruda (2015) reflete sobre as motivações e significados construídos na trajetória de mulheres negras até se constituírem garimpeiras. A pesquisadora disserta sobre a invisibilidade e os preconceitos que marcam a presença da mulher negra no espaço de mineração, principalmente pelo fator histórico de os garimpos e minas terem sempre sido percebidos como masculinos. Desse modo, as atividades exercidas por essas mulheres foram, muitas vezes, "consideradas como trabalho de menor valor" (p. 57). Conforme pontuado por Arruda (2015), devido à falta de oportunidades e de acesso à educação, as colaboradoras da pesquisa atravessaram fronteiras geográficas, migrando para novos espaços na busca de um trabalho mais rentável, que lhes propiciassem melhores condições de vida. Nesse contexto, Arruda (2015) destaca o protagonismo dessas mulheres negras ao lançarem mão de estratégias para garantir, com o trabalho realizado nas áreas garimpeiras, "a sua sobrevivência e de seus familiares" (p.76).

Desse modo, segundo a pesquisadora, essas mulheres conquistaram a sua independência e se fizeram "representar por elas mesmas, construindo uma imagem positiva de si e sobre o trabalho da mulher negra no espaço do garimpo em Peixoto de Azevedo" (p. 77).

Costa (2017), na dissertação *Gênero, Saberes e Poder: o protagonismo de mulheres negras na organização política e social da comunidade remanescente de quilombos São José de Icatu – Mocajuba/PA*, investiga o protagonismo de mulheres negras lideranças da Comunidade Remanescente de Quilombos São José de Icatu – Mocajuba / Pará. O estudo busca analisar como ocorre o processo de formação dessas lideranças femininas negras, no sentido de compreender as histórias de vida dessas mulheres, bem como os mecanismos utilizados por elas para reverter um quadro histórico de subjugação da mulher no lugar em que residem. O pesquisador ressalta que o engajamento político das partícipes da pesquisa está associado à luta cotidiana por melhores condições de vida para si e para a comunidade em que atuam. De acordo com Costa (2017), "o protagonismo de mulheres negras em todo território nacional revelará que tais características têm um pé fincado no matriarcado de suas ancestrais africanas" (p.51). Assim, do ponto de vista do pesquisador, os saberes construídos pelas colaboradoras do estudo advêm das relações femininas ancestrais, dos diálogos com a comunidade e dos debates. Segundo Costa (2017), é através desses saberes, sempre (re)criados conforme as circunstâncias, que as participantes da pesquisa encontram artifícios para enfrentar as dificuldades do dia a dia e modificarem "a realidade à qual estão expostas" (p.25).

Na dissertação *Deixa a roda girar: rodas de conversas e processos identitários de mulheres negras em diferentes espaços de formação*, Mota (2018) argumenta que "todo lócus têm potência formativa" (p.96), portanto, de acordo com a pesquisadora, a educação ocorre em distintos espaços, tanto escolares quanto não escolares. Desse modo, a escrita de Mota (2018) se constrói por meio de um processo dialógico, que envolve vivências autobiográficas, discussões sobre as teorias decoloniais e afrodiaspóricas e reflexões que emergiram a partir de rodas de conversas em diferentes espaços de formação. Os estudos de Mota (2018) visam provocar uma reflexão sobre os processos identitários das mulheres negras na contemporaneidade, compreendendo que as lutas diárias dessas mulheres revelam a urgência de se desconstruir o padrão hegemônico em que se sustentou – e ainda se sustenta – a sociedade, já que é por meio dele que o racismo institucionalizado e o preconceito tomam forma e abrangem-se. A pesquisadora ressalta que pensar as relações étnico-raciais a partir de diferentes enfoques é importante para o reconhecimento da potência da ancestralidade do povo negro e para ampliação dos debates. Nessa perspectiva, Mota (2018) aponta a

necessidade de utilizarmos os diversos espaços de formação para dialogar sobre/com mulheres negras, o que, segundo a pesquisadora, contribui efetivamente para alcançarmos "condições igualitárias e que contemplem as diferenças em todos os aspectos" (p. 100).

Os temas das teses e dissertações citadas anteriormente se relacionam com a questão da etnicidade e versam sobre os desafios e resistências que marcam a trajetória de mulheres negras em diferentes localidades. Questões similares podem ser observadas na vida das mulheres negras no Médio Vale do Jequitinhonha: a dificuldade de acesso à educação escolar; o enfrentamento ao racismo e machismo cotidianos; o protagonismo como geradoras de renda; as práticas empreendidas para contornar os desafios que se impõem a elas diariamente.

Emerge nas pesquisas apresentadas, especialmente nos estudos de Bello (2017) e Costa (2017), o conhecimento ancestral como fundamental para a formação da identidade das mulheres negras investigadas, o que faz face com os apontamentos trazidos em nosso trabalho. Os estudos explicitados também revelam o potencial educativo das práticas de mulheres negras, como na pesquisa de Nogueira (2016), em que a figura de "Dona Dió" alcança visibilidade social e se torna referência da cultura afro-brasileira para os moradores locais devido às ações empreendidas na família e na comunidade.

2.2 Contexto do Vale do Jequitinhonha

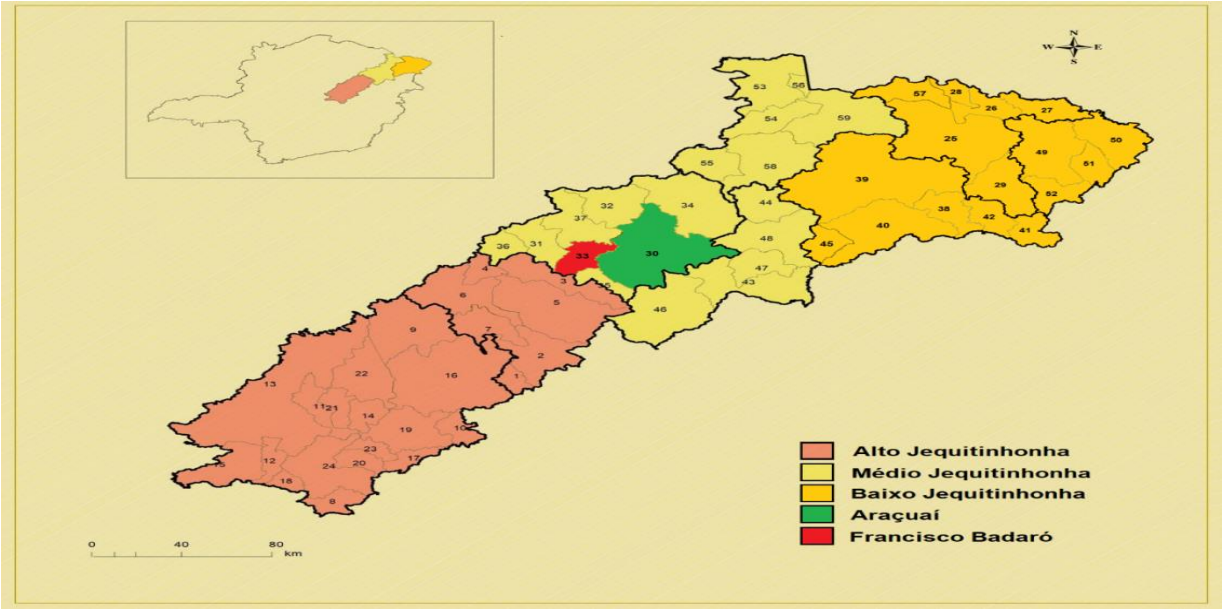

Figura 1 – Mapa do Vale do Jequitinhonha. Fonte: Fundação João Pinheiro. **Plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha**. Belo Horizonte, 2017. Adaptado.

O Vale do Jequitinhonha situa-se geograficamente no nordeste mineiro, fazendo fronteiras com o Vale do Mucuri e o Norte de Minas. Recebeu essa denominação a região que

se estende ao longo da bacia do rio Jequitinhonha, o qual "nasce na serra do Espinhaço, próximo da cidade de Diamantina, em Minas Gerais, e atravessa as terras do nordeste do estado" (MASCELANI, 2008, p.28). A mesorregião do Vale do Jequitinhonha é dividida em três microrregiões, Alto, Médio e Baixo, estando Araçuaí e Francisco Badaró – cidades onde residem as participantes da pesquisa – localizadas no Médio Jequitinhonha. Essas cidades podem ser visualizadas no mapa acima através das cores verde e vermelho.

Devido à sua localização e abrangência, o Vale do Jequitinhonha apresenta características muito peculiares e conflituosas. Segundo Pereira (2018), outra característica da região que contribui para a sua diversidade refere-se à sua formação humana:

> A mescla dos **povos indígenas, quilombolas, europeus e garimpeiros**, que se instalaram na região em busca de ouro e pedras preciosas, ocasionou numa grande **diversidade de costumes** que ficam claros principalmente nas manifestações culturais e religiosas (p.13, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva, Souza (2003) enfatiza que a região é diversificada tanto pelo longo processo histórico de ocupação quanto pelas várias atividades econômicas que foram desenvolvidas ao longo do tempo, em cada uma das suas microrregiões. Além dessa diversidade regional, há distintas manifestações culturais que marcam esse vasto território: artesanato, grupos folclóricos, objetos que apresentam traços da cultura indígena e negra. Tal riqueza rendeu à região o título de *Vale da Riqueza* ou mesmo *Vale da Cultura*.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essa diversidade cultural e humana existe, o Vale do Jequitinhonha também é marcado por baixos índices sociais e econômicos, a partir do qual se criou outra titulação: o *Vale da miséria*. Barreto (2018) chama a atenção para essa imagem negativa que recai sobre a região semelhante a que se tem do sertão brasileiro, reforçando a dicotomia que divide o país entre região norte do país, atrasada e empobrecida, versus as regiões sul e sudeste, modernas e desenvolvidas. Embora não possamos negar as dificuldades sociais e econômicas que persistem nas diferentes microrregiões que compõem o Vale do Jequitinhonha, tal denominação de Vale da Miséria é rechaçada pelos seus habitantes por ser ofensiva e, principalmente, por negligenciar a riqueza cultural já mencionada, a qual, segundo Ramalho e Doula (2009, p. 11), "congrega elementos que denotam uma mentalidade de resistência e preservação do passado".

Como mencionado anteriormente, algo bastante importante para contextualizarmos a realidade do Vale do Jequitinhonha é considerar a presença expressiva de povos quilombolas e indígenas na sua composição. Isso significa também reconhecermos que se trata de um território marcado por muitas lutas e resistências, que existiram historicamente e que ainda

permanecem nos dias atuais. Além dessas questões específicas que dizem respeito às comunidades tradicionais, há outras que demandam luta por parte da população do Vale do Jequitinhonha, como a falta de água, as dificuldades socioeconômicas e o histórico descaso do poder público para com a região (RIBEIRO, 1997). Desse modo,

> O Vale do Jequitinhonha remete a muitas e diferentes ideias: ao rio de quem herda o nome, à riqueza de sua arte cerâmica, ao sertão mítico do garimpo, às vilas e aldeias ribeirinhas e, paradoxalmente, às suas terras áridas, aparentemente secas e pobres (MASCELANI, 2008, p.37).

Ao dissertar sobre o Vale do Jequitinhonha através do olhar do canoeiro do rio Jequitinhonha, Guerrero (2010) salienta a necessidade dos moradores dessa região de desafiarem o Vale e o sertão, uma vez que é necessário "superar os limites do corpo físico e até os limites que a própria natureza impõe ao homem para viver e sobreviver em regiões como essa" (p. 308). Segundo Podestá (2014), devido à seca e às dificuldades de trabalho, por exemplo, muitos homens foram obrigados a deixar as famílias para trabalhar em outras cidades. Frente a essa situação, as esposas não viam alternativa que não a de ficar em casa com os filhos e ir atrás de fontes de renda. Essas mulheres, através de ações coletivas, começaram a fazer arte com barro e cerâmica, tornando-se artesãs da região do Vale do Jequitinhonha.

Nesse contexto de lutas e resistências, emergem mulheres que carregam em si as tradições e lutas desse povo. Exemplo disso é o Fórum da Mulher do Jequitinhonha, que teve sua 8ª edição em 2019 e tem o intuito de fortalecer a atuação feminina e dar voz a mulheres a fim de que estas alcancem a emancipação social. Através de debates, mesas redondas, palestras e depoimentos, representantes de comunidades quilombolas e agrárias de Minas Gerais, líderes políticas e comunitárias, professoras e jovens estudantes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) partilham saberes com o objetivo de adquirirem conhecimento para lutarem por seus direitos. Dentre os temas discutidos no fórum estão: violência contra a mulher, empoderamento, empreendedorismo feminino e machismo.

2.3 Perfil das entrevistadas

Entrevistamos três mulheres negras - com idade de 30, 66 e 74 anos - que exercem lideranças no Médio Vale do Jequitinhonha e que se predispuseram a participar da investigação. Nesta pesquisa, decidimos acatar a sugestão da comunidade, que indicou as mulheres consideradas mais representativas como lideranças locais. A terceira entrevistada foi

sugerida por docentes do IFNMG / Campus Araçuaí, grupos com que compartilhei a intenção de elaborar um trabalho acadêmico sobre a liderança de mulheres negras no Médio Vale do Jequitinhonha.

Embora as participantes da pesquisa tenham sido indicadas nesse processo de diálogo com a comunidade local e com os docentes do IFNMG, ao conhecê-las, logo me encantei por suas histórias. Diante da representação e do carisma dessas mulheres, considerei fundamental para a história do Vale do Jequitinhonha o registro de suas trajetórias bem como de suas atuações nessas comunidades. As experiências das mulheres negras investigadas evidenciam posturas de lideranças diante dos desafios diários que se impõem para elas próprias e para a sua comunidade. Mais do que isso, suas atitudes são exemplos que podem representar outras mulheres que habitam as cidades de Araçuaí, Francisco Badaró e adjacentes no Médio Vale do Jequitinhonha e que possuem experiências semelhantes.

As mulheres alvo deste estudo conhecem a vida e os sofrimentos do povo da região, pois utilizaram estratégias de sobrevivência na desigualdade, reinventando-se de acordo com as circunstâncias e construindo caminhos para superar os problemas vividos no território.

Ademais, as participantes da pesquisa utilizam o reconhecimento social sobre suas experiências, entrelaçando-o às possibilidades de uma existência com mais dignidade e cidadania. Esse reconhecimento, gradativamente, constitui-se em uma situação de proeminência em relação a outras pessoas do grupo. Às mulheres investigadas é atribuída uma representatividade, já que a comunidade da qual fazem parte acredita em suas experiências, sugestões e conselhos, considerando-as fontes de inspiração e símbolos de resistência.

2.4 Do percurso: desafios e aproximação com as participantes da pesquisa

É necessário salientar que cheguei à qualificação em um ano atípico, pandêmico, situação que refletiu em estudos e pesquisas. O contexto pandêmico nos desafiou a pensar em outras formas de nos aproximar dos nossos sujeitos de pesquisa com empatia, cuidado e ética, a refletir sobre novas maneiras de escuta (que não a face a face), a estabelecer vínculos apesar do distanciamento físico. Desse modo, realizarmos os primeiros contatos com as participantes da pesquisa tornou-se um desafio diante do contexto atual da pandemia. A pandemia de Covid-19 trouxe a desconfiança, o medo, o isolamento. No caso específico deste estudo, não podemos desconsiderar o fato de que a maioria das informantes da pesquisa são idosas, ou seja, estão inseridas no grupo de risco e, desse modo, demonstram maior insegurança em permitir encontros presenciais para realização das entrevistas.

Inicialmente, buscamos esclarecer para as participantes que a entrevista é voluntária, portanto, consideramos a disponibilidade e interesse das mulheres investigadas em contribuírem com o estudo, em concordância com o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi levado pessoalmente pela pesquisadora, após autorização por telefone, para que as entrevistadas pudessem assinar. A pesquisa está devidamente autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob protocolo número 1.309.081.

As entrevistas foram realizadas através de telefone fixo e celular, sem vídeo. O registro dos nomes e o uso das imagens foram autorizados pelas participantes da pesquisa e as entrevistas foram iniciadas em Agosto de 2020. Quanto ao registro da imagem das entrevistadas, consideramos importante esclarecer que temos ciência de que o contágio por Covid-19 é um risco real, mas a partir da relação de confiança construída ao longo das entrevistas por telefone, conseguimos autorização das participantes da pesquisa para retornar para fotografá-las, o que fizemos seguindo todos os protocolos de segurança, inclusive, mantendo o distanciamento necessário[7].

É válido salientar que houve limites na abordagem a distância utilizada neste estudo, porque mesmo que tivéssemos uma escuta atenta durante a realização das entrevistas via telefone, o fato de não ser possível ver os gestos das participantes e o próprio ambiente em que se encontram - que pode ser revelador, pois reforça a memória - impõe limites e riscos de perder as nuances de uma entrevista presencial. A maior parte das participantes da pesquisa tem pouco ou nenhum acesso aos aplicativos para conversas por vídeo-chamadas e, quando dispõem desse recurso, as oscilações da rede impedem que a conversa seja clara e sem interrupções.

No momento atual, quando novas tecnologias vêm se desenvolvendo cada vez mais a fim de tentar minimizar as distâncias, ainda há limites no que diz respeito à inserção dessas tecnologias em alguns lugares e regiões do Brasil, até mesmo em locais de certo desenvolvimento. Assim, a forma de tornar possível essa pesquisa, sob pena de perder as memórias dessas mulheres, foi a utilização do telefone como instrumento para tornar pertinente e legítima essa abordagem. Longe de ser um retrocesso, a chamada telefônica foi o meio mais viável que encontramos para realizar a nossa pesquisa.

Os primeiros contatos com as entrevistadas nos permitiram realizar melhorias e adaptações no roteiro de modo a cada vez mais nos aproximarmos dos objetivos da pesquisa,

[7] Essa nossa impertinência não causou adoecimento, já que, passados quinze dias do registro das imagens, a saúde das participantes se manteve preservada.

principalmente no que diz respeito à construção de identidades culturais por meio dos saberes não escolares dessas mulheres e de como essas identidades interferem no cotidiano, na política, na comunidade. Nesse contexto, as entrevistas via chamada telefônica viabilizaram conversas, lembranças, relatos por parte das entrevistadas e, aos poucos, foi possível acrescentarmos perguntas a fim de tornar o processo de pesquisa mais dinâmico, de forma a tentar abarcar a complexidade do fenômeno em estudo.

Associado a isso, o primeiro momento evidenciou a necessidade de realizarmos um aprofundamento nas questões das entrevistas com cada participante, de modo a explorar todo o conteúdo previsto no roteiro. A proposta inicial seria a realização de uma pesquisa etnográfica a qual consiste, basicamente, no aprofundamento do estudo de determinado grupo social - seus hábitos e costumes - e cuja origem remonta à clássica obra de Malinowski (1978). Entretanto, em função da necessidade de convivência e intenso contato com os sujeitos, foi necessário - como já mencionamos - um redesenho para uma abordagem baseada em entrevistas semiestruturadas.

Quando no contato para saber se as mulheres interlocutoras da pesquisa aceitariam ou não participar do nosso estudo, foi interessante a reação de uma delas ao ser informada de que a própria comunidade a indicou: surpresa e satisfação. A participante pareceu não ter ideia da dimensão de suas ações no território em que reside. Por outro lado, deixou transparecer a satisfação pelo reconhecimento e importância direcionados ao trabalho que realiza em sua comunidade. As outras interlocutoras da pesquisa também se mostraram lisonjeadas por serem referências em seu espaço de atuação, embora participar de entrevistas fosse uma prática habitual para essas mulheres devido ao fato de terem um trabalho mais consolidado no território do Médio Vale do Jequitinhonha.

Durante a realização das entrevistas, a partir do uso do roteiro[8], tentamos incentivar as entrevistadas a fazerem a narrativa sobre as memórias da infância, família, escola e trabalho[9]. Em seguida, procuramos identificar os valores e a identidade construída pelas participantes, como elas se veem nesse contexto. Essas primeiras questões estão voltadas para a trajetória pessoal dos sujeitos. Posteriormente, procuramos conhecer a trajetória política das participantes: *quando* e *como* começou, quais as suas referências pessoais e possíveis motivações para se tornarem líderes comunitárias.

Além disso, tentamos compreender como as participantes enxergam as suas relações com a comunidade e com os espaços de educação escolar e não escolar, buscando conhecer a

[8] Ver anexo I.
[9] O vocábulo *trabalho* significa, neste estudo, a forma como os indivíduos se sustentam.

forma de aquisição e as práticas de disseminação dos saberes adquiridos por essas mulheres. Investigamos, ainda, as questões de gênero e étnico-raciais que determinam ou influenciam essas relações: “Como é ser mulher negra no Vale do Jequitinhonha?”. Aqui, direcionamos nosso olhar para os desafios enfrentados pelas participantes em serem mulheres negras em um território como o Vale do Jequitinhonha, marcado por dificuldades socioeconômicas e pelo machismo, refletido nos altos índices de violência contra a mulher na região[10].

O retorno à casa das participantes para fotografá-las permitiu maior aproximação com as entrevistadas além de propiciar à pesquisadora conhecer melhor o ambiente em que suas interlocutoras residem. Apesar do distanciamento físico que os protocolos de segurança exigiram em função da pandemia de Covid-19, esse momento com as participantes foi importante para estreitar os vínculos já estabelecidos através das entrevistas por telefone. Duas entrevistadas foram fotografadas em suas casas e uma em seu ambiente de trabalho.

Vale ressaltar o trajeto até a casa da participante que reside na Comunidade Quilombola de Tocoiós – zona rural da cidade de Francisco Badaró. Antes de agendar a nossa visita, fomos alertados sobre o período de chuva, que, segundo relatos, torna inviável o acesso à comunidade. Aproveitando o tempo ensolarado, marcamos a nossa visita e seguimos para Tocoiós. No percurso de 42 km de Araçuaí até a cidade de Francisco Badaró, uma estrada tranquila, sem percalços. Em contrapartida, o trajeto de Francisco Badaró até a Comunidade Quilombola de Tocoiós evidenciava a dificuldade de acesso: região montanhosa, estrada com muitas lombadas, terra solta e escorregadia. Após 11 km de estrada de terra, “depois do afamado Morro Gasta tempo”, encontra-se Tocoiós de Minas, “pequenininha, por detrás dos morros todos que a rodeiam [...]” (LEMOS, 2020, p.64).

Destacamos que todos os moradores da comunidade quilombola de Tocoiós têm a propriedade individual das terras. Quando houve a titulação da comunidade de Remanescente de Quilombo, a posse das terras já estava consolidada, tendo, cada morador, o registro de sua parte do terreno.

[10] De acordo com o *Observatório dos Direitos das Mulheres dos Vales Jequitinhonha e Mucuri* (2019), “os Vales do Mucuri e Jequitinhonha possuem uma extensa região territorial e rural, e nos rincões destas regiões percebe-se um patriarcado ainda embasado na desigualdade de gênero que resulta em índices alarmantes de crimes e violências contra as mulheres”.

3 TRAJETÓRIAS NEGRAS FEMININAS: MEMÓRIA, DESAFIOS COTIDIANOS E ANCESTRALIDADE

3.1 Atuação histórica de mulheres negras no período escravista e pós-escravista

Desde o período da escravidão no Brasil, a história da mulher africana foi de luta e resistência. A inserção de mulheres africanas escravizadas se deu no âmbito do trabalho, realizando diversos serviços nas fazendas, engenhos, no âmbito doméstico e nas ruas das cidades. Além desses espaços, não era incomum que a mulher negra fosse utilizada como objeto sexual do homem branco ou como mera "reprodutora" para expansão do número de escravizados sob o domínio dos senhores, quando o tráfico negreiro dá sinal de término e na impossibilidade de importação dos africanos. De acordo com Davis (2016), aos olhos dos proprietários de escravizadas, "elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava (p.26)".

Apesar dos horrores da escravidão, as mulheres negras africanas e nascidas no Brasil resistiram à submissão, assim como criaram estratégias de resistência ao julgo senhorial. Particularmente no ambiente urbano, através do ganho de rua, puderam construir espaços de relativa autonomia e muitas formaram pequenas fortunas, dependendo do lugar social enquanto escrava ou liberta e da importância dos serviços que prestavam, podiam garantir uma renda diferenciada em relação aos demais negros e negras (SOARES, 1994).

Soares (1994) aponta que em um contexto extremamente adverso como o da escravidão, as mulheres negras produziram reflexões políticas e conhecimentos que foram capazes de garantir a subsistência moral e econômica dos seus, cuidando não apenas de sua própria liberdade, mas se mobilizando, por exemplo, para tornar livres filhos que haviam permanecido na escravidão. Segundo essa autora:

> A existência dessas ações de liberdades protagonizadas por negras demonstra percepção política por parte delas ao avaliarem o momento em que deveriam contestar a autoridade dos senhores (...). As negras forçavam a liberdade, queriam o direito de ir e vir, dispor de suas vidas como bem entendessem. A maioria permanecia nas ruas procurando nas poucas oportunidades de trabalho o mínimo para sobreviverem (SOARES, 1994, p.94).

A autora ainda chama atenção para o fato de que os atos de rebeldia e resistência dos escravizados demonstram que eles não desistiram da luta pela liberdade, pelo contrário, utilizaram inúmeros meios para alcançar uma vida mais digna. De acordo com Soares (1994), mesmo com a possibilidade de serem alforriadas, as mulheres escravizadas não "aguardavam

passivamente esse benefício": barganhavam concessões, planejavam fugas, influíam nas relações senhoriais (p. 78 – 79). Nesse cenário, Helena Theodoro (1996) explicita que a mulher negra, durante a escravidão e nos primeiros tempos de liberdade, foi "a viga mestra da família e da comunidade negra. Neste período inicial de liberdade, as mulheres foram forçadas a arcar com o sustento moral e com a subsistência dos demais" (p.34).

Esses argumentos encontram recepção em Rocha (2012) ao afirmar que, no Brasil, é possível verificar diversas ações políticas desempenhadas pelas mulheres negras dentro do sistema que remarcaram as condições sociais dessas mulheres, as quais enfrentaram o regime escravocrata e lutaram para alcançar a liberdade. "Tais ações as qualificam como agentes históricas e suas trajetórias são mais relevantes do que propunha a historiografia tradicional" (p.95). Destaca-se, assim, o protagonismo das mulheres negras na história brasileira. Escravizadas ou libertas, essas mulheres imprimiram suas marcas, resistiram e empreenderam lutas, buscando superar as restrições impostas pela sociedade machista e racista.

No livro *Um defeito de cor*, de autoria de Gonçalves (2011), que retrata o período da escravidão no Brasil, a protagonista, cujo nome africano é Kehinde, foi obrigada a adotar um nome "cristão" ao ser vendida para um senhor branco no Brasil: "Para os brancos fiquei sendo Luísa, Luísa Gama, mas sempre me considerei Kehinde [...] era como Kehinde que eu me apresentava ao secreto e ao sagrado" (p.73). Assim como essa passagem mostra a resistência de Kehinde para conservar o nome que sua mãe e sua avó lhe deram, a ficção revela uma série de estratégias de sobrevivência entre os negros escravizados. Kehinde é uma sobrevivente em movimento, por ela passa a vivência das perdas familiares e dos sofrimentos, da sexualidade, do desejo de liberdade. A protagonista é a representação de muitas mulheres negras que têm a experiência das desigualdades, das injustiças e que vivenciam cotidianamente a exclusão.

As experiências que todas essas mulheres escravizadas acumularam - o trabalho pesado, a luta para proteger a sua família e a resistência à escravidão - possibilitaram a essas mulheres transmitirem para as suas descendentes um legado de perseverança e trabalho duro (DAVIS, 2016). Nesse contexto, a presença da ancestralidade se faz marcante na vida de mulheres negras, que desenvolvem técnicas e carregam, em suas bagagens, conhecimentos informais oriundos das contribuições das gerações anteriores. De acordo com Guillen (2013/SN), a ancestralidade se manifesta "não como apego ao passado (no sentido conservador da tradição). Mas como elemento dinâmico que faz a ponte entre passado e futuro – que permite compartilhar experiências e indicar rotas de luta, novos caminhos". A autora também salienta que foi necessário que o movimento negro utilizasse artifícios "políticos e educacionais fortemente arraigados numa oralidade" para garantir a manutenção

da memória de seus ancestrais. Nessa perspectiva, evidenciar a história (muitas vezes não registrada) de seus antepassados é também uma estratégia de reafirmação da identidade negra.

Freitas (2017) explicita que, na conjuntura apresentada pela narrativa oficial, a mulher negra foi historicamente invisibilizada, privilegiando-se os homens brancos. A autora destaca que:

> Essa dupla invisibilidade, de gênero e raça, imbricada na centralidade da condição de classe do sistema capitalista, busca reservar para as mulheres negras no Brasil a pecha de coadjuvantes, um espaço extremamente delimitado, reduzido a tipos já construídos, solidificados, porque não dizer, naturalizados nas tipologias das mulatas, crioulas, escravas fiéis e infiéis, mucamas. Pode-se acrescentar ainda, as "abnegadas amas de leite", as "exímias cozinheiras", as "temidas macumbeiras", tipos que prevalecem quando se apresentam mulheres negras nas páginas das histórias brasileiras (p.37).

Discorrendo, ainda, sobre o cenário retratado pela narrativa oficial, Freitas (2017) pontua que se podem encontrar, por meio de uma pesquisa minuciosa, mulheres africanas ou nascidas no Brasil que desempenharam diversos papéis: protagonizaram lutas, resistiram às imposições (mesmo que essa resistência ocasionasse castigos, violências ou mortes), realizaram trabalhos nos campos e nas casas grandes. Segundo Freitas (2017, p.39), essas mulheres "inspiraram outras, fizeram parte da história do povo brasileiro, mas não são lembradas". Nessa perspectiva, a autora salienta a importância de "subverter a lógica" que está posta - referindo-se à ótica imposta pelo sistema do capital - e realizar leituras por outro ângulo, atentando-se para o protagonismo das mulheres negras construído nas resistências cotidianas.

De acordo com Freitas (2017), durante o período colonial e no Império brasileiro, as mulheres negras escravizadas deram início à educação (de modo não formal) de crianças negras e brancas no Brasil, propiciando condições para que elas aprendessem "as vivências da sociedade em que estavam inseridas" (p.45). Desse modo, "a busca por histórias e narrativas que permitam questionar o que ficou registrado [...] possibilita situar a discussão acerca da localização histórica da mulher negra na educação no Brasil" (FREITAS, 2017, p.39).

Assim, fosse por meio das atividades realizadas no campo, dos ganhos de rua, gerindo a família ou através dos cuidados dispensados às crianças das casas grandes, as mulheres negras "foram fundamentais na forma como se estruturou o país" (FREITAS, 2017, p.40), assumindo protagonismos e evidenciando o "caráter multifacetado das experiências históricas (das mulheres negras) para vencer as adversidades do cotidiano" (COSTA, 2017, p.82).

3.2 Protagonismo feminino negro: lutas e resistências para a representação identitária

No Brasil, ser mulher negra representa lutas, conflitos e resistências. Desse modo, os múltiplos processos de opressão vivenciados pelas mulheres negras definem suas identidades e experiências pessoais, além de marcar relações de desigualdades, contribuindo para manter e reforçar injustiças sociais:

> São as diferenças, e não as semelhanças, que constroem o poder. Nesse sentido, a diferença de cor se instala no cotidiano para ratificar as injustiças sociais e moldar percepções. No caso das mulheres negras, tripla discriminação [raça, gênero e classe][11] é claramente colocada para impedir o acesso a um status social igualitário. (SAFFIOTI *apud* SOUZA, 2004, p. 128).

Ao longo do tempo, as necessidades das mulheres negras têm sido ignoradas em vários segmentos da sociedade. Normalmente, elas são relegadas a papéis secundários e suas vivências são desconsideradas. Apesar de terem se tornado o alicerce educacional, econômico e afetivo de suas famílias e comunidades, demonstrando protagonismo na luta por sobrevivência e pela educação dos filhos, as mulheres negras ainda são as maiores vítimas de violência, alcançando pouco reconhecimento e baixa remuneração no mercado de trabalho (BELLO, 2017).

Segundo Praça (2021), o patriarcado e o racismo são aspectos acentuados em contextos de vulnerabilidade social. De acordo com a autora:

> (...) os corpos violentados e invisibilizados possuem cor, gênero e territorialidade. São aqueles considerados descartáveis, que podem se deteriorar, que podem ser violentados, que podem não ter casa, condições de alimentação e saúde dignas. São corpos negros, quilombolas, marisqueiros, pesqueiros, do garimpo artesanal e da agricultura familiar, os mais atingidos. E é nos corpos das mulheres que esses impactos são vividos de maneira ainda mais potencializada. São elas as que mais persistem na defesa de si, dos seus e de seus territórios (p. 8).

Nesse contexto, o machismo e o racismo cotidianos impactam diretamente a vida das mulheres negras, exigindo movimentos de avanço e resistência, a fim de contornar os desafios que se apresentam diante delas e possibilitar que suas singularidades sejam colocadas em pauta. Conforme salientado por Carneiro (2020, p.48), o conjunto de práticas discriminatórias tem “um caráter devastador” e “vão desde as restrições sofridas no mercado de trabalho aos estereótipos negativos que estigmatizaram de maneira especial as mulheres negras [...]”.

---

[11] Ressalta-se aqui a categoria *interseccionalidade* cunhada por Crenshaw (2002), com o objetivo de explicitar o quanto os múltiplos sistemas de subordinação afetam o acesso aos direitos e marcam os lugares sociais. Nesse contexto, a experiência da mulher negra é diferente da mulher branca e do homem negro.

As explorações que afetam a vida de mulheres negras são diversas e têm origens históricas. Apesar de marcadas pelo machismo que atinge as mulheres de modo geral, as mulheres negras ainda são oprimidas devido ao seu pertencimento racial, o que faz com que suas lutas sejam bastante distintas das reivindicações apresentadas pelas mulheres brancas. Estas opressões e experiências instigam a luta da mulher negra "por afirmação de uma identidade específica historicamente construída, que se distingue da história das mulheres do grupo socialmente hegemônico (CARNEIRO *apud* Oliveira, 2006, p.37)".

Nesse cenário, a trajetória de uma das interlocutoras da pesquisa, Mila, a qual reside em comunidade remanescente de quilombo, evidencia questões e lutas específicas que definem a identidade quilombola: a luta pela preservação das tradições locais, a sua participação como representante associativa, o cuidado com a criação dos sete filhos, a lida no roçado. Além da luta para superar o racismo e o machismo, Mila ainda se esforça junto a outras companheiras para alcançar políticas públicas que favoreçam a sua comunidade e para romper com os estereótipos, que são ainda maiores quando se trata de mulheres negras quilombolas. Nesse território marcado por desafios, essas mulheres, segundo Sousa, Lima e Sousa (2020), "cuidam dos afazeres do lar e, no entanto, mesmo de forma indireta, não deixam de ser lideranças e de trabalhar pela proteção da comunidade, agindo pela defesa e promoção de outras mulheres" (p.90). A fotografia 1 ilustra a agência de Mila e de suas companheiras na realização de parcerias que ajudem as tecelãs de sua comunidade a empreenderem seus produtos.

Fotografia 1 - Reunião da associação das tecelãs de Tocoiós com integrantes do Projeto "Artesanato do Vale do Jequitinhonha: inovação social e design no contexto das comunidades criativas" do IFNMG/Araçuaí

Foto: Ernani Calazans, 2019.

Novaes (1993) esclarece que a identidade só pode de ser usada na dimensão do discurso e surge como um recurso para a criação de um *nós* coletivo. Dessa maneira, segundo a autora, tendo como base esse *nós* é que os grupos sociais poderão, a partir das representações, reivindicar para si determinado espaço social e político. Ou seja, a identidade se constrói em determinado contexto histórico e cultural, a partir das relações estabelecidas com os outros e dos lugares sociais e políticos ocupados.

Para as mulheres do Médio Vale do Jequitinhonha, a identidade está profundamente ligada ao território, ao sentimento de pertença àquela comunidade, embora ressaltem também as "marcas" ancestrais, o conhecimento e aceitação de suas origens étnico-raciais e a experiência dos percursos vividos como elementos constitutivos de suas identidades.

Ferreira (2000) entende identidade como uma categoria que é pessoal, social e política. Segundo esta percepção, a identidade é construída a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com os outros e com o lugar em que estamos inseridos. Com base nessas referências sociais e políticas, de acordo com o autor, "é que o indivíduo se autorreconhece e se constitui, estando em permanente transformação" (p.47). Desse modo, conhecer o processo de construção da identidade possibilita compreender como o sujeito se forma, como ele se vê, qual a sua maneira de existir no mundo.

Nessa mesma direção, Gomes (2005) salienta que a identidade negra é "uma construção social, histórica, cultural e plural" (p.43). Envolve, portanto, como os sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial constroem uma visão sobre si mesmos, tendo como base a relação com o outro. A autora segue afirmando que "construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio [...]" (p.43).

Quando dissertamos sobre uma identidade que se constrói no social, entendemos que esta inclui o território, tendo em vista que, de acordo com Milton Santos (1999), ele envolve não só o espaço físico como também a identidade. O autor destaca que a formação do território se relaciona estreitamente com os significados atribuídos pelos grupos sociais a determinado lugar.

> o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (p.8).

Assim, a organização social é importantíssima para expressar o sentimento de pertença à determinada cultura. A identidade territorial é, portanto, “o resultado do enraizamento de um grupo social nas relações cotidianas balizadas por tradições e mudanças no tempo e no espaço” (SOUZA, 2007, p.128 – 129).

Nessa mesma perspectiva, Haesbaert (2004) traz a concepção de território como um instrumento de poder político e também como lugar de identidade cultural. No que diz respeito ao território enquanto lugar de identidade, o autor define como um espaço onde se manifestam as questões simbólicas e a subjetividade. Nesse contexto, são criados vínculos (que podem ser materiais ou simbólicos) com determinados lugares. Os vínculos simbólicos são construídos com base no sentido de pertencimento, nas vivências em certos espaços, na identidade social com o território. Dessa forma, grupos, especialmente os subalternizados, tendem a se apropriar simbolicamente dos territórios aos quais pertencem, pois estes representam segurança, amparo, (re)afirmação de suas identidades.

As mulheres investigadas na pesquisa apresentam estreitos vínculos com o lugar que habitam. Esta ligação se expressa nos valores incorporados por elas – e que fazem parte da cultura local – na religiosidade que marca fortemente algumas dessas mulheres e nas suas experiências práticas. Conforme defende Oliveira (2013) “os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais cotidianas refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações” (p.4). Desse modo, as vivências nos contextos sociais informais no Médio Vale do Jequitinhonha moldam a identidade dessas mulheres. Através da lida cotidiana, dos trabalhos manuais, das danças, dos cantos entoados as mulheres alvo desta pesquisa refletem singularidades da comunidade à qual pertencem, trazendo “consigo as marcas identitárias daquele grupo social” (COSTA, 2017, p.122). As fotografias 2 e 3, a seguir, expressam a religiosidade e a tradição manifestas na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Itira/Araçuaí-MG.

Fotografia 2 - Festa de Nossa Senhora do Rosário dos homens pretos de Itira
Rainha: Cleia Celestino da Silva – participante da pesquisa

Foto: Lori Figueiró, 2018.

Fotografia 3 - Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Itira

Foto: Lori Figueiró, 2018.

Assim como ressaltado nos estudos de Nogueira (2016) ao se referir à liderança exercida por Dona “Dió do Acarajé”, as mulheres participantes desta pesquisa alcançaram visibilidade social devido à atuação na região: por se mobilizarem junto as suas comunidades na luta pela valorização da cultura do território, dos saberes produzidos por diversas gerações, e por imprimirem em sua arte e em seus afazeres cotidianos um “conjunto de valores que identifica um modo de ser nativo” (MASCELANI, 2008, p.21).

Os artigos de Gonzales (1981) no jornal *Mulherio* evidenciavam um forte sexismo na sociedade brasileira, mas também explicitavam a existência de desigualdades raciais. Desse modo, para Gonzales (1981), a mulher negra era afetada duplamente: por ser negra e por ser mulher. A autora observa, no entanto, que “os efeitos da desigualdade racial são muito mais contundentes que os da desigualdade sexual” (p.8). Cabe ressaltar que “as relações raciais trazem como herança sentidos universalizantes, em que o negro ainda aparece como representante de uma coletividade marcada por atributos negativos” (PINTO; FERREIRA, 2014, p.264). Essas questões identitárias, criadas com base em ideologias, faz com que a identidade da pessoa negra seja atravessada por conflitos e inquietações.

Ratts e Rios (2010) apontam que, anos atrás, Lélia Gonzales já refletia sobre o quanto a colonização demonstrava como o racismo latino-americano é sutil para manter identidades negras em posições de grupos sociais subalternizados, superexplorados, especialmente no que diz respeito às mulheres negras. Segundo os autores, Gonzales foi de extrema importância para a produção de um discurso crítico sobre como são construídas as relações raciais no Brasil, afirmando que *tornar-se negra* nesse país é um processo que envolve a consciência de si, a partir de suas experiências históricas.

De acordo com Moreira (2016), o feminismo negro buscou evidenciar a mulher negra como sujeito político autônomo. Desse modo, o movimento feminista negro nasce da intersecção entre movimento negro e feminista. Segundo a autora, é com base nessa intersecção que o feminismo negro se constitui como um espaço em que é possível discutir as especificidades das mulheres negras provenientes das demandas étnico-raciais.

Ainda nessa perspectiva, Moreira (2016) reflete sobre as produções das mulheres negras na contemporaneidade e explicita que estas realizam um movimento contra-hegemônico, buscando questionar as ideias e definições inadequadas do pensamento dominante, o qual retrata uma experiência comum de mulher. Para Moreira (2016), as mulheres negras, através de suas múltiplas experiências, falam com base em suas percepções e a partir das posições que ocupam na sociedade. Assim, as mulheres negras produzem reflexões que “anunciam e enunciam” os lugares de fala.

Em referência ao discurso proferido por Truth (1851), Ribeiro (2018) ressalta que a oradora "já anunciava que a situação da mulher negra era radicalmente diferente da mulher branca. Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas" (p.52). Segundo Ribeiro (2018), de modo geral, "o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero – o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão" (p.44). No entanto, de acordo com a autora, desde a década de 1970, militantes negras estadunidenses denunciavam que a pauta do movimento feminista não contemplava as especificidades da mulher negra, já que esta, além das opressões de gênero, também sofre opressão racial. "A mulher negra, para a qual não existe qualquer 'outro' institucionalizado como objeto de exploração, discriminação e opressão" (HOOKS, 2019, p.46) constrói experiências no vivido que a singularizam e que desafiam "a ideologia sexista, racista e classista" da estrutura social dominante (op. cit.).

Fortalecendo essas reflexões, Nogueira (2016) salienta que, desde o período da escravização, as mulheres descendentes de africanos foram forçadas a trabalhar com a mesma força de trabalho que os homens negros. Segundo a autora, "quando as feministas lutaram para garantir o lugar das mulheres no mercado de trabalho, quando defenderam a mulher do mito da fragilidade feminina, as mulheres negras não estavam sendo contempladas" (p. 42). Por isso, o feminismo negro atua como um compromisso político, a fim de que mulheres negras se tornem sujeitos capazes de romper com a invisibilidade de suas realidades.

Na perspectiva do feminismo negro, o termo "empoderamento" apresenta um valor coletivo. Refere-se ao ato "de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos na mudança". Assim, o empoderamento parte não somente de uma mudança na consciência e de lutas por conquistas individuais, mas também (e principalmente) do compromisso em fortificar outros tencionando alcançar condições mais justas para todas as mulheres (RIBEIRO, 2018, p.135).

Ribeiro (2018) explicita que o empoderamento é um ato que fornece "outras possibilidades de existência e comunidade [...]" (p. 136). Assim, algumas mulheres negras buscam se "empoderar" e construir uma visão positiva sobre suas próprias experiências, descobrindo nas situações cotidianas, no trabalho e na arte formas de existir e (re)sistir em um contexto desafiador. Como agentes sociais, muitas mulheres negras assumem causas comunitárias, desenvolvem ações que preservam a memória de seu povo e valorizam a sua cultura, pois herdam o conhecimento sobre a importância de conservar a história e de valorizar a ancestralidade. Desse modo, o ato de falar a partir das experiências vividas, da

concretude de sua realidade torna-se um movimento político, pois através dos trabalhos realizados e das vivências cotidianas as mulheres negras encontram formas de superação da desigualdade em que se encontram e buscam promover mudanças coletivas, evidenciando o valor que tem a sua comunidade.

Na região do Vale do Jequitinhonha, muitas mulheres, além de atuarem na esfera do lar, assumem cargos em associações, ONGs, instituições religiosas e mobilizam ações junto às pessoas que integram as suas comunidades, a fim de alcançarem mudanças sociais e culturais para a sua região. Grande parte dessas mulheres reinventam condições para prover o seu sustento e, muitas vezes, de seus familiares. Dessa forma, o protagonismo feminino no Vale do Jequitinhonha se revela nas "práticas rotineiras de resistência" (OLIVEIRA, 2008, p.19) e na retomada da memória ancestral que se corporifica nos trabalhos empreendidos por essas mulheres: no artesanato, no tear, nos cuidados com a comunidade, nas ações de valorização do lugar, em síntese, no fazer e luta dessas mulheres. A fotografia 4, a seguir, mostra a participante da pesquisa, Dona Mila (à esquerda da foto, usando máscara verde), no ofício do tear, aprendido com suas tias.

Fotografia 4 – Galpão onde trabalham as tecelãs da Comunidade Quilombola de Tocoiós

Foto: Aremita Reis, 2021.

Na perspectiva do empoderamento e resistência, Conceição Evaristo, escritora e militante, aponta a necessidade de dar espaço para as literaturas de autoria negra, ressaltando que estudar os discursos literários de autores negros e reconhecê-los como culturas ancestrais é um processo importante e necessário. Desse modo, a autora também representa a resistência e luta por uma identidade na literatura. Nesse contexto, Conceição Evaristo (2009) disserta sobre "o ato de fazer, pensar, e veicular o texto negro" (p.18), trazendo reflexões sobre a literatura e como são construídas as subjetividades dos negros brasileiros, já que muitas vezes os discursos que circulam não os representam, pelo contrário, trazem imagens estereotipadas dos negros. Em contrapartida, sempre houve resistência por parte dos descendentes de africanos, lutas pela emancipação social, projetos em prol de sua comunidade, arte e práticas religiosas que permitiam manter os laços fraternos e culturais:

> Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira (...) (EVARISTO, 2009, p.18).

Kilomba (2019) contribui para o fortalecimento dessa discussão ao afirmar que a margem se configura como um local que alimenta nossa capacidade de resistir às repressões, que nos permite mudar realidades e vislumbrar outros discursos. Essa afirmação nos possibilita inferir que a consciência do racismo e marginalização sofridos pelas mulheres negras e do "não lugar" a que foram remetidas em suas vivências as impulsiona, muitas vezes, a desenvolverem mecanismos para romperem com as situações de adversidade, encontrando formas de resistência e de superação dos limites impostos pelo sistema opressor.

Nesse lugar de resistência a memória se faz essencial, pois eterniza modos de ser, de viver e permite guardar tradições e histórias ao longo do tempo. "Pela memória os povos constroem e perpetuam sua identidade para as gerações seguintes" (FIGUEIREDO, 2009, p.65). Assim, a memória também pode ser entendida como uma maneira de resistência cultural, como um gesto político dos povos periféricos. Segundo Michael Pollak (1989),

> Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à 'Memória oficial', no caso a memória nacional (p.2)

Nessa mesma direção, Gonzales (1984, p. 226), ao falar sobre noções de *consciência* e de *memória*, salienta que "a consciência exclui o que a memória inclui". Sendo assim, a

consciência, à medida que se torna o local de rejeição, também se manifesta como um discurso dominante em determinada cultura, ocultando a memória e se impondo como verdade. Ainda assim, a memória resiste e se faz presente, resgatando histórias que não foram escritas. De acordo com a autora:

> No que se refere à gente, à crioulada, *a gente* saca que a consciência faz tudo *pra* nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela *pra* tudo nesse sentido. Só que isso *tá aí*... e fala *(*GONZALES, 1984, p. 226 - 227).

Segundo o sociólogo Halbwachs (2013), as "lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós" (p.30). Assim, as lembranças são fruto da relação entre o sujeito e seu grupo, ou seja, são resultado de um processo coletivo.

Em vista disso, Halbwachs (2013) ressalta que a memória individual está atrelada à memória coletiva, pois as recordações do passado, ainda que aparentem resultar de sentimentos ou episódios isolados, só têm existência com base em "quadros sociais da memória". Desse modo, a memória do coletivo também se revela nas memórias individuais, pois, segundo o sociólogo, as lembranças existem devido ao fato de os indivíduos encontrarem reverberações a elas. Sustentado por esses argumentos, Halbwachs (2013) salienta que a memória coletiva é que nutre o sentimento de pertencimento, de identidade. De acordo com Santos (2012), "as construções do passado são sustentadas por estruturas coletivas e criadas por atores sociais, sem que estes dois movimentos possam ser considerados excludentes" (p.40).

Como agentes em absoluta interação, os indivíduos constroem, a partir do exercício da memória, possibilidades de compreensão da identidade construída, de suas realidades cotidianas, buscando resgatar uma história que, em outros momentos, sequer foi retratada. "Com base na subjetividade os sujeitos da memória fortalecem as vivências de um grupo enquanto prática social, dando ênfase aos aspectos macro-sociais que acentuam suas experiências de mundo e dos demais outros pertencentes ao coletivo" (SOUZA, 2018, p.165).

Na esfera literária, Conceição Evaristo (2005) faz referência à experiência do *escreviver*, sublinhando que é por meio da memória que a identidade das mulheres negras é reconstituída, pois o processo de registro das lembranças, a escrita de si (e ao mesmo tempo de nós) está impregnada dos conflitos, das vivências e das resistências dessas mulheres. Nessa perspectiva, a partir do ato de escrever, as mulheres negras se deslocam do lugar de subjugação que lhes foi atribuído para assumir o espaço da enunciação. Como enunciadoras,

elas narram suas experiências e histórias, mas, ao mesmo tempo, narram a história de outros que integram a sua coletividade. Assim, a mulher negra "parte de sua própria vivência para evocar uma memória coletiva, ou seja, o seu discurso é transpassado por discursos outros" (JORGE; SOARES; 2020; p.76).

Soares e Crusoé (2017) enfatizam que a memória está impregnada de ideologia e, dessa maneira, "a construção ideológica de uma memória social dos grupos dominados é fundamental como forma de resistência e luta" (p.56). Nessa mesma perspectiva, Santos (2018) pontua que os africanos escravizados utilizaram a memória e a oralidade como instrumentos fundamentais "para a manutenção de uma tradição de narrativas" (p.115). Dessa forma, segundo a autora, narrar o que nasce das próprias vivências e contar as histórias de seus antepassados significa perpetuar os valores culturais de seu povo, revisitar os lugares ocupados por seus ancestrais. "Essa percepção implica uma atitude de abertura para o que subjaz na cultura, para a dimensão sutil e avassaladora daquilo que, muitas vezes, apenas resiste [...]" (MASCELANI, 2008, p.66).

Sueli Carneiro, em texto apresentado no III Fórum Nacional de Performance Negra, evidencia a necessidade de produzir "narrativas sustentadas na experiência histórica que atualizem o ser negro no presente e diversifiquem a representação de suas potencialidades humanas". Dessa maneira, de acordo com a autora, é possível manter viva a memória da capacidade de sobrevivência dos africanos e afrodescendentes em condições extremamente desfavoráveis e dramáticas, "desconstruindo narrativas tradicionais e/ou colonizadas" e valorizando as "lutas empreendidas por homens e mulheres africanos e afrodescendentes" pela conquista de sua liberdade e pela igualdade de direitos (CARNEIRO, 2020, p.272 - 273).

Conforme destaca Ribeiro (2018), "cada mulher pode criar em seu espaço de atuação formas de empoderar outras" (p.136). Nesta compreensão, mulheres descendentes de africanos, ao enfrentarem desafios apresentados em suas trajetórias de vida e conscientes dos sofrimentos que outras pessoas de sua região vivenciam, especialmente as mulheres negras, transformam ações do dia a dia em atos políticos, tornando-se importantes lideranças locais. Nesse contexto, elas criam espaços para que suas vozes sejam ouvidas, lutam pela preservação do patrimônio cultural, unem-se a outras mulheres criando associações e mostram, por meio de suas posturas, da arte, dos cantos populares, o valor que as tradições carregam.

Dessa maneira, muitas mulheres negras líderes alcançam espaços de fala na comunidade devido ao modo como conseguem influenciar positivamente as vidas das pessoas

da região e às suas contribuições sociais, uma vez que utilizam seus saberes para realizar transformações nos lugares em que atuam. Segundo Santos (2018):

> O passado violento e as agruras do presente da população negra dão lugar a uma nova história, construída a partir de uma linhagem de mulheres fortes e guardiãs da memória ancestral, de forma que a descendência negra faz-se presente e necessária para a manutenção e repasse da tradição familiar. (p.229)

Assim, a memória atravessa o tempo e traça os caminhos percorridos pelas mulheres negras, caminhos por vezes cheios de dissabores, mas que também fortaleceram o desejo de se autoafirmar e de se reconectar com a ancestralidade, pois essas mulheres têm a convicção de que suas histórias se entrelaçam com as histórias de seu povo, e que, por isso mesmo, é preciso descobrir possibilidades em meio às adversidades, aos conflitos, às opressões.

Compartilhamos das reflexões de Sueli Carneiro (2003) que ainda que mulheres negras não tenham conhecimento sobre o movimento feminista negro ou não tenham conhecimento acadêmico, elas experienciam a opressão e realizam movimentos de resistência, o que nos mostra que a própria vivência pode levar essas mulheres a perceber situações de opressão e pensar mecanismos para reagir a elas. Mesmo não tendo domínio sobre as teorias do movimento feminista negro, as práticas cotidianas dessas mulheres se constituem em saberes que as fazem criar alternativas, caminhos para superarem o racismo e as repressões sofridas. Como bem afirma Gebara (2000), “a maioria das mulheres de meio popular não elaboram teorias sobre suas constatações” (p.105), através de conversas e comportamentos concretos elas fortalecem a sua autoestima e passam a ter uma compreensão diferente de si mesmas, conforme é possível perceber na narrativa de Lira, uma das interlocutoras da pesquisa:

> E eu vejo que a gente não pode é abaixar a cabeça, a gente tem que ser autêntico, né, diante de tudo isso que acontece. Uma vez que nós negros temos consciência do nosso valor, a gente não vai, assim... abaixar a cabeça. Não vai admitir, né, as coisas injustas, o preconceito (LIRA, entrevista, 2020).

Nesse contexto, atuar na mobilização das comunidades em prol de direitos sociais torna-se um “projeto de vida” para algumas mulheres negras, as quais acabam por assumir lideranças importantes. Gebara (2000) ressalta que a mobilidade das mulheres “testemunha que é preciso sempre andar para não morrer escravas de situações não escolhidas” (p.114). Dessa forma, os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de mulheres negras líderes,

através de suas histórias familiares, de seus sucessos, das frustrações e discriminações sofridas são fundamentais para compreender o processo de construção dessas identidades.

3.3 Educação não escolar: a importância das vivências e dos saberes nas práticas educativas de mulheres negras

Compartilhamos da ideia de Brandão (2007) que a educação não se restringe ao território escolar, ela se faz presente no cotidiano e se manifesta de diferentes formas e em diversos espaços: na igreja, na rua, na vizinhança. Nessa perspectiva, o saber é compreendido nesse estudo como algo que se adquire e se transfere nas experiências do dia a dia, na convivência diária. Partindo desses argumentos, Brandão (2007) afirma:

> A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (p.15).

Este argumento de Brandão (2007) nos faz refletir sobre como a educação atravessa o tempo e os lugares, sendo praticada de variadas formas e em espaços tão diferentes que, muitas vezes, parece escapar aos nossos olhos. Segundo o autor, no começo do século, os antropólogos aprenderam a descrever rigorosamente todos os aspectos da vida das sociedades e culturas primitivas, todavia, “quase nenhum deles usa a palavra educação, embora quase todos, de uma forma ou de outra, descrevam relações cotidianas ou cerimônias rituais em que crianças aprendem (...)” (p.16 - 17).

Trilla e Ghanem (2008) chamam atenção para os diversos processos educativos, explicitando o caráter “complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente da educação” (p.29). Para os autores, há educação não só na família e na escola, mas também na rua, nos processos de educação a distância, nas bibliotecas, desse modo, de acordo com Trilla e Ghanem (2008), tanto artistas quanto vizinhos, colegas, poetas, jornalistas podem se tornar influências formadoras (p.29).

Conforme defende Arruda (2015), a educação pode ocorrer em duas dimensões: a primeira é aquela que acontece através dos saberes adquiridos desde o nascimento, aquela que é vivenciada no dia a dia, por meio das cantigas, do afeto, dos ritos, ou seja, de códigos não

registrados. A segunda dimensão da educação, de acordo com a autora, é a intencional, a qual se realiza nas instituições escolares, nas universidades e nos meios de comunicação, exigindo, portanto, um rigor metodológico (p.68).

Retornando a Brandão (2007), procuramos refletir sobre a educação como uma maneira de transferir um saber que diz respeito às crenças e valores de uma comunidade, a como esta comunidade conceitua vida e trabalho. Entendemos que dar visibilidade a esses saberes permite reconhecer as diferentes formas de aprendizado, aprofundar, adentrar esses conhecimentos.

Ao referir-se aos valores que compõem as diferentes culturas, especialmente a cultura afro-brasileira, Tavares (2008) reforça que essas manifestações culturais não podem apenas *estar presentes* na escola (em datas comemorativas, por exemplo), mais do que isso, elas precisam se entrelaçar à dinâmica do cotidiano das instituições educativas. Os argumentos sustentados por Tavares (2008) fazem face à narrativa da partícipe da pesquisa, Cleia, sobre a importância da valorização da cultura local: "Precisamos valorizar o que é nosso, entendeu? É por isso que é tão forte esse trabalho no nosso dia a dia. Não é só dia cultural de 'não sei o quê'" (CLEIA, entrevista, 2020, grifo nosso).

Do mesmo modo, Dutra (2021, p.120-121), ao dissertar sobre a Folia de Reis no município de Rubim – Minas Gerais, aponta a importância de "incorporar ao currículo escolar as referências da cultura local", uma vez que esses saberes e tradições muitas vezes permanecem ocultos pelo currículo, figurando "no campo das ausências". Desse modo, segundo a autora, trazer para a centralidade da educação escolar essas manifestações culturais – "dos considerados iletrados" - é questionar um padrão de cultura hegemônico que não considera os saberes produzidos no interior das comunidades.

Em 2003, houve alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) por meio da sanção da Lei nº 10.639/03, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da temática "História e Cultura Afro-brasileira". O inciso 1º do artigo 26-A da Lei 10.639/03 estabelece que:

> O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A Lei representou um avanço, pois evidenciou que as histórias contadas sobre os negros nos livros didáticos não contemplavam seus verdadeiros modos de ser e viver, não

abarcavam suas subjetividades, suas experiências cotidianas. As manifestações culturais e políticas dos negros brasileiros não eram consideradas como significativas, pelo contrário, as imagens dos negros explicitadas pela historiografia tradicional eram sempre estereotipadas, não expressavam a verdadeira história do povo negro.

Bourdieu (1992) destaca que a escola é agente de reprodução das desigualdades, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é estruturada pelo Estado, ela também estrutura práticas. De acordo com o autor, a escola opera, sobretudo, valorizando as hierarquias, isto é, partindo da realidade das classes dominantes. Desse modo, as instituições educacionais colaboram para concretizar um "*habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural" (BOURDIEU, 1992, p. 44). Os estudos de Bourdieu (1992) revelam que, embora a escola se apresente como uma instituição *para todos*, na verdade seus princípios são pensados para classes sociais específicas, o que colabora para reproduzir contextos desiguais.

Reforçando esta ideia, Junqueira (2009) argumenta que a escola assegura o modelo de poder que está posto pelas relações sociais contemporâneas. Na perspectiva do autor, as instituições escolares reproduzem mecanismos de exclusão, estruturas hierarquizantes e padrões identitários por meio da imposição de normas. Essa imposição de uma identidade como norma significa, de acordo com Silva (2000, p.83), "atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa".

Müller e Santos (2014, p.87) destacam que o espaço escolar é o lugar em que são construídas as solidariedades nos indivíduos para a "cidadania e o convívio social", mas que é nesse espaço também onde são construídas as intolerâncias. Acreditamos que a implementação de um currículo contemplando a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais possibilitou dar maior importância às realidades culturais dos afro-brasileiros, no entanto, contemplar as realidades culturais não seria também discutir os saberes não escolares? Apesar da Lei 10.639/03 e dos seus desdobramentos, as instituições de ensino não vivenciam na prática os saberes não escolares, e as relações no interior das escolas ainda se dão de forma bastante discriminatória, sem considerar as singularidades e potencialidades de todos os indivíduos que ocupam esses espaços. Nesse contexto,

> (...) desde o século XIX, foi sendo construído um processo de hegemonia cultural que influiu diretamente na construção de um imaginário social claramente negativo em reação a negros e indígenas. Em decorrência disto, no cotidiano das relações pessoais e não na legislação, a cor da pele ou o fenótipo, até hoje, muitas vezes, é um obstáculo a impedir os não brancos de

> obter sucesso na escola ou alcançar postos de trabalho de maior prestígio social. (MÜLLER *apud* SOUZA, 2009, p. 35).

Os estudos de Müller e Santos (2014) enfatizam o quanto as práticas educativas, os conteúdos curriculares e as relações estabelecidas entre os indivíduos que ocupam os ambientes escolares brasileiros reproduzem uma "lógica da discriminação" que é resultado da imposição de padrões que desvalorizam as características e valores das pessoas não brancas e, por outro lado, exaltam a branquitude. Na mesma direção, Judith Butler (*apud* Louro, 2001) reflete sobre os "corpos que pesam" – que são construídos nas relações de poder e têm importância social – argumentando que os corpos assumem formas e modos de ser no mundo determinados por um sistema arbitrário, o qual pretende conformar os corpos a um processo cultural que busca definir a maneira apropriada de ser "homem" e "mulher". Em contrapartida, Butler (*apud* Louro, 2001) destaca que essas imposições também provocam resistências e o desejo de rompimento com diversos padrões culturais.

Gomes (2017) acentua que, no campo da educação, a invisibilização do corpo negro e dos seus saberes se dá de forma "engenhosa". A autora argumenta que esse processo acontece quando o corpo negro é retratado "via folclorização, exotismo ou negação. Ou quando esse corpo é apresentado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento" (p.79). Desse modo, o corpo negro é demarcado por um sistema cultural arbitrário que determina as características do corpo considerado desejável e destina aos corpos negros um lugar periférico, com características marginalizadas, atribuindo a esses corpos atributos negativos. Esse sistema faz com que predomine nos espaços sociais, inclusive nas escolas, uma cultura hierarquizante, a qual se difere da proposta de educação voltada para a valorização da diversidade, para o acolhimento das diferenças, como se propõe a legislação.

Os estudos de Gomes salientam que, apesar dos "discursos reguladores sobre o corpo negro" (GOMES, 2017, p. 95) que ainda marcam a educação escolar, muitos avanços têm ocorrido nas escolas e universidades. De acordo com a autora, estas mudanças são resultado da luta do Movimento Negro para que a afirmação da negritude adquirisse outra conotação, passando a ser percebida "socialmente como uma forma positiva de expressão cultural e de afirmação da identidade" (op. cit., p.94-95). Gomes ainda destaca a agência de uma parte da juventude, principalmente de jovens negras, que trazem em suas manifestações – políticas, artísticas e poéticas – a temática da corporeidade negra como afirmação identitária, buscando "superar o pensamento racista que toma (o corpo negro) por erótico, exótico e violento" (op. cit., p.94).

O empoderamento provocado por essa “releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p.99) do corpo negro faz com que muitas mulheres negras (re)signifiquem as representações sobre seu próprio corpo e elevem a sua autoestima, valorizando a estética e a corporeidade negra. Ainda assim, contrapor-se aos padrões estéticos eurocêntricos e romper com estereótipos torna-se um movimento conflituoso e difícil para essas mulheres, considerando que “a ascensão do corpo negro em seu estado de corpo e espírito plenos, ao existir em um contexto opressor e branqueado, existe como forma de resistência” (GODOI, 2016, p. 38). A narrativa de Cleia, participante da pesquisa, exemplifica a dificuldade que a mulher negra encontra para se afirmar e superar os estereótipos construídos no contexto do racismo: “É muito gostoso ser preto, mas também é muito difícil ser preto. Se eu não chegar em um lugar e me vestir de autoestima... Porque o branco quando está de nariz empinado é lindo, o preto é metido. Eu até já ouvi: ‘Tá toda metida essa preta!’” (CLEIA, entrevista, 2020).

Segundo Gomes (2017, p.95), “o corpo negro conta uma história de denúncia, de proposição, intervenção, revalorização”. Habitar este corpo envolve vivências, conflitos e saberes produzidos coletivamente. Por muito tempo (e ainda hoje, apesar dos avanços) não houve abertura para que estes conhecimentos e a cultura do povo negro fossem valorizados nos espaços hegemônicos, como nas escolas e universidades. Este contexto é fruto do racismo e do machismo que ainda estruturam a sociedade, uma vez que:

> o paradigma da modernidade ocidental, ao eleger o conhecimento científico como a forma credível e hegemônica de saber e desconsiderar e hierarquizar outros saberes, não o fez alicerçado apenas na recusa cultural e cognitiva de outros povos. Ele se alicerça numa tensão racial e de gênero (GOMES, 2017, p.99 - 100).

Nessa mesma direção, Dannemann (2020) evidencia os desafios que crianças pretas, pardas e indígenas enfrentam ao saírem de seu convívio familiar, especialmente aquelas cujas famílias procedem de tradições mais fortemente marcadas pela oralidade. A autora questiona o fato de as escolas e outros espaços públicos basearem-se em lógicas ocidentais e eurocêntricas, e critica o fato de o governo e grande parte da sociedade não incentivarem outras referências culturais. De acordo com Dannemann (2020), ainda que as leis incluam no currículo oficial a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, essas referências praticamente não aparecem “nos materiais didáticos, livros e referências educacionais e culturais usadas na maioria das redes de educação e escolas públicas do país

[...], o que certamente provoca uma sensação de estranheza e de não identificação" (p.234-235).

No decorrer da história, assim como na literatura houve uma situação de ausência do pensamento negro brasileiro, nas instituições escolares as práticas educativas do povo negro sempre habitaram as bordas. Conforme afirmam Jorge e Soares (2020), a invisibilização e o silenciamento de grupos sociais marginalizados são estratégias de perpetuação do poder hegemônico. Segundo as autoras, "partilhar o poder de articular as palavras na construção do discurso que possa desmontar as ideias discricionárias e excludentes [...] não é interessante para o grupo que sempre concentrou em suas mãos a autonomia e o controle da sociedade" (p.69). Partindo desses argumentos, entende-se a importância de preservar o patrimônio das populações negras a fim de construir uma nova educação da sociedade, que fortaleça as vozes periféricas e valorize os conhecimentos por elas acumulados. Segundo Borges:

> Então eu acho que nós temos, os mais velhos, esse desafio de tentar organizar minimamente as ideias, ainda que precariamente, de oferecer para as próximas gerações [...] o acúmulo das nossas práticas educacionais, pedagógicas, na confrontação do racismo na sociedade. Eu estou preocupada, de maneira geral, com a preservação desse patrimônio. Nutro o sonho de termos institutos de formação política, de resgate de autores, pensadores, líderes políticos que foram importantes na formação da nossa consciência negra, e que não estão disponíveis (2009, p. 32).

Acreditamos que as políticas curriculares, apesar dos avanços, ainda têm sido orientadas por heranças coloniais. Nesse esteio, pensando especificamente na situação da mulher negra, esta, ao ingressar no ambiente escolar, não vê os seus saberes e experiências contemplados, além de ter que lidar com o racismo e a exclusão cotidianos. Esse contexto adverso leva as mulheres negras a buscarem caminhos de preservar sua cultura e a procurarem outros canais de expressão. Devido à falta de representatividade e à marginalização sofrida pelas mulheres negras nas instituições escolares, muitas delas abandonam os estudos, contudo encontram outras possibilidades de existência e de fazer educação. Essas mulheres se movimentam no sentido de pensar o lugar atribuído a elas e de lutar por um mundo mais igualitário, por melhores condições de vida para a sua comunidade, o que nos remete ao potencial educativo que as trajetórias de vida dessas mulheres expressam.

4 “EU SOU POVO!” – RESISTÊNCIA, INSPIRAÇÕES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO DIÁLOGO COM NOSSAS PROTAGONISTAS

4.1 Caminhos que se cruzam: breve história das protagonistas do nosso estudo

4.1.1 A história de Lira

Fotografia 5 - Registro realizado para a pesquisa. Foto: Grácia Lorena da Silva Jorge, 2020.

Maria Lira Marques Borges, 74 anos, 7ª série incompleta. Filha da lavadeira Odília Borges e do sapateiro Tarcísio Santana Marques. Realiza arte com barro e coordena juntamente com Frei Chico - frei holandês Francisco Van Der Poel, que se dedicou a pesquisas e divulgação da cultura do Jequitinhonha - o coral *Trovadores do Vale*, que valoriza os cantos populares, os costumes e riquezas culturais da comunidade do Vale do

Jequitinhonha. O coral *Trovadores do Vale* foi criado em 1970, por iniciativa do Frei Chico, na cidade de Araçuaí, e nele convivem diferentes gerações de trabalhadores da comunidade.

O primeiro contato de Lira Marques com a arte foi ainda na infância, pois sua mãe fazia presépios no Natal a fim de distribuir para as famílias da vizinhança. Desse modo, Lira cresceu vendo dona Odília Borges, sua mãe, fazer presépios todo ano para as pessoas de sua comunidade, que, entusiasmadas, sempre diziam à dona Odília: "Esse ano eu quero um presepinho seu!". Segundo Lira Marques, além dos presépios, sua mãe fazia figuras de mulheres e confeccionava roupas para as bonecas de barro.

Atualmente, Lira atua na preservação e difusão da cultura popular local. De acordo com Lira Marques, o dom para a arte com barro foi herdado de sua mãe, uma verdadeira artista. Porém, Lira confessa sempre ter sido curiosa e indagar às pessoas sobre como davam brilho as suas peças, como modelavam, entendendo que uma forma importante de adquirir sabedoria é através da escuta atenta aos mais velhos. Valorizar e mostrar aquilo que é do seu povo, como a tradição oral, os afazeres, a maneira de viver da sua comunidade torna-se um projeto de vida para Lira, que já no início da entrevista canta o trecho de uma música entoada pelo povo da região: *"Boia boiadeiro / Boiadeiro aboia / se eu contar minha vida / boiadeiro chora"*.

Desse modo, a inventividade de Lira se manifesta nas situações cotidianas, na observação do trabalho dos mais velhos, em suas produções que, ora trazem características indígenas, ora abarcam características africanas, já que, segundo a artista, ela tem descendência dos dois. Assim, Lira vai mediando os espaços entre o cotidiano e as práticas culturais em um território como o Vale do Jequitinhonha, marcado por múltiplas realidades.

.

4.1.2 A história de Cleia

Fotografia 6 - Registro realizado para a pesquisa. Foto: Grácia Lorena da Silva Jorge, 2020.

Cleia Celestino da Silva, 32 anos, Ensino Médio completo. Atua como educadora no projeto *Ser criança*, do qual faz parte desde os 10 anos de idade. O projeto *Ser criança* é uma ONG – Organização Não Governamental – e foi criado em 1998, atendendo a 160 crianças da comunidade de Araçuaí-MG. Segundo Cleia, o projeto tem por objetivo "a educação pelo brinquedo", que provoca nas crianças a liberdade de ser e escolher o seu próprio caminho. Pela ótica do projeto "qualquer lugar é lugar para aprender". Cleia cresceu no *Ser criança* e, de acordo com a educadora, ela não sabe falar de si sem falar do projeto. O *Ser criança* se propõe a uma educação de liberdade e acolhe crianças da comunidade a fim de incentivá-las a reconhecer o seu próprio valor e as potencialidades do seu povo.

Cleia entende que a sua determinação é fruto do trabalho no projeto, já que ela aprende muito com os problemas das crianças, o que acaba, de acordo com Cleia, tornando-se uma motivação para lutar por elas e fazer com que se sintam bem e amadas: "*Então, de quantas maneiras diferentes e inovadoras que eu vou trabalhar a agressividade de Maria? Eu vou caçar 'N' formas de trabalhar com todo mundo, mas que eu consiga atingir Maria e consiga*

fazer com que Maria se sinta acolhida, se sinta querida no meio de todo mundo, que Maria tenha confiança em si, entendeu?". Para Cleia, o *Ser criança* é um projeto que possibilita despertar sonhos e incentiva as crianças a lutarem pelo que desejam: *É um provocador mesmo de sonhos, de ideais... A gente tenta sair da forma mesmo.*

Segundo Cleia Celestino, o projeto a ajudou a se libertar da timidez, da vergonha e do medo, ensinando-lhe a não ter receio de ousar, de lutar pelo que deseja, de falar o que pensa e de ser feliz. A educadora menciona um espetáculo intitulado *Ser Minas tão Gerais*, com Milton Nascimento, em que ela era a única menina que queria tocar percussão, e se mostra feliz e orgulhosa por romper com essas barreiras que muitas vezes são impostas pela sociedade, como a de que *"só menino pode tocar tambor"*. Ainda hoje, Cleia se sente motivada: "(...) *e tamo aí pra fazer essa... a palavra não sei se é 'revolução', mas lutar por uma causa que seja justa e humana pra todo mundo".*

4.1.3 A história de Mila

Fotografia 7 - Registro realizado para a pesquisa. Foto: Grácia Lorena da Silva Jorge, 2020.

Maria Emília Alves da Silva, cujo apelido é Mila, 66 anos, filha de pai negro analfabeto e de mãe branca também analfabeta, cursou o Magistério, é tecelã na Comunidade Quilombola de Tocoiós, município de Francisco Badaró – Vale do Jequitinhonha. Mila morava, quando criança, em uma comunidade rural distante e, para dar continuidade aos estudos, mudou-se para Francisco Badaró. Aprendeu o artesanato aos sete anos, com as avós e as tias. Aos dezoito anos, Mila já era professora. Segundo Maria Emília, ela ensinou muitos idosos a escrever, algo que lhe provoca muito orgulho: *eles não sabiam nem tirar documento!* Casou-se aos dezenove anos e teve sete filhos. Os filhos caçulas, como Mila faz questão de ressaltar, são gêmeos. Dos sete filhos, apenas uma ainda reside com Maria Emília. Após a aposentadoria, ela retornou com mais vontade para trabalhar com o artesanato. Apaixonada pela arte do tear, Mila luta para conseguir espaço e para que outros da sua comunidade também alcancem espaço.

O tear é realizado em um galpão, onde as tecelãs produzem colchas, tapetes, bolsas, caminhos de mesa, tudo feito com cuidado, amor e respeito aos recursos naturais: "*Eu cresci vestindo a roupa minha de algodão, sabe? O tingimento que a gente usava era tinta, era lama, tirava do mato.".* De acordo com Mila, sua família foi um impulso para seguir e lutar por uma vida "mais digna" para os seus sete filhos, para si e para a comunidade quilombola. A tecelã exalta os valores transmitidos por sua mãe que, segundo Maria Emília, foi a sua catequista. Mila, juntamente com outras tecelãs, busca resgatar a cultura da sua comunidade e conquistar melhores condições de vida para o seu povo.

O poema do artista Ernani Calazans, dedicado às tecelãs de Tocoiós, descreve com maestria como o ato de fiar mantém a identidade de mulheres como Mila. Ao descrever esse processo de urdidura, Calazans demonstra o quanto é exaustivo o trabalho e o próprio cotidiano das mulheres tecelãs, que quase não desfrutam de descanso. Nesse contexto, o autor também explicita quão versáteis são essas mulheres na realização de atividades que garantam a sobrevivência, desenvolvendo habilidades de parteira, passadeira, tecelã. Apesar das dificuldades, o que não falta a essas mulheres é a alegria:

Minha mãe era parteira,
Tecedeira, artesã.
Com os fios fez urdidura,
Passadeira, tecelã.
Mudei de lá pra cá
Aprendi também fiar
E usar a lançadeira.

São vivências ali trocadas

> Experiências ali faladas
> Entre prosas, dedicação.
> Descanso pouco se tinha,
> Comida, era farinha
> Com ovo e feijão.
>
> À noite depois da janta,
> com o tempo que sobrava,
> descaroçava o algodão.
>
> A roda era enxoval,
> as moças do arraial
> aos dezesseis já casadas.
> Cantando a vida sofrida,
> mulheres de muita lida,
> histórias tecidas e fiadas.
> (CALAZANS, 2020, p.76)

4.2 Mulheres multiplicadoras de cultura: tradições, legados e sabedoria de um povo

Mascelani (2008) revela que a tradição trata "das práticas culturais que vêm de longe, do passado, e que chegam vivas ao presente. Práticas e saberes que se estabelecem e têm continuidade por guardar íntima conexão (...)" p.71. Observamos que, para as entrevistadas, os saberes adquiridos por elas são *ancestrais*, isto é, referem-se à cultura e religiosidade que foram transmitidas por suas mães, tias, avós... Por isso, as participantes os têm como "herança", entendendo a cultura como tudo que envolve o seu povo, a sua comunidade, e que precisa ser conhecido e valorizado. Dessa maneira, Lira expressa, através de sua fala, um entendimento da cultura como a raiz de um povo, um saber que, na maioria das vezes, não é institucionalizado, não está registrado nos livros, mas que atravessa nossas vidas sob a forma de cantos, rezas, benditos e danças:

> Sem a cultura a gente não pode viver. A cultura é todo aquele **saber do nosso povo**. A cultura é que dá **força pra poder viver**. É um registro assim de tudo o que o nosso povo faz, o que o nosso povo tem, que precisa ser mostrado (...). A **maneira de viver** de um povo. É todas as formas de manifestação de um povo, de um lugar, né, o que o povo usa, o que ele come. Pra mim, a cultura é o **sustento de um povo**. Sem cultura, ninguém vive. **As rezas**, **os benditos**, tudo que o nosso povo tem, toda essa tradição oral, que você não acha às vezes nos livros muita coisa. Todas as manifestações do nosso povo, **quer na dança**, **quer na religião**, **quer no canto**, **na tradição oral**, nos benditos, tudo. A maneira de viver, de fazer as coisas e de acreditar (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

O entendimento de cultura trazido pela participante também é muito associado ao território. Analisando de forma específica os termos em negrito, podem-se pontuar elementos trazidos para a construção do conceito de cultura: saber do povo; força para viver; sustento;

tradição oral. Chama atenção, em especial, o uso da expressão “força para viver”, uma vez que remonta à ideia de resistência tão marcante na questão da mulher negra.

De forma semelhante, Cleia e Mila relatam que compreendem a cultura como um legado. Nesse contexto, as participantes da pesquisa se veem como multiplicadoras dos saberes herdados de seus ancestrais, transformando-os em práticas que educam sobre a trajetória do grupo através de ações de valorização da arte, da música, dos costumes e crenças do povo da sua região. Segundo Soares e Crusoé (2017), quando se trata da construção da identidade da mulher negra, esta traz em si legados culturais que resistem e se colocam por si só, imprimindo marcas no corpo, na pele e na alma dessa mulher. Assim, “sua subjetividade se dá a partir de atributos de perseverança de suas raízes, de seu lugar de origem” (p. 49):

> Herança. **Herança dos nossos ancestrais**. É o que eles guardavam, o que eles aprendiam, que foi multiplicando e virou esse movimento de herança mesmo (...). A cultura é essa coisa de você passar o que aprendeu, **é você transferir pros filhos, pros netos a sua sabedoria**, né? **As músicas, os cantos, os causos, as histórias, os batuques**. Essas heranças ancestrais, principalmente aqui no Vale, são muito fortes. Principalmente a herança africana (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).”

> Falo da comunidade e de tudo que envolve... **Valorização da pessoa, valorização do trabalho, das coisas que a gente adquiria da roça**, né? Então, **é uns saberes que eu vim de vô e vó, e pai e mãe**, que eu não esqueço nunca. É muita coisa, os saberes foi coisa hereditária, né? De uma pessoa foi passando para outra e eu valorizo isso muito (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

A tradição está presente “sob a forma de memória de vida (...). Nos conhecimentos que ninguém mais recorda por que ou como se tornaram rotineiros. Nos saberes que passam de mãe para filha, resultado de uma longa acumulação” (MASCELANI, 2008, p.70). Além disso, a autora argumenta que os pais, a comunidade, avós, vizinhos e amigos são a base, a inspiração e o impulso para que essas mulheres alcancem seu espaço e definam seus destinos (p.95). Consoante essa perspectiva, Lira fala sobre a sua habilidade para a arte com barro, aprendida de mãe para filha, ainda na infância:

> **O meu primeiro contato com a arte foi na infância**, inclusive **eu aprendi com minha mãe**, porque ela fazia os presépios em ocasião de Natal pra depois distribuir pras famílias que moravam aqui no morro, né, os vizinhos. Então, todo ano que chegava Natal todo mundo já perguntava pelo presépio, né, “esse ano eu vou querer um presepinho seu”. Então, ela pegava o barro aqui mesmo no calhauzinho, né, e fazia os presepinhos (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que a narrativa de Lira explicita as habilidades artísticas aprendidas através das práticas com sua mãe, também revela uma situação a que grande parte das crianças negras estão expostas: a ausência da infância, o trabalho para as meninas negras. Ao fazer referência à fala de sua mãe, Lira evidencia a realidade de crianças pobres que trabalham desde muito cedo para garantir sua sobrevivência e de sua família. A mãe de Lira não teve acesso a espaços de direitos, como a escola:

> Ih... minha mãe tinha o maior medo de morrer e deixar nós sem saber assinar o nome [...] **Ela não viveu do artesanato, ela era passadeira, lavadeira de roupas para as famílias** e naquelas horas vagas, né, quando tava chegando o Natal, ela ia fazer os presépios dela [...]. E falava pra gente: **"Eu tenho vontade de ver vocês, pra não ficar na casa dos outros, muitas vezes eu queria ir na aula e eles diziam: 'Não, você não pode não, hoje você vai olhar menino'"**. Então, ela tinha essa preocupação. (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).
>
> Eu conhecia os tipos de lenha a queimar porque eu buscava lenha desde pequena, né, e no mato! Então, eu sou uma pessoa que eu conheço muito o madeiramento [...]. (LIRA, entrevista, 2020).

De modo semelhante, Mila afirma ter aprendido o artesanato também na infância e Cleia ressalta que ingressou no projeto *Ser criança*, como já vimos acima, aos dez anos de idade, aprendendo com as experiências daqueles a quem ela chama de "mestres" [12]. Cleia ainda afirma ter se tornado educadora no mesmo projeto, anos mais tarde, graças a uma mulher cujo nome é Edinalva, que reconheceu o seu talento e a sua força de vontade:

> **O artesanato eu aprendi aos sete anos com minhas tias**, mas quando casei e comecei a trabalhar como professora, deixei o artesanato. Depois que me aposentei, voltei com mais vontade para trabalhar com o artesanato (MILA, entrevista, 2020, grifo nosso).
>
> Eu cresci dentro do projeto *Ser criança*, né? Entrei no projeto aos dez anos de idade [...]. **Foi experiências que fui adquirindo com nossos mestres**, foram momentos que fui guardando [...]. Certo dia, uma mulher foi atrás de mim num outro trabalho meu me chamar pra ser educadora dentro desse projeto e coordenar o coral. Ela virou pra mim e falou assim: "Cleinha, eu consegui te enxergar coordenando um coral porque **eu consegui te ver ali quando você era criança tocando o tambor e quebrando todas aquelas barreiras de menino/menina**. Você conseguiu se soltar ali. E nisso eu consegui ver a sua trajetória." E eu falei assim: "Poxa vida, Edinalva! Você tá falando sério?" ela falou assim: "Tô". Falei: "Você conseguiu enxergar isso em mim?". Ela falou assim: "Consegui". Eu disse: "Nossa!". E nisso eu fui me descobrindo e me tornei educadora no projeto *Ser criança*. (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

[12] A participante da pesquisa chama de *mestres* as pessoas mais velhas e experientes que, por meio do projeto, "partilharam seus saberes", suas vivências.

Nas narrativas das entrevistadas a referência materna faz-se importantíssima para a construção de seus valores, de seus saberes, de suas identidades. Nesse processo, a figura da mãe emerge como inspiração e força para que as participantes superem as adversidades e busquem um futuro com mais dignidade:

> Minha mãe era analfabeta, mas foi ela que me ajudou. Comecei a escrever carta aos nove anos, minha mãe que me orientava: **"minha filha, põe data, cumprimenta"**. **Minha mãe me ensinou muitos valores, aprendi muito com a sabedoria dela** (MILA, entrevista, 2020, grifo nosso).

> E eu sempre naquela curiosidade já tinha dentro de mim, eu pensava: **eu quero ser o que minha mãe é** (LIRA, entrevista, 2020, grifo nosso).

> Tive uma infância consideravelmente boa. Minha mãe cuidava muito bem de mim, apesar do sofrimento que ela viveu, particular dela e tal [...]. Aprendi com o exemplo de minha mãe, entendeu, e minha família. **Minha inspiração é minha mãe, referência de mulher negra pra mim**. Admiro minha mãe pela sua força, bondade e luta diante de uma doença tão devastadora que a levou, como o câncer. Ela conseguiu mesmo doente provocar em nós, seis filhos, a lutar por nossos objetivos e a sermos pessoas boas (CLEIA, entrevista, 2020, grifo nosso).

As narrativas das participantes revelam histórias atravessadas por uma ancestralidade feminina. Embora em grande parte das narrativas a referência materna seja uma questão candente, Mila também salienta a importância do pai em sua formação:

> Meu pai sempre falava que queria me dar a oportunidade que ele não teve. E eu abracei essa causa. Então, na segunda série eu já escrevia cartas pro pessoal de fora, meus tios... tinha vez que eu cochilava escrevendo as cartas pro povo de Paraná. Porque eu não sou de hoje, né!? Eu tenho 66 anos. Então, essa época era uma época muito assim... Eu não sei nem falar como que era, mas era muiiiito difícil! Muitas pessoas desistiram. O pessoal, meus vizinhos, parentes lá, ninguém conseguiu o que eu tive. Então, **a primeira coisa que eu aprendi com o meu pai foi a valorização**, é... ser humilde, **valorizar a vida e também a nossa cultura** (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Segundo Mascelani (2008), o ponto de encontro entre o subjetivo e o social se constitui através das tradições repetidas e validadas pelas coletividades. De acordo com a autora, é exatamente esse encontro que possibilita que "os laços identitários sejam fortalecidos, que as crenças e valores vigentes nos diferentes grupos humanos sejam reatualizados, vividos, experimentados e transmitidos às novas gerações" (p.71). Dessa maneira, Lira narra com tom de voz emocionado o momento em que descobriu que as músicas cantadas pelo coral da cidade, coordenado pelo Frei Chico, eram as mesmas que a

sua mãe cantava[13]. Essa identificação provocou euforia em Lira, sentir a valorização daquilo que fazia parte da sua cultura, do dia a dia com sua mãe. Em seguida, a participante expressa a importância de preservar a sua cultura, principalmente nesses "novos tempos" tecnológicos:

> Eu vim pra poder participar do coral [...]. E, de repente, eu vi o xique-xique todo enfeitado! **Aí começou os toque de tambor que aquilo foi no meu coração e eles começaram a cantar as cantigas que eu via minha mãe cantar aqui em casa**. Eu fiquei doida, sabe! (voz de empolgação). Escutando aquilo tudo muito emocionada, cheguei em casa e falei assim pra mãe: "Oh, mãe, o padre canta essa cantigas que a senhora canta. É cantiga de roda, canto de batuque. E mãe, como era uma mulher muito espirituosa, ela falou assim: 'Vixe, ce tá parecendo uma vaca doida!'" (risos) (LIRA, entrevista, 2020, grifo nosso).
>
> **E eu sou povo**, eu sou povo (reforça)! Então, minha mãe já cantava batuque [...]. **A gente já cantava naquele tempo que não tinha luz elétrica, a gente cantava cantos de roda**. Era mãe, pai, filhos, os vizinhos, todo mundo fazia uma roda grande. Nesse tempo nem o calçamento tinha, nem água encanada tinha, só tinha aquele rádio grande. Mas, então, foi dessa maneira, **o gosto pela arte que a gente tem e cresci vendo os batuque aqui na rua, as fogueira** [...] (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Consoante as falas de Lira, Mila explicita como valorizar os costumes de seu povo significa dar continuidade a sua própria história e manter viva a tradição do quilombo:

> A gente luta, né, pra não deixar a peteca cair. Hoje em dia, **com a tecnologia, o povo esquece muito da nossa cultura**. **Lutamos para resgatar e também manter a nossa cultura, a nossa história**. Se a gente não lutar, caba tudo (MILA, entrevista, 2020, grifo nosso).

Podemos inferir, através da narrativa de Mila, que quando ela diz "nossa cultura", a participante se refere à perpetuação de um status, de uma posição social para a qual muitas mulheres são levadas, e acabam por criar os filhos da mesma maneira. Esse sentido de cultura é uma prática, todavia ideologicamente constitui outra forma de expropriação, pois encarcera as pessoas no lugar onde elas estão. Muitas vezes, para essas mulheres a tradição é imutável. Nesse contexto, Hobsbawn e Ranger (1997) enfatizam que a tradição é uma invenção e que esse processo de invenção de tradições se caracteriza por referir-se ao passado, ainda que apenas por imposição da repetição (p.12). Essa repetição acontece por meio de uma ideia de continuidade.

Há em comum, na fala de Cleia, o desejo de transmitir às novas gerações os saberes adquiridos por meio das vivências, das experiências dos mais velhos, a vontade de transformar a vida da sua comunidade através de memórias coletivas que são compartilhadas,

[13] Frei Chico fundou um coral cujos integrantes eram moradores do Vale do Jequitinhonha. Esse coral cantava apenas músicas populares. Nas palavras de Lira Marques: "cantava as coisas de seu povo".

"construindo laços afetivos sólidos, bem como redes de solidariedade, de pertencimento e de identificação" (SALES, 2015, p.21):

> Foram conflitos[14] que foram aparecendo e que a gente foi pegando como causa, sabe? Fazendo com que aconteça, fazendo com que não só as crianças, mas a comunidade se enxergue, se enxergue como pessoas que podem atuar. **Independente de governo, independente de política, eu posso fazer do meu lugar um lugar melhor para se viver. Eu posso valorizar o que é nosso, a cultura do povo do Vale** (referindo-se ao Vale do Jequitinhonha) [...]. Então, a gente faz essas provocações através do nosso trabalho no projeto, entendeu? **A gente provoca as crianças, a comunidade** (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

4.3 Desafios de ser mulher negra no Vale do Jequitinhonha

Segundo Kilomba (2019), "o racismo cotidiano não é 'um ataque único' ou um 'evento discreto', mas sim uma 'constelação de experiências de vida'(...) um 'padrão contínuo de abuso' que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém (p.80)". Ao refletir sobre a sua condição de mulher negra no território do Vale do Jequitinhonha, Cleia revela:

> É... cara... Não tem como a gente dizer que o racismo não existe, né? **Tá enraizado, tá bem sutil nas coisas**, nos nadas assim, mas existe sim. **Acho que ser mulher negra no Vale é ser resistência por dois motivos: por ser negra e pela fama que toda essa região nossa adquire de ser o Vale da miséria, ser o Vale da pobreza** (...). Sei lá... Ser mulher negra no Vale é uma luta diária mesmo, é uma luta em todos os sentidos (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Do mesmo modo, Lira demonstra em sua narrativa quão difíceis são as vivências de mulheres negras, principalmente de mulheres negras e pobres. Em sua fala, o racismo cotidiano surge "como uma realidade traumática" (KILOMBA, 2019, p.29). Além disso, Lira pontua que o racismo sempre existiu e que as práticas racistas têm se tornado cada vez mais descobertas, explícitas:

> Oh, ser mulher no Vale do Jequitinhonha é mulher de luta, né, **e de ser negra é uma... Nossa Senhora! É horroroso!** Quer dizer, a gente vê todo esse sofrimento na mulher negra e pobre. É um sofrimento de muita luta, né, pra sobreviver, porque o racismo não acabou não. E de agora pra frente eu tô vendo tanta coisa acontecer, **porque já acontecia, só que era debaixo dos pano, e hoje está assim abertamente, abertamente...** O que a gente vê sobre nós negros. É muito sofrimento (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

---

[14] Refere-se aos problemas sociais vivenciados pelas crianças que fazem parte do projeto *Ser criança*, no qual Cleia é educadora.

Mila, além de revelar as dificuldades que a mulher negra enfrenta para conseguir acesso à educação, também evidencia como as características estéticas da mulher negra em contraposição à estética do corpo branco, cabelo liso, "a um ideal de mulheres de cor clara e 'traços finos'" (SANTOS, 2018, p.203) criam um não enquadramento da mulher negra na referência estética que é dominante. Essa situação faz com que meninas negras, como Mila, sejam excluídas em espaços públicos, como a escola, devido ao estereótipo do corpo negro feminino "ocupando o espaço da margem e da submissão" (SANTOS, 2018, p.231):

> Não foi fácil, principalmente quando eu saí da minha casa para ir para Francisco Badaró, senão nem estudar eu estudava. É porque muitas coisas que a mulher negra tenta conseguir vem um desafio, **porque sempre vem em primeiro lugar os que é de pele branca, cabelo comprido**, muitas pessoas são filhas de fazendeiros, coisa assim... E eu nunca desisti por causa disso. Então, eu tive resistência e persistência... de ouvir muitas coisas. Quando eu saí da minha casa, que eu fui pra Francisco Badaró, lá na sala da 4ª série eu era a única mulher negra que tava lá, né! E ... e eu... é... fui excluída. Na hora em que eu cheguei na sala tinha um aluno que levantou e falou assim: "Uai, quando chega a diretora da escola, você não levanta, não?" Então, **abusando de mim, que eu era uma menina simples, preta, cabelo trucido e da roça**. E eu não esmoreci por causa disso não. Se eu fosse uma outra pessoa, já tinha desistido no mesmo dia, mas não era aquilo que eu queria pra mim. Eu queria conseguir um espaço, direito de estudar, direito de ir e vir e ser alguém na vida, né! Aquilo que o meu pai não teve e nem minha mãe, eu queria ter pra ajudar meus irmãos, ajudar meu pai e a minha comunidade. Foi o que eu fiz. Por isso que eu acho que tive que ter resistência e persistência (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Em relação aos estereótipos a que são reduzidas as pessoas negras, Lira também narra como eles geram uma tentativa de enquadramento, a busca por inserção nos padrões culturalmente estabelecidos, exemplificada através da exigência da mãe de Lira para que ela, por ser negra, vestisse apenas roupas de cores claras.

> Então, você vê muita história sobre o negro. E minha mãe, inclusive, **eu só vestia azul, rosa e branco, porque minha mãe falava: "Oh, minha filha, cor vermelha não fica bem no negro"**. Então, eu vestia só essas cores, esses tons. Aos poucos, que eu fui crescendo, aprendendo um pouco mais, **nem na escola negro e índio não era tão falado não**. O índio era o que comia a gente, era antropófago. Mas não contava o que o índio contribuiu no Brasil e o que o negro contribuiu no Brasil. Era só isso. Era antropófago e usava a cabeça colorida, mas **não falava do valor do índio não, como também não falava do valor do negro no Brasil** (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Ressaltando em sua narrativa que “nem na escola” se falava sobre o valor dos negros e dos indígenas, a participante revela que os espaços escolares apresentam ideologias que reforçam os estereótipos criados pela nossa sociedade.

Ao analisar a obra “Bife com batata-frita” de Cristiane Sobral, que narra episódios da infância e o racismo sofrido pela protagonista, Santos (2018) pontua que “merece atenção o fato de a mãe da menina trabalhar em dois empregos, o que já sinaliza um impedimento da mulher viver a maternidade e da filha viver a infância” (p.174). Dessa maneira, de acordo com a autora, é comum, nas histórias de desigualdades, a imagem da mãe sempre ausente de casa, laborando como doméstica para sustentar seus filhos. De modo semelhante, a narrativa de Lira revela como a rotina de trabalho de sua mãe era extremamente desgastante a ponto de ela não ter ânimo para realizar atividades de lazer com os filhos ao fim do dia:

> Às vezes a gente queria sair, porque eu não fui criada aí em clube nem em bailes, né? Eu falava: “Oh, mãe, leva a gente no baile?”. E ela ia me explicar: **“eu trabalho o dia todo na beira do rio tomando sol o dia inteirinho e depois eu vou passar roupa, eu tô cansada**, eu não deixo vocês ir em qualquer companhia” (LIRA, entrevista, 2020, grifo nosso).

De acordo com bell hooks (1995), a verdadeira opressão consiste em negar às mulheres mães negras e pobres o direito à escolha, às possibilidades de existência. Em sua narrativa, Lira demonstra compreender a exaustão materna, contudo, as privações a que ela e sua mãe foram submetidas, a negação aos seus direitos básicos (como ao lazer) parecem escapar aos olhos de Lira.

Como já referido, todas as entrevistadas, em seus testemunhos, revelam ter vivenciado situações de racismo, diante disso, consideramos importante compreender o que essas mulheres investigadas entendem por racismo. A partir dos relatos é possível perceber que, para as participantes da pesquisa, o racismo está diretamente ligado à exclusão e se sustenta no fato de alguém se considerar “superior” devido à cor de sua pele e a suas características físicas. Conforme descrito por Cleia:

> Acho que racismo é **a pessoa não ver a outra como um igual**, sabe? Acho que é **se achar melhor**. **Através da branquitude deles, eles já se acham superior** a outra pessoa. E isso também já vem assim... desde o período da escravidão, do patriarcado, essa **cultura de que o preto é inferior**, de que “ah, eu sou superior porque eu sou branco” (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Segundo Müller (2009, p.42), o racismo não se ancora em bases racionais. Para a autora, o racismo é uma forma depreciativa de enxergar pessoas ou grupos raciais que apresentam características distintas daquelas tradicionalmente impostas como padrão, como

“superiores”, “melhores”. Müller (2009) inclui no grupo “das características que marcam”: a cor da pele, o tipo de nariz, o tipo de cabelo etc. A compreensão do racismo como a marcação hierárquica de uma diferença que se articula com a inferioridade e com o estigma também fica evidente nos relatos de Lira e Mila:

> Racismo é **menosprezo**, **desprezo pelo outro só por conta da cor da pele**, **exclusão**, não deixar alguém entrar em um lugar ou ter um emprego porque é negro. **Falar que o negro não é bonito**. **A tinta que cobre o corpo negro faz com que ele seja visto como cheio de defeitos**. Tem até o ABC do negro, é um horror. Fala que negro não tem barriga, tem surrão [...] (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> Hoje eu entendo que racismo é uma pessoa tentar **excluir alguém que é preto e do cabelo “trucido”**, que acha que a pessoa que tem essas características não pode conseguir algo, que as outras pessoas **querem que o preto fique sempre pra baixo**, pois pensam que a pessoa que é de cor preta e de cabelo “trucido” não pode conseguir algo. Então, eu entendo assim, que é a **exclusão da pessoa** (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

As narrativas das mulheres investigadas demonstram que todas consideram como racismo os gestos, discursos e práticas que colocam o sujeito negro como não merecedor de direitos ou privilégios, que negam à pessoa negra “o direito de existir como igual” (KILOMBA, 2019, p.78).

Kilomba (2019, p.80) afirma que sempre que se é colocada como “a outra” está se experienciando o racismo: a “outra” que não pode ocupar determinado espaço ou cargo, a “outra” que é monitorada pela polícia ao chegar a uma estação de trem são exemplos citados pela autora. Nesse contexto, em seu relato sobre uma situação de racismo que a filha teve de enfrentar, Mila assim explicou:

> Eu tenho uma filha que estudou bastante, ela fez Filosofia, fez Letras, estudou Direito e hoje ela tem uma pequena empresa que trabalha com formação de professores. E... E ela diz que de vez em quando as pessoas que estão conversando com ela ainda perguntam sobre quem é o dono (se referindo ao dono da empresa). **Como se ela não fosse capaz porque ela é de pele escura**. As pessoas conversando com ela e perguntando pelo dono. Então, ainda existe muito racismo (MILA, entrevista, 2020, grifo nosso).

Em suas considerações, especialmente na fala em destaque, Mila indica o racismo estrutural através do qual as mulheres negras foram historicamente associadas a trabalhos subalternos (jamais vistas como empreendedoras ou capazes de ocupar cargos de chefia). É o racismo que “fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de violência e desigualdade que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p.16).

Ao falar sobre racismo, uma questão é bastante enfatizada por Cleia: a solidão da mulher negra. De acordo com Pacheco (2013, p.18), “há um fio condutor que mostra em diferentes momentos, de que maneira as escolhas afetivas são permeadas de solidão, e ao mesmo tempo, motivadas e/ou alicerçadas por racismo, sexismo e desigualdades”. Nessa perspectiva, quando se trata das escolhas afetivas, Cleia considera que a mulher negra costuma ser preterida nos relacionamentos. Direta em suas palavras, a participante relata:

> A gente costuma ficar muito **sozinho** e tem muito isso, né, **do preto ser só**. No dia a dia, essa questão é muito forte. Uma vez eu estava assistindo Erika Januza, aquela lenda, aquela atriz linda e maravilhosa. Ela tava falando sobre isso e, assim, eu me vi muito na fala dela, sabe? Ela falou uma coisa muito interessante, que a preta quando tá numa festa **é a última a ser escolhida**, **é o resto**, **ela é a bolacha quebrada que está lá no fundo**. Se... o cara rodou, rodou, rodou e não pegou ninguém, aí ele vem atrás da preta, pra ficar no escondido. Eu pensei assim: “Poxa, bem pesado, mas bem vivências mesmo, que a gente muitas vezes passa né”? E, às vezes, a gente só não deixa passar porque tem uma cabeça bem estruturada, sabe (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).
>
> E é por isso que a gente tem que ter essa autoestima elevada e tem que se impor mesmo, pra não deixar ninguém ficar querendo diminuir a gente, porque, querendo ou não, a gente tende a se diminuir, tipo assim, é uma coisa muito violenta que fazem com a nossa cabeça, com nossa mente [...] E isso tá muito enraizado, a gente pensa que conseguiu quebrar isso, mas é muito foda pra quem não tem essa autoestima e se deixa abalar. Isso é muito pesado, sabe? [...] Principalmente se um preto estiver se relacionando com uma pessoa branca, surgem sempre comentários maldosos, pois as pessoas estranham... **O racismo está muito enraizado** (CLEIA, entrevista, 2020, grifo nosso).

Djamila Ribeiro, através das rememorações registradas no livro “Cartas para minha avó”, manifesta em diversos momentos os sentimentos de vazio e solidão que marcaram a sua adolescência. A autora narra que, quando adolescente, desistia de um garoto assim que alguma amiga branca manifestava interesse pelo rapaz, “pois sabia que não teria chance” (RIBEIRO, 2021, p.101). A fala trazida por Cleia e a narrativa de Ribeiro (2021) dizem muito sobre esse sentimento de desprestígio que marca a vida afetiva das mulheres negras. Esses pontos não serão aprofundados em função dos limites da pesquisa, contudo, mesmo não sendo o objetivo do trabalho, todas essas questões emergem, se relacionam e de certa forma podem ser utilizadas para compreender que o racismo é bem mais complexo do que parece e reverbera em todos os campos da vida de mulheres negras. Então, a ação política das participantes da pesquisa é também uma ação que visa esse enfrentamento em múltiplas dimensões.

São muitas as dificuldades experienciadas pelas mulheres negras. Como mulher negra e quilombola, Mila retrata um desafio específico enfrentado pelas mulheres de sua comunidade:

> A dificuldade para conquistar algo, conseguir o que a gente precisa. Às vezes participamos de algum edital, quando parece que tá perto de conseguir, aparece alguma coisa que impede. Muita burocracia! **Parece que as coisas não chegam pra gente aqui** (MILA, entrevista, 2020, grifo nosso).

De acordo com Sousa, Lima e Sousa (2020), graças ao protagonismo e liderança de mulheres quilombolas, os quilombos, ao longo dos anos, permitiram a preservação de espaços da cultura negra e de resistência da ancestralidade africana. Apesar disso, segundo as autoras, ainda há um "desconhecimento da população em geral sobre quilombos e quilombolas" (p.90), além de grande parte dos quilombos – como o de Tocoiós – localizarem-se em áreas rurais, o que provoca ainda mais estigmatização dessas mulheres[15].

No relato transcrito acima, Mila evidencia as dificuldades que enfrenta para alcançar melhorias para a sua comunidade. Considerando a fala em negrito, infere-se que o fato de a comunidade de Mila residir em local afastado dos centros urbanos, bem como o racismo existente contribuem para a carência de maior desenvolvimento social e econômico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Tocoiós. Do ponto de vista de Mila, o sistema, por vezes tão burocrático, dificulta a luta dessas mulheres por melhores oportunidades para o seu povo.

Na região do Médio Vale do Jequitinhonha há significativa influência da religião católica. Lira, já idosa e tendo sido criada por sua mãe de forma mais tradicional, deixa transparecer uma religiosidade muito forte, seguindo de maneira fiel os rituais e valores do catolicismo. Embora as narrativas e ações de Lira na comunidade evidenciem lutas e um empoderamento em grande parte provocados pelo papel educativo do movimento social negro, por sua filosofia emancipatória, Lira parece apresentar certo incômodo em ser considerada militante do Movimento:

> Então, eu participo de eventos comunitários, **mas nunca fui assim de um Movimento Negro** não. Porque também às vezes eu vejo que é igual **"pisar em ovo"**, é muito delicado. Às vezes o próprio negro, sabe... (hesitação). Mas eu já participei e participo de eventos que têm esses encontros. Tem muita divergência, confusão, principalmente quando tem pessoal de candomblé, de outras religiões... porque eu vejo que é um assunto difícil (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

---

[15] Ler o artigo de SOUSA, A. C; LIMA, D. G; SOUSA, M.A.R**.** Da comunidade à universidade: trajetórias de luta e resistência de mulheres quilombolas universitárias no Tocantins, publicado no livro **Mulheres quilombolas:** territórios de existências negras femininas, 2020.

> Eu nunca fui de um movimento negro não, né? Já fui na casa Dandara lá em Belo Horizonte, já estive com Frei Chico fazendo trabalho sobre o terreiro para realizar pesquisas com as mães de santo... Eu vou para conhecer as minhas origens e ele como padre ver esses valores que essas pessoas têm. Como negra, **quero conhecer minhas raízes**, embora eu não participe desses movimentos. Vejo que é difícil, não é simples. A gente sendo **criada como católica, depende muito do respeito com o outro para entender**. Tem muita riqueza lá, **a gente vai onde está acontecendo para conhecer e respeitar**. Não é coisa que se brinca. Inclusive, fui em Salvador. A mãe de santo de lá do Axé Opó Afonjá, Estela, faleceu há pouco tempo. Na casa Ilê Aiyê, as meninas fazem tranças de acordo com o seu tipo de rosto, né. Aí elas fizeram aquelas trancinhas finas no meu cabelo e fizeram um coque. Oh moça, e pra destrançar aquilo tudo minha vizinha e minha mãe tiveram maior trabalho! (risos). Quando eu falei com você que participar desses movimentos é igual "pisar em ovo" é porque existem muitas divergências nesses movimentos, mas a gente tem que conhecer nossas raízes, né? (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Lira destaca sua afiliação religiosa ao catolicismo para dizer do seu distanciamento "desses movimentos", o que permite inferir o seu entendimento equivocado de que há uma necessária associação entre os movimentos sociais negros e as religiões de matriz africana. Ao retomar a expressão "pisar em ovos" para falar sobre a questão dos movimentos, demonstra certo desconforto, atribuindo ao tema um status de delicado e controverso. Nesse sentido, fala da importância de reconhecer suas "raízes", sem que isso passe, necessariamente, pela luta representada pelo movimento negro. A participante parece não assentir que realiza movimentos (inclusive políticos) quando se coloca como mulher negra que luta para manter a sua identidade e a identidade do seu lugar em um espaço onde, segundo Lira, as mulheres negras sofrem tantas discriminações.

4.4 Vivências que educam: contribuições para a formação de identidades culturais

Conforme defendido anteriormente, a educação acontece de diferentes formas e em distintos lugares. O saber das participantes da pesquisa, nossas interlocutoras, se traduz em suas práticas cotidianas no Médio Vale do Jequitinhonha, na maneira como constroem possibilidades, histórias de vida e em como defendem valores fundamentais para as suas comunidades. Lira, Cleia e Mila, cada uma em seu campo de atuação, acabam repercutindo umas nas outras. Entre essas três mulheres, percebe-se que há um conhecimento mútuo, ainda que direta ou indiretamente, sobre o trabalho realizado. Destaque, em especial, para a figura de Lira Marques, amplamente reconhecida por ser parte da história do Vale. Lira e Cleia revelam uma relação mais próxima, fruto de encontros no CPCD (Centro Popular de Cultura e

Desenvolvimento). As palavras de Cleia expressam essa importância e representatividade de Lira:

> Lira eu conheço demais, uai... Já levei repórteres lá para fazer entrevistas com ela. Você marca um horário com Lira e você senta lá, fia, você vai viajar. Lira, para mim, é **mestra** mesmo. Eu **idolatro** Lira, porque ela não foi pra longe, ela ficou aqui. Não é "ficar" como pessoa, **é ficar como identidade**, entendeu? Ela reavivou nossa identidade, o que nós somos como pessoas de interior, como pessoas pretas, né, como musicalidade, como batuque. Foi Lira que fez isso tudo acontecer, cara! Tem que idolatrar essa pessoa, foi ela com anos de caderninho, buscando essa história nossa [...] Isso é pra poucos. Ela fez a nossa história ser viva e vivida por nós agora. Ela fez um estudo há 20, 30 anos atrás? Nós estamos **colhendo os frutos do que ela plantou**. Lira foi quem reacendeu, buscou e conseguiu trazer pra gente o que é nosso de verdade [...] A gente fica sabendo só do musical que ela pesquisa, mas quando eu sento com Lira e escuto ela conversando, considero Lira uma das pessoas mais sábias aqui em Araçuaí, mulher de uma inteligência, de uma sabedoria, de uma entrega, de uma identidade que faz a gente se enxergar nela, principalmente a gente como preta. Pra mim, mestra é isso: você se enxergar na pessoa, **você ter ela como exemplo** (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

O relato de Cleia reforça o quanto as ações desenvolvidas na comunidade e a sabedoria de Lira tiveram (e ainda têm) importante papel no fortalecimento da identidade do seu lugar, o que fica ainda mais evidente através da expressão "ficar como identidade", utilizada por Cleia em sua narrativa. Outro aspecto que nos chama a atenção na narrativa da entrevistada é o uso da expressão "idolatro" e o conceito de "mestra": alguém em quem se pode espelhar. A participante da pesquisa compreende que educar, disseminar seus saberes vai muito além de um ensino formal, limitado aos espaços institucionais, implica ser exemplo, ser alguém que valoriza a história da sua comunidade. Pelos motivos elencados, Cleia afirma idolatrar Lira, pois esta se tornou para ela referência de trabalho, de mulher negra, de identidade.

Outro ponto que se destaca na narrativa de Cleia sobre Lira é o uso da expressão "estamos colhendo o que ela plantou", o que deixa implícito o pensamento de que a potencialidade de Lira bem como o trajeto de suas experiências abre caminhos para gerações posteriores. A fotografia 8, a seguir, registra o encontro de Cleia e Lira com o grupo de tamborzeiros.

Fotografia 8 - Cleia Celestino e Lira Marques junto ao grupo de tamborzeiros em Araçuaí/Minas Gerais

Foto: Lori Figueiró, 2018.

Na introdução do livro “Quem tem medo do feminismo negro”, Ribeiro (2018, p.9) relata o fato de sua avó ter sido benzedeira e ter curado suas cólicas abdominais com chás e massagens na barriga. A autora afirma ter muitas “memórias olfativas” da casa de sua avó, Dona Antônia, e descreve o quanto aprendeu com ela. Hoje, Ribeiro (2021), conforme relatado em seu último livro “Cartas para minha avó”, transmite para sua filha, Thulane, muitos dos processos aprendidos no convívio com Dona Antônia durante a infância. Através das rezas proferidas, do uso de ervas medicinais, dos valores disseminados por Dona Antônia, estreitaram-se os vínculos entre avó e neta.

Ribeiro (2021) menciona, em seus relatos memorialísticos, o quanto era extensa a fila em torno da casa de sua avó quando esta exercia suas práticas de benzedeira, o que demonstra a confiança que o povo tinha nos conhecimentos empíricos e nas orações de Dona Antônia. Este cenário revela a importância das experiências transmitidas por meio da oralidade e a potência formativa que também existe no interior das famílias e das comunidades.

Nessa perspectiva, as participantes da pesquisa, ao narrarem sobre os modos de aquisição de seus conhecimentos, enfatizam o quanto aprenderam com a sabedoria dos mais velhos, com seus ensinamentos diários. Para as interlocutoras, o conhecimento adquirido ao longo de suas trajetórias advém dos diálogos com pessoas da comunidade e de heranças afetivas da convivência com seus familiares. É o que nos indicam os seguintes relatos:

> Eu aprendi muito com os **provérbios**, **com os ditos das pessoas mais velhas** e a maneira como eu fui criada escutando os ditos, esses provérbios, que tem uma explicação muito profunda. Com minha mãe, aprendi saber discernir o que é bom do que é ruim. Também aprendi muito fazendo os **trabalhos de pesquisa com Frei Chico**[16] **e em conversa com as pessoas você vai adquirindo essa sabedoria** (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> O conhecimento que eu adquiri é totalmente de **vivência humana**, viu [...]. Nossa vivência é totalmente do que a gente aprende com nossos mestres, nossos mestres aqui são extraordinários, né, mas não são famosos assim. É quem nossos mestres? A gente foca muito nisso de dar valor às pessoas que estão ao nosso redor, então, **nossos mestres é minha tia, é seu avô, é minha mãe**. O que sua mãe sabe fazer? "Opa, Cleia, minha mãe sabe **cantar uma música de quando ela lavava roupa na beira do rio**". "Oh, meu avô sabe **jogar um verso**", "não sei quem sabe **contar história**" [...] (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> As minhas tias, a minha mãe e os meus professores, como eu era uma pessoa que sempre queria aprender, eles **me ensinaram muito**, sempre **me inspirei neles**. (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Destacam-se os exemplos trazidos nas narrativas de Lira e Cleia: "provérbios", "ditos", "cantar música de quando lavava roupa na beira do rio", "jogar verso", "contar história". Todos esses elementos remetem aos saberes adquiridos através das experiências vividas e disseminados por meio da tradição oral. As falas das entrevistadas sinalizam a importância de ser agente da memória, de valorizar os conhecimentos e riquezas culturais das pessoas de suas comunidades, não permitindo que esses saberes se percam no tempo. A valorização da história de cada um, dos conhecimentos ancestrais e experiências dos mais velhos é um traço marcante na fala de nossas interlocutoras.

Buscando suscitar reflexões acerca do protagonismo de mulheres negras no processo educacional no Brasil, Freitas (2017) faz uma releitura histórica e aponta que as mulheres negras, herdeiras da tradição oral, transmitiam seus saberes através das cantigas de ninar e de histórias que contavam para aquietar as crianças das quais cuidavam. De acordo com Freitas

---

[16] Frei Chico e Lira Marques viajavam em busca de registrar cantos populares da região – cantos de boiadeiro, de tropeiro ou de canoeiro. Em meados da década de 70, eles também reuniram peças e objetos que, posteriormente, formariam o acervo do Museu de Araçuaí. Por esse motivo, os moradores da região se referem ao museu como "um presente de Frei Chico e Lira Marques".

(2017) as mulheres negras sempre estiveram presentes no contexto histórico da educação brasileira, especialmente, da educação não escolar. As narrativas das entrevistadas mostram a importância do conhecimento que não é ensinado na escola, que está para além da formalidade. Esses saberes são ensinados através de modos de vida, das relações que são construídas, por meio de toda uma oralidade que se apresenta na música, nas histórias, nos ditados, nos contos.

Assim, as participantes da pesquisa reconhecem que seus conhecimentos foram adquiridos através da oralidade, das vivências comunitárias, e do mesmo modo, elas permanecem construindo novos saberes e disseminando-os no circuito não escolar. Esse processo faz parte do contexto histórico relatado por Freitas (2017) de que as mulheres negras, ainda que não tivessem "metodologia assentada por intelectuais" ou títulos acadêmicos, sempre educaram não apenas as suas crias, como também outras crianças.

Em outro ponto da narrativa, em que tratam da forma como disseminam seus saberes, as lideranças entrevistadas demonstram entender a educação em um sentido mais amplo, que não fica restrito somente aos espaços acadêmicos, pelo contrário, abrange as experiências de vida, os saberes adquiridos no cotidiano das tarefas domésticas, nos diálogos com a comunidade. As narrativas das mulheres investigadas indicam que, para elas, os conhecimentos mais "significativos" não estão nos livros, estão nos princípios e valores transmitidos, nas experiências vividas na comunidade, na igreja, no trabalho e na família. Desse modo, deixam implícita a percepção de que a educação pode emergir de outros espaços formativos, embora também reconheçam a importância do ensino formal/acadêmico para reforçar a luta pela conquista de direitos e melhorias para a sua comunidade. Assim, a educação "se caracteriza como um processo contínuo que se desenvolve a todo o momento onde haja pessoas construindo conhecimentos em interação e inter-relação" (GOMES; SILVA; SILVA; 2009, p.4).

As considerações das participantes estão embasadas na consciência de que a disseminação de seus saberes ocorre por meio de uma "troca": ao mesmo tempo em que aprendem com as histórias e sabedoria de outros indivíduos, também disseminam as experiências adquiridas no cotidiano de suas vivências. Do ponto de vista das entrevistadas, transmitir seus conhecimentos é narrar sobre seus modos de vida, reportar-se a suas histórias:

> Sempre passo meus conhecimentos para as outras pessoas e para os meus sobrinhos. **Falo um pouco da vida da gente** e do trabalho de artesanato, levando conhecimento e tentando **resgatar um pouco da história de vida da gente** (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> Todo dia é dia de aprender, é dia de aplicar, é dia de multiplicar, é dia de se doar [...]. A gente vai fazendo esse amontanhado de histórias e se fazendo crescer. **Eu cresço com a história do outro, eu cresço com o exemplo do outro e o outro cresce com o meu**. E a gente vai tocando o barco (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> Olha, o que eu explico pras pessoas é **a maneira como eu vivi**, como eu aprendi, né, por exemplo, no trabalho como artesã [...]. Eu mostrava esse conhecimento que eu tinha, que acreditei nele pra mim poder dar continuidade na minha vida, **os valores que eu recebi da minha mãe, dos mais velhos**. Por exemplo, os valores que eu recebi da dona Joana "poteira", né, que me ensinou muito [...]. Então, o que eu falo pra eles é sobre o que eu aprendi com minha mãe e outros mais, porque eu não aprendi só com ela. Por exemplo, no artesanato, eu fui atrás de muita gente (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Outra questão que emergiu durante a narrativa das participantes da pesquisa é o quanto ter contato com outras referências fez com que elas acreditassem na potência de seus trabalhos e de suas ações. Compreender, através de outros olhares, de referências externas ou da própria comunidade em que atuam, que as suas histórias são importantes, impulsiona essas mulheres a seguirem em frente, superando desafios. Os relatos de Lira denotam esse orgulho por despertar o interesse das pessoas pelas "coisas do seu viver":

> Em São Paulo, eu tive pouco tempo com aquele Ailton Krenak (líder indígena) e tinha também um professor, José Pacheco, você já ouviu falar dele, é um educador português. Nós três tava lá na mesa, e pra falar do quê? Pra falar disso aí, **sobre o que eu aprendi**, **é o que eles queriam ouvir**. E tava cheio, viu. Tava cheio (empolgação). Então, eu fui falar **do viver da gente**, o que a gente aprendeu, essas coisas (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Ademais, Lira sinaliza em suas narrativas como os conhecimentos práticos e a aprendizagem oportunizada pelos trabalhos de pesquisa em parceria com frei Chico despertaram a consciência sobre o valor da sua arte e a expertise para contornar os problemas cotidianos:

> E o Frei foi me ensinar tudo: dividir as pastas, pasta A, pasta B, né, dividindo os assuntos que tinha, porque foi um trabalho muito grande de pesquisa que nós fizemos, com lugar, data e informante. O trabalho foi crescendo. Eu escutava tudo do gravador, transcrevia à mão, fazia o índice das fichas, depois a gente ia copiar tudo. Foram 250 fitas cassete e mais de um metro e meio de papelão maço, né, que a gente usou, copiou pra fazer essas coisas. Então, **foi assim também que eu aprendi o valor das nossas músicas aqui no Vale do Jequitinhonha** [...]. Às vezes, de uma roda só a gente tem muita variação. Às vezes um canto de roda que a gente canta aqui, lá em Turmalina eles cantam diferente. Então, **é uma riqueza, né? Aprendi muito e muito**. (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> [...] uma vez que **você tem certeza de que o que você faz é bom**, é válido, **a gente só pode ir é pra frente**, né? Mesmo com as dificuldades de não ser às vezes aceita, né, porque sou negra, mas você vai rompendo, porque quando você sabe que o que você faz é bom, **ninguém te rouba mais não**. Ele pode não dar valor, mas você venceu (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

A narrativa de Lira denota que as habilidades técnicas adquiridas no decorrer do seu trabalho como artesã se deve, em muito, aos diálogos informais com os colegas que também viviam do artesanato e expunham suas obras na feira, à curiosidade para aprender com as experiências dos que ali estavam há mais tempo ou com aqueles que – oriundos de diferentes regiões – apresentavam, em sua arte, técnicas ainda pouco exploradas por Lira. Por outro lado, a entrevistada faz questão de destacar o quanto a criatividade é importante para imprimir um caráter singular ao trabalho de cada artesão:

> E aí com essas feiras que a gente tinha na Católica, em Belo Horizonte, aqueles horários que a gente terminava do almoço, a gente saía visitando a barraca de cada artesão. E aí era o momento da gente perguntar. Eu, como sou curiosa, eu perguntava pra uma: "Ah, por que que sua peça brilha?". Ela ia me explicar. Depois eu perguntava pra outra: "Por que que sua peça tá mais lisa?". E assim por diante, né? **E aí cada artesão tem a sua maneira de trabalhar**. E aí dessa maneira eu fui aprendendo também (LIRA, entrevista, 2020, grifo nosso).

Lira ainda parece sugerir que, após tomar consciência do valor do seu trabalho e adquirir experiência participando de feiras e exposições em São Paulo e Belo Horizonte, começou a ascender financeiramente, o que não passou despercebido pelos colegas e pessoas da comunidade, que começaram a observar o preço mais elevado de suas peças. Apesar desse cenário, a participante da pesquisa ressalta as dificuldades enfrentadas por aqueles que optam por "viver do artesanato":

> A gente não tinha noção de nada, não conhecia elevador, não conhecia nada. Então, foi a primeira exposição nossa lá em São Paulo. E daí pra frente, como alguém falou aqui em Araçuaí, depois que a gente já tava esclarecido em questão de preço, eu lembro que veio uma pessoa aqui em casa e falou: **"Ah, seus barro agora virou porcelana!"** (Risos) (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).
>
> Quer dizer, é claro que a gente gosta de ser amado, de ver o reconhecimento, quem é que não vai gostar? Mas eu sou uma pessoa muito tranquila com tudo, eu fico vendo as coisa acontecer. E se tá acontecendo pro bem da gente eu só posso é sentir feliz com isso. E mesmo assim tem as dificuldades, porque a gente não vende todo dia. **Viver de artesanato não é simples não, viu?** (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Na fotografia 9, destaca-se Lira Marques ao lado de Frei Chico em encontro promovido pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / campus Araçuaí. A seguir, a

fotografia 10 retrata a exposição sobre vida e obra da artesã, e a fotografia 11 ilustra a exposição das obras (pinturas) de Lira Marques na galeria Bergamin & Gomide, em São Paulo. A fotografia 12 traz a artesã Lira pintando o que chama de “meus bichos do sertão”.

Fotografia 9 – Frei Chico e Lira Marques

Fonte: Lori Figueiró, 2019.

Fotografia 10 - Exposição “Sementes da Terra Maturada”.

Foto: Lori Figueiró, 2019.

Fotografia 11 - Exposição das obras de Lira Marques na galeria Bergamin & Gomide, em São Paulo, no período de 21 de agosto a 23 de outubro de 2021.

Fonte: Instagram da artesã Maria Lira Marques @marialiramarques

Fotografia 12 – Lira Marques pintando.

Foto: Lori Figueiró, 2021.

Ao narrar sobre o valor da experiência que educa, Cleia indica o seu modo de compreender a educação:

> A educação **não precisa ser aquela coisa forçada**, né, a gente provoca muito isso: **ser uma educação livre**, uma educação em que as crianças consigam aprender com liberdade. Como é que eu vou ensinar uma criança que tem pavor de Matemática, mas por que ela tem pavor? **Vamo lá pesquisar no histórico o porquê, na escola formal, ela detestava Matemática** (ironia). Como eu vou provocar esse prazer nelas? Então, vamo bora pensar de quantas maneiras eu posso trabalhar Matemática. Opa! Pera aí... Vamo bora juntar o útil ao agradável? Vamo bora fazer o pênalti da Matemática? Mas como é que é isso? Pênalti da Matemática é você, quem gosta de futebol, né, pra você bater o pênalti você tem que fazer uma continha. Então, eles ficam doidos, loucos querendo fazer conta (entusiasmo na voz). (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Na fala em destaque, Cleia parece fazer uma crítica à educação escolar, à forma engessada com que os conteúdos são ministrados na escola, não contemplando, muitas vezes, as diferentes realidades dos alunos. Essas questões se evidenciaram no tom de ironia dado por Cleia à expressão: “Vamo lá pesquisar no histórico o porquê, na escola formal, ela detestava matemática”. A narrativa da participante parece sugerir que esse ensino padronizado vai na contramão de sua concepção de uma educação livre, que eleva a autoestima das crianças,

especialmente das crianças negras. A fotografia 13, a seguir, registra o encontro de Cleia e alguns alunos do projeto *Ser criança* - já referido nesta pesquisa - com o grupo de tamborzeiros da região.

Fotografia 13 – Cleia e alunos do Projeto "Ser criança" junto ao grupo de tamborzeiros da região.

Foto: Lori Figueiró, 2018.

Silva (2020), ao argumentar sobre a realidade de mulheres negras quilombolas na região do Alto Jequitinhonha, ressalta o quanto as dificuldades materiais que marcam os territórios acabam por dificultar seus processos de escolarização: "Notamos a condição adversa, precária, no que diz respeito à materialidade necessária para os estudos, o improviso ao 'escrever na folha de banana', material disponível no território [...]" (p.83). A situação de adversidade descrita por Lira Marques (quando se refere a não continuidade de seus estudos) é similar às condições apresentadas por Silva (2020):

> Eu fiz a sétima série incompleta porque eu esmorecia de estudar, porque eu via a dificuldade pra poder a gente... **Às vezes, a gente escrevia em papel de pão, depois tinha que escrever e tornar limpar com a borracha pra tornar escrever**, eu **dei graças a Deus** quando eu tirei o diploma porque eu sentia na pele a dificuldade e também via a dificuldade da minha mãe (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

O tom de alívio e ao mesmo tempo de pesar expresso na narrativa de Lira revela a sobrecarga, a falta de recursos e, consequentemente, a dificuldade para a permanência na escola, especialmente para uma menina negra e pobre, pois ainda hoje, "todos os espaços e

possibilidades construídas para aquisição e usufruto dos conhecimentos não apresentam perspectiva de inclusão igualitária do povo negro" (SILVA, 2020, p.53).

No momento final da entrevista, quando questionadas sobre o que sentiram ao narrar suas histórias, as colaboradoras da pesquisa demonstraram gratidão e orgulho por serem consideradas referenciais em suas comunidades:

> Eu me sinto muito **grata**, principalmente porque **as pessoas viram essa potencialidade em mim**. Porque a gente faz esse trabalho com **tanta naturalidade**, mas com **muita garra**, com **muita força**. É **muito importante e significativo para mim saber que a comunidade me tem como uma referência de mulher negra**, que valoriza o meu trabalho (CLEIA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> Uai, moça... É o seguinte: eu me sinto assim **muito feliz**, né, de ao longo da minha vida encontrar várias barreiras, mas ter força e persistência para passar por tudo aquilo, mas... é... eu tenho certeza que na minha longa vida, 66 anos, eu tive muitos momentos difíceis, mas tive momentos de muita alegria também. Eu sube aceitar tudo isso, né? **Viver aquilo e ir transformando muitas coisas difíceis, facilitando a minha vida e a dos meus filhos**, que eu criei sete filhos [...] Então, **não posso falar que foi tudo tristeza não. Foi suporte.** Foi força, suporte, né? Hoje eu tenho a minha pequena aposentadoria, mas eu trabalho ajudando aqui na associação. Fico muito alegre, pois não gosto de ficar em casa parada. Eu faço minhas coisinhas e já quero ir lá para o galpão[17]. **E tento sempre passar os meus saberes para quem quer aprender, né? A gente não pode deixar a cultura acabar**. **O artesanato precisa ser transmitido de geração em geração** (MILA, entrevista, 2020, grifos nossos).

> **Eu me sinto orgulhosa de hoje a gente ter essa oportunidade de ver as coisas de um modo diferente e de poder contar a minha história, de mostrar a autenticidade do povo negro**, né. Fico feliz de contar um pouquinho do que eu aprendi. Eu nasci em Araçuaí e eu amo a minha cidade com todo defeito que tem e que em outras cidades também tem. Eu acho bom viver aqui, foi aqui que eu nasci, meus pais nasceram aqui, né. Então, **eu já tive grandes ofertas pra sair daqui, mas eu nunca quis**. Eu só saio daqui, assim... se for pra alguma exposição, pra fazer algum passeio, ir em romaria, como eu já fui, né, **mas depois quero voltar pro meu terreno, que o meu terreno é aqui em Araçuaí**. Eu gosto daqui mesmo com as dificuldades. **Em outra cidade eu posso até ganhar mais, né**? Eu vejo assim o meu artesanato, **que é tão desvalorizado**, **mas mesmo assim isso não me tira daqui do meu lugar não**, porque eu gosto daqui, eu quero viver aqui (LIRA, entrevista, 2020, grifos nossos).

Ao mencionar a "naturalidade" com que realiza o seu trabalho, a participante do estudo, Cleia, demonstra a simplicidade e espontaneidade de suas ações, referindo-se a um trabalho que é realizado sem maiores pretensões, sem a busca por reconhecimento, mas que nem por isso é feito com menor dedicação e força.

---

[17] Espaço onde as tecelãs de Tocoiós realizam o trabalho de fiar.

Nas narrativas em destaque das participantes Mila e Lira observa-se o processo de se apropriar da experiência do vivido para ressignificar a sua própria história, tendo a oportunidade, conforme mencionado por Lira, “de ver as coisas (acontecimentos) de um modo diferente”. Já a entrevistada Mila demonstra compreender que o exercício de rememorar lhe possibilitou constatar que as dificuldades vivenciadas ao longo de sua existência foram “suporte”, impulsionando-a a buscar melhorias e a desenvolver mecanismos para facilitar a sua vida bem como a de seus filhos. A narrativa de Mila vai ao encontro das afirmações já registradas neste trabalho sobre as táticas de sobrevivência que as colaboradoras do estudo utilizam para contornar os desafios que se apresentam no território.

Uma questão pontuada com frequência na fala da participante da pesquisa, Mila, é a importância de preservar a cultura, transmitindo a “arte de tecer” para as futuras gerações. Mila parece entender que tem sido difícil manter a tradição, dar continuidade ao seu ofício. Apesar disso, ela segue disseminando seus saberes para aqueles que desejam aprender.

Outro ponto salientado nos relatos de Lira é a oportunidade de obter maior remuneração em outros espaços. A participante enfatiza que foram muitas as ofertas para sair da sua cidade e conquistar maior valorização e ascensão financeira, porém, ao afirmar que ninguém pode tirá-la do seu lugar (mesmo reconhecendo que o artesanato ainda é pouco valorizado na região) Lira deixa implícito o sentimento de pertença à comunidade de Araçuaí. No Vale do Jequitinhonha está a sua identidade, dessa forma, o sentimento de identificação e de pertencimento é o que mantém atado o laço entre Lira e seu lugar de origem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Afinal, o que fica das pegadas no chão da memória? Fica o que significa, pode-se pensar. Ou talvez o contrário: o que significa passa a ficar.*
>
> *Lúcia Castello Branco, 1994.*

Chegamos a esta etapa final do estudo em um movimento contínuo de reelaboração e reconstrução, compreendendo que não há um encerramento do trabalho, uma vez que a pesquisa continuará reverberando e poderá, ainda, desdobrar-se em outros projetos.

As mulheres alvo desta pesquisa exemplificam histórias de muitas mulheres negras no Médio Vale do Jequitinhonha, onde o cotidiano está demarcado pelas dificuldades relacionadas ao gênero, à cor, à etnia e, principalmente, pelas identidades culturais que reforçam as posturas políticas e atribuem significados à superação de barreiras sociais na construção de vidas dignas.

"A resistência da mulher negra está em seu cotidiano de opressões [...]" (GODOI, 2016, p. 61). Nesse sentido, apesar da violência das práticas discricionárias sentidas e refletidas nos lugares sociais que ocupam, essas mulheres encontraram recursos para a sua sobrevivência, empreendendo esforços pela conquista de melhores condições de vida e, ainda, posicionando-se em torno de causas comunitárias. Desse modo, as participantes da pesquisa souberam driblar as adversidades cotidianas com resiliência e resistência.

É possível identificar nas narrativas das participantes deste trabalho que as concepções sobre discriminação racial e gênero feminino negro são reinterpretadas ancoradas no saber ancestral e na cultura local, enquanto meio também para superar os limites sociais. As recordações narradas por essas mulheres fazem aflorar os conflitos resultados da experiência traumática da escravidão. Nesse exercício de rememoração, as questões raciais vêm à tona, provocando reflexões que interpelem para desconstrução do mito da igualdade racial e o respeito às alteridades gestadas como estratégias de preservação das identidades afro-referendadas.

Os saberes transmitidos, (re)significados e as experiências coletivas dessas mulheres constituem o arcabouço teórico e prático de uma educação que independe do espaço escolar, mas nem por isso pode ser desconsiderada. Esses saberes "construídos nas práticas sociais cotidianas" (COSTA, 2017, p.91) contribuem para a construção identitária das colaboradoras do estudo, uma vez que os conhecimentos adquiridos por meio das experiências familiares e em comunidade (associações, igreja...) influenciam suas posturas, levando-as a atuarem politicamente a fim de alcançarem melhorias para a sua comunidade. Percebe-se, ainda, a atuação significativa dessas mulheres na busca por preservar e valorizar a cultura local, entendendo a arte, os cantos populares e as tradições como saberes ancestrais que precisam ser mantidos e repassados para as gerações subsequentes.

Nesse contexto, as referências femininas negras também se fazem fundamentais na construção da identidade das mulheres participantes da pesquisa, pois estas evidenciam em seus relatos o quanto se sentem inspiradas e impulsionadas pelo trabalho de outras mulheres negras que, através da criatividade, dos modos de vida e das lutas empreendidas "abrem" espaço para a nova geração de mulheres negras. Nesta direção, nada mais coerente do que

encerrar este parágrafo com a fala final da participante mais nova da pesquisa, Cleia, que demonstra o seu sentimento ao narrar a sua história: “Fico honrada e espero que o que eu estou plantando e já plantei dê muitos frutos, assim como o que Lira fez e continua fazendo abre caminhos para as nossas crianças e a nossa comunidade” (CLEIA, entrevista, 2020).

Assim, registrar os saberes adquiridos na trajetória das mulheres negras líderes participantes do estudo é também uma contribuição histórica, na medida em que visibiliza as práticas educativas dessas mulheres em diferentes espaços (que não os escolares) e explicita a luta e resistência dessas lideranças femininas negras diante dos desafios que se apresentam no território – o Médio Vale do Jequitinhonha. De acordo com Soares e Jorge (2021, p.87), “a partir do recurso à memória, torna-se possível resgatar esses saberes e impedir que eles se alojem no esquecimento, que se percam definitivamente”. Segundo as autoras, a memória acaba por exercer a função pedagógica de revelar os modos de vida, as tradições e os saberes construídos por grupos historicamente vulneráveis, como o de mulheres negras. Desse modo, “por meio das experiências filtradas pela memória, as mulheres negras reinterpretam as tradições, marcam os espaços de suas narrativas e desvelam realidades” (SOARES e JORGE, 2021, p.88). Nesse contexto, o diálogo com as mulheres colaboradoras da pesquisa possibilitou evidenciar outros saberes além daqueles propagados nos registros oficiais.

Considerando o meu lugar de fala enquanto pesquisadora, não posso deixar de mencionar que dialogar sobre (e com) mulheres negras é também trazer na grafia os saberes, as lutas e os sonhos de minhas ancestrais. Nesta direção, assumi o compromisso de evidenciar as práticas cotidianas de mulheres negras líderes no Médio Vale do Jequitinhonha, explicitando o quanto as suas vivências no circuito não escolar também educam e influenciam a construção de um comportamento social relacionado à questão da identidade cultural.

Meu intuito é colocar em foco essa realidade da qual faço parte – na condição de mulher negra e residente no Médio Vale do Jequitinhonha - ainda que consciente dos meus privilégios em comparação às vivências de tantas outras mulheres negras que ocupam esses espaços. Espero que as participantes da pesquisa, as quais generosamente se dispuseram a compartilhar suas histórias, sintam-se representadas em cada linha traçada neste estudo. Espero, ainda, que esta dissertação possibilite olhar para a trajetória de mulheres negras pertencentes ao Médio Vale do Jequitinhonha por outras lentes e que, cada vez mais, possamos instigar a circularidade dos saberes não escolares dessas mulheres, a fim de valorizar as suas experiências e lutar contra toda forma de assujeitamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARRUDA, Luzia Rodrigues. Mulheres negras garimpeiras na região de Peixoto de Azevedo – MT: décadas de 1970 a 1980. 2015. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, R. O. Cartografia dos modos de ser da velhice e do trabalho rurais no Médio Vale do Jequitinhonha. 2018. **Tese (Doutorado em Administração)** - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BELLO, Luciane. Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: "é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite". 2017. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porte Editora, 1994.

BORGES, Rosane da S. Ficção e realidade: as tramas discursivas na TV. 320 f. **Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)** – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008; Sueli Carneiro. São Paulo: Summus; Selo Negro, 2009. (Retratos do Brasil Negro).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, p. 151-172.

CALAZANS, Ernani. **Da taia ao filtro**. São Paulo: Fontenele Publicações, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v.17, n. 49, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta antirracista. In: OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária:** trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

COLLINS, Patricia H. Black Feminist Thought Knowledge Consciousness and Politics of Empowerment. In: BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, v.95, n.2, p. 458-463, 1995.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. – 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSTA, João Paulo Alves. Gênero, Saberes e Poder: O Protagonismo de Mulheres Negras na Organização Política e Social da Comunidade Remanescentes de quilombolas São José de Icatu-Mocajuba/Pará. 2017. **Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

COSTA, Haroldo. **Fala, Crioulo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1982.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA**. Cruzamento:** raça e gênero. Brasília: Unifem. 2002.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro. Prática Pedagógica Interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010. 173f.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014.

DANNEMANN, Angela. Vivências da absorção e da expressão. In: Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUTRA, Alba Valéria Freitas. O boi de Janeiro na folia de Reis de dos Coquis: relações (im)possíveis com as práticas escolares. 2021. **Dissertação (mestrado**) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra:** uma poética de nossa afro-brasilidade. In: Scripta, Belo Horizonte, v.13, n.25, 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365. Acesso em 3 de Dezembro de 2020.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. **Mulheres no Mundo:** etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC, 2000.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos cadernos negros:** autoria e representações. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 1, 10-32, 2012.

GEBARA, Ivone. **A mobilidade da senzala feminina:** mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo. São Paulo: Paulinas, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOI, Ana Cecília Rodrigues dos Santos. Porque fomos sequestradas dos pés ao último fio de cabelo: práticas pedagógicas no movimento de mulheres negras e a ressignificação do corpo negro. 2016. **Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades)** – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p.98 - 109. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm. Acesso em 24 de novembro de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Marineide P; SILVA, Yanatasha F. F. da; SILVA, André F. da. Educação não-formal: diálogos com a educação popular em freire – O caso do grupo de leigos católicos igreja nova. [Texto digital]. **Arquivos de Graduação em Pedagogia**, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 23p. jan. 2009. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/4305/FPF_PTPF_01_0953.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONZALES, Lélia. "Mulher negra". **Mulherio**, São Paulo, ano 1, n. 3, 1981.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo**. Seminário Internacional sobre Mulher e Apartheid (Womanunder apartheid – Helsinki, Finlâgozandia, Helsinque), 1980. Disponível em: http://www.leliagonzales.org.br. Acesso em 07 de Dezembro de 2020.

GUERRERO, Patricia. "Canoa não é força, é opinião": O Vale do Jequitinhonha contado e cantado por canoeiros. **Revista ANT*H*ROPOLÓGICAS**, ano 14, vol. 21, n. 2, p. 305-328, 2010.

GUILLEN, Izabel Cristina Martins. **Ancestralidade e oralidade nos movimentos negros de Pernambuco**. Comunicação apresentada no XXVII Simpósio Nacional de História. Julho de 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874919_cfb1d291e8094609577ae5b6e646080a.pdf. Acesso em 07 de Janeiro de 2022.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOBSBAWN, Eric J. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Vol. 3, n.2, p. 465- 477, 1995.

HOOKS, bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro; tradução Rainer Patriota. – São Paulo: Perspectiva, 2019.

JORGE, G. L. S.; SOARES, C. C. M.. Mulher negra na literatura: a palavra como instrumento de luta e resistência. In: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos; Vanessa Riambau Pinheiro (Org**.). Literatura e Minorias:** diálogos. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020, v. 7, p. 69-91.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Carmen Cinira Siqueira - UFMT. Trajetória de mulheres negras: vida escolar e profissão. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu – Minas Gerais. GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21. Caxambu – Minas Gerais. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br. Acesso em 7 de julho de 2021.

LEMOS, Benevenuto Liliane. Fiando o canto: sabedoria e imaginação simbólica na tessitura da tecelã. 2020. **Dissertação (mestrado)** – Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

LODY, Raul. Apresentação / Para querer o folclore. Prefácio. In: CARNEIRO, Edison. **A sabedoria popular**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed., 1978.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá. – 2. ed., ver. e atual. – São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte [MG]: Mazza Edições, 2021.

MASCELANI, Angela. **Caminhos da arte popular:** O Vale do Jequitinhonha. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MIRANDA, Claudia. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da lei n. 10.639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei n. 10.639/2003 – Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. In: DELTA, v. 10, n 2, 1994, p. 329-338.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Núbia. **Feminismo negro brasileiro:** igualdade, diferença e representação. 31 ENCONTRO DA ANPOCS, 2007, Caxambu – Minas Gerais. ST: 18: Estudos de gênero: teoria e pesquisa. Caxambu – Minas Gerais, 2007. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2961-nubiamoreira-feminismo/file. Acesso em 10 de junho de 2021.

MOREIRA, Núbia. **O movimento feminista negro no Brasil**: vozes, sujeitos e políticas. 2016. Disponível em: https://institutocpfl.org.br/o-movimento-feminista-negro-no-brasil-vozes-sujeitos-e-politicas-com-nubia-regina-moreira/. Acesso em 03 de Outubro de 2021.

MOTA, Luciana Lima da. Deixa a gira girar: rodas de conversas e processos identitários de mulheres negras em diferentes espaços de formação. 2018. **Dissertação (mestrado)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2018.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de Professores e Perspectivas para a implantação da Lei N. 10.639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei n. 10.639/2003 – Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Transcrição do Documentário Orí. 1989. In: **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual:** possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória e História: potencialidades da história oral. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 5, n. 6, p. 27-38, 2003.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher negra e empoderamento: trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista/Bahia. 2016. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié/Bahia, 2016.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. Memória, história oral e narrativa: o encontro do possível na multiplicidade de pontos de vista. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá - Mato Grosso. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá - Mato Grosso. 2013.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogos de espelhos**. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, I. A. de; **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônicos. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, João Colares. **Saberes Culturais em Práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense:** contribuições para uma Epistemologia do Sul. Anais do XXI EPENN. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão:** Salvador: EDUFBA, 2013.

PEREIRA, Elainy Carmona. A produção de sentidos sobre o Vale do Jequitinhonha pela TV Praça: um gesto de olhar para a comunicação comunitária. 2018. 74p. **Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo** – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PODESTÁ, Rita de. Artesãs do Vale do Jequitinhonha. **Revista Sagarana:** 2014. Disponível em: http://revistasagarana.com.br/tag/sagarana-numero-46/. Acesso em 30 de Novembro de 2020.

PINTO, Marcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais No Brasil E A Construção Da Identidade Da Pessoa Negra. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais** – PPP - 9(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v.2, n.3, 1989.

PRAÇA, Marina Ferreira. Mulheres territórios de luta: formas de viver e (re)existir. In: **Diálogos da terra e das águas:** Entrevistas da campanha Mulheres Territórios de Luta. Instituto Pacs, 2021. Disponível em: http://biblioteca.pacs.org.br/publicacao/dialogos-da-terra-e-das-aguas-entrevistas-da-campanha-mulheres-territorios-de-luta/. Acesso em 8 de Agosto de 2021.

RAMALHO, J. P.; DOULA, S. M. O Jequitinhonha nas páginas do jornal Geraes: cultura e territorialidade. **Contemporâneos: Revista de artes e humanidades**, n° 4, Santo André, mai-out de 2009.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia M. **Lélia Gonzalez:** Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, A. E. M. As estradas da vida: História da terra, da fazenda e do trabalho no Mucuri e Jequitinhonha, Minas Gerais. **Tese (doutorado).** IFCH, Unicamp, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Solange P. Mulheres escravizadas na Paraíba oitocentista: trabalhos, contradições e lutas por liberdade. In: Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias, Flávio Gomes (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

SALES, Cristian Souza de. Na ciranda da nossa ancestralidade. In: ALVES, Miriam. **Bará na trilha do vento**. Salvador: Editora Ogum's Toques Negros, 2015.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. Universidade de São Paulo- USP. **GEOgraphia**, São Paulo, ano. 1, n. 1, 1999.

SANTOS, Mirian Cristina. **Intelectuais negras:** prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2ª ed., 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Paula Cristina. Aqui é tudo uma família só [manuscrito]: maternidade e práticas culturais de um grupo de mulheres em uma comunidade quilombola no Alto Jequitinhonha. 2020. **Tese (doutorado) -** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

SILVEIRA, E. S. **História Oral e memória:** pensando um perfil de historiador etnográfico. MÉTIS: história & cultura – v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/835/592

SOARES, Cecilia C. Moreira. Mulher Negra na Bahia no Século XIX. 1994. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 1994.

SOARES, Cecilia Conceição Moreira; CRUSOÉ, M. de Castro. O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação. IN: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma M. de Castro. **Referenciais Teóricos e Metodológicos de Investigação em Educação e Ciências Sociais**. Vitória da Conquista: Edições UES, 2017, 39-59.

SOARES, C. C. M.; JORGE, G. L. da S. A memória afro diaspórica feminina como metodologia para pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 78-94, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9269. Acesso em: 27 fev. 2022.

SOARES, Vera. O verso e o reverso da construção da cidadania feminina branca e negra no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio & Huntley, Lynn (orgs.). **Tirando a máscara:** Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 270.

SOUSA, A. C; LIMA, D. G; SOUSA, M.A.R**.** Da comunidade à universidade: trajetórias de luta e resistência de mulheres quilombolas universitárias no Tocantins. In: Selma dos Santos Dealdina (Org.). **Mulheres quilombolas:** territórios de existências negras femininas, 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 5, n. 2, 2003, p 107-120.

SOUZA, Raquel. Relações raça e gênero em jogo: a questão reprodutiva de mulheres negras e brancas. 2004. **Tese (Doutorado em Saúde Pública)** – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA, Adriano Amaro de. Território de identidade: elementos para a identidade territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, n.30 – p. 119-132, 2007.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Mulheres negras: memórias da trajetória de luta e resistência dos movimentos de mulheres negras do Maranhão a partir do "Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa". **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.154-172, jan./jun. 2018.

TAVARES, Julio César. **Africanidades brasileiras e educação –** Salto para o futuro, ano XVIII. Boletim 20, out. 2008.

THEODORO, Helena. **Mito e espiritualidade:** mulheres negras. Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal:** pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org.) – São Paulo: Summus, 2008.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA[18]

Entrevistador: _____ Data: ___ / ___ / _____
Entrevistado: _____ Data: ___ / ___ / _____
Sexo: _____
Escolaridade: _____
Recursos: _____

BLOCOS	**Objetivo do bloco**	**Questões orientadoras**	**Perguntas de recurso**
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Explicar a situação e criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Trajetória *pessoal*	- Captar as memórias da infância, família, escola e trabalho da participante; identificar os valores e a identidade construída pela própria participante.	- Conte-me um pouco sobre você e sua história de vida.	• Quem é você hoje? Como você se descreveria?
BLOCO 3 Trajetória *política*	- Compreender as referências pessoais da participante e as razões que a levaram a se envolver politicamente.	- Conte-me sobre a sua trajetória como líder comunitária.	• Quando e como começou a sua trajetória como líder comunitária? • Você considera que, nessa trajetória como líder comunitária, houve alguém em que se espelhou? Se sim, quem é e por quê? • O que te motivou – e ainda motiva – a se tornar uma

[18] Roteiro de entrevista reelaborado com base em (CRUSOÉ, 2010; 2014).

			líder comunitária?
BLOCO 4 Conceituação: cultura. Conceituação: racismo.	Obter dados sobre como as participantes conceituam *cultura*. Obter dados sobre como as participantes conceituam *racismo*.	- Fale sobre as suas percepções a respeito da cultura. - Fale sobre as suas percepções a respeito do racismo.	• O que você entende por *cultura*? • O que é *racismo* para você?
BLOCO 4 Relações entre: a participante e a comunidade; a participante e os espaços de educação escolar e/ou não escolar.	Obter dados sobre como as participantes veem a sua relação com a comunidade; a sua relação com os espaços de educação escolar e/ou não escolar, com os objetivos de identificar as fontes de conhecimento atribuídas pelas participantes e compreender como o processo de ensino-aprendizagem acontece (reuniões, face a face, por meio das associações?).	- Gostaria de conversar um pouco com você sobre *conhecimento* e *sabedoria*. Conte-me um pouco sobre *como* e *onde* você adquiriu todo esse conhecimento e os saberes que utiliza para exercer sua liderança. - Fale sobre como é ser *mulher* no Vale do Jequitinhonha e como é ser *mulher negra* nesse território.	• Tendo em vista a importância da liderança para a comunidade, como você transmite esse conhecimento? • Há outras mulheres negras líderes como você? Quem são? • Quais os maiores desafios enfrentados por vocês, mulheres negras líderes, na atuação e luta no Vale do Jequitinhonha? • Há projetos específicos voltados para o desenvolvimento feminino no Vale do

			Jequitinhonha?
BLOCO 5 Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos.	Captar o sentido que a entrevistada dá à própria situação da entrevista.	Quais as suas percepções sobre as contribuições que pôde dar à investigação?	• Como se sentiu narrando a sua história? • Deseja acrescentar algo mais sobre o que foi dito?