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

MARCIELE NERES DE JESUS

A TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DAS MULHERES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE BOI-PINDAÍ/BA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE REEXISTÊNCIAS

Vitória da Conquista - BA
2022

MARCIELE NERES DE JESUS

A TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DAS MULHERES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE BOI-PINDAÍ/BA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE REEXISTÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Linha: Currículo, Práticas educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dr. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Vitória da Conquista- BA

2022

J56t

Jesus, Marciele Neres de.
A trajetória escolar e acadêmica das mulheres quilombolas da comunidade Boi-Pindai/Ba: construindo estratégias de reexistência. / Marciele Neres de Jesus, 2022.
132f.
Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 122 – 131.
1. Currículo Bahia – Política curricular. 2. Projeto de vida – Componente curricular. 3. Protagonismo juvenil. 4. Ensino médio. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 305.896

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

MARCIELE NERES DE JESUS

A TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA DAS MULHERES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE BOI-PINDAÍ/BA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE REEXISTÊNCIAS

Vitória da Conquista, 28 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macêdo
(Orientadora – UNEB/UESB)

_____

Profª Drª. Ana Cláudia Lemos Pacheco
(Membro externo - UNEB)

_____

Profª. Drª. Núbia Regina Moreira
(Membro interno-UESB)

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo,
para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.
Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo.
Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.
Glória Anzaldúa (2000)

AGRADECIMENTOS

Muitos caminhos percorri no decorrer dessa escrita. Caminhos de incertezas, angústias e frustações, mas também de realizações.

Vivenciamos tempos incertos em que o medo atravessa nossos dias, mas mantenho firme os pés no chão. No chão que meus ancestrais pisaram, no chão de onde vem os saberes de um povo persistente.

No decurso dessa história, que faz parte agora da minha trajetória, muitas vezes pensei em desistir, mas pela minha comunidade, pelo meu povo quilombola consegui chegar até aqui.

Neste momento de agradecimentos, agradeço primeiramente a Deus, que pela Fé me guiou nessa caminhada.

Ao meu Pai Miguel de Jesus a minha mãe Marlene Neres dos Santos de Jesus que sempre me auxiliaram e apoiaram nos meus estudos.

Ao meu irmão Mateus Santos de Jesus e as minhas irmãs casulas Marta Santos de Jesus e Stefane Santana de Jesus que por muitas vezes estiveram comigo acompanhando e auxiliando para que eu conseguisse conciliar os estudos e as atividades na comunidade.

A minha Orientadora Profª. Drª Dinalva Macêdo pela oportunidade e incentivo, por ter abraçado a nossa causa, pela paciência no percurso e por entender o nosso contexto.

A minha banca composta pelas Professoras Doutoras Ana Cláudia Pacheco e Núbia Regina Moreira pelas contribuições enriquecedoras.

Ao Grupo de estudos “Educação e Relações Étnico Raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo” e o grupo de estudos “Oju Obìnrin, Observatório Mulheres Negras” que tem me proporcionado momentos de trocas e aprendizagens, contribuindo para as reflexões aqui propostas.

Agradeço à comunidade quilombola Boi, em especial às mulheres quilombolas que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Finalizo agradecendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como operam a colonialidade do poder, do saber e do ser na trajetória escolar/acadêmica e no cotidiano das mulheres quilombolas da comunidade Boi, Pindaí/BA, com foco nas práticas educativas, bem como destacar as estratégias de resistências construídas por essas mulheres. Os objetivos específicos intencionam: Analisar a percepção das mulheres quilombolas sobre sua trajetória escolar, destacando obstáculos e desafios enfrenados nesse processo; Analisar como as práticas educativas influenciaram na valorização e/ou invisibilidade dos saberes e culturas afro-brasileiras e quilombolas; Discutir e refletir como a colonialidade do ser, do poder e saber, age nas vivências das mulheres quilombolas, a partir das práticas discriminatórias sofridas no espaço escolar e em outros momentos de suas vivências; Identificar como as mulheres quilombolas constroem estratégias de reexistências no espaço escolar/acadêmico e comunitário, refletindo sobre o protagonismo dessas mulheres. As colaboradoras da pesquisa são quatro mulheres quilombolas, com idade entre 20 a 50 anos. Os percursos decoloniais partem dos princípios epistemológicos que conduzem este estudo, ou seja, perspectivas outras de se fazer pesquisa, que permeiam o campo das insurgências e das emergências, utilizando analíticas decoloniais situadas nas realidades dos/as sujeitos/as. Nesse itinerário, para a coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas narrativas adaptadas ao percurso deste estudo. Dessa forma, utilizamos como categorias analíticas **a colonialidade do poder, do ser e do saber.** Os resultados apontam que as práticas que perpassaram as vivências escolares das mulheres quilombolas da comunidade Boi contribuíram para a invisibilidade dos saberes e culturas afro-brasileiros e quilombolas, através da colonialidade do saber, poder e ser, com saberes hegemônicos, desconsiderando a história de luta dos/as quilombolas, resumindo a nossa história ao período da escravização, estigmatizando o ser, e as diferenças de classe. Contudo, essas mulheres reexistem e constroem estratégias decoloniais, que perpassam suas trajetórias escolares e acadêmicas, na luta pela valorização do território, da educação escolar, dos seus saberes e culturas.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. Educação. Mulheres quilombolas. Práticas Educativas.

ABSTRACT

This study aims to understand how the coloniality of power, knowledge and being operates in the school/academic trajectory and in the daily life of quilombola women in the Boi community, Pindaí/BA, focusing on educational practices, as well as highlighting resistance strategies built by these women. The specific objectives are: To analyze the perception of quilombola women about their school trajectory, highlighting obstacles and challenges faced in this process; To analyze how educational practices influenced the valorization and/or invisibility of Afro-Brazilian and quilombola knowledge and cultures; Discuss and reflect on how the coloniality of being, power and knowledge acts in the experiences of quilombola women, from the discriminatory practices suffered in the school space and in other moments of their experiences; To identify how quilombola women build strategies of reexistence in the school/academic and community space, reflecting on the role of these women. The research collaborators are four quilombola women, aged between 20 and 50 years. The decolonial paths start from the epistemological principles that guide this study, that is, other perspectives of doing research, which permeate the field of insurgencies and emergencies, using decolonial analytics situated in the realities of the subjects. In this itinerary, for data collection, narrative interviews adapted to the course of this study were used. Thus, we use as analytical categories the coloniality of power, being and knowledge. The results indicate that the practices that permeated the school experiences of quilombola women from the Boi community contributed to the invisibility of Afro-Brazilian and quilombola knowledge and cultures, through the coloniality of knowledge, power and being, with hegemonic knowledge, disregarding the history of struggle. of the quilombolas, summarizing our history to the period of enslavement, stigmatizing being, and class differences. However, these women re-exist and build decolonial strategies, which permeate their school and academic trajectories, in the struggle for the valorization of the territory, school education, their knowledge and cultures.

Keywords: Coloniality. Decoloniality. Education. Quilombola women. Educational Practices.

LISTA DE SIGLAS

ABA- Associação Brasileira de Antropologia

ADI- Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF- Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

ADCT- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BAMIM- Bahia Mineração

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDETER- Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial

CODETERs- Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável

CONAQ- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

DCRB- Documento Curricular Referencial da Bahia

DEM- Democratas

DOU- Diário Oficial da União

ECQ- Estudo do Componente Quilombola

GT- Grupo de Trabalho

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC- Iniciação Científica

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MAPA- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

OMS- Organização Mundial da Saúde

PFL- Partido da Frente Liberal

PGTAQ-Plano de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola

PPGED- Programa de Pós-Graduação em educação

PTDRSS- Plano de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo

SEPLAN- Secretaria do Planejamento

STF- Supremo Tribunal Federal

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dissertações e teses encontradas na CAPES na área de conhecimento educação...23
Tabela 2- Dissertações encontradas no PPGED/UESB.....28
Tabela 3- Operacionalização da matriz metodológica com base nas narrativas das mulheres quilombolas.....40
Tabela 4- Comunidades quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo do Estado da Bahia por município.....57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Territórios de Identidade do Estado da Bahia.....52
Figura 2- Municípios do Território de identidade Sertão produtivo.....53
Figura 3- Localização da Comunidade Quilombola Boi.....58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

1.1 As mulheres quilombolas no campo das produções científicas.....21

2 PERCURSOS DECOLONIAIS: TECENDO OUTROS FAZERES NA PESQUISA 34

2.1 Coleta e análise das narrativas.....39

2.2 As mulheres quilombolas colaboradoras.....41

3 COMUNIDADE QUILOMBOLA BOI: RAÍZES ANCESTRAIS E EXISTÊNCIAS PRESENTES 43

3.1 Quilombos: Territórios de (re)existências.....43

3.2 Território de Identidade Sertão Produtivo: As comunidades quilombolas e as relações de poder nesse espaço.....50

3.3 Comunidade Quilombola Boi: Saberes culturais, sociais e históricos na construção do território.....58

4 EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE, CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO 63

4.1 Modernidade/Colonialidade.....63

4.2 Educação, Interculturalidade e Decolonialidade.....70

4.3 Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva de educação “outra”.....73

4.4 Currículo, práticas educativas, desigualdades raciais e de gênero: Por uma educação decolonial.....77

4.5 Interseccionalidade: Relações étnico-raciais e de gênero na trajetória escolar de mulheres quilombolas.....85

5 TRÁJETORIA ESCOLAR E ACADÊMICA DAS MULHERES QUILOMBOLAS: UM OLHAR DECOLONIAL.....96

5.1 Memórias e histórias do ambiente escolar e universitário.....97

5.2 As práticas educativas e a invisibilização da história e cultura afro-brasileira e quilombola 100

5.3 Práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar e universitário: descontruindo estereótipos.....107
5.4 O protagonismo das mulheres quilombolas da comunidade Boi: construindo estratégias de reexistências.....110

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117
REFERÊNCIAS.....122
APÊNDICES.....132

1 INTRODUÇÃO

Vozes-mulheres
[...] A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo)

Iniciando essa escrita com o poema "Vozes-mulheres" de Conceição Evaristo, minha voz recolhe as vozes de mulheres que por muito tempo foram silenciadas. Traduzem os anseios de liberdade e reconhecimento das minhas ancestrais.

Este texto está sendo escrito em um lugar que carrega as marcas da resistência. Escrevo entre as paredes de adobe da casa da minha avó paterna Benedita Maria de Jesus, diante da Bandeira e do oratório do Bom Jesus usado em suas rezas e ladainhas. Enquanto escrevo, tenho ao meu lado um pote de barro que atravessa gerações. O alicerce desse lugar é firme e rodeado de rochas. Aqui uma mulher negra e quilombola traçou estratégias para garantir a sua existência e a existência dos seus. Nesse mesmo lugar, eu também resisto através da escrita, pois as estratégias mudaram, mas a luta é contínua. Nas entrelinhas deste texto, escrevo também a minha existência.

Lembro-me de alguns momentos compartilhados com a minha avó em sua pequena lavoura de algodão e da sua dedicação a esse trabalho. Mesmo em idade já avançada ela sempre realizava a colheita, transparecendo orgulho e esperança. Dessa lavoura provinha parte do seu sustento. Olhando para o seu passado, consigo entender os significados da lavoura de algodão em sua trajetória. Para ela, que passou anos trabalhando para fazendeiros, sem ter acesso à terra, conseguir comprar uma área, mesmo que pequena e cultivá-la representava uma conquista, que lhe permitiu escrever uma nova história. Para muitos é apenas a história de uma mulher preta, que criou seis filhos sozinha. Para mim é a história de uma mulher com saberes, que buscou meios para sobrevir. De uma mulher que nunca pode

estudar, pois trabalhava desde pequena, fora do aconchego do lar. Que mesmo nunca tendo frequentado a escola, compartilhava conhecimentos.

Trago esse pequeno relato, para demarcar o lugar de onde falo. Um lugar construído pelas lutas, resistências e conquistas de negras e negros, com quem compartilho vínculos culturais, sociais e étnicos.

Escrever é a forma que encontro para falar das minhas vivências, do lugar onde moro, de quem eu sou, dos meus propósitos e para onde vou. Através da minha escrita outras vozes falam. Vozes atravessadas e silenciadas pelas desigualdades sociais que legitimam saberes e culturas. O lugar de onde escrevo, contrária as normatividades sociais, pois supõem que daqui de dentro não se pode escrever, mas deixar que escrevam para nós.

Em contraposto, eu decidi escrever e desde então as minhas escritas têm sido voltadas para quebra da invisibilidade e silenciamento em decorrência do racismo tão presente em minhas vivências e na Comunidade Quilombola Boi do município de Pindaí-BA a qual pertenço.

A minha entrada no mestrado no ano de 2020 é um ato de resistência, acompanhado de desafios e superações. Esses últimos anos têm sido marcado por incertezas e angústias, que atravessam esta escrita. Vivenciamos um quadro político repleto de retrocessos em várias esferas sociais, que ameaça a vida, profere ataques racistas e homofóbicos aos grupos marginalizados socialmente. Cenário que se intensificou em decorrência da Pandemia provocada pela doença infecciosa COVID-19 que atingiu o Brasil e o mundo no ano de 2020. Para evitar a proliferação do vírus foi necessário a adoção de medidas protetivas, entre as quais está o distanciamento social, ocasionando o fechamento de escolas e demais instituições públicas como as universidades. Nesse contexto, as aulas passaram a ser realizadas remotamente, por intermediação tecnológica. Dessa forma, poucos dias após o início das aulas do mestrado tive que retornar para casa e me adaptar às novas formas de estudos.

No início das aulas remotas eu não tive acesso à internet em casa, somente depois consegui contratar o serviço, que funciona precariamente. Sobre isso é preciso sublinhar a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que subsidia esta pesquisa através da bolsa, contribuindo para a sua realização. Além das dificuldades tecnológicas, os estudos em casa não apresentavam o mesmo rendimento, pois desde que iniciei a graduação morava e estudava distante da comunidade onde resido. A mudança de espaço, o fato de voltar para o quilombo para estudar e não o contrário, é um

processo ainda em construção, que no início despertou insegurança, mas que também abriu novos caminhos e possibilidades para desenvolver este trabalho intelectual.

Nesse itinerário de mudanças, me vi diante de mais um desafio, talvez o maior e mais importante em toda a minha vivência. Logo que retornei à comunidade, continuei interagindo com os assuntos comunitários como sempre fiz, no entanto, o meu povo precisou de mim em instâncias maiores e tive que assumir a presidência da associação da minha comunidade, denominada Associação dos Trabalhadores Rurais Zumbi dos Palmares. Hesitei várias vezes antes de assumir tal responsabilidade. Na minha mente surgiam várias perguntas, sendo a principal delas, como liderar? Eu não sabia por onde começar, como fazer, o que era necessário. Porém, diante das circunstâncias, aceitei o desafio que se colocou a minha frente e hoje me deparo com aprendizagens constantes, estabeleci vínculos com quilombolas de outras comunidades e com lideranças mais velhos que têm me agraciado com ensinamentos potentes. Permeio entre as experiências vivenciadas e a teoria estudada. Essa troca e as aprendizagens adquiridas nas conversas com as pessoas mais velhas tem construído o meu percurso.

Trocas que também são possibilitadas pelo grupo de estudos "*Educação e Relações Étnico Raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo*"[1], o qual integro desde a graduação. Nesse período de Pandemia os encontros formativos do grupo têm sido virtuais. Assim, em uma das suas atividades intitulada "Saberes e Práticas das Comunidades Quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo", compartilhei momentos de falas com nomes importantes, referências nas lutas e buscas por direitos das comunidades quilombolas. Por intermédio desse espaço pudemos trocar as experiências e os saberes das nossas comunidades. Dessa forma, o grupo de estudos tem realizado reflexões afrocentradas, que questionam a sociedade hegemônica, racista e eurocêntrica.

---

[1] O grupo de estudos **Educação e Relações Étnico- Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Serão Produtivo,** coordenado pela Profa. Dra. Dinalva Macêdo, está vinculado à linha de pesquisa Currículo, Diversidade e Formação Docente do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire/CNPQ da Uneb/ DEDC/Campus XII de Guanambi. Este grupo constitui-se como um espaço formativo para estudos, discussões, pesquisas e reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. Conta com pesquisadores/as da Universidade do Estado da Bahia Campus XII de Guanambi, VI de Caetité e XVII de Bom Jesus da Lapa, do IF Baiano de Itapetinga, estudantes da graduação e da pós-graduação, egressos, professores/as da educação básica e quilombolas. Nesse sentido, busca estreitar os laços da universidade com a educação básica e com os movimentos sociais, especificamente com os quilombolas da região. Link de acesso: https://www.youtube.com/c/Grupodeestudoseduca%C3%A7%C3%A3oerela%C3%A7%C3%B5es%C3%A9tnicoraciais

No percurso desta escrita, me encontrei ainda, com as mulheres *do Oju Obìnrin, Observatório Mulheres Negras*[2]. Um espaço insurgente, de aquilombamento e compartilhamentos de experiências e trajetórias de mulheres negras na diáspora. Pertencer ao Oju Obìnrin é vivenciar momentos de formação para além do academicismo, que trazem contribuições para este estudo e também para minhas vivências sociais e culturais.

Em tempos de pandemia, de calamidade pública, de negação de direitos e ataques à democracia, nós, quilombolas, estamos entre os grupos que mais padecem diante dos descasos. Sem apoio governamental para o enfrentamento dos impactos da COVID-19 em nossos territórios, temos dificuldades para conseguir acessar direitos básicos necessários para a sobrevivência.

Assim sendo, esta escrita não acontece isoladamente. Escrevo a partir de uma realidade subjetiva e coletiva, para além das normas do espaço acadêmico. Enquanto escrevo estou imersa em minhas vivências na comunidade. Algumas situações contribuíram para que esta escrita se desse em lugares improváveis. Para além da casa da minha avó paterna, escrevi também debaixo de um pé de amêndoa em frente à minha casa, outras vezes a área de um botequim serviu-me como local de escrita, outro espaço utilizado foi a sede da associação comunitária onde realizávamos nossas reuniões. Não posso esquecer dos dias que passei na casa da minha avó materna para escrever este texto. Enquanto escrevo, percorro caminhos diários na busca pelos direitos e melhoria das condições de vida em nossa comunidade.

Talvez a forma como iniciei este texto não corresponda às expectativas daqueles/as que esperam uma escrita pautada no distanciamento entre o sujeito e o objeto de estudo. Mas ouso dizer que aqui não somos objetos, e sim sujeitas. “Esse método de focar no *sujeito* não é uma forma privilegiada de pesquisa, mas um conceito necessário” (KILOMBA, 2020, p.82).

Eu, mulher negra, quilombola, sempre tive medo de falar. O silêncio me acompanha desde a educação básica e atualmente ainda não consigo expressar segurança em minhas falas. Por mais que interiormente as palavras estejam organizadas, quando tento externá-las meus lábios se paralisam e as palavras não são ditas. Porém, tenho pensado recentemente de onde e quando esse medo surgiu? Como ele consegue controlar o que eu devo ou não dizer? Onde eu devo ou não estar?

---

[2] O Observatório é um grupo de pesquisa criado pela professora Doutora Núbia Regina Moreira, cadastrado no CNPq, vinculado e certificado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Oju Obìnrin em yourubá quer dizer: olho de mulher.

As consequências do racismo velado, aparecem disfarçadas de timidez. Causa medo, tenta cessar nossas ações e movimentos. O controle exercido sobre nossos corpos nos impede de falar. O racismo é utilizado pelos sistemas opressores para silenciar nossas vozes e legitimar a negação dos nossos direitos. Todavia, é urgente que nós, que fomos historicamente subalternizados e silenciados, lutemos contra esse mecanismo de poder. Aqui a nossa voz aparece na forma de escrita.

"Este trabalho é um espaço para performar a subjetividade, para reconhecer mulheres negras, em particular, e pessoas negras em geral, como *sujeitos* dessa sociedade -em todos os sentidos reais da palavra" (KILOMBA, 2019, p. 81).

Desse modo, dialogando com Grada Kilomba, esta pesquisa será centrada nas mulheres da Comunidade Quilombola Boi. Parto do princípio interseccional que interliga as relações de gênero e étnico-raciais na trajetória escolar das mulheres negras pertencentes ao quilombo. Pois,

> Se as mulheres negras, bem como outros grupos marginalizados, têm o direito capital em todos os sentidos do termo, de ser reconhecidos como sujeitos, então também devemos ter esse direito reconhecido dentro de processos de pesquisas e discursos acadêmicos (KILOMBA, 2020, p. 82).

A partir das nossas narrativas resgatamos a condição de sujeitas e subvertemos o espaço acadêmico com nossas escritas. Emergimos do quilombo, do campo, da periferia, das águas, das florestas e de tantos "outros" lugares.

Nesse cenário, comecei a estudar temáticas emergentes desses lugares, a exemplo das relações étnico-raciais, desde a graduação em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII, mais precisamente ao cursar a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e durante a participação no grupo de estudos "*Educação e Relações Étnico Raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo*". A partir das leituras e pesquisas realizadas, tanto na disciplina, quanto no grupo de estudos comecei a entender o jogo que permeia as relações de poder, inferiorizando o outro, sem que esse perceba a sua condição subalterna. Esse processo de desconstrução iniciado mesmo antes de adentrar o espaço acadêmico, encontrou forças para continuar, por meio das discussões e reflexões nesses espaços. O grupo de estudos era um dos poucos ambientes em que eu me sentia autorizada a falar. Foi em uma das suas atividades, que tive a oportunidade de conhecer a história da minha comunidade, contada a partir dos sujeitos e sujeitas que a compõem, uma história que também é minha, que além de

ser apresentada durante as aulas da disciplina História e Cultura afro-brasileira e Indígena[3], foi socializada em um dos encontros formativos do grupo de estudos e no I Seminário da Consciência Negra da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do Campus XII de Guanambi, realizado em novembro de 2017[4].

Na universidade, faço parte de uma minoria marginalizada, que conseguiu acessar as poucas políticas públicas disponíveis para a permanência nesse espaço. No decurso da graduação, participei de algumas monitorias como bolsista, dentre as quais se destaca a monitoria no projeto de extensão "*Alfabetização e Letramento étnico-racial: Valorizando a cultura afro-brasileira*" que foi desenvolvido em uma escola municipal de Guanambi/BA, sob a supervisão da professora Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.

Assim, como bolsista de Iniciação Científica (IC), desenvolvi a pesquisa intitulada "*Jovens do campo no Território de Identidade Sertão Produtivo: gênero e diversidade sexual",* que resultou posteriormente no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os resultados apontam que a percepção da juventude do campo, sobre as relações de gênero e diversidade sexual carregam as marcas do silenciamento impostas pelo sistema tradicional, heteronormativo, patriarcal e religioso. Todavia, os resultados da referida pesquisa, embora sejam de grande relevância, ao tratar das relações de gênero, desconsideram as questões raciais, que também fazem parte do cotidiano das jovens mulheres negras da Comunidade Quilombola Boi, onde foi realizado o estudo.

Diante disso, a pesquisa de mestrado, referenciada pelas intelectuais negras afro-latino-americanas e os estudos decoloniais, nos ajuda a analisar esse contexto sob rasura, pois é imperativo para entender a lógica das desigualdades de gênero e raça nesse espaço.

É importante registrar que meu primeiro contato com o pensamento decolonial se deu em 2020, a partir da disciplina de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais com o Professor Doutor José Ricardo Marques Dos Santos e Nilma Margarida de Castro Crusoé, cursada no início do mestrado. A opção decolonial desta pesquisa foi a partir do tirocínio docente [estágio na docência no ensino superior] realizado na disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)-Campus/XII, sob a responsabilidade da Professora Doutora Dinalva de Jesus Santana Macêdo, e da live propiciada pelo grupo de estudos "Educação e Relações Étnico- Raciais:

[3] Esta atividade era parte deste componente curricular ministrado pela Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.

[4] Este seminário foi promovido pelo grupo de Estudos sob a coordenação da profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo em parceria com a coordenação da Especialização da Educação do Campo.

saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo" vinculado a UNEB-Campus XII, que trouxe a temática "Por uma Educação Decolonial e Antirracista" com a participação do Professor Doutor Luiz Fernandes de Oliveira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o professor Doutor Marcelino Rodrigues do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. As reflexões realizadas no tirocínio docente, sobre a decolonialidade, foram de grande relevância para a formações nesse espaço. Desse modo, realço a importância dessas discussões fazerem parte dos conteúdos trabalhados nos cursos de graduação, proporcionando problematizações e desconstruções epistemológicas, sociais e culturais aos/as discentes, pois no meu caso, só estou tendo essa oportunidade agora na pós-graduação stricto sensu.

As motivações para esta pesquisa advêm também das minhas relações no convívio familiar, onde presencio constantemente situações relacionadas as opressões de gênero.

Nessa esteira, a vida das mulheres negras e quilombolas na sociedade tem sido marcada pela desigualdade, invisibilidade e negação dos direitos. Entretanto, em suas vivências, constroem diariamente no interior das comunidades, formas de resistências que vão desde a luta pela terra e superação das opressões, a valorização da identidade quilombola. Dessa forma, dentro dos quilombos os saberes e culturas ancestrais passam de geração em geração através da oralidade. Assim, as mulheres quilombolas ocupam um importante papel no ensino desses conhecimentos e saberes as/aos mais jovens.

A constituição universalista do "ser mulher" atribui essas desigualdades ao gênero, especificamente dentro das relações binárias e essencialistas entre homem e mulher cis. Excluindo desse debate mulheres que possuem outras especificidades. Como é o caso das mulheres trans, lésbicas, indígenas, negras e quilombolas, que experienciam outras formas de opressão.

> A ideia da mulher como sujeito único e com necessidades iguais foi repensada, primeiro pela organização das mulheres negras e segundo pela própria necessidade de se intervir numa realidade cada vez mais complexa, com questões de classe, raça, orientação sexual, religião, idade (CARNEIRO, 2019, p. 172).

Tomando como exemplo as mulheres negras e quilombolas, é preciso frisar que os entraves associados a trajetória dessas mulheres, destacando aqui a trajetória escolar, vão muito além das relações de gênero, envolvendo também questões raciais, sexualidade, geração e de classe. No entanto, reconhecer as especificidades das mulheres negras e

quilombolas, exige desmitificar a homogenização colocada não só no “ser mulher”, mas também na condição do ser mulher negra e/ou quilombola dentro do próprio grupo, pois embora compartilhem experiências semelhantes, não se pode negar as singularidades existentes. Singularidades individuais que não apagam as experiências compartilhadas de subalternização e opressão estrutural desse grupo historicamente marginalizado pelo lugar social que ocupa. Dessa forma, um grupo não pode ser caracterizado pela singularidade de um indivíduo, nem tão pouco o fato da existência dessas singularidades pode negligenciar as desigualdades estruturantes que privilegiam alguns grupos, excluindo outros.

Outrora, enquanto as mulheres brancas reivindicavam o direito de frequentar e trabalhar em espaços públicos e pela equidade de gênero, em um contexto marginalizado, “outras” mulheres buscavam sobreviver, desenvolvendo diversos trabalhos nos espaços públicos, principalmente serviços manuais em que a mão-de-obra é barata.

São trabalhos desenvolvidos por homens e mulheres do campo, quilombolas, ribeirinhos, dentre outras populações marginalizadas. Por serem atividades localizadas em lugares subalternizados e excluídos socialmente, atividades realizadas majoritariamente pelas pessoas que pertencem a esse lugar social, sendo em sua maioria negros e negras, que são menosprezados em meio as profissões ocupadas por homens e mulheres brancas.

> Considerando, portanto, que a maioria da população negra brasileira se encontra alocada nas ocupações manuais, fundamentalmente na agropecuária e na prestação de serviços, as possibilidades de mudança estrutural em sua situação ocupacional são desalentadoras, tendo em vista as desvantagens iniciais do grupo negro em termos de níveis de instrução, aliados aos mecanismos socialmente instituídos de discriminação racial que atuam constantemente no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2019, p. 25).

É importante destacar que existem mulheres brancas e homens brancos pertencentes às classes inferiorizadas que desenvolvem essas atividades remuneradas com menor rendimento, no entanto não consegue superar o número de homens negros e mulheres negras presentes nessas atividades.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados pela Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020, a presença dos pretos ou pardos é mais acentuada nas atividades de Agropecuária (62,7%), na Construção (65,2%) e nos Serviços domésticos (66,6%), atividades que possuíam rendimentos inferiores à média em 2019. Enquanto na Informação, financeira e outras atividades profissionais e Administração pública, educação, saúde e serviços sociais,

cujos rendimentos médios foram bastante superiores à média, são os agrupamentos de atividades que contavam com a maior participação de pessoas ocupadas de cor ou raça branca (IBGE, 2020).

O acesso a escolarização também foi alvo em meio aos debates das mulheres brancas. E após reivindicações e demandas do sistema capitalista, esse direito foi garantido. Contudo, muitas mulheres negras e quilombolas continuam impedidas de frequentarem esse espaço, já que existem barreiras da classe social, do gênero e da raça, que limitam seus caminhos.

A escola enquanto espaço de relações de poder, deslegitima saberes, reproduz nas suas nomenclaturas culturais e epistemológicas, o saber universal do colonizador. Portanto, é necessário uma educação emancipatória como nos diz Paulo Freire (1987), e que nos ensine a transgredir como sugere bell hooks (2013).

Tendo em vista que as identidades se constroem a partir do lugar em que se vive, por meio da interação sociocultural, a escola exerce nesse quesito um papel relevante para a formação da identidade do sujeito. Em concordância com Hall (2019, p. 12), "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente".

Para as mulheres negras e quilombolas, assumir as suas identidades étnicas, representa se reconhecerem enquanto pertencentes a um povo, carregando consigo suas culturas, lutas e histórias, ocupando o seu lugar de fala, empoderando-se não só esteticamente, mas também socialmente, pois os aspectos identitários vão para além da aceitação das características físicas, perpassando os caminhos percorridos historicamente, em busca da superação da opressão e de toda forma de inferiorização, politicamente construída e reproduzida no grupo familiar, na escola, na comunidade e no trabalho.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral compreender como operam a colonialidade do poder, do saber e do ser na trajetória escolar/acadêmica e no cotidiano das mulheres quilombolas da comunidade Boi, Pindaí/BA, com foco nas práticas educativas, bem como destacar as estratégias de resistências construídas por essas mulheres. Assim sendo, questiona-se: Como a colonialidade do poder, do saber e do ser operam na trajetória escolar/acadêmica das mulheres quilombolas e no cotidiano de suas vidas? Os objetivos específicos intencionam: Analisar a percepção das mulheres quilombolas sobre sua trajetória escolar, destacando obstáculos e desafios enfrenados nesse processo; Analisar como as práticas educativas influenciaram na valorização e/ou invisibilidade dos saberes e culturas afro-brasileiras e quilombolas; Discutir e refletir como a colonialidade do ser, do poder e

saber, age nas vivências das mulheres quilombolas; Identificar como as mulheres quilombolas constroem estratégias de reexistências no espaço escolar/acadêmico e comunitário, refletindo sobre o protagonismo dessas mulheres.

Diante disso, esta pesquisa é pertinente para que as mulheres quilombolas deixem ecoar suas vozes, para juntar a outras vozes de mulheres em situação de negação de direitos, fortalecendo suas lutas e quebrando o silêncio imposto a essas mulheres e a comunidade como um todo, pois embora tenham conseguido alguns avanços a invisibilidade ainda é presente nesse espaço. Além disso, esta pesquisa contribuirá também para descontruir estereótipos relacionados à comunidade e as mulheres quilombolas. Estereótipos que associam as comunidades quilombolas como pertencentes ao passado, reforçando a negação e a marginalização dessas comunidades.

Nesse contexto, ser mulher quilombola significa lutarmos pela (re)existência, construirmos caminhos, escrevermos nossas histórias para transgredirmos a realidade ocidentalizada a nós imposta.

> E reexistir por entre as brechas das armaduras que constroem os binarismos de morte como sistemas e estruturas que deveriam ser fixas, sem possibilidade de reinscrição de si no muro invisível e ao mesmo tempo tangível do que nos torna humanos (SILVA, 2018, p. 3).

Por meio deste estudo as mulheres quilombolas poderão demostrar a partir das suas experiências tanto no espaço público como privado, suas lutas, conquistas, anseios e desafios no âmbito social, cultural e político, desmistificando a universalização do ser mulher quilombola.

A seguir, apresentamos as produções científicas que tratam sobre mulheres quilombolas.

1.1 As mulheres quilombolas no campo das produções científicas

As mulheres quilombolas emergem de diferentes contextos e constroem histórias de lutas e resistências contra as opressões, pela defesa dos seus territórios e direitos do seu povo. Com seus saberes, essas mulheres insurgentes, questionam a ciência ocidentalizada presente nos espaços acadêmicos.

Nessa perspectiva, este levantamento e análise da produção do conhecimento denominado “estado da arte” busca mapear e analisar as produções científicas relacionadas as mulheres quilombolas.

O estado da arte nas pesquisas acadêmicas permite ao/a pesquisador/a obter informações significativas sobre a temática que pretende investigar, identificando a relevância, lacunas e principais resultados encontrados na área de estudo. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 45),

> Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados.

Destarte, conhecer as produções já existentes sobre determinado tema e tecer reflexões críticas sobre elas, contribuem para a ampliação e direcionamentos pertinentes, abrindo espaço a diversas possibilidades das pesquisas para a produção do conhecimento no campo acadêmico.

“Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Ou seja, as pesquisas que se caracterizam como estado da arte vão para além da descrição, abrangem um campo teórico extenso, apontando caminhos e restrições na área estudada.

Tendo em vista o contexto histórico que caracteriza e determina os/as sujeitos/as sociais, as mulheres quilombolas por muito tempo permaneceram invisibilizadas, mas com o passar dos anos suas lutas e resistências começaram a permear o espaço acadêmico, em diversas áreas do conhecimento, sob alguns enfoques.

Ademais, mapear as produções científicas sobre as mulheres quilombolas é essencial para analisar em quais perspectivas essa temática tem sido abordada, principalmente em relação a escolaridade, questões raciais e de gênero. Para isso foram realizados levantamentos de trabalhos científicos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).

Segundo Silva e Carvalho (2014) é preciso realizar o recorte temporal e espacial nesse método de pesquisa. Assim, o espaço temporal das produções analisadas nesse estudo corresponde aos últimos dez anos (2010 a 2020). Além disso, a pesquisa foi realizada na área de conhecimento da educação, com o propósito de conhecer a produção científica relacionada a temática, na área contexto em que se insere esta pesquisa.

Os descritores utilizados para essa busca foram “Mulheres quilombolas”, “Mulheres quilombolas” AND “Educação”. O uso das aspas nas palavras é importante para especificar os resultados exibidos pelas plataformas.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados um total de 94 trabalhos em diferentes áreas do conhecimento, utilizando como categoria “Mulheres quilombolas”. No entanto, após selecionada a área do conhecimento educação e o recorte temporal de 2010 a 2020, apresentaram-se 15 produções.

Observando os mesmos critérios acima na busca sobre “Mulheres quilombolas” AND “Educação” foram encontrados 26 resultados.

Compreendendo os processos educativos para além da educação formal, com o intuito de realizar uma busca mais aprofundada, também utilizamos como descritor “Mulheres quilombolas” AND “Protagonismo”, sendo encontrado 7 trabalhos a partir de 2010 a 2020, localizados em diferentes áreas do conhecimento.

Deste modo, os trabalhos encontrados a partir dos descritores e critérios citados podem ser observados no quadro a seguir.

Tabela 1- Dissertações e teses encontradas na CAPES na área de conhecimento educação

AUTORES	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Rosana Manfrinate Martendal	Histórias femininas: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalo	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2011
Maria José dos Santos	Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
Ranchimit Batista Nunes	Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins	Dissertação	Fundação Universidade Federal do Piauí	2013

Jeanes Martins Larchet	Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA	Tese	Universidade Federal de São Carlos	2013
Lucia Helena Ramos da Silva	Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2016
Maria Raquel Dias Sales Ferreira	Mulheres quilombolas e culturas do escrito: voz e letra na comunidade quilombola do mato do tição	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
Antônia Lenilma Meneses de Andrade	Mulheres quilombolas movimento, lideranças e identidade	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2016
Wanderleide Berto Aguiar	"Não tínhamos conhecimento nenhum": a voz ativa e política das mulheres quilombolas da comunidade buriti do meio - norte de minas gerais	Dissertação	Universidade Estadual de Montes Claros	2016
Ramoci Leuchtenberger	Representações sociais de mulheres quilombolas sobre gestação, parto e puerpério e suas práticas de cuidado em saúde reprodutiva	Dissertação	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2016
Gilmara Silva Souza	Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo - ribeirinho de alegre/Januária-MG	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
Josilda Batista Lima Mesquita Xavier	Representações sociais e saberes de mulheres quilombolas: tessituras e vida no bioma caatinga	Tese	Universidade do Estado da Bahia	2017
Danielma da Silva Bezerra Brasileiro	Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	2017
Gisely Pereira Botega	Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	2017
Alcione Ferreira da Silva	Nas trilhas ancestralidade e na força da cor: protagonismo social de mulheres da comunidade quilombola	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2017

	do Grilo-PB na luta pelo direito social à terra			
Girleide da Silva Xavier	Mulheres do Quilombo: Identidade Étnica, Gênero e Educação na Comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	2018
Cleyciane Cassia Moreira Pereira	Necessidades informacionais das mulheres da comunidade quilombola de Itamatatiua – Maranhão	Tese	Universidade Federal da Bahia	2018
Silvane Aparecida da Silva	O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do estado de São Paulo (1988-2018)	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
Salete Vedovatto Facco	Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
Débora Rodrigues Azevedo Silva	A artesania das práticas sociais e a existência inventiva das mulheres do quilombo de Pinhões	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2020
Naíra Corrêa Daubermann	Práticas de escritas ordinárias de mulheres negras: memórias e narrativas de si	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
Leandra Ribeiro Fonseca	Mulheres quilombolas: trajetórias de luta e identidades em construção	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções encontradas na CAPES.

As produções encontradas na Capes trazem contribuições importantes para os estudos sobre as mulheres quilombolas, dando ênfase para os processos de resistências construídos por essas mulheres dentro das suas comunidades e no espaço educacional, como aponta a pesquisa intitulada “Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola” da autora Lucia Helena Ramos da Silva, apresentada no ano de 2016. Essa pesquisa teve como objetivo analisar os significados atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na instituição educacional quilombola, dessa forma, apresenta discussões relevantes sobre identidade quilombola, relações raciais e gênero, buscando compreender as concepções sobre a mulher quilombola, se as condições de subalternização

em raça e gênero são reproduzidas por práticas, conteúdos e relações educacionais na escola quilombola.

A autora traz importantes reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola e suas contribuições para o reconhecimento e valorização da cultura, saberes e práticas quilombolas. Nesse estudo as mulheres quilombolas se reconhecem como resistentes e guerreiras, no entanto a submissão ainda é presente no ambiente familiar e além disso a autora traz em seu texto algumas questões que mostram como a desigualdade de gênero é reproduzida e naturalizada na escola, mesmo quando essa tem seus princípios pautados em uma educação que considere as diferenças, apresentado assim fragilidades nesse processo inclusivo.

A pesquisa "Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins" de Nunes (2013), analisou as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, identificando as relações dessas experiências com as suas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero, localização e condições sociais. Os dados apontam que os esforços das participantes da pesquisa para alcançarem conquistas educacionais estão associados a discriminação da mulher, exclusão racial e fragilidades nas políticas públicas de escolarização principalmente para afrodescendentes no Brasil. Nunes (2013, p. 131) complementa, enfatizando que

> A complexidade dos múltiplos desafios vivenciados por essas mulheres por conta da sua cor, origem e localização, em combinação com a situação de vulnerabilidade econômica presente no cotidiano das suas famílias, acabou por provocar circunstâncias desfavoráveis, algumas delas servindo até como fatores de atraso escolar (ou até de impedimento) para o acesso à universidade.

A escolarização aparece nessa pesquisa como um caminho que contribui nas lutas contra as desigualdades sociais dentro da comunidade. Ademais, Ranchimit Batista Nunes (2013) destaca as possibilidades das mulheres de Brejão dos Aipins para criar formas de superação dos preconceitos, racismos e sexismos.

Girleide da Silva Xavier em sua pesquisa "Mulheres do Quilombo: Identidade Étnica, Gênero e Educação na Comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia" do ano de 2018, objetivou compreender a participação das Mulheres Quilombolas na valorização dos saberes locais, na formação educacional e no fortalecimento da identidade étnica na Comunidade Porto dos Cavalos, localizada na região Norte da Ilha de Maré, município de Salvador, no

Estado da Bahia. Os apontamentos trazidos pela autora revelam o protagonismo e mobilização das mulheres quilombolas na organização da comunidade, da associação, conquistas de direitos, como a escola e na formação da identidade étnica do grupo.

A pesquisa realizada por Maria José dos Santos intitulada **"**Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE em 2011 foi realizada com quatro mulheres e teve como foco a trajetória de vida educacional das mulheres quilombolas no quilombo, no cotidiano familiar, na escola formal e informal, nas associações e organizações. Segundo a autora essa pesquisa mostra como as mulheres quilombolas das Onze Negras superaram as barreiras do racismo e discriminação acreditando na educação como uma arma de transformação social. Dessa forma, essa pesquisa traz contribuições pertinentes para a compreensão da educação para além dos espaços formais, estando presente nas práticas cotidianas.

Coadunado com as reflexões acima Jeanes Martins Larchet realizou um estudo etnográfico denominado "Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA", buscando compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da resistência quilombola: a ancestralidade, a memória e a identidade. Os dados desta pesquisa apontam a resistência como produtora de processos educativos, conhecimentos e aprendizagens. Larchet (2013) destaca que a escola precisa criar ferramentas de fortalecimento de identidades, tendo a resistência como objetivo da educação escolar.

Nessa perspectiva, os estudos analisados apresentam as formas de pertencimento e lutas construídas pelas mulheres quilombolas que contribuíram com as pesquisas. São mulheres que vivenciam processos específicos em cada comunidade, mas que de certo modo se assemelham nas lutas contra as opressões. Nesse contexto, as experiências dessas mulheres perpassam as barreiras do racismo, preconceito, desigualdades sociais, machismo, demais opressões, para construírem autonomia dentro dos seus territórios.

Assim, as produções encontradas refletem significativamente nos estudos relacionados às mulheres quilombolas, por isso, analisamos aquelas que mais se aproximam dos objetivos desta pesquisa.

Dando sequência as buscas por produções que remetam as mulheres quilombolas, foi realizado um levantamento nas seis últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, correspondentes aos anos de 2010, 2011, 2012, 2015, 2017 e 2019, no GT 21- Educação e relações étnico-raciais e no GT 23- Gênero, Sexualidade

e Educação, observando os mesmos descritores e recorte temporal anteriormente mencionados.

Entre os estudos publicados nos anais da ANPED referentes aos anos citados, foi encontrado apenas o trabalho intitulado “A emergência de narrativas na voz das mulheres do quilombo de pinhões” de autoria de Débora Rodrigues Azevedo Silva e Shirley Aparecida de Miranda, do ano de 2019, que faz referência às mulheres quilombolas, tendo como foco a compreensão das práticas das mulheres, seu envolvimento e relação com o quilombo. É importante destacar que no decorrer das buscas foram encontradas pesquisas realizadas em comunidades quilombolas, que versam sobre a educação escolar quilombola, processos educativos, pertencimento étnico, educação e relações étnico-raciais.

Ademais, permeando o banco de dissertações/teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), em que se insere está pesquisa, ao buscar por “mulheres quilombolas”, não foram encontrados estudos, assim como para os demais descritores delimitados inicialmente. Nesse sentido, a fim de aprofundar o levantamento, utilizou-se como descritor a palavra “quilombo”. Dessa forma, foram encontradas somente 03 dissertações que se propuseram a realizar estudos na área, conforme apresentadas no quadro abaixo.

Tabela 2- Dissertações encontradas no PPGED/UESB

AUTORES	TÍTULO	ANO
Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa	Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu - Caetité/BA	2020
Thais Teixeira Cardoso	Os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da educação escolar quilombola	2020
Susane Martins da Silva Castro	Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções publicadas no PPGED/UESB no ano de 2020 e 2021.

As pesquisas demostradas no quadro acima refletem sobre a Educação Escolar Quilombola, currículo, identidade étnica e relações étnico-raciais. Apresentam dados que podem contribuir com este estudo, tendo em vista que para falar da trajetória escolar de mulheres quilombolas, perpassando pelas questões raciais e de gênero, será preciso analisar como a educação escolar quilombola vem sendo contemplada nas instituições de ensino e como tem sido trabalhada a categoria raça e gênero nesses espaços refletindo nos processos identitários das mulheres quilombolas.

O estudo realizado por Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa, por exemplo, teve como objetivo analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA. A autora analisa as práticas educativas de duas escolas que atendem estudantes quilombolas, analisa também o Projeto Político Pedagógico dessas escolas e busca saber o olhar dos estudantes quilombolas sobre a sua identidade étnico-racial. Os resultados dessa pesquisa demostram que as temáticas relacionadas aos saberes e culturas dos estudantes quilombolas são pouco trabalhadas nessas escolas. "Existe um distanciamento entre o que é ensinado e a cultura dos alunos quilombolas, numa dicotomia entre teoria e prática" (SOUSA, 2020, p. 93). Nesse sentido, essa é uma realidade presente em muitas instituições de ensino que corrobora para o silenciamento e a perpetuação de práticas discriminatórias nesses espaços.

Os dados apontam ainda, que a participação e envolvimento dos estudantes quilombolas nas reuniões e eventos de suas comunidades contribuem para o fortalecimento de suas identidades. Sousa (2020) enfatiza o pouco conhecimento por parte dos alunos e professores sobre a história da África, cultura quilombola, e também das leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando a necessidade de formação continuada para professores, coordenadores e gestores, além da descolonização dos currículos. Desse modo, segundo Arroyo (2010, p. 128),

> A história da inclusão seletiva no sistema escolar dos coletivos étnico-raciais e a marginalização e trato preconceituoso de suas culturas colaborou nessa tradição de desenraizamento cultural. Os educandos têm direito ao conhecimento dessa história. Encontramos coletivos docentes que tratam com corajosa seriedade essa tensa história em projetos nas escolas, porém ainda há resistência a que seja incorporada nos currículos escolares e de formação docente.

Sobre isso Sousa (2020), traz em sua pesquisa contribuições relevantes, que mostram a necessidade de transgressão dos currículos, para que a escola trabalhe com a história, cultura e saberes afro-brasileira e das comunidades quilombolas.

A pesquisa intitulada "Os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da educação escolar quilombola", de Thais Teixeira Cardoso, chama a atenção por trazer discussões pertinentes para a temática da pesquisadora. Essa produção buscou analisar a partir da abordagem pós-estruturalista, os sentidos produzidos e disputados em torno dos gêneros no âmbito da Política Curricular da Educação Escolar Quilombola. Para isso foram analisados os seguintes textos políticos voltados para a

Educação Escolar Quilombola: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b), Normas Complementares para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado da Bahia (BRASIL, 2013), Base Nacional Curricular Comum – BNCC ensino médio (BRASIL, 2018b). A partir dessa análise, a autora tenciona questões importantes, como a falta, a pontualidade e a universalidade em relação aos gêneros nesses documentos.

Cardoso (2020, p. 94), evidencia que

> O cenário político educacional no Brasil tem sido permeado hegemonicamente por grupos conservadores, sobretudo, religiosos, que têm ampliado o escopo de suas ações visando proibir a veiculação e a abordagem de temas como o "gênero" e a "orientação sexual" nos materiais didáticos, nas formações e nas práticas docentes.

Destarte, a autora traz dados que mostram o silenciamento em torno das discussões de gênero nos documentos analisados, dando destaque também para as investidas de grupos conservadores por meio da criação de projetos de leis que visam vetar esses temas nas escolas. Além da adoção de um currículo unificado, por meio da Base Nacional Comum Curricular, que está direcionada para atender as demandas da sociedade padronizada e de mercado. Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, percebe-se uma lacuna no que tange aos gêneros, pois conforme dados da pesquisa as noções de gênero não são tencionadas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aparecendo no texto somente quando a Educação Escolar Quilombola é pensada para o ensino médio e quando se refere as situações de violência (CARDOSO, 2020).

A pesquisa de Susane Martins da Silva Castro teve como objetivo principal analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com as culturas da infância em um contexto de uma comunidade quilombola. Segundo a autora os resultados dessa pesquisa evidenciam que a escola demonstra o desejo e preocupação em inserir as crianças e seus planejamentos e práticas pedagógicas protagonistas, mas não consegue inserir as crianças quilombolas pois utilizam linguagens presentes no currículo oficial embranquecido. O estudo destaca ainda, que a escola pesquisada não atende as especificidades étnico e cultural das crianças, pois tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico.

Em síntese, as pesquisas de Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa, Thais Teixeira Cardoso e Susane Martins da Silva Castro, trazem reflexões importantes para se pensar a Educação Escolar Quilombola e as relações étnico-raciais e de gênero nesse contexto, buscando descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas nesse espaço, como destaca Castro (2021).

Assim sendo, a análise das produções científicas encontradas nos bancos de dados mencionados neste estudo mostra o processo de resistência construídos pelas mulheres quilombolas dentro das suas comunidades e também no ambiente escolar, perpassando pelas questões raciais e de gênero. É importante destacar que as lutas desempenhadas por essas mulheres se iniciaram desde Palmares, embora tenham sido invisibilizadas na história.

As opressões que atravessam as vivências das mulheres quilombolas são reproduzidas dentro das comunidades, no ambiente escolar e sobretudo no âmbito privado. Nesse sentido a Educação Escolar Quilombola e as escolas como um todo devem direcionar suas práticas e currículos para o combate às desigualdades raciais e de gênero nesse espaço.

O mapeamento das pesquisas relacionadas às mulheres quilombolas apontam para a necessidade de estudos na área. Pois, por mais que existam algumas pesquisas que tenham como foco as mulheres quilombolas, essa temática ainda é pouco discutida, fato notável diante das dificuldades para encontrar livros que se dediquem especificamente a trazer as experiências, saberes, culturas e reexistências dessas mulheres.

Em 2020 foi lançado o livro “Mulheres Quilombolas: Territórios de existências negras femininas”, organizado por Selma dos Santos Dealdina e publicado pelo Selo Sueli carneiro, reunindo as vozes de dezoito mulheres de diferentes comunidades quilombolas.

A maioria das produções existentes que fazem menção às mulheres quilombolas são teses, artigos e dissertações que têm trazido contribuições significativas para esse campo de estudo. Mas ainda assim, os números encontrados e os dados apresentados, revelam não serem suficientes.

As reflexões sobre as relações étnico-raciais e de gênero ainda permanecem camufladas. Quando as escolas, se dedicam a realizar as atividades observando as diferenças, acabam direcionando majoritariamente para as questões raciais, enquanto as de gênero continuam ocultas.

Frisamos que as buscas realizadas neste levantamento foram direcionadas as mulheres quilombolas, logo não foi possível identificar pesquisas que têm como foco apenas as

mulheres negras. Pois, embora compartilhem realidades semelhantes, ainda assim, algumas experiências se divergem como defende Givânia Maria da Silva.

> As questões relativas a mulheres quilombolas não estão contempladas pelo feminismo branco tampouco, em parte, pelo feminismo negro. Se consideramos certas especificidades e suas relações com elementos simbólicos, como por exemplo os territórios, a cura, a relação com a sociobiodiversidade; a influência dos lugares, das regiões geográficas, dos biomas; a relação com a religião e aspectos culturais de forma mais ampla, vamos perceber que ainda há ausências de abordagens teóricas que aproximem as discussões correntes dos feminismos à realidade das mulheres quilombolas (SILVA, 2020, p. 55).

Nesse itinerário, é importante destacar que Edimara Gonçalves Soares, a primeira mulher quilombola a se tornar doutora no Brasil na área da educação, no ano de 2012, com a tese "Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente". Edimara buscou em seu estudo diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola, no estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009 e 2011, tanto nas Escolas Quilombolas, quanto nas Escolas que atendem as CRQs mas que se localizam fora do Quilombo.

A trajetória de Edimara incentiva nossas lutas, e nos motiva a seguir nas conquistas de outros espaços. A continuar reexistindo às imposições de opressão, e refirma nossas perspectivas de emancipação.

Contudo, as mulheres quilombolas estão em diferentes territórios e desenvolvem dentro de cada um deles, saberes ancestrais, práticas culturais e educativas. São mulheres educadoras, que ensinam a partir da experiência e das vivências. Suas vozes ecoam e a pesquisa é uma das formas de chegarem ao meio acadêmico, descentralizando o saber hegemônico.

Diante do exposto, este texto está organizado em cinco seções. A primeira seção corresponde esta introdução, onde apresentamos as motivações da pesquisa, a problemática, os objetivos, as questões de estudos e o mapeamento das produções científicas relacionadas as mulheres quilombolas, publicados nos últimos dez anos (2010-2020). A segunda seção refere-se aos percursos decolonias da pesquisa, que se baseiam nas epistemologias decoloniais, e apresentamos as mulheres quilombolas colaboradoras da pesquisa. A terceira seção abrange uma breve contextualização dos quilombos, das comunidades quilombolas no Território de Identidade Sertão Produtivo e da Comunidade Quilombola Boi. Na quarta seção, apresenta reflexões sobre o grupo Modernidade/Colonialidade, interculturalidade e decolonialidade,

Educação Escolar Quilombola, currículo, desigualdades raciais e de gênero, destacando a interseccionalide como ferramenta analítica para a análise dessas opressões. Nesta seção problematizamos também, as formas de silenciamentos e dominações epistêmicas que atravessam as vivências das mulheres negras e quilombolas. Na quinta seção apresenta a análise das narrativas das mulheres quilombolas sobre suas trajetórias escolares e universitária, a partir dos marcadores da colonialidade do poder, do ser e do saber, descrevendo os desafios e enfrentamentos durante seus percursos. A sexta seção, refere-se as considerações finais que apresenta uma síntese reflexiva dos principais resultados encontrados na pesquisa.

O modelo estrutural do campo acadêmico precisa abrir espaço para novas epistemologias, decentralizando o conhecimento e permitindo que as situações de dominação sejam pensadas por "outros/as" sujeitos/as. Dessa forma, esta produção intenciona gerar conhecimentos importantes que podem se juntar a "outros", para insurgência de novos conhecimentos e perspectivas de formação nesse espaço.

2 PERCURSOS DECOLONIAIS: TECENDO OUTROS FAZERES NA PESQUISA

Esta seção é dedicada aos percursos decoloniais da pesquisa. Com base nas epistemologias decoloniais, procuramos seguir nesse intinerário, caminhos que transgridam as metodologias tradicionais e eurocentradas. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva compreender como as relações étnico-raciais e de gênero influenciaram/influenciam na trajetória escolar e no âmbito familiar e local das mulheres quilombolas da Comunidade Boi.

Ao escrever os percursos deste estudo, surgiram diversas dúvidas sobre os possíveis caminhos que possam dialogar com as pesquisas decoloniais. Indagando-nos quais metodologias se adequam a essa perspectiva. Após dialogar com alguns autores como Benzaquen (2012), Maldonado-Torres (2018), Ocaña e López (2018) e Santos (2020), compreendemos que para além da concepção da pesquisa qualitativa, que pretendíamos realizar inicialmente, os cursos tomados por este estudo abrangem olhares mais amplos e plurais.

Segundo Ocaña e López (2018), as pesquisas qualitativas não dão conta de garantir um verdadeiro processo de descolonização. Sendo assim, é necessária uma ruptura dentro dos espaços acadêmicos, para que abram espaço às pesquisas que não se estruturam a partir dos métodos estabelecidos, mas tencionam-os. O decolonial é muito mais que uma metodologia e um conjunto de métodos e procedimentos, corresponde as ações decoloniais (OCAÑA; LÓPEZ, 2018).

Os fazeres decoloniais, permitem, portanto, novos rumos, “outros” conhecimentos, trocas de experiências e saberes. Reivindicam a superação dos métodos, para desestruturar a colonialidade que se manifestam em seus conjuntos de estruturas.

> Nesse sentido, o pesquisador que utiliza seus métodos acaba por explorar as diversas colonialidades, impondo a sua colonialidade do tempo, do espaço, da subjetividade, do que vê, sente e experimenta, em detrimento de todas essas dimensões de temporalidade, espaço, subjetivações, sensações e experiências próprias do colonizado (ou, como define esse autor conforme influência de Fanon, do condenado) e que estariam no campo decolonial do ser, do saber, do poder e de gênero. Dadas essas condições, o colonizado condenado dificilmente assumirá uma posição de produtor de conhecimento numa pesquisa denominada como investigação sob os desígnios da modernidade/colonialidade (Santos 2020, p. 70).

A pesquisa decolonial, nesse ponto, se distancia das tradicionais investigações cientificamente válidas. Percorre caminhos, partilhando outras formas de vivenciar o mundo, ou seja, desenvolvem atitudes decoloniais, como descreve Maldonado Torres a seguir.

> Enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 52-53).

Emergem nesse processo os condenados como parte do processo, como intelectuais que compartilham lutas, como pensadores/as que agem em prol da descolonização, como um projeto inacabado (MALDONADO-TORRRES, 2018).

Perante o exposto, os percursos decoloniais aqui indicados, partem dos princípios epistemológicos que conduzem este estudo, ou seja, perspectivas outras de se fazer pesquisa, que permeiam o campo das insurgências e das emergências, utilizando analíticas decoloniais situadas nas realidades dos/as sujeitos/as.

Refere-se, portanto, a um conhecimento emergente, que se desenvolve em contextos com práticas coletivas e individuais de lutas, que precisam ser legitimados e reconhecidos.

> Este é um trabalho de Sociologia das Ausências e das Emergências que coloca em relevo o invisibilizado, as possibilidades de reação à colonialidade imperante. Nesse sentido, a pesquisa parte, declaradamente, da defesa da perspectiva do oprimido (Benzaquen, 2012, p. 57).

Nesse intento, uma pesquisa que se propõe decolonial, precisa partir de fazeres "outros", que tenham como foco a desconstrução da estrutura investigativa que pressupõe analisar o sujeito baseando-se em uma organização metodológica estruturada pelas epistemologias essencialistas. Desse modo, urge a necessidade de novos percursos, que não se pretendem universal, mas considerem outras formas de fazer pesquisa, para além dos métodos fixados nas teorias epistemológicas ocidentais introjetadas nas pesquisas científicas.

Assim, este estudo está direcionado para o conhecimento excluído, que não foi escrito, questionando a ciência eurocêntrica na busca das sociologias do sul, pós-abissal (SANTOS, 2007), sociologias que emanam dos saberes e culturas dos povos oprimidos.

Esta pesquisa não tem a pretensão de trazer uma compreensão total da realidade, mas parte de determinados contextos e realidades dentro de uma complexidade maior. Não se

trata, portanto, de um estudo para ou sobre as mulheres quilombolas, mas um estudo compartilhado nos itinerários da pesquisa.

Outro aspecto importante, que deve ser observado na realização das pesquisas com os/as sujeitos/as, corresponde a acessibilidade, a observância de quais sujeitos/as esse conhecimento deve alcançar. Desse modo, enfatizamos a importância de que as vozes dos/as sujeitos/as possam ser lidas por "outros/as" que vivenciam contextos semelhantes. Assim, a escrita da pesquisa que se intenta decolonial deve ser direcionada para além das limitações acadêmicas.

Partindo dos saberes contra-hegemônicos, os percursos decoloniais, trazem importantes contribuições para as pesquisas emergentes, desafiando pesquisadores e pesquisadoras a se deslocarem para lugares fora do contexto acadêmico, que contemplem um mundo complexo, em que seus/suas sujeitos/as, adquirem experiências que superam o olhar do colonizador.

Nessa perspectiva de análise metodológica decolonial, a realidade sociológica moderna universal, é amplamente analisada pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Desse modo, a colonialidade do poder, do saber e do ser, são as principais categorias de análise da sociedade moderna dentro do grupo. A colonialidade do poder conforme Aníbal Quijano (2005), se desenvolve por meio de hierarquias, que produzem desigualdades entre os grupos sociais e se concretizam por meio das instituições, no cenário político e econômico (MARTINS; BENZAQUEN, 2017). A colonialidade do saber está presente nas epistemologias hegemônicas, na negação e desvalorização dos saberes que contradizem o saber único e eurocêntrico. Induz a perspectiva de modernidade e globalização como os avanços primordiais e primários, enquanto descaracteriza as culturas, costumes e crenças dos povos não europeus.

> A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema- -mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

A colonialidade do ser compromete o direito de existência, desumaniza sujeitos/as subalternizados/as, destrói o imaginário e deslegitima suas formas de ser e ver o mundo (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007). Diante do complexo de inferiorização,

o sujeito passa a agir como o outro colonial, para ser aceito dentro da lógica eurocentrada (FANON, 2008).

Nesse itinerário, **a colonialidade do poder, do saber e do ser,** fundamentam as categorias analíticas que englobam diversos saberes e práticas, direcionando as pesquisas cientificas a decolonização dos saberes, a abertura às epistemologias plurais, à ecologia dos saberes, como destaca Boaventura de Sousa Santos (2010).

Nesta pesquisa ecoam os saberes das mulheres quilombolas, nossas colaboradoras que contracenam a partir de suas realidades locais. Constroem suas identidades subjetivas nos contextos compartilhados em grupos.

Martins e Benzaquen (2017), apontam as reivindicações de saberes e o questionamento ao saber eurocêntrico como formas de descolonizar os saberes. Além disso, destacam a valorização da interculturalidade e a permissão aos sujeitos/as para que construam suas identidades a partir de seus contextos, como caminhos para a descolonização do ser. Quanto aos saberes, podem ser analisados observando como um determinado saber científico se sobrepõe aos saberes não científicos.

> Na abordagem eurocêntrica da crítica social os marcadores são definidos como categorias mais ou menos fixas e objetivadas como as de classe, de desigualdade social, de racionalidade cognitiva, de divisão disciplinar, de poder superior, de renda, de estratificação social entre outros. Na abordagem descolonial tais categorias continuam válidas, mas devem ser mediadas pelos contextos de organização da tensão entre colonialidade e descolonialidade e pelas subjetivações sociais e culturais. Assim categorias como as de raça, de patriarcalismo, de meio ambiente, de sexualidade, de consumo são ressignificadas permanentemente de acordo com as exigências da crítica teórica, por um lado, e das particularidades dos casos estudados, por outro (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 25).

Dessa forma, seguindo os princípios decoloniais da pesquisa, utilizaremos as entrevistas narrativas para a busca das experiências e conhecimentos das mulheres quilombolas, que subsidiarão este estudo. Como destaca Muylaert et al. (2014), as entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas, a partir das quais emergem histórias de vidas do entrevistado e do contexto situacional. Assim, se apresentam flexíveis às adaptações de acordo a realidade local e permitem uma maior interação entre a pesquisadora e as colaboradoras. Por meio das entrevistas narrativas as experiências são compartilhadas espontaneamente.

Nesse sentido, a entrevista narrativa é compreendida nesta pesquisa, como um processo que não segue uma estrutura fixa, uma linearidade, utiliza-se de algumas questões elaboradas pela/o pesquisadora/o para mediação, a partir do objetivo da pesquisa, mas outras perguntas poderão surgir de acordo as necessidades apresentadas na fluidez do processo.

As entrevistas narrativas, ressignificadas aqui, podem ser compreendidas também como interações dialógicas, que segundo Boaventura de Sousa Santas acontecem no momento e condições permitidas pelas lutas. Logo as ações apresentadas não estão fechadas, não se tratam de um padrão a ser seguido, outras demandas podem ser necessárias, e tampouco, poderão ser realizadas em um único dia, pois, os diálogos não se limitam a uma troca de perguntas e respostas, serão realizados de forma não hierárquica, se adequando aos momentos e particularidades apresentadas pelas colaborados, subvertendo a lógica estruturante das pesquisas acadêmicas. Ademais, as narrativas possibilitarão compreender como as mulheres quilombolas vivenciaram suas trajetórias escolares, quais os significados foram produzidos e como as relações étnico-raciais e de gênero atravessaram essas vivências.

Partindo desse movimento, outros caminhos podem ser percorridos, dessa forma, os livros de atas da associação também foram consultados, considerando a importância dessa organização dentro da comunidade para a busca por direitos, formação e interações dentro da comunidade.

É importante registrar também, que para escrever a história da Comunidade Boi, recorremos as informações obtidas a partir das minhas vivências, pois sou filha da comunidade, e assim, através da oralidade dos mais velhos, dos saberes compartilhados e das experiências que vivencio nos processos de lutas e resistências construídas na comunidade. Além disso, utilizamos o estudo realizado na graduação no ano de 2017, a partir de uma atividade proposta pela disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e do grupo de estudos "*Educação e Relações Étnico Raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo*", para escrever a história da comunidade, como mencionado em outro momento.

Para a discussão e análise dos dados, utilizamos como referências as categorias analíticas **da colonialidade do poder, do ser e do saber** (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007). Esses eixos serão analisados a partir de marcadores decoloniais, ou seja, partiremos dos processos de descolonização construídos pelas mulheres quilombolas em seus contextos, por meio dos seus saberes e culturas, que indagam os espaços escolares e as epistemologias eurocêntricas nesse espaço, construindo resistências contra-

hegemônicas. Assim sendo, as categorias analíticas serão organizadas, a partir dos objetivos da pesquisa, com base nas narrativas das colaboradoras, agrupando-se em categorias temáticas, conforme as colonialidades (**do poder, do saber e do ser).** É importante destacar, que no processo de análise decolonial, as categorias (raça, patriarcalismo, sexualidade, gênero, etc) não são vistas de maneira fixas, pois as categorias são mediadas e ressignificadas pelos contextos de regulação (colonialidade e decolonialidade) e pelas subjetivações dos sujeitos.

As mulheres quilombolas são sujeitas sociais que emergem e constroem saberes a partir das experiências construídas dentro do grupo. Todavia, o silenciamento perpassa todo o processo vivenciado por essas mulheres que buscam desconstruir, através das suas práticas, a invisibilidade associada as suas vivências e ao território que ocupam.

2.1 Coleta e análise das narrativas

Para ouvir as narrativas das mulheres quilombolas foi realizado o primeiro contato para agendar os dias e horários das entrevistas e explicar os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente na casa de cada interlocutora. Foram entrevistadas ao todo sete mulheres, mas utilizaremos somente quatro narrativas pois são suficientes para responder aos objetivos da pesquisa. É importante destacar que nesse percurso algumas alterações foram necessárias, a princípio entrevistamos apenas quatro mulheres, mas vimos a necessidade de entrevistar mais sujeitas. Logo, buscamos ouvir outras vozes e a partir delas escolhemos as entrevistas que forneceram maiores informações para responder aos objetivos propostos.

Dessa forma, buscamos analisar a trajetória escolar das mulheres quilombolas da Comunidade Boi do município de Pindaí/BA a partir das narrativas das mulheres, destacando os marcadores de colonialidade e decolonialidade conforme as categorias ontológicas do saber, poder e ser, tendo como base a sistematização metodológica proposta por Martins e Benzaquen (2017), como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 3- Operacionalização da matriz metodológica com base nas narrativas das mulheres quilombolas

CATEGORIAS ONTOLÓGICAS	MARCADORES DA COLONILAIDADE	MARCADORES DA DECOLONILAIDADE
Poder	-Inferiorização da comunidade -Invisibilidade das mulheres quilombolas na escola e na universidade	-Busca pelos direitos e valorização -O protagonismo das mulheres quilombolas
Saber	-Invisibilização e/ou negação da história e cultura afro-brasileira e da história da Comunidade Boi/Pindaí-BA -Conhecimentos hegemônicos nos currículos escolares.	-Educação quilombola e Educação Escolar Quilombola -Valorização dos saberes quilombolas
Ser	-Práticas de preconceito e racismo na escola e na universidade -Inferiorização da comunidade e das mulheres quilombolas	- Práticas educativas orientadas para o combate ao racismo e a valorização da estética negra - Estratégias de reexistências construídas pelas mulheres quilombolas

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras conforme operacionalização da matriz metodológica proposta por Martins e Benzaquen (2017)

A matriz metodológica idealizada por Martins e Benzaquen (2017) permite a elaboração de chaves de leitura que facilitam a compreensão e análise dos contextos pesquisados. A construção de uma matriz metodológica na pesquisa decolonial perpassa pelos desafios acadêmicos de percepção dos marcadores de colonialidade presentes nesse espaço e dos possíveis caminhos para descolonização.

Nesse sentido Martins e Benzaquen (2017) ressaltam ainda que o avanço dos estudos metodológicos da crítica descolonial precisa considerar os desafios ontológicos apresentados pela colonialidade e descolonialidade, observando a complexidade das variáveis que interferem na organização do pensamento e das práticas nas sociedades do Sul Global.

Diante do cenário pandêmico em decorrência da doença infecciosa Covid-19, que se disseminou por diversos países do mundo, inclusive pelo Brasil, os percursos da pesquisa seguiram as medidas sanitárias adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pelo governo do estado da Bahia e pelo município de Pindaí-Bahia. Dessa forma, para a prevenção das colaboradoras, as entrevistas narrativas foram realizadas com um distanciamento de dois metros, sendo obrigatório o uso de máscaras e disponibilização de álcool em gel no local. Para tanto, essa etapa foi efetivada após a aprovação do Comitê de ética de Pesquisa. Todavia é importante registrar, que já fizemos uma pesquisa exploratória, isto é, uma conversa com as colaboradoras que será apresentada a seguir.

2.2 As mulheres quilombolas colaboradoras

As nossas colaboradoras são mulheres quilombolas plurais, com características e trajetórias singulares, que se encontram no coletivo do grupo, e juntas tecem redes de reexistências contra-hegemônicas. Dessa forma, as participantes desta pesquisa são 04 mulheres quilombolas, com idade entre 20 a 50 anos, que conseguiram concluir ou não a educação básica e superior, e possuem laços ancestrais, culturais e sociais com a Comunidade Boi.

A partir do primeiro contato com essas mulheres, foi possível trazer algumas informações sobre elas. É importante destacar que seguindo os princípios éticos da pesquisa, as mulheres ficaram livres para escolherem como queriam ser identificadas, dessa forma algumas optaram por serem chamadas pelos próprios nomes, mas outras preferem preservar sua identidade, por isso decidimos usar nomes fictícios para identificá-las. Assim sendo, as interlocutoras que contribuirão com este estudo serão representadas por mulheres quilombolas como Dandara, Aqualtune, Felipa Maria Aranha e Teresa de Benguela. Essas mulheres foram escolhidas por compartilharem contextos de lutas e vivências semelhantes aos das colaboradoras.

Como já resido na comunidade, e compartilho vínculos sociais e culturais com as colaboradoras, foi possível me aproximar com mais facilidade para apresentar a pesquisa. Fato que também propiciou a confiança das mulheres para participarem do estudo.

O meu contato com as participantes foi realizado cuidadosamente, considerando o contexto da Covid-19 e demais cuidados necessários para a realização da pesquisa. Desse modo, diante das dificuldades das colaboradoras para se deslocarem, a primeira aproximação foi realizada na casa de cada uma delas. Tanto eu quanto as participantes fizemos uso das máscaras protetoras e levei álcool em gel para o local. Além disso, estávamos todas parcialmente imunizadas com a primeira dose da vacina contra a Covid-19.

Felipa Maria Aranha tem 37 anos, é solteira, católica, bisneta de Senhora Preta e professora concursada pelo Estado há 09 anos. Formada em letras-Português pela UNEB de Caetité/BA, foi uma das primeiras pessoas da comunidade a acessar o ensino superior. Com uma trajetória repleta de lutas, esperanças e resistências Felipa Maria concluiu sua segunda graduação em Letras-português no ano de 2020 e atua na direção da associação da comunidade. Considera-se negra e vitoriosa diante de todos os desafios que perpassam sua trajetória.

Dandara atua como trancista na comunidade e em outras comunidades vizinhas, desenvolvendo um importante trabalho de valorização da estética negra. Tem 26 anos, é solteira, católica, concluiu o ensino médio em 2013, é formada em pedagogia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Para ela ser negra é uma satisfação. "A minha origem foi sofrida, então não posso abaixar a cabeça e ter vergonha da minha cor de onde eu vim, eles [meus antepassados] sofreram e eu estou aqui graças a eles".

Aqualtune tem 37 anos, é casada e tem 2 filhos, concluiu o ensino médio em 2005. Atualmente é coordenadora da igreja católica da comunidade Boi e desenvolve atividades junto as mulheres do grupo "Mulheres criativas" e do grupo de cantiga de roda "Maria pretinha". Para Aqualtune "ser mulher negra é ser forte, resiliente e desafiador também".

Teresa de Benguela é casada, tem 43 anos, concluiu o ensino médio no ano de 2012, faz parte do grupo de artesanato "Mulheres criativas" da comunidade, e do grupo de cantiga de roda "Maria pretinha". Teresa se reconhece como mulher negra e quilombola e relata que hoje se sente bem em morar na comunidade.

As mulheres quilombolas da comunidade Boi protagonizam suas histórias a partir dos seus saberes e fazeres na comunidade. Participam de forma atuante da associação comunitária e das atividades realizadas dentro do território. Compartilham trajetórias difíceis marcadas pelas dificuldades, mas não desistem, na busca por dias melhores, superando as barreiras e subvertendo as condições subalternas que lhes foram impostas. Essas mulheres ao compartilharem suas experiências, realizam reflexões internas, analisam suas próprias histórias e se constituem no processo.

3 COMUNIDADE QUILOMBOLA BOI: RAÍZES ANCESTRAIS E EXISTÊNCIAS PRESENTES

Para compreender como as relações étnico-raciais e de gênero atravessam as trajetórias escolares das mulheres quilombolas da Comunidade Boi, é importante contextualizar o espaço que essas mulheres vivenciam. Assim sendo, nessa seção apresenta-se, um breve histórico sobre os quilombos no Brasil, problematizando posteriormente as relações de poder nas Comunidades Quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo na Bahia e em seguida apresentando a Comunidade Quilombola Boi e os saberes culturais, sociais e históricos construídos nesse território.

3.1 Quilombos: Territórios de (re)existências

Os quilombos surgiram como a principal forma de (re)existência de negras e negros durante o período de escravização no Brasil. E desde então a luta pela valorização e reconhecimento perpassa pela desconstrução de caracterizações coloniais que atribuem as comunidades quilombolas significações associados a fuga e isolamento.

Nesse sentido, o primeiro conceito que se têm de quilombo refere-se a data de 02 de dezembro de 1740 em que o Rei de Portugal em resposta ao Conselho Ultramarino define quilombo como "toda habitação de negros fugidos que passam de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (MOURA, 1993, p. 11).

De acordo com Almeida essa definição apresenta cinco características que resumem o significado de quilombo aos seguintes elementos:

> a) fuga;
> b) quantidade mínima de "fugidos" definida com exatidão;
> c) localização marcada por isolamento relativo, isto é, em "parte despovoada";
> d) moradia consolidada ou não;
> e) capacidade de consumo traduzida pelos "pilões" ou pela reprodução simples que explicitaria uma condição de marginal aos circuitos de mercado (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Ainda hoje essa visão sobre os quilombos se reproduz por meio dos referenciais históricos e perpetuam no imaginário de muitos. Esse processo de negação carrega um

conjunto de estereótipos que visa a não continuidade de existências nos territórios quilombolas. Territórios esses, que foram formados de diferentes maneiras por todo o Brasil, para além das conceituações homogêneas e negativizadas.

> Para tanto importa depurar o mito em torno da definição jurídica congelada e tomar como objeto os elementos que configuram o significado de quilombo para além da etimologia e das disposições legais do período colonial (ALMEIDA, 2011, p. 34).

O conceito de quilombo passa a ser ressignificado a partir da Constituição Brasileira de 1988, no artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) "para conferir direitos territoriais aos *remanescentes de quilombos* que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro" (O' DWER, 2002, p. 13). Todavia, a categoria "remanescente" presente na constituição nas palavras de Almeida (2011), associa as comunidades quilombolas como resquícios, como algo que sobrou do passado.

> Apesar das exigências do termo, os 'remanescentes' não são sobras de antigos quilombos prontos para serem identificados como tais, presos aos fatos do passado por uma continuidade evidente e prontamente resgatada na 'memória coletiva' do grupo (ARRUTI, 1997, p. 23)

Para além dessa concepção de quilombo cristalizada, as comunidades quilombolas são grupos organizados politicamente que não são homogêneos, mas compartilham algumas características em comum e constroem diariamente formas próprias de lutas e resistências para a garantia dos direitos.

Dessa forma conforme O'Dwyer (2002) o termo quilombo foi ressignificado também pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). De acordo com a autora,

> A perspectiva dos antropólogos reunidos no Grupo de Trabalho da ABA sobre Terra de Quilombo, em 1994, é expressa em documento que estabelece alguns parâmetros de nossa atuação nesse campo. De acordo com este documento, "o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo 'ressemantizado' para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil.(...) Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais

> ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER, 2002, p. 5).

Os quilombos hoje representam a vivência em comunidade, a coletividade, em que o acesso à terra se configura nas principais lutas dessas comunidades. Além disso, o uso comum dos bens e da terra é uma das características presentes em muitos quilombos. Reexistindo ao longo dos tempos, as/os quilombolas padecem com a falta de políticas públicas efetivas, mesmo após a constituição de 1988. A legislação não consegue garantir efetivamente o direito ao território às comunidades, que vivem em constantes conflitos com fazendeiros, latifundiários e grandes empresas que invadem esses espaços e expulsam as famílias do seu lugar de origem.

> Desta forma, a noção de quilombo se modificou: antes era o que estava fora e precisava vir necessariamente para dentro das grandes propriedades; mas numa situação como a de hoje, trata-se de retirar as famílias de dentro das fazendas, ou seja, expulsá-las da terra. Antes era trazer para dentro do domínio senhorial, esta é que era a lógica jurídica que ilegitimava o quilombo, e hoje é expulsar, botar para fora ou tirar dos limites físicos da grande propriedade (ALMEIDA, 2011, p. 69).

Ao longo dos séculos, desde a invasão das terras no período colonial, foram criadas diversas políticas que tornavam inacessíveis o acesso às terras aos grupos minoritários no Brasil, como as capitanias hereditárias e a lei de terras no ano de 1850. Com isso, somente após a constituição de 1988, começaram a se abrir caminhos para o reconhecimento dos direitos quilombolas, que a partir de então tem buscado o cumprimento da legislação através da regularização fundiária dos seus territórios. É preciso destacar que a garantia do direito a terra, é também a garantia da moradia, da alimentação, da ancestralidade, da educação, e demais direitos que se relacionam com a territorialidade.

Na concepção de Beatriz Nascimento,

> Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra (NASCIMENTO, 1985, p. 47)

Desse modo, o Decreto n° 4.778/2003, de 20 de novembro de 2003, assinado pelo presidente da época, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e estabelece que a caracterização das comunidades quilombolas serão atestadas mediante autodefinição da própria comunidade. De acordo com essa determinação, as titulações das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas devem ser emitidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O referido decreto representa uma conquista significativa na história de luta quilombola, no entanto, a partir do ano de 2004 passou a ser contestado através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3239, movida pelo Partido da Frente Liberal (PFL) atualmente conhecido como Democratas (DEM). Após muitos anos de insegurança e medo para as comunidades quilombolas, o Supremo Tribunal Federal em 8 de fevereiro de 2018, votou favorável a constitucionalidade do Decreto n° 4.887.

> Essa vitória foi um marco na luta pela terra no Brasil e na afirmação do direito ao território pelas comunidades negras rurais. Contudo, não basta a vitória jurídica se não há recursos empenhados pelo Poder Executivo para garantir que as titulações dos territórios aconteçam (DEALDINA, 2020, p. 31).

Nesse sentido, o processo de titulação das comunidades encontra no decorrer dos processos diversos percalços, envolvendo a resistência tanto por parte daqueles que possuem grandes propriedades de terras no país, quanto do poder público que tem destinado poucos recursos para esses fins.

> Apesar de sua força simbólica e da oportunidade lançada em 88 pelo artigo constitucional, o projeto de cidadania dos negros encontra-se hoje fortemente ameaçado. Seja porque a grande quantidade de casos levantados desde então surpreendeu os órgãos designados para coordenar o processo, seja porque o processo em si esbarra em interesses das elites econômicas envolvidas na expropriação de terras, no desrespeito às leis e nas arbitrariedades e violências que acompanham as regularizações fundiárias (LEITE, 1999, p. 141-142).

A lógica de desenvolvimento neoliberal que prevalece instaurada na sociedade brasileira, cria mecanismos que dificultam a permanência das/dos quilombolas na comunidade, levando esses, a migrarem para outras localidades em busca de melhores

condições de vida, ocasionando o esvaziamento dos territórios e favorecendo a grilagem de terras para expansão do agronegócio e demais atividades voltadas para o alto consumo do capital. Tem-se nesse contexto, percas territoriais e identitárias.

Destarte, conforme Almeida (2010, p. 349),

> As ocorrências de conflitos e a morosidade de titulação indicam que concentrando forças na flexibilização dos direitos territoriais dos quilombolas, que são demograficamente mais expressivos, os interesses dos agronegócios buscam debilitá-los juridicamente e usurpar suas terras numa demonstração de força para todos os demais povos e comunidades tradicionais.

Assim, após a falsa abolição, a luta das comunidades quilombolas hoje, perpassa pela certificação que é emitida pela Fundação Cultural Palmares[5], por meio do autorreconhecimento das próprias comunidades como determina o decreto n° 4.788/2003 e pela regularização fundiária. A liberdade que almejam se refere ao acesso às políticas básicas, reconhecimento, valorização e principalmente o direito à vida que tem sido fortemente violado pelo racismo.

Nesse sentido, para além da criação da Fundação Cultural Palmares, após reivindicações do movimento negro atuante desde o período colonial no Brasil, as lutas e reivindicações quilombolas contemporaneamente se dão principalmente através de organizações e associações. Nesse interim, foi criada em 1995 no "I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas" a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, que originou em 12 de maio de 1996 a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)[6] em Bom Jesus da Lapa na Bahia. Desde então, o movimento quilombola ganha destaque a nível nacional se configurando como um dos mais importantes movimentos pela garantia de direitos e continuidade das comunidades quilombolas no país.

A (re)existência que se iniciou no passado é também a do presente. Pois as opressões não acabaram, mas se modificaram, e assim também os modos de (re)existir são construídos na observância das opressões presentes, como destaca Beatriz Nascimento a seguir.

---

[5] A Fundação Cultural Palmares é um órgão do governo fundado em 22 de agosto de 1988 vinculado ao Ministério da Cidadania voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

[6] A Conaq é composta da união das organizações quilombolas nos níveis Estaduais e regionais. Atualmente, a Coordenação Nacional reúne vinte e quatro Estados e, a partir do processo de identificação e visibilidade das comunidades quilombolas, atua com um universo de mais de três mil e quinhentas comunidades em todas as regiões do país.

> Durante sua trajetória o quilombo serve de símbolo que abrange conotações de resistência étnica e política. Como instituição guarda características singulares do seu modelo africano. Como prática política apregoa ideais de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrige distorções impostas pelos poderes dominantes (NASCIMENTO, 1985, p. 48).

Ilustrando esse cenário de crise como mencionada por Nascimento (1985), a atual conjuntura do governo federal tem refletido em diversos retrocessos nas conquistas para as populações quilombolas e demais povos minoritários. As investidas deste governo emanam ataques que comprometem a autonomia da população quilombola em vários sentidos. Através da medida provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019 estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Isso posto, alguns ministérios foram extintos e outros criados. Essa medida provocou mudanças também em alguns órgãos que foram suprimidos, enquanto outros foram incorporados a ministérios, como é o caso do INCRA, que passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), fortemente comandado pela bancada ruralista, contrária as principais lutas dos povos quilombolas para o acesso à terra. Fato que justifica a intensificação no atraso nas regularizações fundiárias nos últimos anos.

As adversidades partem ainda, de órgãos governamentais como a Fundação Cultural Palmares, que tem sofrido impactos desde que o seu presidente vem desenvolvendo um trabalho voltado para a negação do racismo, diminuição das comunidades certificadas, exclusão de personalidades negras da Fundação, dentre outros desmontes.

As desigualdades sociais se intensificaram no Brasil desde o ano de 2020, em decorrência da pandemia mundial do coronavírus (Covid-19). Nesse cenário, a luta pela vida se tornou a principal causa das comunidades quilombolas, que têm estado à mercê das negligências do Governo Federal. Faltam estratégias para o enfrentamento da doença, negação de compras de vacinas e posição contrária às medidas sanitárias estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), são exemplos observáveis de descaso com as comunidades quilombolas, indígenas e a população em geral.

Os territórios quilombolas sofrem agravantes sociais, econômicos e sanitários ao mesmo tempo. A falta de acesso a políticas básicas para a sobrevivência, como a água, saneamento básico, alimentação, a sistemas de saúde intensificam a situação das comunidades nesse período pandêmico.

De acordo com o Observatório da Covid-19 nos Quilombos criado pela CONAQ em parceria com Instituto Socioambiental, foram registrados 276 óbitos e existem 5354 casos confirmados da doença nas comunidades quilombolas, conforme dados atualizados em 01 de junho de 2021.

Diante da falta de ações governamentais de proteção aos territórios quilombolas, a CONAQ teve que recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF), com uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 742[7] para que o governo cumprisse os deveres estabelecidos na constituição e criasse ações em caráter de urgência para combater os impactos da Covid-19 nos territórios quilombolas. O resultado dessa ação foi favorável, determinando a inclusão dos povos quilombolas no grupo prioritário do Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação, dentre o estabelecimento da realização de outras medidas. Contudo, a CONAQ[8] enfatiza que o julgamento favorável não foi suficiente para atender todas as demandas das comunidades.

A partir dos contextos apresentados, observa-se que as construções de (re)existências nos territórios quilombolas se dão de diversas maneiras, perpassando pela historicidade de luta, pela continuidade ancestral, identidades e território.

O autorreconhecimento é o que permite as comunidades buscarem a certificação e titulação de suas áreas junto aos órgãos responsáveis. Porém, sabe-se que esses processos chegam a perdurar por anos. Desse modo até a conquista do documento que lhes garantem direitos, as comunidades permanecem desprotegidas.

Segundo a CONAQ não existe um número preciso de comunidades quilombolas no país, mas de acordo com os últimos dados da Fundação Cultural Palmares foram emitidas 2.811 certidões e certificadas 3.471 comunidades até o dia 22 de abril de 2021.

O Maranhão é o estado com o maior número de comunidades quilombolas atualmente, com um total de 843 comunidades. Na sequência está a Bahia com 827 comunidades certificadas e Minas Gerais com 405.

É importante salientar que a maioria das comunidades certificadas não possuem suas terras demarcadas, segundo Dealdina (2020, p. 33),

---

[7] Consultar ADPF quilombola, 9. set. 2020. Disponível em: http://conaq.org.br/noticias/adpf-742-em-julgamento/. Acesso em: 20 mai. 2021.

[8] COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ**. ADPF 742: voto favorável do relator não contempla todas as demandas da população quilombola manifestadas na ação.** Disponível em: http://conaq.org.br/noticias/adpf-742-em-julgamento/. Acesso em: 25 abr. 2021.

> O Estado brasileiro não tem destinado orçamento minimamente adequado para a política de titulação de territórios quilombolas; ao contrário, a capacidade técnica e financeira do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a subordinação da Autarquia ao Mapa, tem comprometido a realização eficaz desse trabalho.

A constituição garante o direito as/aos quilombolas a titulação das suas propriedades. Em contraposto a isso, os entraves na demarcação das terras têm dificultado e gerado conflitos para as comunidades vítimas de interesses econômicos que ameaçam suas existências.

> O ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. E o fogo que vem, agora, não queimar, mas iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada (LEITE, 1999, p. 141).

Nesse caminho de (re)existências muitos nomes lutaram. Mulheres quilombolas, como Alkuatune, Dandara de Palmares e Tereza de Benguela, permanecem vivas nas diversas formas de (re)existências construídas diariamente pelas mulheres quilombolas dentro das suas comunidades, nas ações dentro de associações, na luta pelo território e nas tradições orais.

3.2 Território de Identidade Sertão Produtivo: as comunidades quilombolas e as relações de poder nesse espaço

Adentrar o contexto das comunidades quilombolas no Território de Identidade Sertão produtivo, exige antes, compreender o processo de formação dos Territórios de Identidade no Estado da Bahia, onde se localiza esse território.

De acordo com a Secretaria do Planejamento (SEPLAN) os territórios de identidade do estado da Bahia foram formados a partir das especificidades e sentimento de pertencimento de cada região.

> O conceito de Território de Identidade dialoga de forma muito particular com a visão multidimensional do desenvolvimento, na medida em que as identidades são estabelecidas por um conjunto de elementos diversos: ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos. A realidade se impõe na caracterização do território de identidade e aponta para a necessidade de

> ser considerada na sua totalidade, na construção de soluções para o desenvolvimento territorial, valorizando a pluralidade dos atores e a multisetorialidade das políticas públicas (PERÁFAN; OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Dessa forma, a partir das relações sociais, diferentes sujeitos/as constroem vínculos de pertencimento ao território, interrelacionando aspectos de identificação que caracterizam os grupos. Isso posto, observa-se que a organização da Bahia em sua nomenclatura, traduz os anseios das classes inferiorizadas, ao trazer a ideia de pluralidade e participação da sociedade, em controvérsia limita e controla por meio de leis institucionalizadas como deve ser realizada a escuta dos/das sujeitos/as.

> Nessa situação, um dos grandes desafios da categoria território de identidade é compreender o planejamento de políticas públicas na Bahia em um cenário de fraturas e conflitos, buscando a valorização da racionalidade do local, sem submissão ou extermínio de outras racionalidades (RIOS, 2018, p. 232).

Segundo Peráfan e Oliveira (2013), desde 2007 o Governo da Bahia trabalha com a abordagem territorial. A partir disso, tem-se alguns marcos importantes no histórico da organização territorial do estado, perpassando pelo ano de 2010, em que foi instituído o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (PERÁFAN; OLIVEIRA, 2013), e posteriormente, pela data de 29 de dezembro de 2014 com a criação da a Lei nº 13.214, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs.

Em conformidade com a lei O CEDETER tem a finalidade de subsidiar a elaboração de propostas de políticas públicas e estratégias para o desenvolvimento territorial sustentável e solidário do Estado da Bahia e os CODETERs, são fóruns de discussão e de participação social, constituídos por representantes do poder público e da sociedade civil presentes nos Territórios de Identidade, com a finalidade de promover a discussão local das ações e projetos de desenvolvimento territorial sustentável e solidário, auxiliando o CEDETER no cumprimento das competências previstas nesta Lei.

Por meio do CEDETER e dos CODETRs o estado realiza o diálogo para ouvir a sociedade, todavia, o caráter consultivo desses órgãos limita a participação dos/das sujeitos/as e não garante a efetividade das ações. Por detrás desse caráter “democrático” existem intencionalidades governamentais que não atendem as reivindicações dos movimentos sociais.

“Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não capitalistas ou familiares e comunitárias” (FERNANDES, 2008, p. 280).

A divisão da Bahia em territórios apresenta potencialidade para compreensão dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais das regiões que formam o estado.

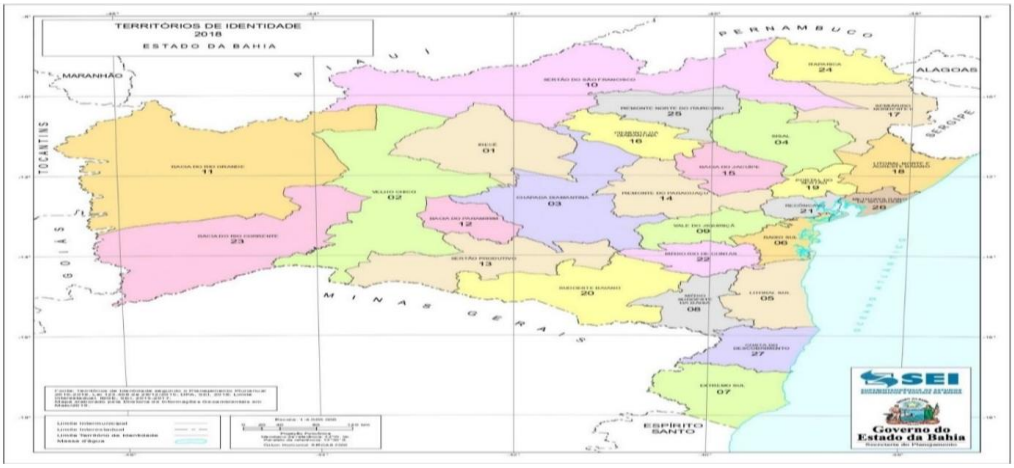
> Esses territórios baianos, chamados de Territórios de Identidade, representam os lugares de convivência a partir de onde é possível pensar, inovar, planejar e executar ações para melhorar as condições de vida de seus cidadãos (PERÁFAN; OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Entretanto, para a construção de políticas efetivas o território precisa ser entendido para além dos limites da regionalidade, envolvendo também, as relações de poder construídas entre os diferentes atores que permeiam esse espaço.

> Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania (FERNANDES, 2008, p. 279).

A Bahia possui 417 municípios, que integram 27 Territórios de Identidade[9], conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1- Territórios de Identidade do Estado da Bahia



Fonte: SEPLAN-BA

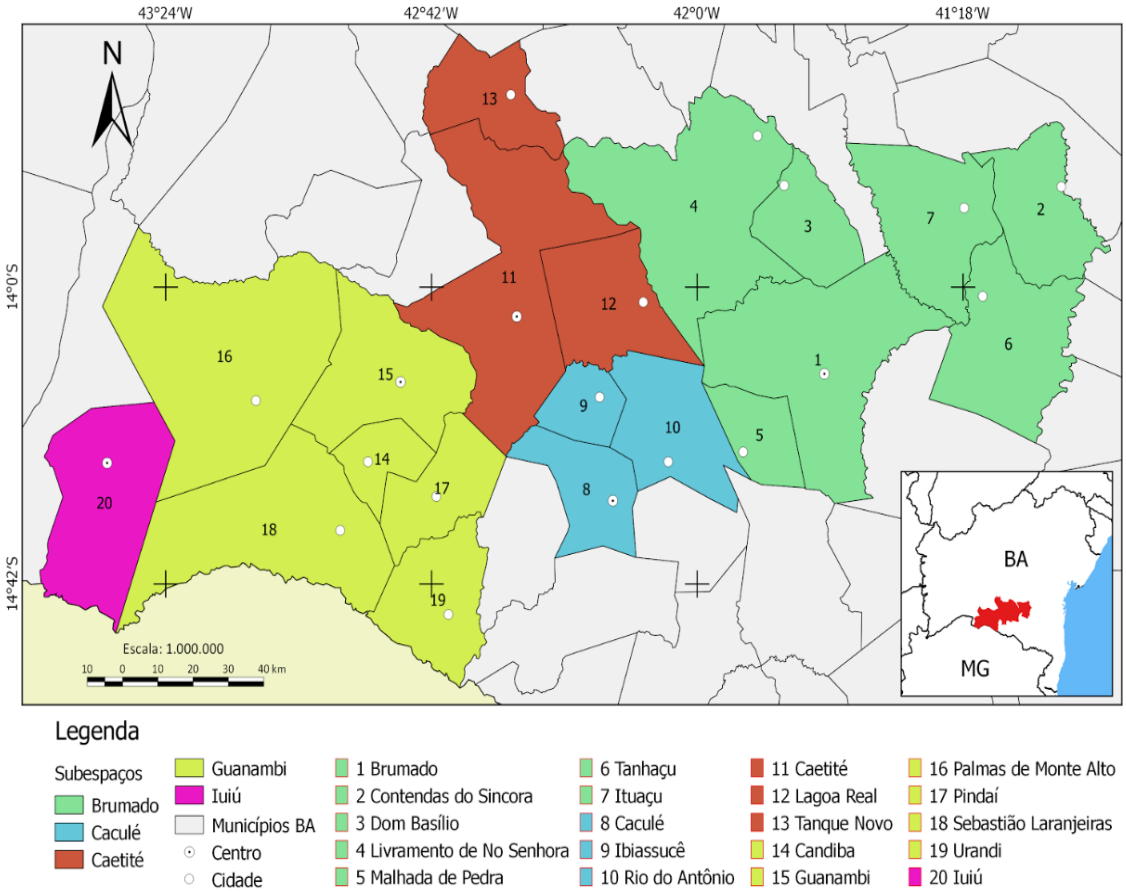
[9] Territórios de Identidade do Estado da Bahia: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador, Costa do Descobrimento (SEPLAN).

Esses Territórios de Identidade na concepção dos povos, como os indígenas, as comunidades quilombolas e do campo, ultrapassam os limites impostos pelos governantes, envolve atuação política, pertencimento e autonomia para a continuidade dos seus modos de vida e existências.

Para este estudo destaca-se o Território de Identidade Sertão Produtivo, formado por 20 municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi.

A seguir apresentamos o mapa do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Figura 2- Municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo



Fonte: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDSS/2016)

Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (PTDRSS) do Território Sertão Produtivo (2016), a região que abrange o atual Território de Identidade Sertão Produtivo começou o seu processo de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII. A ocupação do território aconteceu por meio da distribuição e posse de terras do Sistema Sesmarias, tendo Antônio Guedes de Brito como um dos maiores latifundiários da região.

O Alto Sertão Baiano foi povoado pelas fazendas de gado no vale do Rio São Francisco e a exploração de ouro e diamantes nas terras do Sertão Produtivo. A partir dessas atividades, influenciou-se o processo de colonização e assim os primeiros habitantes do sertão foram fazendeiros, administradores de fazendas, vaqueiros, livres e escravos.

Conforme consta no PTDRSS (2016), a maioria da população do Sertão Produtivo é rural, com aspectos culturais que vão de encontro aos costumes e crenças fundadas na experiência do cotidiano do seu povo. Dessa forma, o PTDRSS traz a religiosidade como norteadora da raiz cultural do povo desse Território, destacando os eventos juninos, reisado, presépios, dentre outros como características da identidade desse povo, que descendem de quilombos, vaqueiros, sertanejos retirantes e outros.

A cidade de Caetité preserva até os dias atuais seus traços históricos e culturais, perceptíveis na arquitetura da cidade. A Casa Anísio Teixeira é um dos seus principais pontos históricos, como destaca as informações do PTDRSS (2016, p. 27):

> A Casa Anísio Teixeira, Fundação com Sede em Salvador, possui uma afiliada em Caetité, na própria casa do prof. Anísio Teixeira. Esta deve ser alçada como um marco histórico na preservação dos eventos culturais de Caetité e região. Mantém ações museológicas, teatral, dança e cantos. Possui também uma biblioteca, ou biblioteca-móvel. Sala para apresentações artísticas com 150 assentos e um reformatório de música. Com todas estas ações de formação e de entretenimento, ainda possui um palco aberto no quintal da casa.

Em meio as desigualdades, nasce um povo resistente, que busca preservar seus costumes e tradições plurais, presentes em cada comunidade. As potencialidades do território têm despertado nos últimos anos o interesse de grandes grupos econômicos. Nesse sentido, os avanços do capital na região por meio da mineração, instalação de parques eólicos, dentre outros empreendimentos, têm intensificado as dificuldades dos/das sujeitos/as, que são obrigados a dividirem ou, em muitos, casos são expulsos dos seus territórios em nome do "desenvolvimento".

> Quando grupos, cujas práticas socioculturais não obedecem à lógica mercantil capitalista, vislumbram suas formas tradicionais de viver e os recursos essenciais para sua existência ameaçados de destruição pela ação de sujeitos motivados pela acumulação de riquezas, sua única alternativa à completa exclusão passa a ser a resistência (OLIVEIRA; BRITO, 2020, p. 10).

Alguns desses empreendimentos, como a empresa Bahia Mineração (BAMIM), com a instalação do Projeto Pedra de Ferro, para a exploração de minério entre os territórios de Caetité e Pindaí, desde o ano de 2007, já vem causando fortes impactos nas comunidades que pertencem ao Território de Identidade Sertão Produtivo. No Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, entre as comunidades atingidas, destacam-se as comunidades negras Antas e Palmito, que foram removidas das suas terras para a implementação desse projeto.

Sobre o processo de remoção dessas comunidades, Oliveira e Brito (2020, p. 20) ressaltam que

> De acordo com as pessoas ouvidas, o processo de negociação foi marcado por assédio, ameaças, tratamento desigual e conflito. A remoção das comunidades ocorreu como resultado da compra individual de terrenos pela empresa, embora as práticas socioculturais de uso do território fossem coletivas. Alguns atingidos pela remoção relataram que, a despeito de as condicionantes da Licença de Implantação do projeto determinarem o reassentamento das famílias removidas em condições similares às preexistentes, independentemente do pagamento efetuado pela terra, além de suporte técnico e logístico ao reassentamento, a empresa não cumpriu integralmente o acordado. Eles alegaram não terem sido assegurados nem a posse da terra do reassentamento nem o apoio técnico e logístico prometido.

O caso das comunidades de Antas e Palmito, que se reconhecem como comunidades quilombolas, embora não tenham conseguido a certificação, demonstra claramente as violências reproduzidas pela BAMIM no Território Sertão Produtivo. Essas comunidades foram arrancadas dos seus territórios, sofreram impactos sociais, culturais, psicológicos e econômicos. Suas vozes emanam na busca pelos direitos. Perderam o território como qual estabeleciam laços culturais e tradicionais, mas continuam trilhando os caminhos, carregando na memória os ensinamentos e vivências do seu lugar de origem, e assim constroem novos territórios.

Pelo poder ancestral as comunidades de Antas e Palmito continuarão existindo. As opressões vivenciadas por essas duas comunidades se assemelham a demais formas de

opressões reproduzidas por grupos econômicos as classes inferiorizadas, ameaçando o território com suas perspectivas neoliberais. Em contraposto, desses territórios emergem movimentos sociais insurgentes que não aceitam as imposições e determinações instauradas nesses espaços.

> Os movimentos sociais podem ser caracterizados como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada. Eles estão presentes na luta por grandes transformações da sociedade, tais como luta por mudanças no sistema econômico e modo de produção, bem como reivindicações localizadas e ligadas à cidadania e garantia de direitos. (FABRINE, 2008, p. 240).

São anos de conflitos, de lutas e resistências. Atualmente os movimentos sociais e comunidades do Sertão Produtivo se unem, principalmente através do Movimento "Vida SIM, Barragem NÃO", buscando o impedimento da construção da barragem de rejeitos que a BAMIM pretende construir na região, destruindo para esse fim, áreas florestais e nascentes, além dos riscos de rompimento. "Nossa luta é pela vida, pela natureza, pelo nosso futuro, pelo Rio São Francisco, por Guanambi e por todas as outras cidades e comunidades que também sofreriam com essa barragem!" (VIDA SIM, BARRAGEM NÃO).

Conforme os estudos de Oliveira e Brito, (2020, p. 23),

> A barragem de rejeitos será construída 14 quilômetros acima da Barragem de Ceraíma e a 12 quilômetros da cidade de Guanambi. Da barragem de Ceraíma até o rio São Francisco são aproximadamente 115 quilômetros pela sub-bacia do rio das Rãs. Em caso de ruptura, a barragem e o povoado de Ceraíma, o São Francisco e mesmo a cidade de Guanambi estariam na rota da lama.

Nesse ínterim, as lutas sociais emergem dos diferentes territórios que correspondem ao Território de Identidade Sertão Produtivo e são atravessados pelos reflexos negativos da atuação dessas grandes empresas.

As situações apresentadas não se limitam em si mesmas, mas são exemplos de relações de poder que constroem e intensificam as desigualdades que se estendem por toda a Bahia e em seus territórios, sob diferentes perspectivas. Dessa forma, no Sertão Produtivo, o avanço do capital incide sobre outros municípios e comunidades além das citadas. Mas, a partir dos desdobramentos deste estudo, priorizou-se por apresentar de forma breve, as realidades que se relacionam com o município de Pindaí, onde está localizada a comunidade quilombola Boi, lócus investigativo desta pesquisa.

Esse modelo desenvolvimentista, que tem o apoio do poder público, não atende aos anseios populares, pois impera nesse território de disputas a supremacia da colonialidade[10]. Em contraposição a esse cenário os/as sujeitos/as se organizam a partir de relações que apresentam similaridades, mas que não são homogêneas.

Assim, no Território de Identidade Sertão Produtivo se constroem lutas e (re)existências. Entre os grupos que fazem parte desse processo, as comunidades quilombolas transcendem gerações.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, dos 20 municípios que formam esse território, 11 possuem comunidades quilombolas certificadas. Conforme os dados publicados no Diário Oficial da União (DOU), até a data de 22 de abril de 2021 foram certificadas 59 comunidades.

Os nomes dos municípios e a relação das comunidades quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo podem ser observados na tabela a seguir.

Tabela 4- Comunidades quilombolas do Território de Identidade Sertão Produtivo do Estado da Bahia por município

Município	N° de Comunidades	Comunidades
Caetité	14	Pau Ferro, Vereda do Cais, Sapé, Mercês, Lagoa do Meio, Contendas, Olho D'água, Sambaíba, Vargem do Sal, Malhada, Cangalha, Lagoa do Mato, Passagem de Areia e Lagoinha da Cobra.
Candiba	1	Lagoa dos Anjos.
Contendas do Sincorá	1	São Gonçalo.
Guanambi	2	Morro de Dentro e Queimadas.
Ibiassucê:	1	Santo Inácio.
Ituaçu	4	Lagoa da Lage, Chapadinha, Duas Barras e Baixa Funda.
Lagoa Real	1	Lagoa da Rocha.
Livramento de Nossa Senhora	14	Olho D'água do Meio, Lagoinha, Poço, Cipoal, Lagoa do Leite, Jibóia, Jatobá, Rocinha-Itaguassu, Várzea Grande e Quixabeira, Maracujá, Pajeú, Lagoa dos Couros, Couros e Amola Faca.
Palmas de Monte Alto	17	Vargem Alta, Mari, Cedro, Curral Novo e Sítio Canjirana, Anjico, Vargem Comprida, Barra, Juazeirinho e Adjacências, Aroeira, Toquinha,

[10] A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (Quijano, 2009, p. 73).

		Brasileira e Adjacências, Lagoa Seca e Regiões Vizinhas, Empoeira, Jurema e Adjacências, Fazenda Campos Sítio Leão e Rancho das Mães.
Pindaí	2	Comunidade Boi, Caco, Vargem do Rancho e Tabua II.
Tanhaçu	2	Tucom e Pastinho.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras conforme dados da Fundação Cultural Palmares publicados do DOU de 22/04/2021.

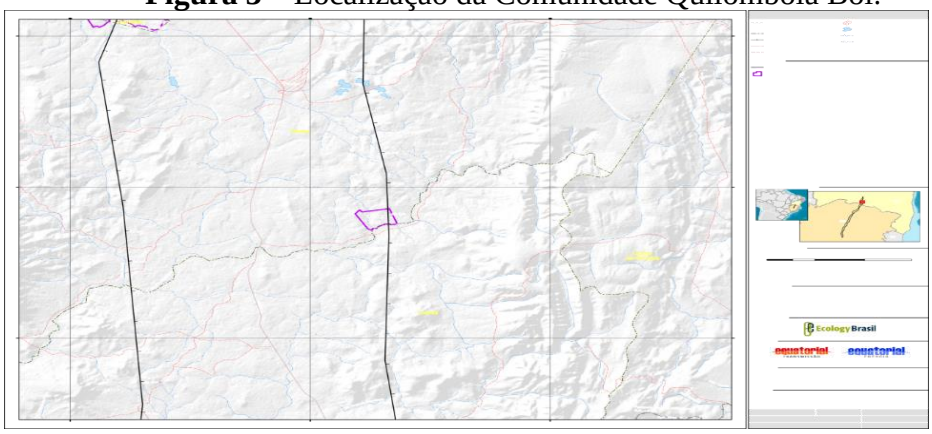
Os municípios de Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto se destacam apresentando o maior número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

3.3 Comunidade Quilombola Boi: Saberes culturais, sociais e históricos na construção do território

A comunidade Quilombola Boi está localizada no município de Pindaí no estado da Bahia. É uma comunidade pequena, com aproximadamente 54 habitações e uma população estimada de 160 habitantes, organizados a partir de grupos familiares. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares pela portaria n° 55 de 31 de janeiro de 2017. Em meio as lutas e resistências, a certificação representa um importante marco para a conquista de direitos e reconhecimento.

Em meio as desigualdades e inferiorização, as comunidades quilombolas escrevem suas histórias de lutas para além do tempo. Nesse processo, assim como milhares de quilombos espalhados pelo Brasil, a Comunidade Quilombola Boi reexiste, seu território pode ser observado na figura a seguir.

Figura 3 – Localização da Comunidade Quilombola Boi.



Fonte: Mapa retirado do Estudo do Componente Quilombola- ECQ, realizado pelas empresas Ecology Brasil e Equatorial energia no ano de 2017

De acordo com relatos[11] dos mais velhos, a região onde se encontra hoje a Comunidade Quilombola Boi, foi formada em meados do século XIX, a partir da vinda de negros escravizados que trabalhavam nas fazendas de outras regiões e de trabalhadores livres que foram adquirindo alguns pedaços de terra. Os donos das fazendas permitiram a presença dessas pessoas na região como forma de manter a mão-de-obra. Com o passar tempo construíram casas e foram formando suas famílias.

O surgimento dessas fazendas nessa área fez com que a subsistência se baseasse na troca de trabalho entre as pessoas dessa comunidade e grandes fazendeiros, baseadas na exploração.

Outrora, as dificuldades nessa comunidade eram extremamente perversas que se caracterizam de diversas maneiras e permanecem até hoje na memória dos moradores mais velhos. Muitos trabalhavam em troca do alimento para sustentar suas famílias. Os maus tratos eram constantes, tanto físicos como psicológicos, ferindo a imagem das pessoas da comunidade, que eram tratados de forma racista e preconceituosa como "negros do boi". Tudo de negativo que acontecia nos arredores, era atribuído aos "negros do boi", quando em muitos casos o fato ocorrido se atribuía a pessoas de outra localidade, mais ficava mais cômodo culpar os "negros do boi" que não tinham como se defender.

Essa visão negativa, fez com que por muito tempo, alguns moradores da comunidade quando indagados sobre a sua residência, diziam pertencer a outra comunidade vizinha por se envergonharem da sua própria comunidade. Não podemos culpá-los por isso, pois dificilmente alguém se orgulha ao ser associado a algo visto por muito tempo como ruim. Hoje em dia a maioria dos moradores entendem as lutas e a história que formam a comunidade e que todas as desigualdades sofridas e adjetivações negativas se baseiam apenas na diferença advindas da cor da pele.

Assim, o racismo contribuiu para o isolamento da comunidade, embora muitos avanços tenham acontecido, ainda há muito o que se melhorar, por trás da falta de oportunidades de empregos, do esquecimento por parte dos órgãos públicos, das

[11] Conforme destacado na seção anterior, os relatos e informações sobre a Comunidade Boi apresentadas nesta seção, foram obtidos a partir das vivências da pesquisadora, que pertence a comunidade, da pesquisa relacionada a história da Comunidade Boi, realizada pela pesquisadora, no ano de 2017, a partir de uma atividade proposta pela disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e pelo grupo de estudos "*Educação e Relações Étnico Raciais: saberes e práticas da população afro-brasileira e quilombola do Território de Identidade Sertão Produtivo*", e dos estudos e atividades desenvolvidas pela empresa de licenciamento ambiental, Ecology Brasil, localizada no Rio de Janeiro, que desenvolveu do Plano de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola na comunidade Boi e o Estudo do Componente Quilombola-ECQ, a serviço da empresa Equatorial Energia .

negatividades, está o racismo estrutural que se manifesta de diversas formas e permanece impune. Pois, conforme Almeida (2019, p. 50),

> O racismo é em decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Assim, o racismo estrutural perpassa pelas vivências desses/as sujeitos/as invisibilizando-os e normalizando as desigualdades sociais.

Segundo a memória social, as famílias que residem atualmente na comunidade surgiram a partir dos primeiros moradores, a saber: Senhora Preta que veio de uma região conhecida como "Gerais" com sua mãe Benedita, Maria Roxa filha de Senhora Preta e mãe de Dona Olídia que é uma das moradoras mais velhas que vive na comunidade. Adriana Moreira que veio de Salvador, onde era escravizada e se casou com virgíneo Pereira, uma das suas filhas Auzira Moreira vive na comunidade ainda hoje. Roseno e sua mulher Pulcildona, pais de Angelita, que mora atualmente em outra comunidade com seu filho, devido ao seu estado de saúde. Lêoncio Neri Santana, trabalhador rural conhecido como um bom tirador de quiabento. Mariano Contendas (filho de Timóteo e de Bernardinha, vindos dos Gerais), foi casado com Josefa e Marcionila. Jordelino e Viriata avós de Aparecido Moreira um dos ex-presidentes da Comunidade.

A origem do nome da comunidade está vinculada a um Senhor conhecido como Zé do Boi, que matava gado na região e a prática cultural do reisado sob a responsabilidade de Sra. Preta que tocava um instrumento denominado Boi, ficando conhecida como Sra. Preta do Boi. Após a morte de Sra. Preta, sua filha Maria Rocha deu continuidade à prática do reisado, passando posteriormente para o senhor Chico, residente em uma comunidade vizinha, que mantém a tradição.

Os moradores da comunidade vivem da agricultura familiar, cultivando principalmente, o milho, o feijão, o sorgo, mandioca, plantados no período da chuva. Algumas famílias criam animais como ovelhas, gado, galinhas e porco. O que é produzido é voltado majoritariamente para o consumo familiar. Poucas pessoas conseguem vender o leite para os laticínios próximos. Uma pequena parte da população possui irrigação e conseguem produzir alguns alimentos durante o ano. No entanto, devido a falta de oportunidades, a migração de jovens para o sudeste é constante. Poucas pessoas produzem e o que produzem

não é suficiente para sobreviver. O abandono intencional das comunidades por parte do poder público contribui cada vez mais para a precariedade que persiste.

Outro problema grave que permeia as comunidades quilombolas é a falta de escolas dentro dos territórios. Na comunidade Quilombola Boi a escola foi fechada pelo processo de nucleação. As crianças se deslocam para a cidade de Pindaí ou para uma comunidade vizinha para terem acesso à educação em situações precárias, tanto no transporte que as conduzem, quanto na infraestrutura das escolas, como pude perceber diversas vezes. Quanto ao ensino não tenho propriedade para falar, pois acompanhei pouquíssimas vezes. No entanto, sabe-se da importância da valorização da cultura e identidade dessas crianças que possuem formas de viver próprias, e são estigmatizadas no espaço escolar, vivenciando outras culturas diferentes das suas.

Comumente as escolas que atendem a estudantes quilombolas seguem um Projeto Político Pedagógico voltado para a cidade e as escolas da cidade que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades não adequam seu ensino para atender as especificidades dos educandos, seguindo prioritariamente um currículo branco e eurocêntrico.

A comunidade começou a se organizar juridicamente desde o ano de 1997, com fundação da Associação dos Trabalhadores Rurais Zumbi dos Palmares. Os membros dessa associação reúnem-se uma vez por mês para tratarem de assuntos referentes à comunidade.

De acordo com os relatos e com os livros de atas das assembleias, inicialmente as reuniões da Associação aconteciam na casa do primeiro presidente Benedito Moreira, passando a se realizar posteriormente no antigo Grupo Escolar Leôncio Neres Santana, cujo nome é em homenagem a um morador da comunidade. Todavia, essa escola foi fechada pelo processo de nucleação.

Atualmente as reuniões acontecem na sede própria da Associação que foi construída recentemente pela empresa Equatorial Energia, como forma de diminuir os impactos causados pela linha de transmissão que está passando dentro da comunidade. Além da sede, a empresa construiu também o campo gramado, ofereceu alguns cursos e construiu planos ambientais quilombolas em conjunto com a comunidade. Entretanto, a presença de empresas nas comunidades não é algo positivo, pois interfere na cultura local e nas formas de vida, provocando conflitos.

As mulheres sempre foram atuantes dentro da associação, realizando várias funções, no entanto, no histórico da presidência são minoria. Hoje as três principais lideranças da comunidade são mulheres, o que mostra uma importante mudança no quadro histórico.

O reisado é a principal manifestação cultural na comunidade, se fazendo presente nas práticas culturais e religiosas. Essa festa tem início no dia 31 de dezembro e se estende até o dia 06 de janeiro.

Dentre as práticas culturais e religiosas destacam-se também, as rezas de Dona Benedita Maria de Jesus, os festejos da igreja católica em louvor ao Bom Jesus, a cavalgada oficial do Boi, os jogos de futebol que acontecem há muitos anos e contribuíram para a visibilidade da comunidade, os jejuns na Semana Santa e as festas de São João.

Os saberes estão presentes no uso de plantas medicinais para a cura de enfermidades, na culinária local, na agricultura familiar e nas práticas artesanais. Todos esses ensinamentos são passados de uma geração para a outra.

Compreendemos que a Educação Escolar Quilombola é de suma importância para o reconhecimento das culturas quilombolas, mas, com o fechamento da escola dentro da comunidade, aumentaram as dificuldades para que essas temáticas sejam trabalhadas no ambiente escolar. E as/os estudantes ao se deslocarem para outras comunidades passam a ter contato com culturas diferentes, enquanto as suas permanecem silenciadas e estereotipadas.

Segundo a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012). Dessa forma, é urgente que seja garantido as/aos estudantes quilombolas uma educação que considere os saberes do seu povo e valorizem suas vivências. Nesse sentido, os quilombolas precisam ser protagonistas dos projetos de educação para a suas comunidades, tendo em vista que os conteúdos escolares precisam dialogar com as especificidades étnico-culturais dessas populações (MACÊDO, 2015).

As comunidades quilombolas, seguem lutando e resistindo, mantendo suas tradições culturais nos seus modos de produção, compartilhando culturas e saberes ancestrais. Em se tratando da comunidade Quilombola Boi, as mulheres assumem importantes papéis, atuando na preservação e transmissão de experiências e saberes.

4 EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE, CURRÍCULO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Esta seção inicia-se com algumas reflexões propostas pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que a partir da análise sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber, apresenta o pensamento decolonial como outra perspectiva possível para compreensão e desconstrução dos processos de globalização e colonialidade instaurados na sociedade moderna. Mais adiante, apresentam-se discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, decolonialidade, interculturalidade e currículo. Por último, destaca-se as contribuições das intelectuais feministas negras e afro-*latino-americanas*, para se pensar, a partir da interseccionalidade, como os marcadores de gênero e raça produzem hierarquias sociais e como as mulheres negras e quilombolas desenvolvem estratégias de lutas contra essas opressões.

4.1 Modernidade/Colonialidade

O projeto de sociedade desenvolvido para a humanidade nos tempos modernos pressupõe a formação de uma identidade política universal, determinada e controlada por meio de políticas estatais e instituições públicas e privadas como deve proceder as ações e formas de ser dos indivíduos sociais. Nesse universo de normas e paradigmas, pautadas no ensejo de uma sociedade global, digna e moderna, caracteriza-se o projeto homogêneo de organização da sociedade, que apaga as diferenças existentes no mundo moderno. É importante sublinhar que essas diferenças foram socialmente construídas para escolher entre os indivíduos aqueles que possuem a razão e que, portanto, são dignos de humanidade. Aos demais, foram atribuídas as características naturais, advindas da natureza, ou seja, são os "outros" destituídos de capacidades humanas.

As diferenças se configuram então na sociedade moderna como produtoras de desigualdades. O outro que não se adequa, que não segue as normalidades válidas, são descaracterizados da condição de sujeitos/as intelectuais. O conhecimento outro não é pertinente que seja apreendido pelos seres humanizados, mas pelo contrário, aqueles que não possuem humanidade devem se curvar ao saber do Ocidente para então ganhar o status de humano.

Temos então o que Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, que considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Como destaca o autor, nas instituições acadêmicas, por exemplo, o racismo epistêmico, pode ser observado nas disciplinas que majoritariamente privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo de homens europeus ou euro-norte-americanos.

Dessa forma, o pensamento eurocêntrico se constitui como único e universal para toda a sociedade. Tem-se assim, um saber local europeu que se coloca como global aos demais sistemas mundiais (MIGNOLO, 2003). A partir desse pressuposto, a produção do conhecimento moderno se baseia na particularidade ocidental, tendo a Europa como o centro dos avanços globais. Nessa manobra epistêmica os "outros" povos são destituídos pelo dominador de suas capacidades intelectuais, vistos como incapazes de alcançarem autonomia econômica e política. Essa situação de dependência, impulsiona a hegemonia eurocêntrica como o berço do conhecimento.

Os pensadores modernos trazem a ideia de que o colonialismo foi superado na modernidade desde o processo de independência dos países colonizados. Aníbal Quijano (2007), destaca que colonialismo e colonilaidade são dois conceitos distintos, embora sejam vinculados. O colonialismo se refere a uma relação política e econômica em que a soberania de um povo está no poder de outro povo. Já a colonialidade se refere a um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno e por mais que o colonialismo preceda a colonialidade a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO- TORRES, 2007)[12].

Portanto, a dominação continua presente na sociedade por meio da colonialidade e seus processos de negação e exploração. Nesse contexto atravessado pelas relações de poder, as dominações no sistema moderno/colonial, são precursoras na manutenção das relações hierárquicas. Dentro desse campo, as desigualdades sociais representam a perpetuação de um sistema colonizador, que reflete na modernidade.

[12] Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refi ere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refi ere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, p. 131, 2007).

A colonialidade está estruturada nas formas atuais de dominação, que podem ser encontradas no itinerário pelas faces periféricas da modernidade, invisibilizadas na emancipação propagada pelo mundo moderno. A colonialidade, então, permanece entre as diferentes culturas, histórias e grupos. Por mais que o colonialismo tenha findado, as consequências desse período continuam sendo reproduzidas nas maneiras de ser, nas ciências, nas normas, nas relações de trabalho, nos povos constituídos como sub-humanos, nos casos de trabalhos análogos à escravidão, dentre outras formas de negação e desumanização das populações. Dessa maneira, cada vez mais as relações desiguais se intensificam.

Ao anunciarem um desenvolvimento baseado na exploração dos recursos naturais, da mão-de-obra barata e desapropriação de terras, permanecem as máscaras que invisibilizam as situações de opressão e pobreza extrema, a qual muitos são submetidos. Logo, são desenvolvidos projetos de avanços para alguns, que representam o regresso para "outros".

> Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Nessa lógica de negação, se afirma o mito da modernidade, como destaca Enrique Dussel. A partir dessa invenção a Europa se coloca como centro universal da humanidade e produção de verdades. Dussel em "Europa, Modernidade e Eurocentrismo" descontrói essa ideologia. Suas reflexões questionam a centralidade europeia e demostram como o eurocentrismo apaga as dominações produzidas, tomando para si as riquezas dos colonizados e dessa forma estabelecem seus ideais e pretensões de se tornarem potência mundial.

Isto posto, os estudos decoloniais questionam a ideia de história única e universal construída pelo Ocidente, perpetuando as desigualdades e colocando o outro em condições de subalternização às culturas hegemônicas.

O pensamento decolonial na América Latina nasce com o grupo Modernidade/Colonialidade formado por estudiosos como: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). De acordo com esse grupo, sobretudo a partir e Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Nelso Maldonado-Torres vêm reforçando os estudos, destacando que a colonialidade se manifesta na sociedade sob três esferas, a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder segundo Quijano (2005) é a forma como as relações se estruturam na sociedade moderna, utilizando vários mecanismos para a opressão e dominação do outro. Naturalizando a subalternização, enquanto celebra a superioridade do colonizador. Nessa perspectiva, o autor problematiza a ideia de raça como um dos elementos fundamentais para as divisões sociais hierárquicas na sociedade.

A racialização da população justifica as modernas colonialidades que determinam os papeis sociais de cada um, as profissões que devem exercer, assim como os salários que devem receber. Outrora, os povos indígenas e negros inferiorizados, foram submetidos a escravização, que hoje perpetua de modos diferentes. As diferenciações raciais, a exploração e a dominação física, intelectual e econômica continuam fazendo parte da realidade imposta aos colonizados na modernidade.

Com efeito, a naturalização dessas formas de dominação produz o silenciamento dos povos excluídos. Ou seja, a colonialidade do poder se mantém na mesma lógica do colonialismo. Os povos colonizados no período colonial, são os mesmos colocados em posições subalternas atuais. A esse respeito, Quijano (2005, p. 118), reflete que

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Desse modo, o colonizador cria estratégias para que seu poder perpetue entre as nações colonizadas, por meio de conceitos e categorias que devem ser seguidos por todos os indivíduos. As marcas da colonialidade se manifestam nos diversos espaços socioculturais por meio das relações de poder, e da dominação eurocêntrica que reflete nas vivências das classes inferiorizadas, construindo a ideia de sujeito único e universal. Porém, essa ideia universalista do sujeito não atende as identificações que vão emergindo, questionando essa identidade universal.

Opera nesse processo de negação da cultura, saberes e conhecimentos, **a colonialidade do saber**, que nega outras formas de produção do conhecimento. Por meio da dominação, estabelecem os conhecimentos válidos e deslegitimam os saberes dos povos sulbalternizados. Desse modo, as mulheres quilombolas, por exemplo, a maioria

responsáveis por repassar os conhecimentos em suas comunidades, se deparam com a desvalorização dos seus ensinamentos e capacidade intelectual, por meio da mídia, da escola, das universidades e determinadas religiões cristãs.

A soberania das ciências hegemônicas, ao mesmo tempo em que enaltece seus conhecimentos e feitos científicos, deslegitima os conhecimentos não-hegemônicos. Dessa forma, a colonialidade do saber, constrói matrizes de dominação epistêmica, que invalidam as epistemologias não-ocidentais. Dos centros globais de poder, o conhecimento é produzido hegemonicamnete. Aos países da Ásia, da África e da América Latina restam a inferiorização das suas culturas, e invisibilidade das suas contribuições. O legado desses povos é negado e reduzido a passagens duvidosas, que não pertencem à ciência, pois científico seria somente as produções clássicas e cartesianas.

Assim, a colonialidade do poder e do saber resulta **na colonialidade do ser,** a qual, de acordo com Walter Mignolo (2003) e posteriormente Nelso Maldonado- Torres (2007), refere-se a negação da existência do outro. A colonialidade do ser introduz por meio da lógica colonial suas concepções de tempo e espaço, comprometendo a visão e demais sentidos que contribuem para que os sujeitos/as se perceberem e percebem o mundo (MALDONADO-TORRES, 2018).

A colonialidade do ser opera também por meio da linguagem, como destaca Mignolo (2004). Na linguagem são produzidas representações sociais, que se colocam como pertencentes a toda sociedade, legitimando os saberes do colonizador sobre o colonizado, estereotipando outras formas de existência. As populações racializadas são desumanizadas, além disso, questionam-se suas capacidades linguísticas, ao mesmo tempo em que são construídos como seres sem linguagem, e portanto, sem existência, visto apenas através da linguagem do colonizador.

> A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos ‘culturais’ em que os povos encontram a sua ‘identidade’; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2004, p. 669).

Dessa forma, a imposição do conhecimento e linguagem eurocêntrica apaga a maneira subjetiva dos indivíduos verem o mundo. Pois, a colonialidade produz e universaliza o

conhecimento do dominador e nesse processo os valores dos povos subalternos são suprimidos.

A colonialidade do ser, portanto, representa um processo de inferiorização, submetido aos que não se enquadram nas características civilizatórias hegemônicas. Nessa esteira, o corpo negro passa por um processo de objetificação, facilmente descartável, tal como o conhecimento, a religião e tudo que produz.

A invenção do negro como um ser inferior foi tão naturalizada, que reflete no racismo engendrado na sociedade atualmente, atravessando séculos. Os superiores se colocam sobre os inferiores e destinam a esses, um lugar social marginalizado, caracterizando-os como os "outros". Os "outros" que são subalternizados devido ao lugar social que ocupam.

De acordo com Fanon, "há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer" (FANON, 2008, p. 26).Em contrapartida, no pensamento decolonial, emerge a voz dos silenciados/as, pensando e questionando a condição de sulbalternidade a que foram submetidos/as. Questionam um sistema em que são impossibilitados de construírem as suas próprias existências ao serem moldados por experiências brancas etnocêntricas. Os/as negros/as e indígenas por exemplo, assim como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais, dentre outros marginalizados passam pelo apagamento para existirem. A alienação faz desses/dessas sujeitos/as instrumentos da colonialidade, não permitindo que se percebam segundo as suas vivências.

> A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49).

Assim, o Ocidente constrói uma ideia de realidade, baseada no seu particularismo, desconsiderando as culturas plurais. Lançam narrativas negativas sobre o outro, que buscando fugir da inferiorização, para serem considerados indivíduos na sociedade moderna, se adequam a cultura colonial. Pois "ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente" (FANON, 2008, p. 60), enquanto que a negritude carrega em sim o negativismo, a pobreza, a inferioridade.

O sujeito centrado no homem ocidental moderno, se estabelece como as únicas

formas de existências validas. Para não perderem o domínio imperial sobre as colônias buscam novas formas de dominação, que se manifestam na colonialidade moderna, fazendo uso da cultura homogênea, aparecendo no currículo, na mídia, na tecnologia, na economia e na política.

Diante desse cenário de controle, negação e opressão, os estudos decoloniais buscam pensar como as relações sociais são construídas, apontando caminhos para a desconstrução dos/das sujeitos/as. Nessa lógica, os pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade apresentam outros conceitos para se pensar o mundo, a partir de outras perspectivas, sobretudo das perspectivas dos colonizados. "As perspectivas epistémicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas" (GROSFOGUEL, 2010, p. 382).

A sociedade hegemônica universaliza a história atribuindo a ela verdade absoluta e, ao produzir representações sociais, culturais e políticas não permite a existência de "outros/as" sujeitos/as.

> Deste ponto de vista, a ideia eurocêntrica que os indivíduos num dado momento de um padrão de poder ocupam certos lugares e exercem certos papéis, e que por isso constituam uma comunidade ou um sujeito histórico, aponta numa direção historicamente inconclusiva. Semelhante ideia só seria admissível se fosse possível admitir também que tais indivíduos ocupassem lugares e cumprissem papéis simetricamente consistentes entre si em cada uma das instâncias centrais do poder (QUIJANO, 2010, p. 95).

Por meio da colonialidade o imaginário do oprimido passa a ser moldado, suas crenças e valores são tomados como atrasadas, sendo-lhes apresentados o progresso europeu e moderno como alternativa para evoluir economicamente e epistemologicamente. Entretanto, a modernidade invisibiliza que os processos capitalistas e globais do Ocidente, pressupõe a continuação da subalternização dos países explorados.

María Lugones destaca nesse contexto, **a colonialidade de gênero**, a autora denuncia a ausência dessa discussão para além das diferenças biológicas propostas nas discussões dentro da colonialidade do poder e faz uma reflexão acerca das questões de gênero de forma interseccional com outras formas de opressão, enfatizando a importância da descolonização, para os enfrentamentos da colonialidade de gênero, do poder, saber e ser. A autora faz uma crítica a Quijano, ilustrando que

> Para definir o alcance do gênero, ele admite a maior parte dos termos do hegemônico lado visível/iluminado do sistema de gênero colonial/moderno. Assim, fiz um caminho por fora da colonialidade de gênero de Quijano, para revelar o que o modelo oculta, ou se nega a considerar, sobre o próprio alcance do sistema de gênero do capitalismo global eurocêntrico (LUGONES, 2020, p. 2020).

Lugones (2014) propõe direcionamentos para o combate a colonialidade de gênero rumo a um feminismo descolonial, considerando nessa esteira, as vozes excluídas dentro de um contexto da diferença colonial, em que se é possível desestruturar as estratégias de dominação através do gênero. A autora demostra através do seu pensamento, como as opressões de gênero produzem o apagamento e sugere um feminismo de resistência construído nas fronteiras.

4.2 Educação, Interculturalidade e Decolonialidade

Em meio a uma sociedade colonizadora, a educação tem sido desafiada a romper com as perspectivas homogêneas e excludentes, que por muito tempo permeiam as instituições de ensino, reproduzindo as determinações eurocentradas mundialmente. Assim, as diferenças presentes nesses espaços são situadas em uma concepção única de existência.

A interculturalidade surge nesse contexto como um novo paradigma que busca questionar a colonialidade do poder e a homogeneização, apresentando uma nova dimensão epsitemológica. Conforme Chaterine Walsh (2019, p. 27),

> Em suma, a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica ‘outra’ a esse conceito -uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.

A colonização opera na educação através da implementação de projetos neoliberais, dos currículos monoculturais, dos livros didáticos, das práticas excludentes, da formação técnica para atender as demandas do sistema capitalista. Dessa forma, é preciso desenvolver dentro desse espaço práticas de enfrentamentos aos discursos de inferiorização. Essa ruptura com as lógicas dominantes encaminha para ações decoloniais. Logo, a interculturalidade na

perspectiva crítica como um pensamento outro, questiona esses processos de exclusão e negação epistêmica introjetados nos sistemas de ensino. Aponta, caminhos possíveis para uma educação crítica, que tenha como princípios a valorização dos saberes “outros”.

Os processos educativos interculturais voltados para a resistência ao racismo epistêmico e desconstrução dos essencialismos culturais e de saberes, denotam mudanças significativas nas estruturas de ensino-aprendizagem e nos cursos de formação docente.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como uma nova perspectiva de intervenção na educação e na sociedade, que parte dos conhecimentos que não foram contados e expandidos, contrária as esteriotipações dos saberes advindos dos grupos racializados, combate ideologias alienantes que se propõem como superiores, ao passo que produzem e reproduzem desigualdades.

> Em outras palavras, a lógica da interculturalidade [crítica] compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica ‘conhece’ esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um ‘outro’ conhecimento. Um pensamento ‘outro’, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (WALSH, 2019, p. 15-16).

Dessa forma, é inadiável uma educação que possibilite uma ruptura epistemológica, que integre os conhecimentos plurais ao currículo, decolonizando a aprendizagem nas instituições. “A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais” (MIGNOLO, 2008, 316).

As estratégias decoloniais de reconhecimento dos/das sujeitos/as oprimidos como atores sociais, dignos e racionais, atravessam os ambientes educacionais, que precisam abrir espaço para as formas de existências que emergem nessas instituições. É preciso realizar percursos novos para além das epistemologias eurocentradas. Caminhos transmodernos como propõe Dussel, a partir de outras gramáticas, rompendo com a visão eurocêntrica de compreensão da história e de mundo.

Nos espaços educacionais está presente um mundo diverso. É nesse espaço que as diferenças podem ser percebidas de perto. Diferenças raciais, religiosas, de gênero e classe, ambos presentes no mesmo espaço. As relações de poder em disputa nas escolas, universidades e demais instituições de ensino, resultam em processos de lutas e resistências.

Desmistificando as falácias de que os/as sujeitos/as inferiorizados aceitam sem reação as subordinações. Esses/as sujeitos/as pelo contrário, desenvolvem diversas ações que confrontam as imposições monopolizadas. Lutam por uma sociedade que valorize as diferenças e reconheçam o outro como sujeitos/as de direitos. A educação é a porta de entrada, é por onde os povos devem contra-atacar. O primeiro passo é adentrar esse espaço, e a partir disso colocar em dúvida o conjunto de regras e grades curriculares existentes nas escolas, observando os pressupostos científicos e epistemológicos que orientam as formas de aprender, e a partir de quem o conhecimento origina.

A busca por uma educação intercultural e decolonial deve ser pautada na desconstrução da centralidade moderna, trazendo para esse espaço a produção do conhecimento, que vem do Sul, dos territórios indígenas e quilombolas. Mignolo (2008) destaca a importância da desobediência epistêmica, enfatizando que

> Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o *desencadeamento epistêmico e*, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2008, p. 288, grifos do autor).

Assim, a desobediência epistêmica, possibilita a quebra do silenciamento epistemológico que se reinventa nos espaços educacionais. Nesse caminho, a decolonialidade se apresenta como um pensamento que visa romper com o essencialismo nos espaços acadêmicos e escolares. Priorizando as realidades advindas dos espaços subalternizados, que sempre estiverem relegadas às margens dos conhecimentos do norte, como enfatiza Boaventura de Sousa Santos. “As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e conhecer)” (SANTOS, 2019, p. 19).

A emancipação epistemológica, se dá com o reconhecimento dos diversos conhecimentos produzidos em espaços para além das instituições de ensino. Insurgem nesse cenário, as produções dos contextos sociais que emanam alteridade e busca por justiças sociais.

A decolonialidade é, nesse contexto, um projeto voltado para superação da subalternidade, colocando em prática ações de luta, emancipação política, econômica e epistêmica.

Mignolo através do conceito de diferença colonial sublinha a necessidade da produção do conhecimento a partir de teorizações marginalizadas. O que significa tomar como princípios o pensamento que nasce em meio as adversidades da colonialidade.

Desse modo, a interculturalidade se baseia no reconhecimento desses sujeitos/as subalternos, por meio do diálogo entre diferentes culturas. A educação intercultural e decolonial se desenvolve como formas contra-hegeônicas de conhecimentos nos ambientes escolares.

> A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Em vista disso, os estudos decoloniais e interculturais buscam romper com as opressões construídas desde a dominação colonial, que se reproduzem atualmente para além do controle físico, sendo também ideológico, por meio do qual o sistema colonial categoriza e racializa os sujeitos/as.

A seguir discutiremos sobre a educação escolar quilombola, numa perspectiva transgressora e emancipatória.

4.3 Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva de educação "outra"

Desde o período colonial os quilombos marcam a resistência de negras e negros as opressões e a partir de então vem surgindo outras formas de resistir e lutar pela existência, dentre as quais está o acesso à educação. Ocupar esses espaços de formação tem sido atualmente uma das principais formas de transgressão desses grupos como sujeitos/as de direitos. Todavia, a democratização do ensino permite o acesso por um lado e exclui por outro, pois mesmo sendo um direito muitos sujeitos/as não conseguem acessá-lo ou mesmo permanecer na escola, sendo a maioria negras e negros, se estendendo às comunidades do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, periféricas e LGBTQI+.

Tendo em vista a descolonização da educação e dos currículos escolares, que não contemplavam os/as estudantes negros/as, que partem de "outros" contextos, estando assim contribuindo com os casos de racismo que acontecem nesses espaços, após as reivindicações de movimentos sociais negros, foi criada a lei 10.639/2003 que visa a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, das escolas

públicas e particulares do país, sendo alterada posteriormente pela lei 11.645/2008 que torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porém existem outras demandas que a lei não conseguia contemplar, como aquelas advindas de negras e negros pertencentes as comunidades quilombolas, fazendo se necessário a criação de uma modalidade específica para essas comunidades, regularizando assim a Educação Escolar Quilombola por meio da resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola dentro da Educação Básica.

De acordo com o inciso I do art. 1 dessas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

> Organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios; das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país e da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, essa modalidade de ensino na educação básica indaga às escolas e as universidades, à medida que determina que os saberes locais e culturais dessas comunidades sejam contemplados nos currículos e nas práticas educativas. Entretanto, mesmo diante das orientações dessas diretrizes, as comunidades quilombolas padecem diante da falta de pedagogias que contemplem as especificidades dos seus sujeitos/as, tanto na educação básica como no ensino superior. Nesse cenário, urge uma educação pautada nos saberes e fazeres dessas comunidades. Uma educação emergente das experiências ancestrais.

A Educação Escolar Quilombola é compreendida pelas Diretrizes como aquela ofertada em território quilombola ou em estabelecimentos de ensino que recebem estudantes quilombolas e se constituem em conformidade com a organização social, cultural e histórica dessas comunidades.

No entanto, deve-se observar a existência de escolas que recebem estudantes quilombolas e escolas localizadas nos quilombos que não possuem seus currículos alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo regida por uma estrutura curricular fora do contexto em que está inserida, desconsiderando o protagonismo dos quilombolas, tanto na elaboração das políticas educacionais para as suas

comunidades, como na implementação e avaliação dessas políticas, conforme preconizam essas diretrizes.

> Diante desse contexto, é imprescindível transgredir a visão eurocêntrica da historiografia oficial, tendo em vista buscar uma perspectiva de interpretação alternativa aos postulados hegemônicos, para estudar os temas relacionados às populações afro-brasileiras na escola (MACEDO, 2015, p. 173).

A Educação Escolar Quilombola contribui significativamente para a construção das identidades étnicas das/dos quilombolas, pois estabelece no art. 7, princípios que se interligam à realidade sociocultural desses/as estudantes, visando o combate das práticas discriminatórias nesses espaços. Dentre os quais, destacam-se a superação do racismo, a eliminação de toda forma de preconceito e discriminação racial, respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual, superação das práticas de racismo, sexismo, machismo, homofobia e lesofobia (BRASIL, 2012).

Dessa forma, as instituições de ensino devem integrar em seus currículos práticas que estejam interligadas com os princípios dispostos nas diretrizes, como forma de superação das desigualdades nesses espaços, o que pode ir além, na efetivação de ações transgressoras, partindo das resistências construídas nas pedagogias das encruzilhadas, como ensina Luiz Rufino (2019) com base em conhecimentos que subvertam a ciência cartesiana.

Ainda no art. 7 as diretrizes orientam para a valorização do papel social das mulheres nas comunidades quilombolas, destacando o

> Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo, e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2012, p. 6).

O trecho acima é o único nas Diretrizes que trata especificamente sobre a atuação das mulheres nos quilombos, no entanto, isso pode ser ampliado a partir do currículo das escolas quilombolas, pois o fragmento demonstra possibilidades para o reconhecimento e valorização da participação dessas mulheres em várias instâncias sociais dentro do grupo, tornando visíveis suas lutas e conquistas dentro da escola e da própria comunidade.

Em outros momentos, o documento menciona a superação de diversas formas de opressões que perpassam as vivências de mulheres quilombolas. São princípios que se

observados e trazidos para o discurso nas instituições de ensino, abre caminhos para uma educação contra as representações hegemônicas que estão introjetadas no projeto educacional dominante, principalmente as representações raciais e de gênero, tendo em vista que a forma como são representadas reflete significativamente no processo de construção identitária dos sujeitos/as.

Dentre as medidas para o cumprimento desses princípios destacam a "implementação de um currículo aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 6).

O currículo deve considerar, portanto o conhecimento, a história local, os acontecimentos culturais e políticos, a linguagem e a ancestralidade que constituem o contexto em que a escola está inserida.

> A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social (BRASIL, 2012, p. 42).

Nessa premissa, as mulheres quilombolas carregam para a escola saberes que precisam ser observados para além das normatizações e controle sobre os corpos sociais. São mulheres que produzem formas próprias de resistências, que buscam superar o conceito universalista sobre as suas existências, (re)existindo.

O empoderamento de mulheres nos quilombos envolve a autoestima, o auto reconhecimento, e a aceitação que devem ser trabalhados desde a Educação Infantil, contrapondo ideais racistas e sexistas propagados pelos currículos e as práticas educativas. As/os estudantes têm direito a um educação que lhes permitam ter autonomia, uma educação que busque formar sujeitos/as para atuarem no lugar que ocupa, demarcando seus interesses sociais a partir da sua realidade cultural

Nesse sentido, segundo o Art.34- § 1° das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

> Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades

> quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos políticos-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 13).

Dessa forma o Projeto Político Pedagógico (PPP), pode ser um aliado na luta antirracista e no combate as de gênero. Problematizar essas duas categorias de forma interseccional é imprescindível, pois juntas produzem efeitos nas vivências das mulheres quilombolas, determinando a identidade, quais espaços devem ocupar, dentre outros aspectos.

Assim os currículos da Educação Escolar Quilombola precisam ser direcionados para o "fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas" (BRASIL, 2012, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é um importante avanço na luta pelo direito à educação dos/das sujeitos/as pertencentes aos quilombos, abrindo caminhos para além do reconhecimento. Todavia para que de fato se efetive é primordial que considerem a educação quilombola como princípios primeiros para a educação desses/as sujeitos/as.

Macêdo (2015), chama atenção ao enfatizar que as escolas vêm abrindo espaços para as questões étnico-raciais, podendo contribuir para a gestação de uma educação antirracista, porém, a autora destaca que na maioria das vezes, essas temáticas ocupam espaços pontuais, limitando-se as datas comemorativas, ou ficam sob a responsabilidade dos professores de história.

Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola, como uma perspectiva de educação "outra", transgressora e emancipatória, deve fazer parte dos planejamentos e currículos das instituições de ensino e das práticas educativas, principalmente das escolas quilombolas, partindo dos princípios e saberes dos povos quilombolas.

4.4 Currículo, práticas educativas, desigualdades raciais e de gênero: Por uma educação decolonial

O currículo pode ser compreendido como um campo mediado pelas relações de poder, direcionado para interesses e visões de mundo particulares. Desse modo, é voltado para a organização e controle dos/as educandos/as. Envolve um conjunto de intencionalidades localizadas em artefatos culturais, epistemológicos e políticos. Possui em sua etimologia um

padrão eurocêntrico, que reflete no cotidiano escolar e na forma como são representadas as categorias sociais. Excluindo do debate grupos socialmente marginalizados, como é o caso das comunidades quilombolas.

> Os domínios da 'representação' política e linguística estabeleceram *a priori* o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito. Em outras palavras, as qualificações do ser sujeito tem que ser atendidas para que a representação possa ser expandida (BUTLER, 2003, p. 18).

Nesse sentido, as representações sociais hegemônicas que atravessam os currículos e as práticas educativas, produzem identidades aos modos de ser idealizado pelos dominadores para as classes inferiorizados. Essas representações delimitam espaços e papéis sociais de cada sujeito.

Desse modo, as mulheres quilombolas quando adentram o espaço da escola se deparam com representações de gênero e raça hegemônicas e com uma cultura escolar pautada no conceito heteropatriarcal e branco que desconsidera outras formas de existências que diferem das suas.

Essas mulheres que carregam as marcas identitárias do lugar social que ocupam, quando chegam a esse espaço, passam a ser representadas pelo olhar do colonizador, através do currículo e das práticas que silenciam as suas vozes e histórias, comprometendo a forma como essas mulheres se percebam na sociedade e dentro da própria comunidade.

Em outras palavras, a aqueles/aquelas considerados/as os "outros", as representações sociais lhes atribuem significações particulares, menosprezam seus saberes, estereotipam o ser. "Assim, no espaço tempo do currículo, tratado como espaço-tempo de hibridismo cultural, os "outros" saberes do currículo serão sempre tomados como o negativo do conhecimento acumulado (MACEDO, 2006, p. 293).

Por outro lado, as mulheres quilombolas, assim como os demais grupos marginalizados, desestabilizam as estruturas desse espaço, ao construírem resistências que contestam as formas como esses currículos prescrevem modos de existências e culturas hegemônicas, utilizando suas experiências e seus corpos políticos para questionarem qualquer pretensão política de normatização.

Desse modo, teorizações curriculares "outras", tensionam as matrizes educacionais modernas, que idealizaram um modelo educacional a partir das exigências de mercado, tendo grandes potências econômicas por trás dos projetos elaborados para as instituições de ensino.

A educação intercultural é um dos caminhos para a decolonização das práticas educativas e dos currículos. Concebendo as instituições de ensino como um espaço que reconheça a existência de sujeitos outros, construindo a partir deles novas perspectivas educacionais, tendo em vista, que o currículo em movimento carrega as vozes silenciadas, que contradizem e causam conflitos no ambiente escolar, indagando os currículos monoculturais.

Os desafios na educação, perpassam as epistemologias curriculares baseadas na ciência moderna. Em que os saberes dos diversos grupos sociais não entram nas organizações das temáticas a serem trabalhados diariamente. Em contrapartida, quando esses saberes ganham destaque, geralmente preenchem os espaços das datas comemorativas, e assim continuam invisibilizados, resumidos a uma única época do ano, como revela Macêdo (2015, p. 19),

> Essas atividades são realizadas nas escolas de forma pontual, através de gincanas, no componente de história, datas comemorativas, peças teatrais e palestras, o que pouco favorece para a construção de uma experiência de educação escolar quilombola, que esteja em sintonia com a dinâmica sociocultural e histórica dos quilombolas.

Nesse sentido, o conhecimento eurocêntrico passa a ser naturalizado e universalizado. E assim, apresentam realidades com base nos referenciais padronizados pelas ciências eurocentradas, representando alguns grupos seletivos, para a construção de identidades universais. Com essa intencionalidade, através do controle institucionalizado, molda determinados tipos de sujeitos/as atendendo a um projeto ideal de sociedade, inspirada no sujeito homem, branco e hétero.

Destarte, as questões raciais e de gênero são reproduzidas por meio desse currículo pautado no determinismo colonizador. Mulheres negras e quilombolas são atravessadas por essas opressões que produzem sentidos e significados, por meio do espaço escolar, e consequentemente em outros espaços sociais. Que exige o exercício de reformular, repensar e desconstruir as concepções hegemônicas, para fortalecer e legitimar as narrativas dessas mulheres.

> As realidades das mulheres negras são negadas por todos os pressupostos nos quais se baseia o pertencimento pleno a um grupo: a branquitude como condição para integrar o pensamento feminista, a masculinidade como condição para integrar o pensamento social e político negro, e a combinação de ambas para fazer parte do setor dominante da academia. Impedidas de ocupar uma posição plenamente interna em qualquer uma dessas áreas de pesquisa, as mulheres negras permaneceram em uma situação de outsiders

> internas, como indivíduos cuja marginalidade proporcionou um ângulo de visão específico sobre essas entidades intelectuais e políticas (COLLINS, 2019, p. 14).

O currículo reproduzido nas escolas normatiza as relações hegemônicas de gênero, regularizadas no binarismo, desconsiderando outras existências, assim como ocorre na racialização dos corpos, em que a ideia da existência de raça, é vista também como superioridade de uma raça sobre a outra.

Conforme Macedo (2006. P. 290) "O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença".

Dessa forma, o silenciamento perpassa pelos sistemas educacionais apagando as diferenças e produzindo desigualdades. A realidade representada socialmente, corresponde a grupos sociais específicos que se fazem representar, por meios culturais, midiáticos e políticos, enquanto "outros" grupos buscam pelo direito à representação, como destaca Silva (2001), pelo direito de representarem a si próprios.

Para ter acesso à educação muitas mulheres quilombolas precisam se deslocar de seus territórios. Distantes do seu cotidiano estão cada vez mais sujeitas ao apagamento, haja vista que essas escolas não consideram as diferenças existentes nesse espaço. Entretanto é possível se deparar também com escolas localizadas no quilombo, que seguem um currículo prescrito, se distanciando das vivências nesse espaço, legitimando normas e epistemologias coloniais.

Assim sendo, perpassam pelas vivências das mulheres quilombolas representações hegemônicas, que lhes impõem limites e estabelecem barreiras para a sua permanência em diversos espaços, destacando aqui a escola.

Nas palavras de Macedo (2006, p. 292),

> A perspectiva de que o ato pedagógico e o currículo escolar sejam um espaço-tempo de colonização recoloca, em novos moldes, preocupações expressas pelas teorias da reprodução, que denunciavam o quanto a escola e o currículo estavam à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos.

A proposta curricular educacional, está a serviço de um projeto econômico neoliberal, constituído por sistemas econômicos, comandados por uma pequena massa dominante, que usa do poder ideológico para exercer o controle social da população, para que não consigam

perceber a sua condição no lugar que ocupa e não questionem as deliberações massacrantes daqueles que possuem o poder.

Nesse viés, o currículo é atravessado por questões globais e disputas culturais, associadas ao dinamismo excludente que de forma sutil inferioriza, e exclui o outro. “Nas sociedades globais, os localismos assumem diferentes estratégias, do ressurgimento de pertencimentos étnicos a movimentos locais de resistência ao global” (MACEDO, 2006, p. 291).

Todavia, as mulheres quilombolas têm buscado reexistir, ressignificando as suas existências, para além do olhar do colonizador, mas a partir das suas próprias vivências. Resistir ao que lhe é imposto é uma das formas de caminhar em busca da descolonização, pois a colonização atual aprisiona mentes, e assim controla os corpos.

Os estereótipos criados sobre essas mulheres, atribuem a elas características distantes das suas reais vivências. São mulheres com saberes ancestrais e particulares, subjugadas dentro de um universalismo propagado pela classe institucionalizada como o modelo ideal.

Nesse ínterim, o realismo histórico que se apresenta, não atende as identificações emergentes, sendo questionado por elas, novas identidades vão emergindo como nos diz Hall (2019).

As mulheres quilombolas não cabem nas discussões de gênero tal como acontecem, dissociadas das questões raciais, pois as singularidades que se apresentam no cotidiano dessas mulheres não são as mesmas que se apresentam para todas as mulheres de forma geral.

Para as mulheres quilombolas que lidam com o racismo em suas variadas vertentes, discutir gênero vai muito além do que simplesmente as relações de desigualdades entre homens e mulheres, mas envolve também questões múltiplas relacionadas a cor da pele, a textura do cabelo, as experiências familiares, a sexualidade, identidades de gênero, dentre outras particularidades que são suprimidas dentro do currículo e impactam sob as identificações dessas mulheres.

Diferentes representações sociais perpassam o currículo e a escola, e estão interrelacionadas com as relações de poder, transmitidas por meio de determinadas representações.

Moreira e Silva (2002, p. 29-30) destaca que

> Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É

> exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajuda a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos dominantes corporificado no Estado-uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada-quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder.

Construídas historicamente a partir da hierarquização, normas, valores e representações, as categorias raça e gênero são categorias que perpassam pelo currículo escolar e extraescolar, produzindo culturas universais.

Os sistemas educacionais reproduzem o discurso de grupos ligados a doutrinas religiosas e patriarcais. Dessa forma as mulheres quilombolas se deparam com um espaço, majoritariamente, dominado pelas influências dominantes, que tentam lhes tirar o direito de ser, de falar por si e de si. O ser nesse cenário é marginalizado e manipulável ao projeto opressor.

Para Gomes (1996, p. 82),

> Os movimentos sociais, a luta da comunidade negra e das mulheres exigem da escola o posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam na superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. É preciso que se dê visibilidade às inúmeras práticas que o Movimento Negro já tem desenvolvido na educação.

Nos quilombos as mulheres vêm reexistindo de diversas formas, atravessando as barreiras do racismo e sexismo, adentrando espaços de poder, como a escola, a universidade, associações, dentre outros. São espaços de direito, mas excludentes, ainda são poucas que têm acesso a eles e quando o adentram não conseguem permanecer, pois o modelo que sustenta esses espaços se baseia no seu público alvo, que nesse caso, são brancos, homens, heterossexuais e cristão.

O currículo utiliza a linguagem para transmitir o discurso hegemônico na sala de aula. Nesse contexto, mulheres quilombolas se deparam com um ensino colonialista, que produz diferenças culturais por meio de discriminações, criando desigualdades que hierarquizam os grupos sociais.

> Ao impormos um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade

> justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. É desnecessário dizer que com todas essas características, nós estamos referindo ao sistema patriarcal-racista (GONZALEZ, 2011, p. 14).

Assim, comumente as concepções de raça e gênero, que são reproduzidas no ambiente escolar e universitário, estão vinculadas a ideais heteronormativos, em que as pessoas são tratadas de forma diferenciada com base no seu sexo biológico e no seu fenótipo. Com isso, o racismo, o sexismo e a homofobia intensificam-se nesses espaços, por meio da reprodução de pensamentos que visam a branquitude e a heteronormatividade.

A partir desse cenário, as práticas educativas tanto no ambiente escolar quanto universitário precisam reconhecer os/as sujeitos que permeiam esses espaços, garantindo uma educação para além do essencialismo eurocêntrico, realizando para isso mudanças epistemológicas e sociais. Portanto, conforme Gomes (2021, p. 436-437),

> Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se.

A formação continuada de professores/as, associada a perspectivas outras de ensino, é um dos caminhos possíveis para decolonização do currículo e das práticas. Logo, uma educação decolonial, emerge das fronteiras, das diferenças formam o espaço escolar, reivindicando uma pedagogia emancipatória e crítica. Sobre isso Franco reflete:

> Quando afirmo que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, estou argumentando a favor de uma outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2020, p. 3).

Nessa perspectiva, os currículos alinhados as propostas da BNCC, embora tragam nos documentos oficiais propostas voltadas para a educação dos povos e comunidades tradicionais, como é o caso do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), não dão conta de atender as pluralidades presentes nesses contextos. As relações étnico-raciais aparecem no documento como temas integradores (BAHIA, 2020), todavia é imprescindível o

estudo dessa temática para além das formas preestabelecidas, pois não conseguem contemplar as diferentes culturas e experiências presentes na sociedade.

Desse modo, as relações de poder perpassam o DCRB por meio de conflitos curriculares, que se movimentam produzindo discursos que normalizam práticas e conhecimentos. Essas articulações frutos das políticas hegemônicas, pressupõem a garantia de uma educação de qualidade, no entanto, quando os olhares se direcionam para as escolas, percebe-se, a precariedade e as falhas na efetivação das diretrizes, pois a ideia de um currículo escolar único em um espaço permeado por diferentes culturas, com a pretensão de igualdade, acaba, por produzir desigualdades e exclusões.

Segundo o currículo Bahia a Educação Escolar Quilombola deve considerar o contexto sociocultural e a realidade dos povos quilombolas, enfatizando que o currículo deve garantir aos estudantes o direito de conhecer sua verdadeira história e o processo de formação dos quilombos (BAHIA, 2020). Todavia, a falta de políticas públicas não garante a efetivação da Educação Escolar Quilombola, uma vez que são poucas as comunidades que possuem escolas dentro dos próprios territórios, lidam com a falta de formação e são poucos os municípios que possuem as diretrizes para essa modalidade de ensino.

Nessa esteira de controle das experiências escolares um currículo base para todo o estado da Bahia, desconsidera as especificidades existentes em cada região.

Oliveira (2020, p. 199) destaca,

> Refuto o princípio multicultural do Currículo Bahia que se pretende articular a todos os Territórios de Identidade do Estado, sem apontar pertencimento algum, tal e qual os temas integradores do documento oficial, que não articulam modalidades e etapas de escolarização. Vejo, na dinâmica cotidiana dos(as) professores(as), algo que não pode ser fixado em normativas curriculares.

Desse modo, a construção de subjetivações nas escolas precisa considerar as existências dos diversos sujeitos. Assim, a BNCC e o DCRB por mais que dificultem os processos educacionais, por meio de um conjunto de normas, não conseguem efetivar totalmente suas pretensões de controle, pois o próprio espaço escolar e as diferenças que formam esse espaço desestrutura a padronização proposta.

4.5 Interseccionalidade: Relações étnico-raciais e de gênero na trajetória escolar de mulheres quilombolas

O pensamento interseccional é utilizado nessa seção para pensar as condições das mulheres quilombolas na contemporaneidade, perpassando pelas relações étnico-raciais e de gênero na trajetória escolar dessas mulheres. De acordo com Crenshaw (2002, p. 179) "também na educação as mulheres de determinadas identidades étnicas-raciais podem ser excluídas das oportunidades educacionais ou ter menos anos de estudo em relação aos homens do seu grupo ou às mulheres da elite".

Em vista disso, o pensamento interseccional nós espaços escolares, devem considerar as relações intraescolar e extraescolar, pois ambas estabelecem limites e produzem significações que implicam no acesso e permanência das mulheres negras e quilombolas nesse espaço.

No texto "Mapeando as margens: interseccionalide, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas", Kimberlé Crenshaw discute interseccionalidade em seus aspectos estruturais, políticos e representativos, mostrando que a discriminação intersecional perpassa pelas instâncias socioculturais, produzindo desigualdades de gênero e raça.

Assim, o silenciamento nas relações de classe, gênero, sexualidade, identitária, dentre outros, no âmbito educacional se constituem a partir das relações de poder que se reproduz nesse espaço, associado ao currículo escolar que reflete em outras instâncias educacionais, como nas teorias adotadas pelas instituições, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na prática pedagógica e nas normas e regras que regem o sistema educacional. A intelectual negra bell hooks, em seu livro "Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade" alerta que o silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula, inclusive pelos professores universitários (a maioria brancos e do sexo masculino) que adotam uma pedagogia crítica. A autora destaca que ao mesmo tempo que os conteúdos ensinados nessas aulas possam refletir a consciência de professores com perspectivas intelectuais, que criticam a dominação e enfatizam uma compreensão política da diferença, da raça, da classe social e do gênero, a sala de aula permanece com a mesma dinâmica convencional.

Dessa forma, a trajetória escolar de mulheres quilombolas, interconectada com às relações de gênero e étnico-raciais englobam diferentes questões que se relacionam entre si,

ambas são reproduzidas conforme as regras que regem a sociedade, resultando em desigualdades e exclusão. Conforme Lélia Gonzalez,

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (GONZALEZ, 1984, p. 224).

Logo, pensar estratégias contra a opressão das mulheres negras sem considerar que raça e gênero se entrecruzam, reforça as desigualdades por elas vivenciadas, pois as mulheres negras não são nem homens e nem brancas, como destaca Grada Kilomba. A opressão sofrida por elas não se resume apenas ao fato de serem mulheres, mas também a sua cor.

Sendo assim, a sociedade moderna estruturada pela universalização, produz novas formas de opressão e colonização do "Outro". "A/o "Outra/o" não é "outra/o" *per se*; ela/ele torna-se através de um processo de absoluta negação" (KILOMBA, 2019, p. 38).

Consequentemente, as barreiras do preconceito, racismo, discriminação, e desigualdades de gênero, podem ser percebidas na trajetória escolar das mulheres negras e das mulheres quilombolas que muitas vezes não conseguiram permanecer estudando, pois foram silenciadas pelos currículos e práticas coloniais e racistas, expulsando-as das escolas. Ademais, quando crianças muitas delas não tiveram acesso à educação ou foram tiradas da escola para ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, trabalhar e também cuidar dos afazeres domésticos, dentre outros entraves. Desse modo, Carla Akotirene evidencia que,

> A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e chisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar a marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros" (AKOTIRENE, 2019, p. 47).

Nesse percurso, o silenciamento das vozes negras na escola e na sociedade tem corroborado com o apagamento das suas vivências, negando a esses grupos racializados o acesso as suas culturas, suas histórias e conhecimentos, ao perpassarem pela validação universal de intelectuais eurocêntricos. Esse silenciamento ancorado na destituição epistemológica, contribui para a invisibilizacão das mulheres negras, que constroem suas lutas

nas experiências cotidianas. Desse modo, o epistemicídio atravessa a trajetória dessas mulheres subjugando suas formas de existência e de produção do conhecimento. A esse respeito Sueli Carneiro destaca,

> O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nessa lógica, o epistemicídio se configura como uma das mais cruéis formas de dominação que mata negras e negros fisicamente e intelectualmente, impondo seus pensamentos e visões de mundo modernos. Dessa forma, os corpos negros destituídos de humanidade, são sujeitados às culturas brancas. Sem possibilidades para sobreviverem, se deparam com o apagamento das suas raízes em detrimento dos modos de vida modernos.

"Nesse sentido, colonialismo/racismo se constituíram num aparato global de destruição de corpos, mentes e espíritos. De vinculação e subordinação da sobrevivência cognitiva do dominado aos parâmetros da epistemologia ocidental" (CARNEIRO, 2005, p. 102). Dito isso, pelo epistemicídio os saberes produzidos pelas mulheres negras e quilombolas são suprimidos e excluídos dentro de uma única episteme eurocentrada. A racionalidade branca europeia nomeia e determina o conhecimento moderno, científico e universal, enquanto deslegitima conhecimentos que nascem na tradição e na ancestralidade.

Por outro lado, o racismo epistêmico nega a produção intelectual dos povos não europeus, alimentado a lógica de desigualdade engendrada na sociedade. As mulheres negras no decurso de suas sobrevivências indagam as concepções essencialistas do ser moderno, pautando em seus espaços de luta as insubmissões a esses processos de legitimação dos conhecimentos eurocêntricos. Nas teorizações afro-diaspórica, emergem conhecimentos "outros", que colocam em xeque a verdade projetada pela modernidade na sociedade, em que a Europa se apresenta como o centro e berço das culturas, tendo seus conhecimentos validados em todo o mundo.

As dominações epistêmicas, tentam apagar e ocultar as histórias das mulheres negras, que pouco aparecem na historiografia oficializada na educação. Quando são citadas, nos

poucos livros em que aparecem, os lugares que ocupam carregam estereótipos, que atribuem a essas mulheres a inferioridade e servidão.

De tal modo, o epistemicídio, objetifica as mulheres negras e quilombolas, que são vistas como objetos de fácil manipulação e controle, e, portanto, não são dignas de receberem afetos e cuidados como aqueles dispensados as frágeis mulheres brancas. Como enfatiza Pacheco (2013, p. 26),

> A mulher negra e mestiça estariam fora do 'mercado afetivo' e naturalizada no 'mercado do sexo', da erotização, do trabalho doméstico, feminilizado e 'escravizado'; em contraposição, as mulheres brancas seriam, nessas elaborações, pertencentes "à cultura do afetivo", do casamento, da união estável.

Assim, no imaginário europeu as mulheres negras não necessitam ter acesso à educação, à política, e demais instâncias sociais, uma vez que já foram pré-estabelecidos, para que servem seus corpos. Nesse sentido, enquanto perpetuam as normalizações ocidentais, o silêncio opera como marcas desse processo de desumanização epistêmica.

Nesse cenário, mulheres negras e quilombolas sofrem situações desumanas de violência em todas as esferas, sejam elas públicas, privadas, políticas, sexuais ou sociais. A partir daí se intensificam também as desigualdades de gênero que perpetuam até os dias atuais.

Nas palavras de hooks (2019, p. 86),

> As pessoas negras escravizadas aceitaram as definições patriarcais dos papéis sexuais de homens e de mulheres. Assim como seus proprietários brancos, eles acreditam que o papel das mulheres acarretava permanecer no lar, criando os filhos e obedecendo às vontades dos maridos.

Para o patriarcado ser mulher é se submeter ao determinismo do homem, que dentro desse modelo de opressão exerce o papel de reprodutor de imposições homogêneas. Na escola essa visão patriarcal é reproduzida por meio da imposição de regras e valores pré-estabelecidos. Se contrapondo a sua função social, que deve promover a emancipação do seu alunado. Com currículos padronizados e monoculturais, atendem às demandas do sistema capitalista para a construção desse projeto opressor e lucrativo. Nesse sentido, Gomes (1996, p. 70), defende que

> As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento

> externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar.

A intersecção de gênero e raça exige das instituições de ensino uma pedagogia a partir de novas epistemologias. Rompendo as barreiras do conhecimento institucionalizado que silenciam os saberes dos "outros/as" sujeitos/as socioculturais.

> A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 40).

Nessa perspectiva a educação intercultural crítica é significante para reconstruir os sentidos da intersecção racial e de gênero na trajetória escolar das mulheres negras e quilombolas, marcada majoritariamente por percalços. Todavia, muitas delas, mesmo nunca tendo frequentado a escola, ocupam cargos de destaque dentro da sua comunidade, baseados em conhecimentos e saberes adquiridos na ancestralidade. Embora essas mulheres não saibam ler nem escrever, esses saberes lhes dão subsídios para realizar ações pertinentes na comunidade a que pertencem. Essas e outras especificidades devem ser consideradas pelas instituições de ensino da educação básica e superior.

Desse modo, entende-se que a trajetória escolar de mulheres quilombolas é marcada por aspectos que abrangem o campo semântico das questões raciais, de gênero e classe, fazendo com que as lutas dessas mulheres sejam intensificadas.

Coloca em evidência a necessidade de um **pensamento interseccional** na discussão epistemológica, pois os estereótipos racistas influenciam o pensamento científico tanto quanto os estereótipos sexistas (CARDOSO; MOREIRA, 2020, p. 134).

Assim, na busca pela ascensão dos direitos, mulheres negras e quilombolas emergem para que possam construir suas identidades étnicas e exercer seu papel na sociedade livre das amarras alienantes e patriarcais.

Segundo Collins e Bilge (2020), usar a interseccionalidade como ferramenta analítica envolve compreender as desigualdades sociais como a interação entre várias categorias de

poder. Nesse decurso, as opressões de raça, gênero, classe e etnia, que operam na sociedade, perpassam pelos grupos sociais e estabelecem estruturas de dominação.

> Por outro lado, o movimento das mulheres afro-brasileiras revela como as pessoas comuns se organizam para se opor às relações de poder que as prejudicam. Ao examinar como as mulheres negras no Brasil se organizaram para resistir às múltiplas formas de desigualdade social, o ativismo delas mostra como o engajamento de movimentos sociais comunitários e movimentos sociais de base gerou análises e práticas interseccionais (COLLINS; BILGE, 2020, p. 46).

Nesse sentido, a interseccionalidade, nesta pesquisa, é utilizada para a analisar as relações de gênero e raça a partir do contexto vivenciado pelas mulheres quilombolas da Comunidade Boi. As discussões aqui apresentadas fazem parte de um contexto amplo que se interligam pelas relações de poder que silenciam e geram desigualdades.

Por conseguinte, a educação nesse percurso, precisa partir de epistemologias que considerem raça, gênero, sexualidade e classe, alinhando perspectivas que busquem desconstruir os estereótipos que controlam corpos e inferioriza os diferentes. Collins (2019), destaca que esses estereótipos, atuam como imagens de controle que normalizam o racismo, o sexismo e outras formas de injustiças sociais.

> As imagens de controle são a dimensão ideológica do racimo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que historicamente são constituídos para que permaneçam no poder (BUENO, 2019, p. 69).

Essas imagens de controle podem ser percebidas também no espaço escolar e nas universidades, através das normatizações cotidianas, em que as mulheres negras e quilombolas ocupam, em grande maioria, espaços marginalizados. Autores, como Monteiro Lobato ainda é considerado referência para a educação infantil, embora apresente uma imagem estereotipada das pessoas negras, a exemplo da personagem Tia Nastácia. A imagem de Tia Nastácia submissa, trabalhando para uma família branca, se mantém atuante na realidade da sociedade brasileira, em que as empregadas domésticas, a maioria negras, vivenciam situações semelhantes, ocupando trabalhos manuais (MOREIRA, 2018).

Desse modo, na escola, dificilmente a mulher negra é a professora, mas normalmente a que trabalha na limpeza e na cozinha, do mesmo modo, os livros didáticos comumente retratam imagens de mulheres negras servindo aos seus senhores, além de terem suas culturas

invisibilizadas, em contraposição, a cultura branca concebida como a universal e adequada. Segundo Moreira (2018), a condição de servidão da mulher negra tem sido naturalizada dentro da sociedade. Essa naturalização, coloca as mulheres negras dentro de uma estrutura marginalizada, reduzindo suas experiências aos condicionantes do outro colonial.

O conceito de imagens de controle criado por Collins (2019), é uma importante ferramenta analítica no pensamento feminista negro, para desconstrução de estereótipos raciais e de gênero. A autora incentiva as mulheres negras a se autodefinirem e a falarem por si, partindo das suas próprias experiências.

> Quando nós, mulheres negras, nós autodefinimos, rejeitamos claramente o pressuposto de que aqueles em condição de autoridade para interpretar nossa realidade tem o direito de fazê-lo. Independentemente do conteúdo real das autodefinições das mulheres negras, o ato de insistir em nossa autodefinição valida nosso poder como sujeitos humanos (COLLINS, 2019, p. 206).

A autodefinição, é um dos meios de enfrentamentos ao racismo e sexismo, que permite as mulheres negras se autoapresentarem, confrontando as tentativas de apagamentos das suas histórias construídas na resistência e ancestralidade. Nesse sentido, é necessário desestruturar a lógica de dominação epistêmica que produz hierarquias sociais.

Nessa diretriz, Patrícia Hill Collins conceitua matriz de dominação como,

> Organização geral das relações hierárquicas de poder em dada sociedade. Qualquer matriz específica de dominação tem: (1) um arranjo particular de sistemas interseccionais de opressão, por exemplo, raça, gênero, sexualidade, situação migratória, etnia e idade; e (2) uma organização particular de seus domínios de poder, por exemplo, estrutural, disciplinar, hegemônico e interpessoal (COLLINS, 2019, p. 460).

Os marcadores sociais de desigualdades que se reverberam na sociedade de diversas maneiras, compactuam para que as relações intersecionais de gênero e raça se moldem para atender as implicações da sociedade capitalista. Nesse interim, as mulheres quilombolas são marcadas por serem mulheres, por serem negras e por serem quilombolas. “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais alto nível de opressão” (GONZALEZ, 2016, p. 408), que refletem também, na escolarização dessas mulheres, considerando o espaço escolar como um dos principais meios para se produzir e perceber as diferenças.

Estudantes negros e negras se deparam com a essencialização do sujeito ocidentalizado, e veem suas existências normalizadas na submissão e miséria. Cenário que evidencia a urgência da descolonização dos currículos para o combate das opressões interseccionadas nos contextos educacionais. Destarte, o protagonismo das mulheres quilombolas que não são evidenciados pela historiografia oficial passam a ganhar notoriedade a partir da atuação dessas mulheres nas reivindicações pelos direitos e melhorias do grupo a que pertencem.

Portanto, pensar os espaços escolares pela ótica da interseccionalidade, abre caminhos para analisar como as relações de poder agem nesses espaços, através dos mecanismos presentes na modernidade eurocêntrica. Então, ao evidenciar raça, gênero e classe como base estruturante das desigualdades, preocupa-se, pois, focar nas diferenças para desestabilizar as regras impostas. Assim, a presença das mulheres quilombolas na escola é uma das formas de resistências conquistadas por essas mulheres, que levam para dentro desse espaço as suas formas de ser e agir.

Lélia Gonzalez em seus escritos, chama a atenção para a intersecções entre as opressões raciais e de gênero, que perpetuam as ideologias e estruturas de subordinação dos grupos racializados. De acordo com Gonzalez (2011), o racismo latino-americano em sua forma sofisticada, mantem negros e negras na condição de subordinados dentro das classes exploradas. Desse modo, as estratégias do branqueamento, citado pela autora, são reproduzidos na sociedade pelos meios de comunicação em massa através de mecanismos de negação da raça e da cultura. Nas instituições de ensino o processo de branqueamento se insere nas discussões postas em pauta, que enaltece os saberes ocidentais.

> A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias de empresas, nos poderes legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc. (CARNEIRO, 2011, p. 91).

Isto posto, as múltiplas desigualdades advindas também desse processo, se manifestam simultaneamente nas vivências das mulheres negras e quilombolas, que veem suas imagens fixadas a determinadas características criadas pelos grupos hegemônicos para designarem as maneiras de ser dessas mulheres em conformidade com o eugenismo social.

> É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano (GONZALEZ, 2011, p. 17).

As mulheres negras, vítimas do racismo e sexismo, são constantemente interpeladas. Suas falas são interrompidas e silenciadas. Suas trajetórias são estigmatizadas pelo olhar eurocentrado. E seu direito de ser é condicionado às matrizes brancas coloniais. Contudo, esses fatores de produção de desigualdades, resultam nos históricos de luta que marcam a existência dessas mulheres, embora, muitas delas permanecem invisíveis dentro das matrizes de dominação.

A interseccionalidade, por sua vez, causa rupturas nas matrizes coloniais de dominação, e apresenta possibilidades para a descolonização. De tal modo, cada vez mais, mulheres negras se posicionam diante das injustiças sociais, através de ações emancipatórias individuais e coletivas. Por outro lado, ao mesmo tempo em que avançam politicamente, mais evidente se tornam as opressões de gênero, raça e classe sobre elas.

Outrossim, a partir da metodologia interseccional o feminismo hegemônico é questionado. Ao pautarem suas discussões em um único marcador de desigualdade, o sexismo, negam a existência de outras opressões vivenciadas por outras mulheres. Por esse princípio, ver se a urgência do feminismo negro como teoria crítica analítica, como um espaço que contemple não só as questões de gênero, mas também raciais e de classe (COLLINS, 2020; MOREIRA, 2018).

Nesse contexto, a raça permanece invisibilizada, enquanto produz desigualdades silenciosamente dentro das relações de poder. Falta que é também considerada como racismo por omissão (GONZALEZ, 2011).

Ora, as mulheres quilombolas como grupo dentro de uma estrutura social prescrita, desenvolvem táticas que rompem com as exigências pré-estabelecidas. Essa é umas das características que as comunidades quilombolas trazem desde os primórdios. Embora aconteça diversos ataques a autonomia e aos direitos dentro dos territórios, a resistência

ancestral, mantém viva a cultura e saberes. As mulheres protagonizam importantes papéis nas resistências construídas em suas comunidades, mas as opressões de gênero, raça e classe ocultam seus nomes.

A colonialidade se faz presente e perpetua suas formas de vida, mantendo a lógica essencialista de ser mulher, pautada em características biológicas. Na escola, o controle impõe valores e comportamentos a serem seguidos, conforme o sexo biológico de cada indivíduo. Às mulheres negras e quilombolas são condicionadas as formas de ser mulher, mais especificamente de ser mulher branca, cis e cristã. Todavia, a escola também é um espaço que pode contribuir para os enfrentamentos contra as opressões, dando subsídios às mulheres quilombolas em suas lutas, abrindo espaços de discussões, colocando em pauta as realidades que não contemplam a todas/os, como assim propõe.

Desse modo, a interseccionalidade confronta o sistema opressor que atua em diversas instâncias da sociedade. Raça e gênero como categorias construídas socialmente, produzem desigualdades que atuam mutuamente moldando os indivíduos para atenderem interesses particulares, que se colocam como universais. Nessa senda, os grupos oprimidos vivem sob ameaça identitária, social e cultural. Em contraposição à estrutura, esses grupos questionam o sistema por meio de reivindicações, críticas e reflexões, partindo do lugar social que ocupam e da análise da sociedade.

> As relações de poder interseccionais permeiam fenômenos globais importantes: aqueles que oprimem (por exemplo, a violência e a desigualdade social), mas também os atos políticos que resistem ou se opõem a essa opressão (por exemplo, os protestos sociais que explodem em diferentes contextos nacionais, os movimentos sociais que evoluem à medida que envolvem fenômenos globais) e a mídia digital como novo recurso para fins opressivos e emancipatórios (COLLINS; BILGE, 2020, p. 259).

Os grupos dominantes presentes nas instituições, ditam quais conhecimentos são válidos, desconsiderando os conhecimentos e saberes que partem das experiências dos grupos subalternos, como das mulheres negras. Essas epistemologias construídas em espaços marginais, entre eles, nos quilombos, são suprimidas em função dos princípios da ciência hegemônica e branca.

Nesse sentido, compreende-se, que perpassam pela trajetória escolar das mulheres quilombolas diversos eixos de dominação, logo, urgem analisar como as relações étnico-raciais e de gênero perpassam pela trajetória escolar dessas mulheres, considerando os efeitos

da intersecção dessas opressões em suas trajetórias e como construíram estratégias de lutas para combatê-las.

> O esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (CARNEIRO, 2003, p. 129).

Assim, as mulheres quilombolas com suas vivências individuais e coletivas, compartilham situações de opressão, que embora se distingam de um contexto para outro, são marcadas pelas matrizes de dominação. Do mesmo modo, compartilham formas de resistências em oposição as maneiras como as injustiças sociais operam em suas vidas.

5 TRÁJETORIA ESCOLAR E ACADÊMICA DAS MULHERES QUILOMBOLAS: UM OLHAR DECOLONIAL

Esta seção objetiva compreender como opera a colonialidade do poder, do saber e do ser na trajetória escolar/acadêmica e no cotidiano das mulheres quilombolas da comunidade Boi, Pindai/BA, com foco nas práticas educativas, bem como destacar as estratégias de resistências construídas por essas mulheres. Nesse sentido, busca analisar as informações a partir das categorias temáticas que emergem das narrativas realizadas com quatro mulheres quilombolas da comunidade Boi, que compartilham vivências que se relacionam nos percursos construídos por elas. Para identificação das sujeitas utilizaremos os nomes fictícios Dandara, Aqualtune, Felipa Maria Aranha e Teresa de Benguela, como mencionado anteriormente.

As análises serão realizadas a partir dos marcadores da colonialidade e decolonialidade, perpassando pelas categorias ontológicas do poder, do saber e do ser. Desse modo, as reflexões serão organizadas em quatro unidades temáticas:

1- Memórias e histórias do ambiente escolar e universitário das mulheres quilombolas;
2- As práticas educativas e a invisibilização da história e cultura afro-brasileira e quilombola;
3- Práticas de preconceito no ambiente escolar e universitário: descontruindo estereótipos;
4- O protagonismo das mulheres quilombolas da comunidade Boi: construindo estratégias de reexistências.

Com base nos estudos decoloniais e das intelectuais negras afro-latino-americanas analisaremos as narrativas, procurando compreender a partir da percepção das mulheres quilombolas da Comunidade Boi do município de Pindaí/BA sobre suas trajetórias escolares/acadêmicas. Assim sendo, questiona-se: Como a colonialidade do poder, do saber e do ser operam na trajetória escolar/acadêmica das mulheres quilombolas e no cotidiano de suas vidas? Nessa discussão, situaremos as dificuldades e desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas para ter acesso à educação escolar, traremos também para o debate e a análise a ascensão dessas mulheres por meio dos embates e contestações diárias às situações de discriminação e opressões.

5.1 Memórias e histórias do ambiente escolar e universitário

O acesso à educação tem se tornado cada vez mais complexo para diversos atores sociais, a exemplo dos povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, negros, LGBTQI+ e demais grupos pertencentes as classes inferiorizadas social e economicamente. A falta de políticas públicas, por vezes, não contempla as especificidades desses povos. As mulheres quilombolas nesse cenário desenvolvem estratégias para acessar e permanecer nas instituições de ensino.

Nesse sentido, a vida educacional das mulheres quilombolas no espaço escolar e universitário perpassam um conjunto de sistematizações epistêmicas centradas em saberes hegemônicos, em que essas mulheres criam formas de decolonizar esses espaços através das suas insurgências.

Por meio das suas ações são traçadas lutas em prol do reconhecimento e valorização da comunidade, em busca do desenvolvimento comum e a construção da autonomia. A realização das atividades conjuntas é essencial dentro do grupo, garantido a participação de todos os envolvidos nesse processo de trocas compartilhadas.

Nesse sentido, no primeiro momento das entrevistas as interlocutoras ficaram livres para narrarem suas trajetórias de vida, incluindo vivências escolares/acadêmicas, pessoais e comunitárias. Assim as narrativas que deram início ao diálogo permitem compreender quem são essas mulheres, como se desenvolvem dentro do grupo, seus anseios e desafios no decorrer de suas trajetórias tanto no ambiente da educação básica quanto universitário.

As narrativas denunciam também o silenciamento ainda marcante e perceptível nas falas e expressões de algumas mulheres quilombolas, ao descreverem suas trajetórias de forma tímida, expressando receio e dificuldades na fala.

É importante destacar que embora sejam mulheres atuantes e participantes, muitas possuem dificuldades para se posicionarem diante de determinadas situações. Fato importante perceptível como uma das características presentes na comunidade como um todo, que tem melhorado, mas ainda prevalece como destaca Felipa Maria Aranha "[...] é um povo que não fala [...].

> Parece-me que nessa situação o silêncio coloca cada um no seu devido lugar. Dominador e dominado, ambos sabendo (e realizando) o seu papel, conformam as normas da sociedade, sem provocar qualquer alteração ou questionamento sobre os fatos (CAVALLEIRO, 1998, p. 2017).

Todavia, percebe-se que embora apresentam dificuldades de falar oralmente, utilizam outras linguagens para se manifestarem nos afazeres diárias e contestam as situações de invisibilidade vivenciadas, buscando caminhos emancipatórios.

Por trás das dificuldades da fala operam a colonialidade do ser, que subalterniza e impõe limites ao outro (MALDONADO-TORRES, 2018). Diante disso, por muito tempo as mulheres quilombolas, assim como as demais pessoas da comunidade Boi, tiveram suas falas descreditadas, sendo marcante em suas vivências a subalternização que muitas vivenciaram, mas que através da educação, das práticas artesanais e agrícolas têm conseguido romper com essas questões.

Nesse contexto, destacamos algumas falas: Dandara: "infelizmente eu cresci com isso na minha trajetória escolar, com vergonha de tudo, com medo das pessoas, medo de conversar em público, tanto que eu quase não saia, não tinha amigos"; Aqualtune: "estudar pra mim foi uma tarefa árdua, muitas vezes não tinha nem como comprar material, uniformes, o transporte era irregular, já sofri preconceito por ter menos condições [...]; Felipa Maria Aranha: "no período da infância e da adolescência eu trabalhei muito na roça com meus pais, que eu lembro que eu não gostava de férias no final do ano, porque férias para mim era sinônimo de ir para a roça [...]"; Teresa de Benguela: "a dificuldade para estudar era muito, às vezes a gente estudava na parte de cedo tinha que chegar e ir trabalhar [...]".

A partir dessas narrativas percebe-se que as memórias escolares das mulheres quilombolas são perpassadas por dificuldades econômicas, medo e inferiorização, ao mesmo tempo que representa uma conquista muito importante e significativa. É importante destacar que o trabalho atravessa todo percurso escolar dessas mulheres, que conciliaram as atividades na agricultura de onde advém o sustento e o estudo formal. Nesse sentido, a colonialidade do poder e do ser se manifesta através dessas dificuldades expostas nas narrativas.

Faz parte também da memória de uma das mulheres quilombolas, a dificuldade para estudar durante o casamento, pois o marido não concordava com os estudos.

> No começo meu marido não queria que eu fosse de jeito nenhum [para a escola], principalmente que era noite. [...] Era difícil, depois que a gente casa para conseguir as coisas porque marido começa a ciumar (TERESA DE BENGUELA, 2021).

Além das dificuldades econômicas, do racismo e preconceito o machismo se faz presente na realidade de muitas mulheres quilombolas, sobre isso Felipa Maria Aranha

enfatiza, “[...] o senso de submissão das mulheres ainda é muito grande, e não é nem uma submissão assim cooperada, um com o outro, é aquela tese de que sempre foi assim e vai ser sempre”.

Sampaio (2015) destaca a realidade histórica das mulheres negras, em que a discriminação e estado de submissão ocorrem de maneira mais acentuada. No entanto, percebe-se que em muitos casos as mulheres estão se empoderando e se impondo, Teresa de Benguela por exemplo, deu continuidade aos estudos e concluiu o ensino médio contra a vontade do marido, conseguindo se sobressair. A partir dessas ações decoloniais as mulheres quilombolas vão conquistando espaços.

> Adentrar à universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar (CARNEIRO, 2005, p. 123).

Nesta esteira, entre as interlocutoras duas acessaram e concluíram o ensino superior. Em seus relatos decorrem sobre esse período também percorrido e alcançado arduamente. Como destacam Felipa Maria Aranha e Dandara ao descreverem seus desafios no período da graduação.

> Eu não tinha transporte, a Prefeitura não ofereceu o ônibus, a gente ficou no ponto esperando, mas o ônibus não passou. A partir do 2° dia, depois de muita briga conseguimos. [...] nesse período [esperava] à beira da BR o ônibus de Urandi ou de Pindaí [para ir par a Universidade] (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

A interlocutora Dandara destaca: “Eu encontrei um pouco de dificuldade para tá acessando o ensino superior pelo fato de estar trabalhando, eu tive que saber conciliar estudo e trabalho”. Compreende-se que essas mulheres se depararam com dificuldades diversas no decorrer da graduação, no caso de Maria Felipa percebe-se a falta de políticas públicas para assessorar estudantes de baixa renda, que necessitam do transporte, moradia dentre outros auxílios básicos para conseguirem permanecer no espaço acadêmico. A realidade de Dandara se assemelha a de muitas estudantes negras e de baixa renda, que necessitam procurar formas de conciliar os estudos com o trabalho, não podendo optar apenas pelo estudo, pois precisam se manter e não conseguem acessar as políticas públicas, como lembra Maria Felipa,

> Nessa época, a universidade não tinha bolsas, para quem é baixa renda ou para quem é quilombola, na época a associação aqui não era quilombola ainda, mas mesmo sendo de baixa renda, não tive possibilidade de ter esse tipo de bolsa. Então eu estudei em uma escola pública e meus pais [mesmo sem condições] assumiram completamente as minhas despesas (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Segundo Lopes e Moreira (2019, p. 240) "é na independência relativa da estrutura que essas estudantes, em consonância com reivindicações coletivas, poderão lutar por ações e intervenções políticas que reconheçam seus direitos, os quais ainda são negados".

Felipa Maria Aranha e Dandara expõem realidades que se encontram nas dificuldades decorrentes dos problemas sociais, educacionais, estruturais, econômicos e políticos, em que a colonialidade do poder, do ser e do saber se faz presente, dificultando a permanência na escola, na universidade e em outros espaços de poder. Suas vivências se relacionam também com as estratégias construídas para ocuparem esses espaços, assumindo-se como protagonistas de suas histórias.

Os relatos das interlocutoras sobre suas memórias escolares e universitárias mostram como a colonialidade marcou esse processo, mas apresenta também caminhos decoloniais, na busca pelos direitos, na ocupação de espaços e na atuação dentro da comunidade. Ao rememorar suas trajetórias escolares e acadêmicas, as mulheres quilombolas se tornam protagonistas, e visibilizam suas histórias e o coletivo que representam.

5.2 As práticas educativas e a invisibilização da história e cultura afro-brasileira e quilombola

A educação é repleta de lacunas associadas a uma cultura legitimadora e eurocentrada, que impõe seus valores ao imaginário do outro. Nesse contexto, é imprescindível a desconstrução da cultura hegemônica, que se dará principalmente através das práticas educativas. Diante disso, neste item iremos analisar as narrativas relacionadas as práticas educativas e a influência dessas na valorização e/ou invisibilidade dos saberes e culturas afro-brasileiras e quilombolas.

Para iniciar a reflexão destaca-se a narrativa de Aqualtune quando relata o seguinte: "[...] na escola estudávamos o básico, assuntos que vinham dos livros, apostilas, estudei sobre a história da África, porém, de forma resumida não teve um aprofundamento, não me lembro de ter estudado sobre a comunidade". A partir dessa narrativa infere-se algumas questões,

como por exemplo o apego ao livro didático que em sua maioria apresenta graves problemas ao trazerem a história dos/as negros/as e indígenas de maneira simplista, folclórica e estereotipada.

> A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24).

A interlocutora não se lembra de ter estudado sobre a comunidade, assim como as demais colaboradoras, ao serem indagadas sobre isso. Logo essa falta de lembrança pode ser associada a ausência e ou invisibilidade, ou seja, não houve diálogos relacionados ao contexto das mulheres quilombolas durante o período escolar. Todavia, "os saberes construídos por esses agentes são ferramentas importantes de avaliação, criticidade e de mudança de paradigmas produzidos pela educação hegemônica" (NOGUEIRA; PACHECO, 2016, p. 90-91).

No decorrer da sua fala, Dandara enfatiza: "[...] a história dos negros que ouvi falar na escola, foi somente sobre os navios negreiros, sofrimento, escravidão*".* Temos então uma prática educativa deslocada da realidade, de negação e invisibilização do processo histórico de lutas e resistências dos/as negros/as. Segundo Teresa de Benguela "falava sobre a África, os africanos, falava sobre os negros, falava que a gente é tudo igual né". No entanto, por meio dessa ideia de igualdade, desconsidera-se as diferenças e as especificidades das/os alunos/as. Felipa Maria Aranha relata "[...] sobre a escravidão eu estudei pouquíssimo, inclusive isso, eu penso que é mais pela forma estereotipada que o Boi era visto".

Através dos relatos percebemos o quanto a colonialidade do saber está superposta nessas realidades. Ana Lúcia Silva Souza apresenta o conceito de letramento de reexistência como possibilidade para a decolonialidade do saber, a autora destaca a importância de partir das práticas cotidianas dos/das estudantes.

> [...] Falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem (SOUZA, 2016, p. 74).

Nesse sentido, as práticas educativas dos professores e professoras precisam

considerar a urgência da Educação Escolar Quilombola e das questões étnico-raciais, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que têm como objetivo garantir uma educação diferenciada aos povos quilombolas, estabelecendo princípios que devem ser considerados dentro das instituições de ensino localizadas nos territórios quilombolas e aquelas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

> O sistema de ensino brasileiro, com seu currículo eurocêntrico e seus materiais pedagógicos, a não ser nos espaços da sala de aula, onde o currículo pode ser construído pluricultural, a partir da atuação de determinados professores, pouca vontade política tem de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro (SILVA, 2011, p. 94).

Diante disso, os educadores devem procurar trabalhar com temáticas relacionadas ao contexto social e cultural, descontruindo conceitos preestabelecidos, vivenciando outras formas de agir e outros saberes. O processo educativo deve dá possibilidades, apresentar outros universos que permitam a integração social e perspectivas de vida positiva, concebendo a escola como um espaço de diferenças, permeado por diferentes culturas e valores.

Ao serem indagadas se percebiam algum tratamento diferente, em relação aos alunos e alunas vindos do quilombo, nas escolas em que estudaram, a maioria relatou não perceber, porém Dandara se posiciona:

> [...] os professores davam uma certa prioridade para quem morava na cidade, para quem era da zona rural eles nem importavam [...]. Como a gente mora no quilombo, a uma distância de 14 km da escola, eles começavam a aula, a gente ficava atrasado em algumas questões, algumas atividades e alguns assuntos. Às vezes o ônibus atrasava por questões da estrada, e o professor já tinha aplicado a prova e ele não dava mais tempo para a gente está respondendo, só tinha o tempo restante, e nem foi por culpa nossa [o atraso], acabávamos sendo os mais prejudicados (DANDARA, 2021).

O descaso com os/as alunos/as do quilombo que são também do campo é uma realidade presente em muitas escolas. As normalidades nos sistemas educacionais não atendam as especificidades dos/as estudantes quilombolas, coadunando com as práticas educativas coloniais e hegemônicas que por vezes acabam excluindo esses/as alunos/as ao desconsiderar as suas realidades e os contextos em que estão inseridos. A interlocutora ao relatar que foi prejudicada por conta do atraso do transporte escolar denota a identificação da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), sobre os estudantes quilombolas.

Nesse sentido, Dandara continua descrevendo seu processo de mudança da escola da

comunidade para a escola da cidade, conforme relata a seguir.

> Quando fui para outra escola, com tanto de pessoas diferentes, matérias diferentes. Então para mim foi muito difícil. [...] Eu estudei no colégio municipal de Pindaí, e lá era muito diferente da minha realidade, aqui a gente tinha aquele espaço, brincava, todo mundo se conhecia [...], desde pequena eu gostava de ficar aqui, porque [...] minha casa era pertinho da escola (DANDARA, 2021).

Dessa forma, ao retirar os/as alunos/as do quilombo para a cidade acaba ocasionando uma ruptura com os seus modos de vida, negando-lhes o direito de acessar a educação dentro dos seus territórios, no convívio com seus saberes e culturas. A educação precisa partir de dentro do quilombo, se relacionar com os/as sujeitos/as que vivenciam o lugar, que conhecem como funciona o território, direcionando o ensino as especificidades da comunidade e dos/as quilombolas.

Dandara reforça que a falta da escola na comunidade

> Dificultou muitas coisas, pois se a escola fosse aqui, as professoras explicariam sobre suas origens, de onde vieram e em outra comunidade as professoras não vão falar sobre isso, não vão falar que vieram de uma comunidade quilombola, dificultando a aceitação (DANDARA, 2021).

Além do impacto de terem que se deslocar para outro espaço as mulheres quilombolas comumente se deparam com práticas que invisibilizam suas experiências e conhecimentos. “Os quilombolas lutam pelo reconhecimento de seus valores, saberes, suas culturas, memórias, identidades e histórias, eles reivindicam outro currículo, outra educação” (MACÊDO, 2015, p. 179).

Desse modo é importante sublinhar que as práticas educativas, desde que visem o combate as práticas discriminatórias e a integração social de todos/as, podem contribuir significativamente no desenvolvimento e participação dos/as alunos/as. Sobre a prática dos/as professores/as Gomes (2021, p. 444-445) destaca,

> Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais.

Os dados apontam que a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira se reproduz também por meio do currículo. Assim, para conhecer a percepção das mulheres quilombolas sobre essa questão, indagamos: Qual a sua percepção sobre o currículo da escola e universidade que estudou?

A partir desse questionamento Maria Felipa Aranha responde:

> Em relação ao currículo do curso [Universidade] que eu fiz, na época eu adorava, só que eu acho que sobre essa questão racial mesmo pecou bastante, porque no meu curso tudo que eu via era relacionado a inglês. Eu estudei literatura inglesa, estudei a linguística da própria língua, fonética da língua inglesa, tudo inglês, as questões que envolviam português, era só questões literárias para comparar uma literatura com a outra. Então eu penso que poderia ter trabalhado as questões étnico-raciais, já que embora tenha estudado a língua estrangeira, nós moramos num país bem étnico né? (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

A esse respeito, Dandara destaca: "eu acho que as professoras não devem focar somente no currículo [oficial], uma aula ou outra elas devem sair daquele padrão e entrar em outro assunto" (DANDARA, 2021).

Percebemos que as interlocutoras reconhecem a necessidade de sair da padronização imposta pelo currículo e procurar trabalhar com outras temáticas, como as questões étnico-raciais por exemplo como destaca Felipa Maria Aranha em sua fala. As reflexões das interlocutoras permitem identificar os marcadores da decolonialidade do saber, pois o currículo por não contemplar essas discussões invisibiliza a história e a cultura afro-brasileira dentro do ambiente escolar e universitário, como sublinha Nilma Lino Gomes,

> Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positividades e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais (GOMES, 2021, p. 448).

Desse modo, ao serem indagadas sobre a Lei 10.639/03, Dandara relata não ter estudado sobre essa lei na universidade e Felipa Maria Aranha enfatiza que

> Durante a universidade eu não estudei nada disso, até porque o primeiro curso que eu fiz foi inglês, então eu estudava tudo relacionado a língua inglesa e nada relacionada a língua portuguesa e também não estudei coisas relacionadas as questões raciais ou coisa assim. Eu acredito que a universidade prepara aqueles alunos de cursos principalmente de humanas,

> de história, de geografia, ciências sociais e às vezes um pouquinho letras vernáculas. Mas eu acredito que as outras áreas não veem nada e acabam não preparando os professores. O curso de filosofia também trabalha, mas a gente ver que os outros cursos né, de algumas áreas não trabalham de maneira mais profunda, a maioria dos professores ver [...] com muito preconceito [essas questões], eu penso (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Identificamos nos relatos, o desconhecimento em relação a lei 10.639/03, e que a temática racial não permeia todos os campos de conhecimentos da universidade, permanecendo invisível dentro de alguns cursos. Para Gomes (2008, p. 97),

> Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem.

A lei 10.639/03 surgiu após lutas e reinvindicações do movimento negro e representa um marco na luta antirracista ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. As diretrizes direcionam e contribuem para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana que ao longo dos tempos permanecem desconhecidas pela maioria da população brasileira. Desse modo, segundo Gomes (2008) é preciso ir além do reconhecimento e inclusão de negros e negras brasileiros/as como sujeitos históricos, sendo necessário uma mudança epistemológica na formação de professores, para além das dicotomias ainda presentes nos currículos e formação de professores.

Continuando com a discussão da temática racial no currículo escolar, Dandara fala sobre a escola da comunidade em que estudou durante a infância:

> A escola daqui também não tratou sobre esses assuntos, naquele tempo não entendíamos que somos quilombolas, que residimos num quilombo. Eu acho que a gente tinha que ter saído daqui com esse conhecimento, os professores não passaram isso. Eu acho que [esses assuntos] têm que [serem estudados] desde a primeira infância, tratar de negro, tratar da comunidade (DANDARA, 2021).

Através desse relato, nota-se, que a escola localizada dentro da comunidade quilombola do Boi, também não estudava sobre a história e cultura afro, nem tão pouco sobre

o quilombo, fato que denota a necessidade de políticas púbicas de formação inicial específica e continuada para os educadores que trabalham nas comunidades quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Além do mais, é imprescindível a aquisição de materiais específicos, dentre outras medidas necessárias para que as questões quilombolas e a lei 10.639/03 sejam contempladas no currículo e nas práticas educativas (MACÊDO, 2015).

Nesse sentido, é urgente a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das instituições de ensino, abrangendo as demais áreas do conhecimento, para combater o racismo, o preconceito e à discriminação presentes nas escolas e universidades, com vistas a descolonizar os currículos e as práticas educativas, para desconstruir as imagens negativas dos/as negros/as, indígenas, quilombolas, etc, produzidas por meio dos estereótipos.

Coadunando com Macêdo (2015) reforçamos a importância da superação da visão eurocêntrica sobre a história dos/as negros/as, rompendo com a concepção essencialista, estereotipada e folclórica nos espaços educacionais.

Sobre a importância do trabalho educativo com a temática racial nas escolas para desconstruir o preconceito, Felipa Maria Aranha complementa

> As coisas que eu li e que eu aprendi me ajudam bastante, no meu posicionamento enquanto pessoa, meu posicionamento enquanto mulher negra e enquanto professora também. Porque nas minhas aulas sempre que eu posso, eu coloco essas coisas em cheque, meu corpo também é um corpo político né, mas é mais assim quando eu consigo relacionar, são poucas coisas que vêm no livro. [...] normalmente eu tenho que buscar essa ponte (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Nesse cenário, percebemos que o currículo da escola não tem espaço para essas discussões. Mas é possível fazer deslocamentos, buscar outros movimentos, pois “a produção de conhecimento e a construção de sociabilidades nas escolas emergem como saberes localizados e que, portanto, são atravessados por orixás, sambas, lives e amalás” (OLIVEIRA, 2020, p. 199).

Nesse prisma, a educação intercultural abre caminhos para esses deslocamentos no currículo e nas práticas educativas, partindo do cotidiano dos/as educandos/as, quebrando paradigmas, decolonizando os saberes, as escolas e universidades, como problematiza Catherine Walsh:

> A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas socio-históricas (WALSH, 2019, p.18).

Posto isso, Felipa Maria Aranha faz inferências através da sua prática como professora, o que representa avanços e passos importantes na prática educativa dos professores, que através das brechas existentes no currículo escolar tem como direcionar suas práticas e desenvolver um trabalho com base nas diferenças, observando as particularidades existentes dentro de um todo, que é a sala de aula.

> Nesse sentido, as políticas curriculares ultrapassam os documentos escritos e se apropriam dos conhecimentos escolares construídos dentro e fora das instituições de ensino por meio das relações de poder, do embate cultural, conflitos escolares que permeiam por uma seleção e recontextualização do prescrito na prática diária das ações pedagógicas (MOREIRA; SANTOS, 2019, p. 31)

Assim, Felipa Maria Aranha por vivenciar e fazer parte de um grupo étnico, consegue recontextualizar o currículo, evidenciando a necessidade de formação continuada decolonial e antirracista para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na perspectiva de que os professores consigam realizar esse movimento curricular.

Gomes (2012) aponta a necessidade de descolonizar os currículos através da lei 10.639/03, pois essa legislação propõe mudanças e abre caminhos para uma ruptura epistemológica, legitimando as questões afro-brasileiras e africanas nas instituições de ensino.

Compreender esses aspectos é pertinente para então se pensar estratégias de desconstrução curricular, a partir dos atores sociais, dando indícios dos possíveis caminhos em busca da decolonialidade do saber, do poder e do ser. Se olharmos para as práticas das mulheres quilombolas dentro das suas comunidades, as formas como agem, como experienciam o mundo, como lidam com as dificuldades advindas de um contexto subalternizado, encontrar-se-á o direcionamento.

5.3 Práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar e universitário: descontruindo estereótipos

Esta subseção tem como objetivo analisar as narrativas das mulheres quilombolas

referentes as práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar e universitário. Nesse sentido ao ouvir os relatos das mulheres quilombolas, Dandara destaca ter vivenciado "muitas dificuldades e preconceitos". E complementa "Já fui chamada de negrinha, pretinha, de cabelo ruim, mandavam eu pentear meu cabelo e por causa disso eu acabei alisando meu cabelo para tentar entrar no padrão para me encaixar" (DANDARA, 2021).

Santos chama atenção ao sublinhar que "é a autoridade da estética branca que define o belo e a sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos" (SANTOS, 1983, p. 29)

Percebemos nessa fala que a interlocutora muda a estrutura do seu cabelo através do alisamento, para fazer parte de um contexto em que o cabelo liso é considerado o ideal e bonito, enquanto o cabelo crespo é aquele que deve ser escondido, que deve ficar sempre preso ou cortado baixinho, como enfatiza Teresa de Benguela em sua narrativa ao dizer: "[...] bem que tinha a gente lembra né, que ia para escola, o cabelo da gente era duro, aí a professora falava tem que cortar baixinho [...]" (TERESA DE BENGUELA, 2021).

Aqualtune relata que já sofreu preconceito por ter menos condições, mas não relatou nada referente as discriminações por conta da cor, do cabelo o da comunidade, ao contrário de Felipa Maria Aranha que descreve:

> Na escola eu já sofri preconceito, quando fazia o segundo ano, eu não sei o que foi que aconteceu, a faxineira me falou que negro como eu tinha que ser jogado no lixo. Eu lembro que na época eu achei aquilo muito grave, mas eu não tive coragem de falar com ninguém, eu falei com paim um mês depois. Paim foi à escola, [...]a diretora [...] chamou a funcionária para conversar com ela da gravidade e ainda falou que se paim quisesse podia colocar um processo, sabe qual foi a justificativa dela, eu estava nervosa, eu tenho até parentes negros (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Felipa Maria Aranha continua sua narrativa, falando sobre o seu cabelo e o difícil processo de transição. Durante muito tempo Felipa utilizou o cabelo alisado, quando decidiu não mais alisar, sofreu críticas e preconceitos. Em seu relato destaca que as pessoas chegavam achar que ela não alisava mais o cabelo por não ter condições de comprar o produto.

> As pessoas acham que o nosso cabelo está natural porque a gente não tem condições de comprar o alisante. Meu Deus do céu, quantas pessoas não já riram de mim porque eu estava com o cabelo crespo e outras as pessoas acham que é meu, mas elas querem pegar, as pessoas ficavam o tempo todo querendo pegar no meu cabelo, querendo pegar nas minhas tranças, como se fosse assim a terra de ninguém né, todo mundo pode fazer o que quer (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

> [..] As pessoas não sabem o que é ser quilombola, aí você vai explicar, elas te perguntam rindo, elas sempre procuram um jeito de tentar diminuir. Então eu já percebi que as pessoas acham que ser quilombola é uma coisa negativa (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

As falas das interlocutoras remetem à colonialidade do ser, através do preconceito de cor, cabelo e inferiorização. As práticas de racismo relatadas fazem parte de uma realidade dentro da educação básica, que permanecem velados no cotidiano. Entre os relatos, existem dois casos de discriminação por parte de um professor e uma funcionária, o que revela ainda mais a gravidade do problema. Pessoas que deveriam contribuir e desenvolver ações educativas de combate ao racismo na escola corroboram para a existência de práticas discriminatórias e racistas. Dessa forma, a ausência de debates direcionados para as relações étnico-raciais e a falta de formação continuada dificultam o combate ao racismo nos espaços escolares e universitários. Nesse embate,

> [No] ensino superior, por sua vez, vai se consolidando o racismo científico brasileiro, ou seja, práticas acadêmicas e intelectuais, a partir da reelaboração das teorias raciais europeias, que consolidam narrativas que fundamentam políticas de valorização do branqueamento do país, fundamentado pelas 'convicções' científicas de inferioridade negra e indígena e de superioridade branco-europeia (SILVA, 2017, p. 236).

Em relação à educação básica, Dandara chama atenção para a postura dos professores enfatizando que eles deveriam auxiliar os alunos mais carentes e que sofriam situações preconceituosas e racistas. Ela prossegue sua narrativa destacando que

> Os professores deveriam ter praticado mais, investido mais naqueles alunos que eram mais carentes, alguns colegas eram pessoas de bem, que ajudavam de certa forma, quando a gente tinha dificuldade, mas uma outra parte, às vezes ficava de gracinha, fazendo piada, falando mal do cabelo, ou da roupa, principalmente da roupa e do cabelo das meninas, da cor da pele. Então nunca fui de fazer muitas amizades no colegial não (DANDARA, 2021).

Descontruindo estereótipos e produzindo um discurso decolonial e antirracista, Felipa Maria Aranha lembra parte do seu percurso como professora, em que conseguia realizar mais ações antirracistas.

> A minha postura antirracista era mais firme eu conseguia alcançar quantidade maior de meninas, eu via meninas no primeiro ano entrarem com o cabelo tudo alisado, amarrado aqui em cima porque falavam para ela o

> seguinte: só é bonito assim. De tanto elas me ouvirem falar que é bonito do jeito que elas quiserem, quando elas terminavam o 2° ano, antes delas irem para o 3° estava todo mundo de cabelo natural, solto, porque elas começaram *a* achar que era bonito também [o cabelo de qualquer jeito] (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Nota-se que a prática da professora fez a diferença, impactou a vida das suas alunas de maneira positiva, levando-as aceitarem a sua estética negra, através do seu trabalho em sala de aula Felipa Maria consegui descontruir a imagem negativa associada ao cabelo crespo e fez com que suas alunas também vivenciassem esse processo de desconstrução. Nesse sentido, os relatos revelam a importância das práticas cotidianas no interior das escolas para a desconstrução de estereótipos e a construção positiva da imagem dos/as negros/as. Dialogando com esse posicionamento Gomes ressalta que

> Entender a importância da simbologia do corpo negro, a manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira (GOMES, 2003, p. 181).

Desse modo, é imprescindível identificar como a colonialidade se reproduz nesses espaços, através do poder, do saber e do ser, para então pensar ações decolonias com práticas educativas voltadas para o combate ao racismo e a valorização da estética negra, visibilizando as vozes das mulheres quilombolas e do povo negro.

5.4 O protagonismo das mulheres quilombolas da comunidade Boi: construindo estratégias de reexistências

Neste item, apresentamos como as mulheres quilombolas constroem estratégias de reexistências no espaço escolar/acadêmico e comunitário, refletindo sobre o protagonismo das mulheres quilombolas na comunidade Boi do município de Pindaí-BA, destacando quais espaços ocupam e as atividades que desenvolvem dentro da comunidade. Para a discussão, iniciamos o diálogo com a seguinte pergunta: Como as mulheres eram e são vistas na comunidade e na escola?

Diante desse questionamento, Dandara se posiciona: “as mulheres eram vistas muito como o sexo frágil e antes não éramos respeitadas pelo fato de ser mulher e morar aqui na comunidade. Hoje as mulheres são vistas como um pilar” (DANDARA, 2021). Para

Aqualtune “durante muito tempo as mulheres foram tratadas com certo grau de inferioridade, porém elas vêm quebrando essa barreira do preconceito com suas bravuras e determinações” (AQUALTUNE, 2021). Teresa de Benguela destaca “agora o povo entendeu mais, pois deu mais uma diferença, mas aquele tempo [era bem pior] hoje a gente chega em um lugar é mais bem recebida” (TERESA DE BENGUELA, 2021).

Continuando com a discussão, Felipa Maria Aranha relata:

> [...] Hoje percebo que a mulher aqui do Boi é vista um pouco mais diferente, exatamente porque os mais novos acabaram estudando, isso acabou requerendo um pouco mais de respeito, aí eu percebo que quando falam das meninas do Boi hoje já não é com a mesma visão que falava antes, eu percebo que é falado delas como mulheres que têm garra, mulheres que fazem e acontecem, diferente de antigamente (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

As narrativas trazem uma diferenciação de como as mulheres eram vistas antigamente e como são vistas hoje. Percebe-se, sobretudo a partir da narrativa de Felipa Maria Aranha, que o acesso à educação contribui para a construção de uma visão positiva sobre as mulheres da comunidade. Porém é importante destacar que as mulheres sempre foram a base dentro da comunidade desde o princípio, mantedoras dos saberes e dos costumes. As anciãs mesmo não tendo conseguido acessar a educação formal, possuem grandes conhecimentos, estrategicamente conseguiram sobreviver às dificuldades da época, que se reproduzem atualmente, mas de forma diferenciada.

Assim as opressões raciais, de gênero e classe acompanham a trajetória das mulheres negras e quilombolas, que no interior dos seus grupos se colocam a frente das situações, perpassando cada desafio em busca dos propósitos de liberdade e emancipação. “A vulnerabilidade das mulheres negras e agressões no ambiente de trabalho, na rua, em casa e nas representações feitas pelos meios de comunicação tem sido um dos fatores que instigam esse legado de luta” (COLLINS, 2019, p. 69).

As resistências construídas, as lutas e perspicácias das mulheres quilombolas permitiram dias melhores para a geração presente. Todavia, a luta pela conquista dos direitos ainda é árdua, continuam na busca pelo reconhecimento e valorização do território e do povo quilombola que se organiza por meio da Associação dos Trabalhadores Rurais Zumbi dos Palmares, com forte atuação das mulheres como relata Aqualtune em sua fala: “as mulheres têm uma participação significativa na associação, vão sempre às reuniões, ajudam nas tarefas,

elas vêm ocupando muitos cargos na comunidade, são verdadeiras guerreiras" (AQUALTUNE, 2021).

Nesse sentido, dentro de uma realidade em que os espaços de poder são tomados majoritariamente por homens, ter as mulheres ocupando carpos de liderança representam conquistas significantes que marcam as memórias das interlocutoras. Outrora, Lélia Gonzalez (2011, p. 18) destaca, "nossos companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão do movimento". No entanto, percebe se que as mulheres da comunidade Boi se organizam para garantirem suas participações nesses espaços.

Sobre a participação das mulheres na associação comunitária as demais interlocutoras reforçam:

> [...] é muito boa, pois quando tem alguma coisa na comunidade as mulheres convidam as outras, nós somos muito frequentes nas coisas que têm [na comunidade]. Na associação vão muitas mulheres, aumentou o número de mulheres [...] (TERESA DE BENGUELA, 2021).

Os relatos continuam: "Hoje eu percebo ao contrário, as mulheres participam bem mais [...]" (FELIPA MARIA ARANHA, 2021). "As mulheres participam dos eventos, fortificam a comunidade e são guerreiras" (DANDARA, 2021).

Nesse sentido, observa-se que as mulheres quilombolas, estão sempre participando e desenvolvendo ações em prol da comunidade, enquanto a maioria dos homens migram para outros estados em busca de trabalho, as mulheres permanecem dentro do território cuidando da família e do sustento através do manejo e utilização de recursos naturais. Gonzalez (2018) acrescenta ainda, que enquanto mãe e companheira as mulheres negras permanecem sozinhas, pois seus companheiros em muitas situações são vítimas da violência policial, estão na prisão ou mortos, são vítimas do alcoolismo, mas o espirito de quilombola da mulher negra não a deixa assombrar.

Diante disso, além da busca pela visibilidade e a defesa do território, o acesso à educação representa hoje uma das principais lutas dentro da comunidade, através da educação emerge a esperança de dias melhores. Ao narrarem a importância da escola em suas vivências, as mulheres descrevem com orgulho a oportunidade que tiveram de estudar.

> Por mais que eu não me destaquei muito na escola, por não falar muito, eu não me arrependo de ter ido a pé muitas das vezes para escola, de ter ido na casa de colega para pedir para que ele me explicasse [o assunto] .Eu gostava

> de estudar, gosto ainda de ler, era uma coisa que eu me esforçava de qualquer forma para tá indo para escola, mesmo vendo que tinha dificuldade, eu me esforçava para ir para escola todos os dias, não gostava de perder uma aula, então a escola foi muito importante, pois a escola me ajudou a ser quem eu sou hoje (DANDARA, 2021).

A trajetória de Dandara é uma realidade que marca as vivências de muitas mulheres negras e quilombolas. Como refletem as interlocutoras na sequência:

> Apesar dos poucos recursos tive bons professores, dedicados, explicavam os assuntos tiravam dúvidas etc. A escola foi de suma importância, aprendi muito do que sei hoje, além de ter conquistado muitas amizades (AQUALTUNE, 2021).

> É muito bom, porque na escola a gente adquiri muitos conhecimentos, gente sem o estudo, sem saber quase nada, a gente não é nada, às vezes até para andar na cidade para ler o nome é difícil se a gente não tiver um pouquinho de estudo (TERESA DE BENGUELA, 2021).

Felipa Maria Aranha enfatiza "tudo que tenho hoje foi por conta da escola, tudo, eu trabalho com a educação[..]. Eu sou professora de inglês e português" (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

A partir dos diálogos é possível perceber como o acesso à educação foi importante e provocou mudanças no percurso das mulheres quilombolas da comunidade Boi. No entanto, para conseguir chegar até a escola e à universidade, encontraram vários empecilhos, como dificuldades econômicas, transportes escolares precários, falta de políticas públicas e currículos descontextualizados.

O direito a escolarização dentro da comunidade, é uma busca constante, envolve luta e organização diária para que seja garantido às crianças uma educação de dentro do quilombo, que considere seus modos de ser e agir, que fale da comunidade e defenda o território.

> Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p.99).

Essas reexistências se fortificam a partir da percepção de que as mulheres quilombolas possuem de si mesmas, de ser negra e quilombola dentro do contexto que ocupam. Assim

sendo, Dandara em sua narrativa demostra reconhecer a luta dos seus ancestrais para garantir hoje a sua existência e empoderamento, ao dizer:

> É uma satisfação, pois entendo que meu cabelo é lindo, minha pele é linda. A minha origem foi sofrida, então não posso abaixar a cabeça e ter vergonha da minha cor de onde eu vim, eles [meus antepassados] sofreram e eu estou aqui graças a eles (DANDARA, 2021).

Felipa Maria Aranha inicia sua narrativa para falar como ela se percebe nesse processo, destacando que ela poderia sair do trabalho na roça por meio de dois caminhos, que seriam pelo casamento ou pelo estudo, optando então pelo estudo, conforme explica:

> [...] Eu trabalhei a vida toda na roça e eu sempre dizia que eu não queria continuar trabalhando na roça porque eu não gostava, se eu não gostava eu teria que sair de lá, eu ia sair por duas formas, pelo casamento ou estudando, só que pelo casamento eu poderia ser submissa, e eu falei que eu nunca seria submissa a ninguém (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

O estudo aparece mais uma vez como alternativa para as mulheres quilombolas, logo é preciso que seja garantido o acesso a uma educação de qualidade e que contemple as especificidades dos povos quilombolas.

Felipa Maria Aranha continua sua narrativa enfatizando que se sente vitoriosa diante de todos os obstáculos vencidos.

> Primeiro se eu considerar a questão histórica, se eu considerar a questão regional, se eu considerar a família que eu tenho do lado de pai, a família que eu tenho do lado de mãe, as circunstâncias em que elas cresceram, as circunstâncias em que elas viveram, o que eu ouço que meu pai sofreu, o que ouço que mainha sofreu, o que eu ouço que o que era essa região aqui antes, no que se transformou hoje, o que eu vejo que as pessoas na rua pensam que eu sou de uma empresa[...] porque não é normal uma pessoa negra trabalhar[...] me sinto vitoriosa, porque eu sei, que eu sou pouquíssima (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

A interlocutora reconhece que é uma das poucas pessoas que conseguiu algumas coisas dentro da comunidade, como estudar, acessar o ensino superior, passar em um concurso público, exercendo à docência na rede estadual de ensino, dentre outras conquistas.

> A gente ver que a nossa região é bem grande, tem muitas pessoas, mas pode contar nos dedos quem conseguiu algumas coisas, e eu sei que eu consegui, mas eu não consegui porque alguém teve pena de mim. No começo como eu

> te falei, não tive ajuda de ninguém, a não ser meus pais e meus irmãos, o estado não me ajudou, ninguém me ajudou. E a gente sabe hoje por conta dessas políticas públicas que têm, que esses meninos vão ter a facilidade para se melhorarem, vai ser bem melhor do que a nossa época (FELIPA MARIA ARANHA, 2021).

Nesse interim, destacamos a relevância na fala de Felipa ao reforçar a importância das políticas públicas para garantir os direitos das/dos quilombolas. Ela destaca o quanto a falta dessas políticas no seu tempo de estudo dificultou o seu percurso, podendo contar apenas com a ajuda dos seus familiares, que mesmo sem condições financeiras se esforçou para auxiliá-la.

> As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma nova forma de garantia de direitos. Nisso reside o potencial emancipatório (GOMES, 2017, p. 116).

Para isso, é necessário questionar o espaço acadêmico e decolonizar seus currículos e o conhecimento (GOMES, 2017), subvertendo os saberes e padrões hegemônicos nesse espaço.

Dessa forma, retomamos aos marcadores da colonialidade do ser, do poder e do saber que são contestados através do protagonismo das mulheres quilombolas dentro da comunidade, através dos enfrentamentos para acessar a educação, na atuação dentro da associação quilombola e na comunidade no geral.

Segundo Jurema Werneck,

> É possível encontrar em diferentes relatos sobre os quilombos no Brasil, ainda que de forma indireta, pistas da participação e liderança femininas em diferentes posições de comando, exemplificados pelas figuras de quilombolas como Aqualtune, Acotirene, Mariana Crioula, entre outras, ou de articulação econômica ou política de resistência (WERNECK, 2010, p. 81).

Hoje as mulheres da comunidade Boi estão à frente da coordenação da comunidade e da instituição religiosa, exercendo importantes papéis na reivindicação por melhorias e na liderança comunitária.

Além da associação as mulheres se organizam também por meio de grupos, como o grupo de cantiga de roda “Maria pretinha” o grupo de artesanato “Mulheres criativas” e o grupo de dança afro da comunidade Boi composto por adolescentes e jovens mulheres. Esses

grupos contribuem significativamente para o reconhecimento das mulheres quilombolas e da comunidade Boi.

> As ações de posicionamento cultural desenvolvidas pelas mulheres negras tiveram e têm como base a atualização seletiva de elementos da tradição afro-brasileira e de diferentes modelos que conferiam à mulher negra o poder de liderança e de agenciamentos (WERNECK, 2010, p. 83).

Nessa senda, quando direcionamos o olhar para a trajetória escolar e comunitária das mulheres da comunidade Boi, identificamos os enfrentamentos e a organização existente nesse espaço de relações de poder, de construções políticas e ações decoloniais. É importante destacar que as estratégias de organização política existiam mesmo antes da fundação da associação e dos grupos, pois são processos de reexistências que atravessam gerações. Conforme as reflexões de Selma dos Santos Dealdina, organizadora do livro "**Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas", onde ela destaca o seguinte:

> Nós, mulheres quilombolas, temos um papel de extrema importância nas lutas de resistência, pela manutenção e regularização dos nossos territórios. No quilombo ou na cidade, temos sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, do sagrado, do cuidado, das filhas e filhos, das e dos griôs, da roça, das sementes, da preservação de recursos naturais fundamentais para a garantia dos direitos (DEALDINA, 2020, p. 37).

As narrativas apontam os enfrentamentos das mulheres quilombolas para garantir o acesso à educação. Ao narrarem suas vivências protagonizam práticas decolonizadoras, abrindo caminhos para a desconstrução da superioridade branca e eurocêntrica a elas impostas, por meio dos seus saberes, visibilizando suas práticas e a comunidade. A presença dessas mulheres na escola e na universidade reforça a urgência dessas vozes, possibilita uma troca, pois os saberes adquiridos nesses espaços voltam para a comunidade. Todavia é necessário que esses espaços sejam descolonizados permitindo que os conhecimentos dessas mulheres também façam parte dos processos de aprendizagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos dispomos a realizar pesquisas em determinados contextos, adentramos um universo permeado por diferentes culturas e formas de compreender o mundo, que se apresenta de forma diferenciada para cada indivíduo. No quilombo existe um mundo que se organiza de forma própria, que no coletivo constrói estratégias de autossustento, utilizando os saberes da terra e dos nossos ancestrais. Dessa forma, realizar esta pesquisa como uma pessoa de dentro, pertencente e liderança da comunidade quilombola Boi, facilitou o contato com as interlocutoras, mas também trouxe desafios, pois esta produção não se resume a ela mesma, está relacionada às ações produzidas dentro da comunidade junto as demais mulheres quilombolas, mesmo não se tratando de uma pesquisa-ação. Manter o distanciamento enquanto pesquisadora foi difícil e desafiador, pois no decorrer das narrativas, eram descritas situações que também vivenciei como mulher negra e quilombola.

Esta pesquisa buscou compreender como opera a colonialidade do poder, do saber e do ser na trajetória escolar/acadêmica e no cotidiano das mulheres quilombolas, com foco nas práticas educativas, bem como destacar as estratégias de resistências construídas por essas mulheres. Para tal, realizamos entrevistas narrativas com quatro mulheres da comunidade quilombola Boi. Ao contextualizar esse território percebemos que se trata de um espaço construído a partir da determinação de um povo, que mediante os casos de invisibilidade e estereótipos buscou por vias das reexistências mudar o curso da história.

Dandaras, Aqualtunes, Terezas e Felipas constroem a comunidade Boi, embora na maioria das vezes o protagonismo dessas mulheres permaneça silenciado. Diante disso com base nos estudos das intelectuais negras afro-latinas- americanas e dos estudos decoloniais identificamos as lutas das mulheres quilombolas para acessar à educação resistindo a colonialidade do ser, do saber, do poder.

O silêncio atravessa a memória dessas mulheres, e é perceptível no decorrer das narrativas. Ao descreverem seus percursos se emocionam, transparecem orgulho e perseverança nas lutas diárias, esperançadas pela ancestralidade que as move. Os relatos tímidos, mas repletos de significados, simbolizam retratos reais, em que das ausências emergem experiências históricas. Experiências que nascem a partir da existência de cada mulher quilombola pertencente à comunidade.

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico em que encontramos poucos estudos com as mulheres quilombolas. Em seguida descrevemos os percursos metodológicos

deste estudo, sob as lentes dos estudos decoloniais, apontando os marcadores da colonialialide e decolonialidade a partir dos relatos. Contextualizamos a comunidade quilombola Boi, realizando primeiro um pequeno panorama histórico dos quilombos no Brasil até chegar à comunidade, identificada neste estudo como um território marcado por disputas, relações de poder e a luta pelo reconhecimento.

As teóricas afro-latina-americanas como Collins (2019, 2020), Gonzalez (2011, 2018), Bueno (2019), Nascimento (1985), Gomes (2017, 2021, 2012), Pacheco (2013), Dealdina (2020), Carneiro (2005, 2019), Moreira (2018), Oliveira (2020), dentre outras, propiciaram reflexões sobre as formas de opressões que atravessam as vivências das mulheres negras e quilombolas, produzindo imagens de controle, e como essas mulheres desestruturam os padrões impostos por meio dos seus corpos e organização política.

Descrevemos os avanços conquistados pelo movimento negro e quilombola nos últimos anos com a implementação de políticas públicas como a criação da Lei n.º 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. A partir dos estudos apresentados compreendemos a diferença colonial como um caminho que possibilita rupturas epistemológicas em que se constroem reexistências (MIGNOLO, 2003, WALSH, 2019).

As narrativas das mulheres quilombolas revelam como a colonialidade opera em suas vivências por meio da invisibilidade, dos preconceitos, discriminações, das práticas educativas e do currículo. Os obstáculos e desafios revelados dificultam os percursos escolares dessas mulheres, que no interior da comunidade, se organizam para contestarem as estruturas de dominação que atravessam seus caminhos, sobretudo na forma da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nesse sentido, as memórias escolares e universitárias das mulheres quilombolas da comunidade Boi, denotam atitudes decoloniais, pois a presença dessas mulheres em espaços que excluem os conhecimentos produzidos pelos povos historicamente subjugados é uma forma de decolonizar as instituições de ensino, suas práticas educativas e seus currículos eurocêntricos.

Após as análises dos relatos evidenciamos a urgência da decolonização das práticas educativas, pois estas, têm contribuído para o silenciamento e deslegitimação de determinados/as sujeitos/as nos espaços educacionais, olhando a partir dos casos mencionados pelas mulheres quilombolas. No decorrer das falas identificamos práticas de invisibilização e negação da História e Cultura Afro-brasileira nos espaços acadêmicos e escolares, que têm

passado a história dos/as negros/as de forma estereotipada e simplista, associada somente ao período colonial escravista, ocupando lugares de subordinação e opressão.

O combate ao racismo e sexismo na educação envolve a adoção de práticas, visando a desconstrução dos currículos escolares e universitários, em que as desigualdades sociais têm sido naturalizadas. Assim cada vez mais as mulheres quilombolas são interpeladas na avenida das opressões interseccionais como destacam Akotirene (2019), Collins (2020) e Crenshaw (2002). Desse modo, a interseccionalidade contribui para pensar como raça, classe e gênero se entrecruzam produzindo mecanismos de controle nas vivências e percursos escolares das mulheres quilombolas. As práticas educativas nesse contexto precisam ser direcionadas em observância às realidades presentes na sala de aula, considerando as diferenças plurais que formam esse espaço.

Foi possível perceber o desconhecimento da Lei 10.639/03 e a falta de discussões voltadas as questões étnico-raciais no espaço acadêmico, pelas falas das mulheres que concluíram o ensino superior. As interlocutoras reconhecem a necessidade de romper os padrões impostos pelos currículos. Felipa Maria Aranha em sua narrativa aponta caminhos para isso, mostrando possiblidades que podem ser alcançadas por meio das práticas educativas dos/as professores/as.

Os resultados demonstram as dificuldades e descasos enfrentados pelas mulheres quilombolas em seus percursos escolares, como deslocamento, transportes e professores/as que não consideravam o contexto de origem e sociocultural.

Nesse sentido, concluímos por meio dos relatos, que as práticas educativas que perpassaram as vivências escolares das mulheres quilombolas da comunidade Boi contribuíram para a invisibilidade dos saberes e culturas afro-brasileiros e quilombolas, através da colonialidade do saber, poder e ser, com saberes hegemônicos, desconsiderando a história de luta dos/as quilombolas, resumindo a nossa história ao período da escravização, estigmatizando o ser, e as diferenças de classe.

O combate às opressões de gênero e raça é uma responsabilidade política e pedagógica das escolas e universidades, bem como de toda sociedade. Esse desafio exige das instituições de ensino rupturas epistemologias e curriculares, decolonizando as práticas educativas, o currículo e o conhecimento como reforça Gomes (2021).

As narrativas denunciam o impacto do deslocamento de estudantes quilombolas para a cidade, que em contato com outros contextos, desconhecem suas próprias histórias. Evidenciam que até mesmo quando a escola era localizada dentro da comunidade as questões

relacionadas aos saberes e culturas quilombolas não fizeram parte das práticas educativas. Nesse ponto, enfatizamos a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como uma política curricular que assegura aos quilombolas "o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade" (BRASIL 2012), tanto nas escolas dentro de suas comunidades, como nas escolas que atendem estudantes desses territórios. Nesse sentido, é urgente políticas públicas que garantam a implementação dessas diretrizes.

As mulheres quilombolas relatam episódios de discriminação sofridos no ambiente escolar e nos demais espaços sociais. Práticas discriminatórias associadas ao cabelo, a cor da pele, a classe social e ao pertencimento quilombola. A colonialidade o poder, do ser e do saber, através do racismo se manifesta nas vivências das quilombolas, inferiorizando as suas existências, embranquecendo seus traços, duvidando das suas capacidades, silenciando e causando medo, reprimindo suas vozes e estereotipando o território em que vivem. Mas por meio das suas ações rompem com os padrões impostos sobre suas vidas, à medida que deixam de alisar o cabelo e soltam o crespo, que se reconhecem como negras e quilombolas, que defendem seus territórios e contribuem para a valorização da estética e cultura negra nos espaços em que atuam.

Nesse cenário, as mãos de Dandara trançam a história de um povo que reexiste em suas práticas de valorização da estética negra, representando os saberes da ancestralidade. Aqualtune e Teresa de Benguela resistem nas práticas artesanais e outras atividades que desenvolvem junto ao grupo "Mulheres criativas", ao grupo de cantiga de roda "Maria pretinha" e na comunidade. Felipa Maria Aranha utiliza seus conhecimentos, seu corpo político, como ela mesma diz, para falar sobre a valorização da estética negra e outras discussões relacionadas, conseguindo durante sua trajetória como professora, auxiliar suas alunas a realizarem um processo de desconstrução, a gostarem das suas aparências e se perceberem nesse processo.

Portanto, para as mulheres quilombolas da comunidade Boi, a defesa do território, dos seus saberes e costumes está relacionado às lutas pela educação escolar, rompendo com a colonialidade que incide sobre os nossos percursos. Cada quilombola que consegue concluir o ensino médio, acessar e concluir o ensino superior, é sinônimo de que nossas reexistências provocam mudanças em nossas comunidades e nas instituições de ensino. No quilombo, organizamos estratégias, ocupamos espaços e lideranças, buscando a valorização e

reconhecimento da comunidade Boi e do povo quilombola. Traçamos caminhos para além da educação formal, temos os ensinamentos dos nossos ancestrais que muito contribuem para os nossos enfrentamentos. Mas buscamos também a educação escolar, por entendê-la como um importante caminho para o combate às desigualdades sociais e as opressões raciais e de gênero.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Cerneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios quilombolas e conflitos: comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência no decorrer de 2009. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *et. al*. (Org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos.** Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/ UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos" remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS ZUMBI DOS PALMARES. **Ata da Fundação da Associação dos Trabalhadores Rurais Zumbi dos Palmares realizada no dia 26 de junho de 1997**. Comunidade Boi, 1997.

ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS ZUMBI DOS PALMARES. **Ata do dia 01 de setembro de 2015**. Comunidade Boi, 2015.

BAHIA (Estado). Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – Cedeter e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – Codeter's. **Diário Oficial do Estado**: Salvador, BA, a. XCIX, n. 21605, seção 1, p. 06-08, 30 de dezembro de 2014.

BAHIA (Estado). Secretaria de Planejamento. **Territórios de Identidade**
Salvador, BA: Governo do Estado. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17. Acesso em: 16 mai. de 2021.

BAHIA (Estado). Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf. Acesso em: 03 nov. de 2021

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidade dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. Tese de Doutorado. 2012.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Braslia, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), publicada no dou de 22/04/2021**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019. **Diário Oficial União**: Brasília, DF, 01 jan. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510830. Acesso em 15 mai. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer homologado CNE/CEB, 16/12 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/2012 de 05 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, 2012.

BUENO, Winnie de Campos. **Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro: uma possibilidade de leitura da obra Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment (2009) a partir do conceito de imagens de controle**. Dissertação (Mestrado em Direito)- Universidade do Vale do rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo, RS, 2019.

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

CARDOSO, Thaís Teixeira. **Os sentidos produzidos e disputados em torno do lugar dos gêneros na política curricular da educação quilombola**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e raça na sociedade brasileira. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, livros, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulher negra. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, livros, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro.** Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2020.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. **Quem Somos**. Disponível em: http://conaq.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 24 mai. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 27 Jul. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violências contra as mulheres não-brancas**. Tradução de Carol Correia. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/. Acesso em: 27 jul. 2020.

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. In: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** ColecciónSur-Sur. CiudadAutonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

ECOLOGY BRASIL; EQUATORIAL ENERGIA. Caracterização das Comunidades Remanescentes de Quilombo. CRQ Boi. **Estudo do componente Quilombola- ECQ**. Dezembro de 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edimilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

FABRINE, João Edmilson. Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edimilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **cadernos pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/5-Racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-Artigo.pdf

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, São Paulo, n.1, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras. **UCPA Editora**, 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Org**.). Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes louro. 12. ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Tradução: Bhuivi Libanio. 1. ed. Rio de janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2019.

LARCHERT, J. M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo – BA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?. **Horizontes antropológicos**, v. 5, n. 10, p. 123-149, 1999.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: DE HOLLANDA, Heloísa Buarque (Ed.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais.** Programa de Pós-Graduação em Educação–Universidade do Estado da Bahia (tese de doutorado). Salvador: UNEB, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Autêntica, 2018.

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. BA – Comunidades quilombolas e agricultores familiares lutam para garantir território e meios de subsistência contra mega empreendimento de mineração.

Disponível em: http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ba-comunidades-quilombolas-e-agricultores-familiares-lutam-para-garantir-territorio-e-meios-de-subsistencia-contra-mega-empreendimento-de-mineracao/. Acesso em: 20 mai. 2021.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 11, p. 10-31, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as Misérias da "Ciência": Colonialidade, Geopolítica do Conhecimento e Pluro-versalidade Epistêmica. IN: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MOREIRA, Nubia Regina; CARDOSO, Thaís Teixeira. Mulheres negras em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver: indícios para um currículo antirracista. **Cadernos de Pesquisa**, p. 129-151, 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. Dissertação (Mestrado)-Curso de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Edições UESB, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. 7. ed. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. Editora Ática, 1993.

MOURA, Glória. O direito à diferença. MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola. SECAD/MEC, Brasília**, p. 69-82, 2005.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

O'DWYER, E. C. **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Iris Verena. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-Estudos-Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 2020.

OLIVEIRA, Nelma Gusmão de; BRITO, Diego Henrique Santos. Conflito ambiental no sertão baiano: o projeto Pedra de Ferro em Caetité e Pindaí. **revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 22, 2020.

ORTIZ, Alexander; ARIAS, María Isabel; PEDROZO, Zaira. Metodología 'otra'en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **FAIA**, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Coleção Temas Afro. Salvador: ÉDUFBA, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos; NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher negra: interseccionando gênero, raça, classe, cultura e educação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 2016.

PERAFÁN, Mireya Eugenia Valencia; OLIVEIRA, Humberto. Território e Identidade. **Coleção Política e Gestão Culturais. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia**. P55 Edições: Salvador, BA, 2013.

PTDSS – PLANO DE DESEVOLVIMENTO RURAL SUSTENTAVEL E SOLIDARIO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO. Guanambi - BA, 2016. Disponível em: https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2010.

QUILOMBO SEM COVID-19. **Observatório da Covid-19 nos Quilombos**. 2020. Disponível em: https://quilombosemcovid19.org/. Acesso em: 06 mai. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RIOS, Sadraque Oliveira. Desafios à categoria "território de identidade": uma análise da proposta de desenvolvimento instituída pela lei baiana n. 13.214/2014. **Revista da AJURIS**, v. 45, n. 145, p. 223-250, 2019.

RUFINO, Luiz. RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editorial, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, Adriana Cardoso. **Mulheres Griôs: Um estudo etnográfico sobre identidades étnicas e de gênero no Quilombo Urbano Barro Preto em Jequié-Ba**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié.

SANTOS, Antonio César de Holanda. **Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belorizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. Articulando currículo, prática e cultura: exigências formativas que impactam a escolarização de mulheres negras no ensino superior brasileiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 233-254, 2019.

SANTOS, Etelvina Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 28-42, 2019.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetórias educacionais de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE**. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP, 2012.

SILVA, Débora Rodrigues Azevedo; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A emergência de narrativas na voz das mulheres do quilombo de pinhões. **39ºReunião da ANPED**, 2013.

SILVA, Lúcia Helena Ramos da**. Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombolas (Dissertação de Mestrado).** Programa de

Pós-graduação em Educação, Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. 18ºREDOR. Tema: Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federa Rural d Pernambuco, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética, a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Edufba, 2011.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 21-37, 2005.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: 2020**. IBGE**, **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

VIDA SIM, BARRAGEM NÃO. **Quem Somos**. Disponível em: https://vidasimbarragemnao.wixsite.com/pelavida. Acesso em: 05 jun. 2021

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: WERNECK, Jurema (org.). **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. 2010.

XAVIER, Girleide da Silva**. Mulheres do Quilombo: Identidade Étnica, Gênero e Educação na comunidade Porto dos Cavalos - Ilha de Maré /Bahia.** Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Senhora_____,

você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**Relações étnico-raciais e de gênero na trajetória escolar de mulheres quilombolas: construindo reexistências contra-hegemônicas".** O presente estudo tem como objetivo compreender como as relações étnico-raciais e de gênero influenciaram/influenciam na trajetória escolar e no âmbito familiar e local das mulheres quilombolas da Comunidade Boi.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistas narrativas e análise documental das atas da Associação dos Trabalhadores Rurais Zumbi dos Palmares da Comunidade Boi.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você não será identificado em nenhuma publicação, ao menos que escolha ser identificado. Este estudo apresenta risco mínimo que podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Esta pesquisa trará contribuições significativas para o campo acadêmico, a comunidade e os estudos relacionados as mulheres

quilombolas, buscando vozes de resistência e existências, quebrando o silêncio a elas impostas e fazendo com que essas vozes cheguem ao campo acadêmico descolonizando o conhecimento presente nesse espaço. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista/BA, ____ de _____ de 2021.

_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador (a) responsável:
Marciele Neres de Jesus
Endereço: Comunidade Boi, Pindaí-BA
E-mail: marcieleneres@gmail.com
Tel.: (77) 991523267

Profª. Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Endereço: Rua Otacílio Pereira Donato, 352, Bairro Vomitamel, Guanambi, Bahia
E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com
Tel.: (77) 991416638

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cep

APÊNDICE B - Roteiro para as entrevistas narrativas com as mulheres quilombolas da Comunidade Boi do município de Pindaí/BA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS COM AS MULHERES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE BOI DO MUNICÍPIO DE PINDAÍ/BA

Questões para iniciar o diálogo:

- Fale sobre a sua trajetória de vida, incluindo suas vivências na escola, na família e na comunidade.
- Fale sobre a Comunidade Boi. Origem, primeiros moradores, costumes, tradições e lutas.

Após as narrativas iniciais, o diálogo será orientado pelas questões a seguir. É importante destacar, que outras questões poderão surgir no decorrer das narrativas.

1- Que assuntos eram tratados na escola? Estudou sobre a comunidade, a África e os quilombos?
2- Qual a importância da escola em sua vida?
3- Por ser mulher negra e quilombola, enfrentou alguma dificuldade no percurso escolar? Sofreu algum tipo de preconceito, de racismo e discriminação?
4- Como as mulheres são vistas na comunidade?
5- O que é ser mulher, negra e quilombola?
6- Como é a participação das mulheres na associação da comunidade?
7- Qual a sua percepção sobre o currículo das escolas e universidade que estudou?
8- O que você conhece sobre a lei 10 639/2003?