



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO



JACKELINE SHIRLEY BARBOSA DA LUZ

**“NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: HISTÓRIAS DE VIDA
ANCESTRAIS E FORMATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS
PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**



FEIRA DE SANTANA - BA

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

JACKELINE SHIRLEY BARBOSA DA LUZ

**“NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: HISTÓRIAS DE VIDA
ANCESTRAIS E FORMATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS
PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano.

FEIRA DE SANTANA-BA
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Luz, Jackeline Shirley Barbosa da
L994n "Nossos passos vêm de longe": histórias de vida ancestrais e formativas
de professoras negras precursoras da educação escolar quilombola /
Jackeline Shirley Barbosa da Luz. - 2025.
140f.: il.

Orientador: Marco Antonio Leandro Barzano

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Escrivência e trajetórias formativas. 2. Professoras negras. 3.
Educação escolar quilombola. I. Barzano, Marco Antonio Leandro, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37:308(=96)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

JACKELINE SHIRLEY BARBOSA DA LUZ

“NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: HISTÓRIAS DE VIDA ANCESTRAIS E FORMATIVAS DE PROFESSORAS NEGRAS PRECURSORAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e línguas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 19 de agosto de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO
Data: 29/09/2025 07:07:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marco Antonio Leandro Barzano Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Isabelle Sanches Pereira Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Charles Maycon de Almeida Mota Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Marta Alencar dos Santos Terceiro/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADA

“Estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. [...] E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar essas histórias, continuo no ato premeditado de traçar uma escrevivência.”

(Conceição Evaristo, 2016, p.7)

Às minhas ancestrais,
que abriram caminhos com coragem e sabedoria.

À minha família,
que fortalece os meus passos com amor.
Que eu não seja, por muito tempo,
a única com o título de Mestra na família.

Às professoras negras
que caminharam comigo nesta travessia
e deram corpo a este estudo.

Às meninas negras
que sonham ser professoras. Não desistam,
pois, “nossos passos vêm de longe”!

É TEMPO DE AGRADECER!

Eis que chega esse tempo, o tempo que há para cada coisa abaixo do céu, o tempo que para além da cronologia, também é deus. O tempo que me faz chegar até aqui, Povoada! É assim que eu me sinto desde que iniciei este percurso tão desafiador, e, de fato, assim o iniciei. Com a minha filha Eva, em meu ventre, energizada pela força das minhas ancestrais e das mulheres da minha vida que me circunda, inspira e impulsiona. Concluo este percurso, ainda mais “povoada” pelo compartilhamento que este trabalho proporcionou e por todos que de alguma forma colaborou para que chegássemos até aqui, o que posso fazer além de agradecer? Muito agradecer!

A Deus e à minha ancestralidade pelo cuidado e por, a todo tempo, me mostrar que nada é por acaso e nunca deixar sentir-me só.

A minha filha, Eva Luz, por ser a força que me faltava e por me permitir sentir o amor mais lindo dessa vida.

A meu Pai, Raimundo Luz, por ser fonte de sabedoria e apoio.

A minha Mãe, Raimunda Barbosa, por todo cuidado, amor, preocupação, zelo e por ser a minha fonte de inspiração e a minha principal rede de apoio.

À minha irmã Valdeci Bispo, por ser colo, cuidado e presença constante para mim e principalmente para minha filha.

Ao meu irmão Joemerson Luz, por acreditar e me incentivar nos momentos de desânimo.

Ao meu companheiro Edimarcos Ferreira, pela paciência e presença carinhosa.

À minha amiga, minha irmã, Ane Carine Rosas, por ser a minha inspiração, por acreditar em mim mais do que eu mesma. Conseguimos, Ana!

À minha parceira Nilldinha Odara pelas valiosas partilhas, pelos aprendizados, pelas risadas, pela escuta, por tanto... Vencemos, Nice!

A Emanuele Soares pelos momentos de alegria e por dividir comigo a história e o colo de sua avó.

À Edilene Lima, Gildete Sousa e Angelina Matos e todas/os as/os meus amigos pela torcida, cuidado e carinho.

À Rayla Soares, aluna da minha primeira turma na rede municipal de educação de Feira de Santana. Se tornou minha amiga e primeira ex-aluna a ingressar em curso de graduação na universidade pública. És meu orgulho, Ray! Obrigada por todo apoio e cada palavra de incentivo.

Às minhas sobrinhas amadas pelo amor que emanam. É por vocês!

A toda a minha família, pela torcida e por compreenderem as ausências.

Ao meu território pelo forjar das minhas identidades e pelo fortalecimento dos vínculos.

À Escola Municipal Raul Ribeiro por ser um dos espaços potencializadores do meu ser-professora-negra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Universidade Estadual de Feira de Santana pela oportunidade e por todo acolhimento.

À turma do Mestrado de 2023.1, especialmente a Renata Carnaúba, Valdinéia Araujo e Karoline Gomes e ao grupo “Apocalípticas do Sertão”.

As/os professoras/es incríveis que passaram por nós deixando suas valiosas contribuições, especialmente a Eduardo Miranda, Mirela Iriart, Marinalva Ribeiro, Charles Mota e Ivan Farias.

À professora Marta Alencar pelo carinho e cuidado com que me acolheu durante o tirocínio. És inspiradora!

Ao Grupo de Pesquisa Rizoma pelas valiosas construções e pelo movimento de aquilombamento que realiza. Especialmente Maria Cristina Sampaio pela parceria no início das visitas.

Às professoras Isabelle Sanches, Marta Alencar e Charles Mota pelas valiosas contribuições desde o processo de qualificação. Vocês foram farol!

Ao Quilombo de Lagoa Grande, na pessoa de Renilda Cruz, e a Escola Quilombola Luiz Pereira dos Santos pelo acolhimento, por ter me ensinado tanto e me permitido conhecer pessoas maravilhosas.

Às Professoras Maria de Lourdes Soares, Silvéria Almeida e Maria das Graças Santos que compartilharam suas histórias de vida e construíram comigo este trabalho. Vocês são inspiradoras!

Ao Coletivo Movimenta Juventude Lagoa Grande por serem expressão de compromisso com o movimento de continuidade. TiDu presente!

Aos estudantes bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEFS que chegaram para somar nesta reta final me dedicando tanto afeto. Está sendo um privilégio acompanhar vocês nesta empreitada. Adriany Freitas, Ana Karolina Santos, Domingos Neto, Eloisa Santos, Heloisa Ribas, Iasmin Campos, Laura Cerqueira, Yasmin Miranda: vocês são a prova de que todo esse caminhar vale a pena!

E com uma “Oração ao Tempo”¹, finalizo agradecendo imensamente ao meu Orientador, o querido Professor Marco Antonio Leandro Barzano. Gratidão pela acolhida, paciência, pelo olhar cuidadoso, pela escuta atenta e por cada palavra que ao passo que cobrava me incentivava a caminhar com mais empenho. Gratidão por escolher caminhar conosco e compreender o nosso tempo.

¹ Canção Oração ao tempo, do compositor brasileiro Caetano Veloso, apresentada em formato de espiral – imagem gerada utilizando o site <https://www.festisite.com/text-layout/spiral>.

[illegible]

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise acerca de como as histórias de vida ancestrais e formativas de professoras negras contribuíram para a construção da educação escolar quilombola, tendo como território impulsionador o Quilombo de Lagoa Grande, situado no Distrito de Maria Quitéria, em Feira de Santana-Ba. Foi realizada uma reflexão crítico-teórica acerca do tema de pesquisa tendo como ponto de partida as experiências narrativas produzidas por mulheres negras que iniciaram suas trajetórias como professoras leigas na roça. A pesquisa, inserida no campo da Educação, optou por uma análise qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos a Conversa ancorada nos fundamentos que caracterizam o ponto de vista feminista negro, trazendo abordagens consubstanciadas nos estudos de intelectuais negras, tais como: Beatriz Nascimento (2021), Nilma Lino Gomes (2017), Patrícia Hill Collins (2019) Sueli Carneiro (2023) e Lélia Gonzales (2020). As histórias de vida ancestrais e formativas das professoras negras precursoras da educação escolar quilombola no Quilombo de Lagoa Grande contribuíram de maneira decisiva para a construção de uma educação enraizada nas memórias, valores e necessidades do quilombo. Portanto, a contribuição dessas histórias de vida para a educação escolar quilombola é estrutural: sem elas não haveria a escola quilombola como direito conquistado. A escola que se apresenta como um projeto educativo de (res) significações negro e ancestral.

Palavras-chave: Histórias de vida ancestrais e formativas. Professoras negras. Educação Escolar Quilombola.

RESUMEN

Esta disertación analiza cómo las historias de vida ancestrales y formativas de maestras negras han contribuido a la construcción de la educación escolar quilombola, teniendo como territorio motor el Quilombo de Lagoa Grande, localizado en el distrito de Maria Quitéria, en Feira de Santana-Ba. Se realizó una reflexión crítico-teórica sobre el tema de investigación, tomando como punto de partida las experiencias narrativas producidas por mujeres negras que iniciaron su carrera como maestras laicas en el campo. La investigación, que se inscribe en el campo de la Educación, optó por un análisis cualitativo, utilizando Conversaciones como herramientas metodológicas, ancladas en los fundamentos que caracterizan el punto de vista feminista negro, aportando enfoques basados en los estudios de intelectuales negras, tales como: Beatriz Nascimento (2021), Nilma Lino Gomes (2017), Patrícia Hill Collins (2019) y Lélia Gonzales (2020). Las historias de vida ancestrales y formativas de las maestras negras precursoras de la educación escolar quilombola en el Quilombo de Lagoa Grande contribuyeron decisivamente a la construcción de una educación arraigada en las memorias, valores y necesidades del quilombo. Por lo tanto, la contribución de esas historias de vida a la educación escolar quilombola es estructural: sin ellas no existiría la escuela quilombola como derecho conquistado. Una escuela que se presenta como un proyecto educativo de (re)significaciones negras y ancestrales.

Palabras clave: Historias de vida ancestrales y formativas. Maestras negras. Educación escolar quilombola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: salas da antiga escola Vasco da Gama e a atual Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos

Figura 2: Ruínas da Casa que funcionou a escola, localizada em frente ao prédio atual da Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos, ao lado da sede da AQCOMAC

Figura 3: Cartografia do Território Quilombola de Lagoa Grande, Feira de Santana, Bahia – 2022

Figura 4: Escola Municipal Paula de Freitas Almeida

Figura 5: Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos

Figura 6: Valores Civilizatórios Afro-brasileiros

Figura 7: Raimundo Correia da Luz (meu pai) sentando no meio da roça conversando com as suas netas Jasmin Nascimento da Luz e Eva Rayane Ferreira Barbosa Luz (minha filha).

Figura 8: Raimunda Araujo Barbosa (minha mãe) em um dia de trabalho na Escola Municipal Raul Ribeiro de Oliveira no ano de 2012.

LISTA DE SIGLAS

ACOMAQ – Associação Comunitária de Maria Quitéria
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AQCOMAQ – Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CETEB – Centro de Educação Técnica do Estado da Bahia
CNE – Conselho Nacional de Educação
EEQ – Educação Escolar Quilombola
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
FEP – Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Exercício
FNB – Frente Negra Brasileira
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HAPROL – Projeto de Habilitação de Professores Leigos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),
Ministério da Educação
MOC – Movimento de Organização Comunitária
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEERQ – Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
RC – Rodas de Conversa
SEDESO – Secretaria de Desenvolvimento Social
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM – Teatro Experimental do Negro
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

“VENTO VEM ME TRAZER BOAS NOVAS”: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA	15
CAPÍTULO 1: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO, CONVERSANDO, (RE)VI-VENDO	20
1.1 A conversação como expressão da escuta e da memória.....	21
1.2 As mulheres negras que constroem a pesquisa.....	28
1.2.1 Maria de Lourdes Soares dos Santos: a professora por inspiração	29
1.2.2 Silvéria Almeida Santos: a professora engajada.....	32
1.2.3 Maria das Graças Almeida Santos: a professora forjada na luta pelo bem viver do povo da roça	33
1.4 Entre afetos e conflitos: eis o Quilombo de Lagoa Grande!.....	35
CAPÍTULO 2: A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO	43
2.1 Mover Ancestral	53
2.2 De mãos dadas com a minha Mãe	57
CAPÍTULO 3: HISTÓRIAS DE VIDA ANCESTRAIS E FORMATIVAS: como mulheres negras se tornaram professoras no Quilombo de Lagoa Grande	61
3.1 Educação e Ancestralidade: apontamentos para um vir a ser-no-quilombo	95
CAPÍTULO 4: MULHERES NEGRAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS: modos de mobilização para a implantação da educação escolar no quilombo de Lagoa Grande	105
4.1 A comunidade abre a porta e se faz escola.....	107
4.2 O modo de fazer política ou a educação como ato político.....	113
PARA COMEÇAR DE NOVO: UMA CARTA AOS QUE PASSARAM, AOS QUE ESTÃO E AOS QUE CHEGARÃO	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE 01 – QUESTÕES NORTEADORAS DA RODA DE CONVERSA	131
APÊNDICE 02 – RECORDAÇÕES DA PROFESSORA MARIA DE LOURDES SOARES	134
APÊNDICE 03 – POEMAS DE GIRLENE FERREIRA	135
APÊNDICE 04 – CARTA DA PROFESSORA SILVÉRIA ALMEIDA ENDEREÇADA À SUA NETA SAMARAH GONÇALVES	137

“VENTO VEM ME TRAZER BOAS NOVAS”²: UMA INTRODUÇÃO AO TEMA

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens.”

Provérbio africano

Início este trabalho com um verso da música “Asas”, da cantora e compositora baiana Luedji Luna: “Vento vem me trazer boas novas”, convidando-as/os para um caminhar afetivo regado a muita conversa. Conversas que evocam memórias e reverenciam ancestralidades. Em sintonia com o provérbio africano que abre esta jornada, são memórias das histórias de vida ancestrais e formativas de mulheres negras que se tornaram professoras, no contexto da roça e do quilombo, lugares de sentido, significações e referência.

Neste constructo de mulher negra, da roça que se constitui educadora de escolas públicas do próprio território e se constitui também pesquisadora, apresento neste estudo as histórias de vida ancestrais e formativas das professoras negras aposentadas, precursoras da educação escolar no Quilombo de Lagoa Grande, localizado no distrito de Maria Quitéria na cidade de Feira de Santana, Bahia.

Ao buscar por estudos desenvolvidos no quilombo de Lagoa Grande, nos bancos de dados da Capes e Google Acadêmico, encontrei: (a) dois resumos expandidos: um sobre recursos formativos na comunidade e outro sobre a didática do ensino de história na educação escolar quilombola; (b) sete artigos: dois sobre economia popular e solidária; um sobre condições de vida e saúde; um sobre direito territorial; um sobre o evento Novembro Negro, que ocorre na comunidade e dois sobre narrativas femininas, sendo um na perspectiva da história oral, tratando das experiências históricas das mulheres quilombolas do território e outro sobre mulheres, culturas e trocas de saberes; (c) um trabalho monográfico realizado por Renilda Santos, mulher negra, moradora do quilombo, no curso de especialização em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e

²“Asas” é uma das músicas escolhidas para embalar a escrita inicial deste texto. Escrita pela cantora baiana, Luedji Luna. Luedji Gomes Santa Rita (Salvador, Bahia, 1987) é uma artista que sintetiza como poucos de sua geração discussões tão em voga na sociedade. Feminismo, solidão da mulher negra e a pauta antirracista são temas que canta com personalidade e contundência.

Economia Solidária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha, sobre os saberes quilombolas e os desafios na integração entre comunidade e escola no processo de efetivação da educação escolar quilombola em Lagoa Grande, apresentado em 2019; (d) três dissertações: uma realizada por Girlene Ferreira, professora negra, quilombola de Lagoa Grande, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários do departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana, sobre o estudo da memória coletiva presente na oralidade dos moradores do quilombo de Lagoa Grande, aprovada no ano de 2020, a segunda realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Feira de Santana, sobre os sentidos e cosmopercepções do ser quilombola, a partir do diálogo com estudantes universitários moradores dos quilombos de Feira de Santana, aprovada no ano de 2022 e a terceira, sobre como a alimentação quilombola pode reafirmar a identidade cultural e ancestral, aprovada no ano de 2024. (e) E, uma tese defendida no ano de 2014, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Doutorado Interinstitucional (DINTER), que pesquisou sobre a escrita de estudantes quilombolas matriculados na, até então, Escola Municipal Vasco da Gama.

A proposta de trabalho apresentada aqui diferencia-se dos citados acima no sentido de que o nosso enfoque será nas histórias de vida ancestrais e formativas das professoras precursoras da educação escolar quilombola, que nasceram, cresceram, se formaram, atuaram, participaram diretamente do processo de implantação da escola enquanto instituição pública mantida pelo município de Feira de Santana e ainda vivem no quilombo, movimentando-o.

Deste modo, buscaremos contribuir com a visibilidade das histórias de vida ancestrais e formativas de professoras negras do quilombo rural que se formam e lutam pela implantação da educação escolar na comunidade, no seu lugar, que é de disputa, desafios, potencialidades, produtor de múltiplos modos de vida, bem como, buscaremos compreender como o movimento feito pelas professoras elucida a importância da efetivação da educação escolar quilombola neste território.

Apresento, inicialmente, um panorama da minha trajetória ancestral e formativa - enquanto pessoa e profissional - para tentar também justificar a escolha por esta temática de estudo e, assim, apresentar como relevância pessoal o sentimento de pertença ao território da roça no qual me constituo mulher negra e professora. E, como relevância social destacar o protagonismo feminino na luta por educação de qualidade, sobretudo em território quilombola, bem como fortalecer e demonstrar a força desse modelo educacional para subsidiar a implementação da lei em outros territórios e espaços escolares e, no que tange, à relevância acadêmica explicitar outro referencial de educação pautado em saberes/conhecimentos ancestrais ancorados nos fundamentos teórico-metodológicos do feminismo negro.

Ao ingressar na Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos como professora, no ano de 2022, conheço a partir das vozes de moradoras e moradores mais antigas e antigos do Quilombo de Lagoa Grande, em um momento de roda de conversa organizado pela gestão da escola durante a jornada pedagógica, um pouco da história do território e a educação defendida por elas e eles. A partir de suas narrativas, compreendi que defendiam uma educação pautada no que representa o SANKOFA (Elisa Nascimento; Luiz Carlos Gá, 2022, p.27).

Na perspectiva da filosofia africana, o pássaro com a cabeça voltada para trás nos convida olhar para o passado para ressignificar o futuro, evidenciando também a necessidade da participação dos griôts e da comunidade como um todo na educação de suas crianças, conforme preconiza as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. No entanto, ao vivenciar a cultura e organização da escola, percebo que as diretrizes não eram consideradas enquanto documento norteador das práticas pedagógicas na escola, bem como a construção dos documentos oficiais (Regimento, Projeto Político Pedagógico) não eram prioridade.

Tais aspectos nos convidam a refletir: como uma escola Quilombola, até então, não priorizava a organização do trabalho pedagógico a partir das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola? Por que mesmo diante de uma comunidade politicamente ativa, que reconhece e solicita uma educação contextualizada, a escola colocava tanta dificuldade para fazer esta educação

acontecer? Como em uma comunidade onde a escola fora construída a partir da mobilização comunitária com a coparticipação de mulheres negras que se formaram professoras e fazem a educação acontecer naquele lugar, a gestão escolar no ano de 2022 resiste em validar o papel da escola como espaço que colabora para a afirmação da identidade Quilombola?

Tais questionamentos direcionam este trabalho a uma problemática central, que se define como questão-problema de pesquisa: De que maneira as histórias de vida ancestrais e formativas das professoras negras precursoras da educação escolar no Quilombo de Lagoa Grande podem contribuir para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola?

Neste sentido, a pesquisa em foco, tem como objetivo geral compreender, a partir das histórias de vida ancestrais e formativas de professoras negras, de que maneira elas contribuíram para a construção da Educação Escolar Quilombola no Quilombo de Lagoa Grande. As suas histórias e trajetórias de vida representam possibilidades de pensar novas perspectivas a partir de propostas e ações de superação das possíveis permanências que existam no contexto da educação básica, sobretudo nas escolas públicas quilombolas do município de Feira de Santana-Ba.

Ainda sobre os desdobramentos da pesquisa apresento como objetivos específicos: (a) compreender como mulheres negras se instituíram professoras no Quilombo de Lagoa Grande, tomando suas histórias de vida ancestrais e formativas, (b) evidenciar como as mulheres negras e professoras quilombolas produziram os movimentos para a implantação da educação escolar no Quilombo de Lagoa Grande e (c) identificar em suas histórias de vida ancestrais e formativas, quais eram suas práticas formativas e educativas.

Trazer boas novas, conforme anuncia o título desta introdução é um convite poético à leitora e ao leitor acerca daquilo que será lido nesta dissertação, que trata especificamente de mulheres negras, professoras, quilombolas, que representam potência e protagonismo, como muitas outras mulheres negras brasileiras, mas que por muitos séculos foram invisibilizadas, por conta de uma ciência moderna que sempre privilegiou o pensamento patriarcal do homem branco europeu e, desse modo, reforçou a história única

(Chimamanda Adichie, 2019) e a promoção do epistemicídio negro (Sueli Carneiro, 2023).

Este texto está subdividido em cinco seções: a primeira, constitui esta introdução, na qual apresento como chego à temática deste estudo, a segunda, constitui o primeiro capítulo onde apresento o caminho teórico-metodológico utilizado, pautado na Conversa alinhada aos fundamentos do Ponto de vista feminista negro; a terceira seção, dá corpo ao segundo capítulo, onde também apresento um pouco da minha trajetória ancestral e formativa enquanto mulher negra e professora da roça. Na quarta seção, que constitui o terceiro capítulo, apresento as histórias de vida ancestrais e o caminhar inicial de cada uma das professoras na educação, em paralelo com um breve panorama histórico da educação para as pessoas negras, pobres e da roça, no Brasil. Na quinta seção, configura-se o quarto capítulo onde apresentamos os modos de mobilização para a implantação da educação escolar no quilombo de Lagoa Grande.

Que o aceite ao convite feito inicialmente seja como o vento, brisa leve e suave ou redemoinho, que traz boas novas, anúncios ou denúncias, segundo a canção que abre este trabalho. O vento como elemento transformador e impulsionador, capaz de revelar segredos e trazer novidades para este e outros caminhares.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO, CONVERSANDO, (RE)VI-VENDO³

No caminho da roça os pássaros
continuavam com suas cantigas,
comemorando a fartura que haviam
encontrado ao colher os frutos das árvores.
Eles também nos contavam sobre outras
vidas que passavam por perto naquele
momento, fosse por uma questão de
segurança e proteção ou apenas
anunciando que o ambiente estava sendo
ampliado com mais presenças.
(Antonio Bispo dos Santos)

Na roça, durante a minha infância, para chegar a um lugar era sempre por um caminho: o caminho para a escola; o caminho para a venda; o caminho da casa das tias, primas e primos, amigas. Nessas idas e vindas, tínhamos sempre a opção de escolher por onde ir, se pelo caminho mais longo ou mais curto. Ouvia de minha Mãe sobre o caminho para a escola com meu irmão: “evite confusão no caminho”, no caminho para a venda: “vê se não esquece (o que iria comprar) no caminho”, no caminho para a casa das tias: “vá por aqui, este é o caminho mais perto”.

No fim das contas, as tantas recomendações eram para a feitura de um caminhar seguro. O caminhar era permeado por aventuras, conversas descontraídas, contato com a terra, com a chuva, a vegetação, os animais, com pessoas. Através dos caminhos encurtamos distâncias, produzimos (des) afetos, cultivamos memórias. Quando acompanhada, ouvia e partilhava estórias, do lobisomen, do cajueiro assombrado, das almas penadas que habitavam casas fechadas localizadas às margens dos caminhos. Assim, o caminhar, por mais distante que fosse, se tornava breve, leve, descontraído, profundo, mas às vezes solitário.

Em todos os caminhos há os desafios, aprofundamentos, encantos, conflitos, possibilidades. Na pesquisa não é diferente. E, aqui vamos escolher o caminho dos atravessamentos, de modo que seja afetivo, encantador, confluyente.

³ (Re) vi-vendo se apresenta como manifestação do entrelace entre tempo, espaço e memória.

Optei por apresentar inicialmente o capítulo metodológico da dissertação por dois motivos: o primeiro, porque é nele que apresento as mulheres que participaram da pesquisa e, desse modo, as pessoas já iniciam a leitura do texto conhecendo-as. Em segundo lugar, é neste capítulo que também escrevo sobre o quilombo Lagoa Grande, contextualizando sobre o lugar onde a pesquisa foi realizada, a partir não apenas das suas características e concepções apresentadas por estudiosos, mas das informações obtidas pelas próprias mulheres, o que nos permite conhecer sobre o quilombo a partir da oralidade.

A partir dos questionamentos que iniciam este trabalho, oriundos da análise de aspectos reais entre as mulheres que constroem a pesquisa de investigação e a produção teórica que se deseja materializar, a presente produção trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, haja vista que, “o qualitativo de uma pesquisa indica, de modo imediato a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa” (Macedo, Galef e Pimentel, 2009, p. 15).

Assim sendo, a pesquisa será aqui desenhada a partir de métodos e instrumentos próprios da pesquisa qualitativa, utilizando-se da Conversa ancorada nos fundamentos teóricos-metodológicos do Feminismo Negro.

Tempo, não entendido como segmentação de passado, presente e futuro, mas, como presente que inclui o passado e projeta o futuro (Merleau-Ponty, 1945). A organização do mundo numa cultura supõe estar presente na natureza, na sociedade, na comunidade. A realidade para os homens e as mulheres, tal como a vivem, se inaugura hoje, agora, aqui, retomando o passado e projetando o futuro. (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 1987, p.50)

Nesse movimento contínuo e descontínuo de acessar as memórias em um tempo e espaço em que é possível (re) vi-ver através dos passos vivenciados por mim e por todas que partilham esse estudo. Uma materialização das percepções apresentadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, onde os passados se afirmam no presente projetando possíveis futuros, ou futuros possíveis.

1.1 A conversação como expressão da escuta e da memória

A escolha pela Conversa como caminho metodológico se dá por esta ser uma proposta que permite desviar das normativas, por vezes, cartesianas da pesquisa científica, bem como realizar o exercício da escuta e oralidade, tão presentes na tradição africana.

Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneiras: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversas longas, conversas curtas. Conversamos... Conversamos enquanto estudamos, enquanto aprendemos ensinamos. Por que não enquanto pesquisamos? (Sampaio, Ribeiro e Souza 2019, p.25)

Este questionamento se faz importante para pensarmos no fluir do processo de pesquisa com seres humanos, mais especificamente no que tange ao trato com as histórias de vida. O ato de conversar, seja ele por meio de diferentes linguagens, nos reserva certa tranquilidade para expor medos, anseios, acessar memórias distantes, sejam elas positivas ou não.

Aqui é importante pontuar um contato informal que fiz com uma das professoras coparticipantes da pesquisa: ao encontrá-la, comentei sobre a proposta de realizarmos um trabalho sobre a participação dela no processo de fundação da escola. Ela, um tanto tímida, me chamou em um cantinho e disse: minha filha, não sei muita coisa, não, procure Lourdes! Ela vai saber dizer melhor que eu! Eu respondi: -não se preocupe! É só uma conversa! Ela, em tom de alívio, respondeu: -então, tá bom!

Partindo desta experiência, a conversação e suas implicações na pesquisa, segundo Sampaio, Ribeiro e Souza (2019, p. 25), se caracteriza e pode ser definida como

possibilidade de aprender no movimento mesmo de pesquisar. Investigar tendo como referência a abertura ao outro, a conversa, o pensar junto, o indagar a própria ação investigativa e nossas ideias e concepções torna possível uma metodologia que assume, desde sempre, que os dados ensinam (Sampaio, 2008). Daí a importância de tal perspectiva: não se trata de ser melhor, de ser mais "eficaz" ou "eficiente". Trata-se, antes, de abrir horizontes de possibilidade para que possamos vivenciar o assombro, a dúvida, o estranhamento, a indagação e o encantamento na pesquisa. A aproximação da ideia de uma pesquisa que possa conjurar encantamentos nos remete às palavras do poeta Manoel de Barros, tão grávidas de boniteza: (...) a importância de uma coisa não se mede com fita métrica

nem com balanças nem com barômetros etc. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (...).

A Conversação ancorada nos temas fundamentais que caracterizam o ponto de vista feminista negro fundamentou as histórias que deram forma a este estudo. Assim sendo, a escolha por este caminho se dá, sobretudo, por permitir a escrita idiossincrática da história de vida de mulheres negras, como forma de confrontar a escrita científica dita hegemônica.

É desse modo que a afro-americana Patricia Hill Collins desvenda uma longa tradição feminista entre mulheres negras com base no pensamento daquelas que desafiaram ideias hegemônicas da elite masculina branca expressando uma consciência sobre a intersecção de raça e classe na estruturação de gênero. Tal tradição constituiu-se em torno de cinco temas fundamentais que caracterizariam o ponto de vista feminista negro 1) o legado de uma história de luta 2) a natureza interligada de raça, gênero e classe 3) o combate aos estereótipos ou imagens de controle 4) a atuação como mães professoras e líderes comunitárias 5) e a política sexual" (Luiza Bairros, p.462, 1995)

A experiência individual é política. Neste sentido, é válido ressaltar que toda esta trajetória se dá a partir dos compartilhamentos, vivências, experiências, envolvimento e construções pautadas na coletividade e na confluência de saberes em todos os seus aspectos e significados.

São as contínuas demandas sociais que surgem a partir das vivências coletivas que relacionam a formação profissional, o fazer pessoal com a necessidade da pesquisa enquanto caminho direto para a ação-reflexão-ação, relacionando com o que sabiamente nos diz Antonio Bispo dos Santos (2023): "Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim. A geração vó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo" (p. 102).

Partindo do entrelace dos pressupostos de continuidade e circularidade propostos pelos pensamentos de Conceição Evaristo e Antonio Bispo dos Santos, presentes nos modos de ser, existir e resistir, fazer e viver dos povos negros em diáspora, optamos pelas Rodas de Conversa (RC) como passo no caminhar dialógico e formativo.

Neste processo de construção, Sampaio et al. (2014) em um estudo sobre os limites e as potencialidades do uso das RC, afirmam que esta se constitui uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação” (p. 1300). Entretanto, não foi possível realizá-las no formato previamente programado. Por questões de ordem pessoal e de saúde, a Professora Maria de Lourdes Soares⁴ não conseguiu participar das Rodas de Conversa e, deste modo, o processo de produção dos dados da pesquisa com ela ocorreu, excepcionalmente, de maneira individual.

Deste modo, a pesquisa em campo aconteceu em cinco momentos:

- O primeiro momento consistiu na apresentação da proposta da pesquisa à comunidade na reunião mensal da Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria (AQCOMAQ). Solicitei previamente a inclusão da apresentação da temática da pesquisa na pauta da reunião do dia catorze de setembro de dois mil e vinte e quatro e assim me foi dado um momento para que realizasse a explanação da proposta que foi acolhida pelos presentes. Neste dia, das colaboradoras da pesquisa, estava presente a Professora Maria de Lourdes Soares.
- No segundo momento, realizei uma visita a cada uma das professoras precursoras da educação escolar quilombola⁵ que residem na comunidade, onde apresentei a proposta da pesquisa bem como fiz o convite formal para participar da primeira Roda de Conversa, elas aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- No terceiro momento, realizamos a primeira RC que teve como eixo “Eu menina negra a caminho da escola: quem sou, de onde venho, onde estudei”. Neste dia, conforme já mencionei, a professora Maria de Lourdes não pôde participar por questões pessoais. Nesta primeira conversa, nos

⁴ Com a concordância das professoras colaboradoras da pesquisa, utilizei os seus verdadeiros nomes.

⁵ Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola (Brasil, 2012, p.27).

apresentamos e conversamos sobre as nossas histórias de vida, recordaram as suas infâncias, como foi o acesso à escola enquanto estudantes e, além disso, forneceram informações mais pessoais de cada uma, tais como: nome completo, local e data de nascimento, idade, estado civil, conjuntura familiar, relação com a avó, com a mãe, pai, a quantidade de filhas/os, netas/os, onde residem, religião, cor. Nos encontramos na casa da Professora Silvéria Almeida e caminhamos até o espaço da AQCOMAQ onde se estruturou a primeira escola.

Figura 1: Registro da caminhada com Professora Silvéria Almeida e Professora Maria das Graças ao espaço da AQCOMAQ – onde além das salas da Associação, está localizada as salas da antiga escola Vasco da Gama.



Fonte: Arquivo Pessoal da autora da pesquisa.

Figura 2: Ruínas da Casa que funcionou a escola Vasco da Gama, localizada em frente ao prédio atual da Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos, ao lado da sede da AQCOMAC



Fonte: Arquivo pessoal da autora da pesquisadora.

Iniciamos a conversa, relembando as memórias da infância de cada uma no território, refazendo o caminho para a escola, compartilhando sentimentos, observando mudanças e permanências nos modos de ser e fazer na comunidade. Falaram quem são, o que gostam de fazer, atividades que desenvolvem atualmente, por quanto tempo lecionaram, onde estudaram na infância, quando começou, como foram as vivências na escola enquanto estudantes.

No local da AQCOMAQ, entreguei em uma pasta o poema Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo (2021, p.24). Elas não conheciam o poema e a autora, a apresentei e conversamos sobre o que sentiram, em quem pensaram ao ouvir e como percebem suas trajetórias desde que começaram o movimento na comunidade.

E então, ao final da roda, a partir de tudo o que conversamos, fiz a proposta da escrita de uma carta endereçada a uma das netas ou a alguém que elas desejassem escrever, contando um pouco da sua história e o que desejam

para o futuro. Pelo horário, pedi que escrevessem quando pudessem e me entregassem um tempo depois. Fiz a proposta de deixarmos acordado o dia, horário e local da segunda Roda de Conversa, pediram para confirmar depois. Solicitei também que trouxessem fotografias do período da infância e da escola enquanto estudante.

- No quarto momento realizamos a segunda Roda de Conversa que teve como eixo: “De estudante a professora: eis o meu percurso formativo como professora negra da roça”. Rememoramos o processo formativo de cada uma, quando decidiu ser professora, quando começou e como foi a formação, quando e onde começaram a lecionar, como e onde aconteciam as aulas, se tinham formação continuada, como avaliavam as crianças, como eram as condições das crianças, da escola, se o município dava assistência no que tange a alimentação escolar e material didático, tais como livro didático, cadernos, lápis, lápis de cor, tinta, etc.; bem como o movimento de construção da escola, a inauguração, o processo burocrático, a escolha do primeiro nome, os sentimentos do momento, as condições de trabalho, a remuneração. As Professoras Maria das Graças Santos e a Professora Silvéria Almeida não conseguiram localizar fotografias da época.
- No quinto momento se constituiu a terceira Roda de Conversa que teve como eixo: “Diálogo entre a geração avó e a geração neta: da escola que vivemos à escola que queremos”. Esta roda consistiu em um diálogo sobre o que identificam como mudanças e permanências positivas e negativas na escola de ontem e de hoje, se tem familiares estudando na escola hoje, se participam de alguma atividade vinculada à escola, o que entendem por escola e educação escolar quilombola. Compartilhamos os sentimentos da experiência e agradei a participação de todas nesta construção. Combinamos a data de entrega da carta, entretanto somente a Professora Silvéria Almeida conseguiu me enviar em tempo hábil para a finalização da escrita desta dissertação.

Considero importante destacar neste capítulo da Metodologia, que em uma pesquisa, nem sempre tudo acontece 100% conforme previsto no projeto. Mesmo não tendo as três cartas e as conversas tendo sido com duas

professoras e uma outra professora, de forma individual, considero que consegui obter importantes informações capazes de contribuir com a parte analítica, dialogar com a literatura e atingir os objetivos propostos.

Por meio do exercício da escuta atenta e das narrativas compartilhadas pelas professoras negras quilombolas, foi possível (re)vi-ver as memórias marcadas pela ancestralidade, pela resistência e pela ação educativa. As conversações que compõem este trabalho revelam modos de existência que reafirmam o quilombo como território de saber potencializados pelo protagonismo feminino que, por meio da educação, tornou os sujeitos do quilombo, quilombolas.

1.2 As mulheres negras que constroem a pesquisa

Entre as décadas de 1970 e 1980, em um contexto marcado por adversidades e ausências do poder público no que tange ao acesso aos direitos básicos fundamentais como saúde e educação, jovens mulheres negras se formam e se mobilizam para promover a educação formal em sua comunidade, em um movimento insurgente de acesso ao mercado de trabalho, de defesa do lugar, dos modos de vida do lugar e das identidades que ali são constituídas. Trata-se das ditas professoras “leigas” que lutaram para instituir a educação escolar e protagonizaram o exercício da docência no Quilombo de Lagoa Grande, área rural da cidade de Feira de Santana - Ba.

Vale ressaltar que nesta época a sociedade ainda era mais fortemente marcada pelos processos de discriminação racial, de gênero, social e territorial e estas mulheres se movimentam no sentido de sinalizar ao poder público que precisavam garantir os saberes científicos historicamente construídos por meio da escola institucionalizada em seu território.

Desta maneira, já se percebe os inúmeros desafios vividos por estas mulheres diante das interseccionalidades que lhes atravessam por ser e pertencer dentro do recorte de raça, gênero, classe social e território de pertencimento, a roça.

Segundo Kimberlé Crenshaw (2001, p.9), “uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda

diferenças dentro da diferença”. E, é neste sentido, que nos aponta Vera Candau (2012) sobre a relação interseccional das histórias de vida destas mulheres, com suas práticas sociais e culturais, seus saberes e práticas em um contexto diverso marcado pelas diferenças:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – manifesta-se de modos plurais, assumindo diversas expressões e linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político cultural (2012, p. 236).

Ouso então aqui dizer que a história de vida dessas mulheres seja mais uma prova do que afirma Ângela Davis em uma palestra proferida no curso sobre Feminismo Negro Decolonial, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano - Campus Cahoeira, Bahia, no ano de 2017: “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras”. Sendo talvez este um dos principais legados que estas mulheres podem deixar para as educadoras e educadores que atuam na escola quilombola da comunidade nos dias de hoje: a necessidade de se movimentar para empreender as transformações necessárias para efetivação da educação escolar quilombola nos dias atuais.

Assim sendo, a presente pesquisa será construída a partir das narrativas de três mulheres autodeclaradas negras e quilombolas, professoras aposentadas, duas delas pela rede municipal de educação de Feira de Santana, com idade entre 70 e 74 anos, que iniciaram a docência como professoras leigas entre as décadas de 1970 e 1980, atuando como professoras no território até o ano de 2000, quando se aposentaram.

1.2.1 Maria de Lourdes Soares dos Santos: a professora por inspiração



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

“Eu sempre gostei de estudar. Quando ia para a roça com a família, sentava com meus livros e os meus papéis de pão e ficava lá. Quando comprava o pão eu queria logo o papel. Era um papel de seda que enrolava o pão antigamente.” (Maria de Lourdes Soares, Conversa, 2024)

Início a apresentação da Professora Maria de Lourdes Soares dos Santos com uma fala sua sobre o seu gosto pelos estudos desde a infância. Uma mulher negra retinta, de voz suave, olhar acolhedor e cheiro de avó. Avó de quatro meninas, mãe de três mulheres, esposa de Simão, ministra da eucaristia⁶, professora aposentada da rede municipal de educação de Feira de Santana desde o ano de 2000, membra assídua da Associação Comunitária Quilombola de Maria Quitéria (AQCOMAQ). Uma professora por inspiração!

Seu gosto pelo estudo desde muito pequena colaborou muito para a construção da profissional que se tornou. Inspirada em sua mãe e em seu irmão mais velho, sempre sonhou em ser professora.

⁶ O Ministro Extraordinário da Sagrada Comunhão é um leigo ou leiga a quem é dada a permissão, temporária ou permanente, de distribuir a comunhão aos fiéis na missa e em outras circunstâncias, tendo também outras funções. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2020-10/ministros-extraordinarios-da-sagrada-comunhao-pe-gersonschmidt.html#:~:text=%22O%20Ministro%20Extraordin%C3%A1rio%20da%20Sagrada,%2C%20tendo%20tamb%C3%A9m%20outras%20fun%C3%A7%C3%B5es.%22> Acesso em: 06 de junho de 2025.

Maria de Lourdes Soares dos Santos nasceu no Quilombo de Matinha dos Pretos, em Feira de Santana, no dia 11 de maio de 1948, filha de Maria Soares, uma professora autodidata que compartilhava seus saberes com a comunidade, e de Pedro Matias Pereira dos Santos, sambador e rezador das noites de São Cosme e São Damião. Com apenas um ano e seis meses, foram morar com a outra parte da família em Lagoa Grande, onde cresceu, estudou, casou-se e teve filhos.

Durante muitos anos, os Quilombos de Candeal, Lagoa Grande e Matinha dos Pretos formavam um único território. Mas, em nome do tão almejado “progresso”, com a construção da BR 116 Norte, o território foi dividido, o que levou os grupos a se reorganizarem em comunidades separadas.

Desde os oito anos, Maria de Lourdes trabalhava na lavoura de fumo para ajudar nas despesas da casa. No entanto, o intenso cheiro do fumo frequentemente a fazia desmaiar no meio da roça, o que colaborou para que criasse aversão ao trabalho na roça e projetasse um futuro diferente para si.

Seu pai, Pedro Matias, era irmão de Luiz Pereira dos Santos, um dos pioneiros do território, que chegou nas primeiras décadas do século XX, originário da comunidade de Matinha dos Pretos. Aos 12 anos, Maria de Lourdes Soares dos Santos ficou órfã de mãe, que sofria de asma crônica. Pouco tempo depois, ela também passou a enfrentar a mesma condição. Cresceu em uma família com seis irmãos, quatro homens e duas mulheres, sendo ela a mais velha entre as irmãs.

Seu irmão Emídio, aos 14 anos, foi enviado para viver com outra família, a fim de estudar. Mais tarde, ele se formou em Magistério e se tornou professor. Como forma de incentivo, trazia livros, cadernos e canetas para que sua irmã tivesse os recursos necessários para estudar, impulsionando-a a trilhar o mesmo caminho.

Os livros, os papéis de pão e sua trajetória de vida forjaram uma mulher negra professora quilombola, implicada e comprometida para que os seus vissem também a educação como um caminho possível para a emancipação. Hoje, diz com orgulho ser a maior inspiradora de sua neta mais velha, Emanuelle Soares, quando ela também decide ser professora. Emanuele, cursa História na Universidade Federal da Bahia.

1.2.2 Silvéria Almeida Santos: a professora engajada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

“Meu hobby é a roça. Eu gosto de cultivar mandioca, aipim, minhas plantas e ervas medicinais. Recebo pessoas, oriento, faço garrafadas de romã, babosa. O que vocês chamam de mato, eu chamo de remédio.” (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Comunicativa, expressiva, imponente, de riso frouxo e acolhedor é assim que nos recebe a Professora Silvéria Almeida Santos. Filha de Inês Almeida Santos e Máximo Pereira dos Santos, neta de Luiz Pereira dos Santos e Emília Pereira dos Santos (avós paternos) e de Cândido Pereira dos Santos e Gínia Almeida da Silva (avós maternos).

Nasceu no dia 31 de dezembro de 1954, pelas mãos da parteira Mãe Tutu, na comunidade de Lagoa Grande. Ao falar do que mais gosta de fazer, expressa com ar de pertencimento as experiências produzidas na lida na roça, colocando, em potencial, este espaço como sua primeira escola. Expõe um modo de existir que se contrapõe à lógica colonial e capitalista que desvaloriza os saberes tradicionais e o vínculo com a natureza. Ao afirmar que transforma o que para muitos é mato em remédio, ela expressa uma prática contracolonial⁷ própria dos territórios quilombolas que sustenta a saúde física, espiritual e comunitária.

⁷ Ao interpretar o pensamento de Antonio Bispo dos Santos, Rufino e Nascimento (2023), afirma que a contracolônização: é uma maneira de contrariar a lógica que se quer única. Bispo, avança no jogo miúdo com a pisada firme. A contra-colônização são também os modos e significações dos grupos que não se aquebrantaram com a promessa do milagre civilizatório. Por isso, segundo ele, contra-colônizar implica

Vera, como gosta de ser chamada, é casada, evangélica, co-fundadora da Igreja Batista Imago Dei, localizada ao lado da sua casa. É a mãe cuidadosa de seis filhos, sendo três mulheres, três homens, e a avó carinhosa de duas netas e de cinco netos. Fala com orgulho do seu modo de viver e educar seus filhos na roça, espaço para ela, de segurança que a constitui e fortalece.

Não tem nada melhor do que criar seu filho na roça. Eu nem sei pra que ia dar. Na cidade não pode dizer assim: você não pode sair! Não vai aguentar. Vai ficar fazendo o que dentro de casa? Na roça não. Na roça vai capinar um lance de terra, vai capinar uma mandioca, vai plantar um feijão. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Para a Professora Silvéria Almeida, criar um filho na roça é garantir que ele cresça em liberdade e segurança, compreendendo e estabelecendo desde cedo conexões com a terra. Deste modo a roça aparece como espaço onde as crianças aprendem o valor do trabalho compartilhado, do alimento produzido pelas próprias mãos e do respeito ao ritmo da natureza. Sua preocupação com a educação dos filhos expressa como os saberes produzidos no território educam e forjam identidades. Orgulha-se ao dizer que sua neta, Samara Gonçalves, menina oriunda da roça, estuda Psicologia na Universidade Estadual de Feira de Santana.

1.2.3 Maria das Graças Almeida Santos: a professora forjada na luta pelo bem viver do povo da roça

uma sabedoria tática de saber atar e desatar feitiço. Se por um lado a colonização emerge como assombro propagador da mentira e da escassez, driblá-la implica escavar a poética daqueles que sabem ir aos campos de batalha e defender a vida (Nascimento e Rufino, 2023, p.328).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A mãe da minha mãe era parteira, morava num lugar que chamava Ovo da Ema e o pessoal da redondeza era ela que pegava os meninos e quando minha mãe teve não ia procurar outra pessoa porque a mãe dela já era parteira e ela já ficava pra ajudar a cuidar. Minha avó era bem entendida assim. Podia ter a dificuldade que tivesse no parto. Eu mesmo quando nasci, era gêmea de um menino. Disse que eu nasci primeiro. Disse que eu nasci pelos pés. Dizem que eu empurrei meu irmão pra nascer primeiro e aí meu irmão nasceu só batendo o coração. Lá tinha os tios e irmãos que ficava pra ajudar a mulher fazer a força na hora de parir e aí correu ligeiro pra batizar nos pés. A pessoa corria, tirava a camisa, enrolava com a camisa e aí dizia “Eu te batizo em nome do pai, do filho e do Espírito Santo” e aí tava batizado. Se nascer só batendo o coração, qualquer pessoa que estiver, até a própria parteira, tem quem ir pra não dizer que morreu pagão. Minha irmã também era gêmea. Filhos da minha avó só dois que não teve filhos gêmeos. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Dona de uma memória invejável, Maria das Graças Almeida Santos, é casada, mãe de três filhos e duas filhas, avó de duas netas e quatro netos. Autodeclarada negra e quilombola, católica, é atualmente uma das diretoras do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana – SINTRAFS. Nasceu no dia 25 de maio de 1957, em casa, pelas mãos da sua avó materna, parteira

de ofício. Fruto de uma gestação gemelar, narra com riqueza de detalhes a história do dia do seu nascimento conforme lhes fora contado por seus pais, Maria Ferreira de Almeida e Paulo Pereira de Almeida, se apresentando como uma guardiã das memórias de sua família e de seu território e nos inserindo em um universo em que o cuidado com a vida, a solidariedade e a espiritualidade caminham juntos. O vínculo coletivo neste contexto é afirmado desde o nascimento e fortalecido ao longo da vida pelos laços de compadrio que vão se constituindo.

Sempre trabalhou na roça e se envolveu desde muito cedo nas mobilizações para aquisição da terra para a roça comunitária e demais movimentos políticos de afirmação identitária na comunidade e na cidade de Feira de Santana. Participou ativamente da fundação da AQCOMAQ e atuou como professora leiga entre os anos de 1986 e 1990, período em que a Escola passou a funcionar na sede da Associação.

Uma de suas grandes alegrias é ter a neta mais velha, Karen Cruz, estudando Ciências Biológica na Universidade Estadual de Feira de Santana.

1.4 Entre afetos e conflitos: eis o Quilombo de Lagoa Grande!

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão
tantas outras comunidades que
os vão cansar se continuarem queimando.
(Antonio Bispo dos Santos – Nêgo Bispo)

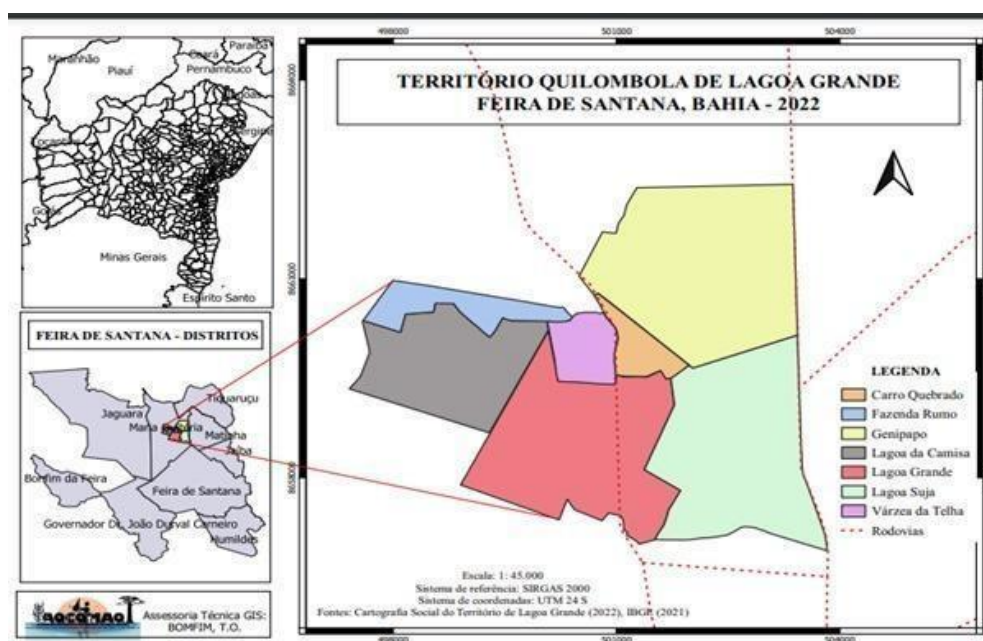
Rememorando a criação histórica das comunidades de resistências que se constituiu quilombo, Nêgo Bispo (2015) no poema citado na epígrafe desta seção, evidencia as lutas empreendidas por cada uma delas contra o brutal processo de colonização do Brasil.

Nestas lutas, a derrota não significou o fim, mas o recomeço em outros contextos. Neste sentido, o Quilombo de Lagoa Grande é um novo começo e, ao mesmo tempo, continuidade destes movimentos de resistência.

Segundo Renilda Santos (2009, p. 13), atual presidente da Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria (AQCOMAQ), o quilombo de Lagoa Grande “originou-se da população do quilombo da Matinha dos Pretos”. Território quilombola que até o ano de 2008 também pertencia ao Distrito de Maria Quitéria. Atualmente, Matinha dos Pretos se constitui, assim como Maria Quitéria, distrito rural de Feira de Santana. A certificação do território quilombola de Lagoa Grande, pela Fundação Palmares, ocorreu no ano de 2007, sendo o primeiro da cidade de Feira de Santana.

O quilombo de Lagoa Grande está localizado a 1,5km de distância de São José das Itapororocas, sede do Distrito de Maria Quitéria, área rural da cidade de Feira de Santana-Ba. O território agrega outras comunidades adjacentes, são elas: Lagoa Suja, Lagoa da Camisa, Carro Quebrado, Vargem da Telha e Jenipapo II.

Figura 3: Cartografia do Território Quilombola de Lagoa Grande, Feira de Santana, Bahia - 2022



Fonte: PINHEIRO, Sandra Cristina Queiroz. Entre saberes e fazeres: memórias e experiências de mulheres quilombolas de Lagoa Grande - Feira de Santana -BA (1970-1980)

Ainda de acordo com Renilda Santos (2009, p.14) a comunidade de Lagoa Grande tem esse nome, “porque ali se localiza uma lagoa que possuía, aproximadamente, 6 km de extensão e forneceu alimento através da pesca artesanal aos seus moradores durante muito tempo. Assim, de acordo com essa

característica natural, atribuiu-se o nome atual do quilombo: Lagoa Grande”. Atualmente, o território enfrenta diversos desafios, e a degradação da lagoa é um deles.

Considerando esta perspectiva histórica na constituição do quilombo de Lagoa Grande, Givânia Maria Silva (2022, p. 79) afirma que “o quilombo não é só um espaço de negro fugido, não era um lugar só para negros e não era conduzido apenas pelos homens. Porque até hoje os quilombos não são conduzidos apenas pelos homens”. Prova disso em Lagoa Grande, são as iniciativas empreendidas por mulheres nos cuidados, luta e defesa do território, seja na agricultura familiar e economia solidária, seja nos cuidados da saúde da população local, na liderança comunitária ou na implementação da educação escolar.

O território conta com duas escolas municipais: a Escola Municipal Paula de Freitas Almeida, localizada na comunidade de Carro Quebrado e a Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos (antiga Escola Municipal Vasco da Gama), que se localiza na comunidade de Lagoa Grande.

Figura 4: Escola Municipal Paula de Freitas Almeida



Fonte: <https://www.google.com/search>

Figura 5: Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

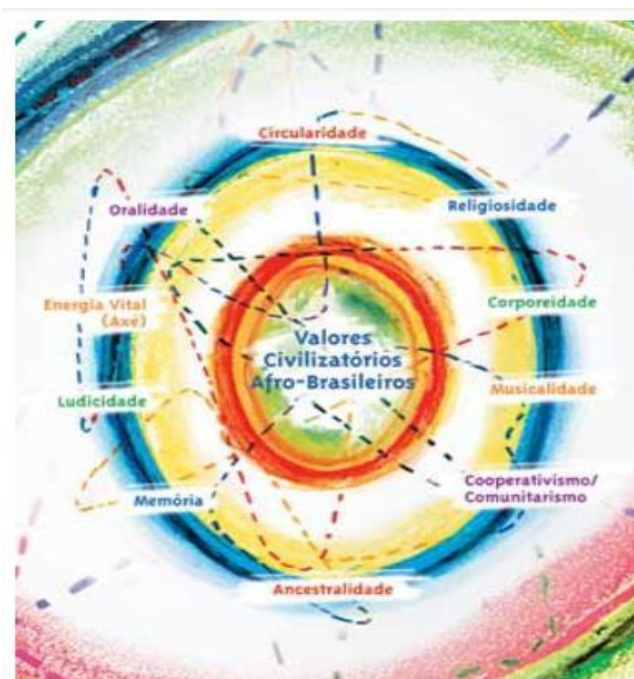
Esta última, se constitui a primeira escola institucionalizada do território, bem como de Feira de Santana, e destaca-se pela mobilização coletiva da comunidade e o protagonismo feminino negro no exercício da docência na sua fundação.

Deste modo, corroboramos com Givânia Maria Silva (2022, p.79) quando esta afirma que “o quilombo é uma invenção negra e feminina, [...] lugar da resistência, do saber de muita gente, pois, quilombo não é um lugar do medo, é um lugar de busca pela liberdade. E não é a liberdade individual, é a liberdade coletiva” (p.81).

O senso de coletividade existente no quilombo de Lagoa Grande presente na relação familiar, comunitária e educacional confirma o quilombo, sobretudo, como lugar de acolhimento e de produção de afetos. Herança ancestral para manutenção da vida do povo negro em diáspora que, segundo Azoilda Trindade (2010, p.13),

Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização — digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural.

Figura 6: Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: <https://saberesespraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

Os valores civilizatórios afro-brasileiros traduzidos por Azoilda Trindade ilustram muito bem o quilombo como este espaço motriz de potencialidades. Lugar onde podemos perceber, vivenciar, sentir, experienciar, compartilhar, confluenciar de maneira latente a oralidade presente nas histórias contadas pelos mais velhos e recontadas pelas crianças e jovens, a energia vital (axé) que pulsa nas veias e move as tantas lideranças, que em comunidade, busca por melhores condições de vida e preservação da memória e história do território; a ludicidade presente na liberdade do ser criança no contexto da roça; a musicalidade presente nos sambas de roda, brincadeiras, festejos e cultos religiosos. Respeito à potência de quem veio antes e resistiu para que continuássemos neste contexto de afetos e conflitos, de corpos diversos e singulares. Assim se constitui também o quilombo.

Para a Professora Silvéria Almeida,

ser Quilombola é ser um povo diferente. Ser Quilombola pra mim é uma união de um povo de vários segmentos que achou um canto e se reuniu, e se ajuntaram e se misturaram. Você encontra aqui ou Almeida, ou Pereira ou Santos. Não acha diferente. Só acha os chacareiros. Eles não se misturam com a gente. Estão se misturando só com eles mesmo. Não estendeu. Tem também Gonçalves que eu pensei que era outra descendência, mas é a mesma descendência (Conversa, 2024).

Sua fala evidencia a consciência identitária e coletiva de pertencimento ao quilombo, uma concepção construída a partir das experiências compartilhadas no território, onde destaca os laços de parentela, o caráter plural e agregador da comunidade que se fortalece pelos vínculos históricos construídos e reforça a história de como o território se constituiu. Também revela a visão das pessoas que chegam e não se envolvem com a dinâmica do lugar: “os chacareiros”, que são as pessoas de fora que adquirem a terra com a finalidade de construir chácaras, mas não fixam residência.

Sua concepção se alinha à perspectiva apresentada por Beatriz Nascimento (2021, p. 161), quando ela diz que

a partir do desmembramento dos quilombos do Tijuco e da Comarca do Rio das Mortes no século XVIII, o quilombo se redefine, variando conforme a área geográfica, a repressão oficial e a diversidade étnica, que se torna cada vez mais comum consoante a política negreira de origens diversas.

Nesse sentido, Abdias Nascimento (2019, p.289), reitera:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico.

Ambas as definições ao se complementarem contrariam a visão eurocêntrica limitada de Quilombo como “lugar de negro fugido”- ideia que historicamente foi difundida, sobretudo nos livros didáticos - e propõe uma compreensão mais aprofundada, afirmando o Quilombo como uma sociedade pautada no compartilhamento, um modo de vida coletivo que resiste ao individualismo, ao racismo estrutural e à opressão histórica, configurando-se como um legado civilizatório afro-brasileiro.

Nesse sentido, Maria das Graças Santos, completa:

Ser Quilombola é viver entre parentes. Se a gente tiver uma terra e a gente dizer que vai vender a terra, não pode. A gente tem um terreno tem que repartir com os nossos filhos mesmo. Um dia pensei: vou vender um palmo de terra. Meu filho mais velho disse: vai vender a terra pra quê? Vai vender a gente de fora pra depois chegar aqui e querer até mandar na gente. Ele vai passar

a cerca pra depois a gente nem ver a estrada do outro lado. Eu falei ó deixa eu ficar quieta.

Sua fala reafirma o fortalecimento dos vínculos com a terra e o território, dos laços de parentela, o princípio da coletividade e resistência que estrutura o modo de vida quilombola a partir da recusa de seu filho em se desfazer da terra.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (Brasil, 2012, p.16).

Sua fala reforça o caráter político do quilombo. Logo,

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 corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes. O fascínio de heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra que se volta para uma atitude crítica frente às desigualdades sociais a que está submetida (Beatriz Nascimento, 2021, p. 166).

Desta maneira, Beatriz Nascimento (2021) condensa a profundidade histórica, política e simbólica do quilombo ao apresentá-lo como símbolo de uma prática viva de resistência étnica. Quando afirma que o quilombo “guarda características singulares do seu modelo africano”, a autora chama atenção para as raízes civilizatórias africanas presentes em sua organização, como a coletividade, a solidariedade, o senso de pertencimento e o respeito aos ancestrais. Nesse sentido, o quilombo é também um espaço de reexistência cultural, que carrega a memória de modos de vida africanos e afro-brasileiros que foram sistematicamente atacados, mas não eliminados pelo colonialismo.

Além disso, ao dizer que o quilombo “apregoa ideias de emancipação de cunho liberal que a qualquer momento de crise da nacionalidade brasileira corrigem distorções impostas pelos poderes dominantes”, Beatriz Nascimento (2021) reconhece o quilombo como uma força política contínua, que emerge em

momentos históricos cruciais para confrontar injustiças e propor outros caminhos de existência. Ou seja, trata-se de um projeto ativo de transformação social, com valores próprios que tensionam as estruturas racistas e elitistas do Estado brasileiro.

Por fim, quando a autora afirma que “o fascínio da heroicidade de um povo regularmente apresentado como dócil e subserviente reforça o caráter hodierno da comunidade negra”, ela denuncia a tentativa histórica de negar à população negra o protagonismo em sua própria luta.

O quilombo, então, se revela como um contradiscurso que rompe com a imagem do negro passivo e mostra sua capacidade histórica de organização crítica e insurgente. O fato que considero de extrema importância na visão da autora é o caráter atual (hodierno) da luta quilombola, uma luta que não ficou no passado, mas que se atualiza por meio das ações coletivas por melhores condições de vida e existência, da educação, da luta por terra e território.

As reflexões dos autores e autoras aqui apresentadas, alinhadas às falas das Professoras Silvéria Almeida e Maria das Graças Santos, revelam que o Quilombo é, antes de tudo, um projeto de vida coletivo e ancestral, sustentado pela solidariedade, pela partilha, pela luta por liberdade, pela diversidade, pelos conflitos sócio-históricos e identitários, pela luta por liberdade em suas múltiplas dimensões.

CAPÍTULO 2: A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO

Eu sou a continuação de um sonho
 Da minha mãe, do meu pai
 De todos que vieram antes de mim
 Eu sou a continuação de um sonho
 Da minha vó, do meu vô
 Quem sangrou pra gente poder sorrir
 BK, 2022⁸

Considerando que esta dissertação apresenta as narrativas de mulheres negras e quilombolas, que têm suas identidades estreitamente relacionadas com a educação, com a escola, considero necessário escrever um capítulo (auto)biográfico, narrando as minhas escrevivência, a partir da formação e profissão forjada no território quilombola em Feira de Santana.

O acesso de mulheres negras à universidade e a espaços de poder, que historicamente nos foram negados, não se dá de forma isolada, nem como conquista individual, representa a continuidade de uma trajetória coletiva e ancestral marcada por resistência, estratégias de sobrevivência e sonhos que atravessam gerações. Nesse sentido, o trecho da música “Continuação de um sonho” em destaque na epígrafe, expressa poeticamente a dimensão intergeracional dessas conquistas no contexto de um caminhar histórico marcado por luta pela liberdade e resistência do povo negro em diáspora.

Como parte dessa descendência, enquanto mulher negra, pobre, da roça, que se forma professora, me coloco como a continuação do sonho dos meus ancestrais. Reconhecendo a minha presença na universidade – um espaço que historicamente no Brasil é branco, urbano, elitista e masculino – não apenas como resultado de um esforço individual, mas resultado da expressão viva de uma memória coletiva de luta, resistências e esperança, que além de um ato político, é afirmar que, apesar de todas as tentativas históricas de impedir o nosso caminhar, “nossos passos vêm de longe”, conforme nos recorda, Jurema Werneck (2010).

Portanto, compreendo e reafirmo a importância das demandas e questões que justificaram e justificam as articulações heterogêneas que nos constituem como agentes políticas, como mulheres negras. Tais situações exigem de nós mobilização permanente e ações contundentes, uma vez que representam

⁸ Abebe Bikila Costa Santos (Rio de Janeiro, 20 de março de 1989), conhecido como seu nome artístico BK, é um rapper, escritor e compositor brasileiro considerado um dos nomes mais influentes do cenário do rap brasileiro.

confrontos a ameaças reais e palpáveis à nossa sobrevivência física, material e simbólica (Jurema Werneck, 2010, p. 162).

Jurema Werneck (2010) evidencia a consciência política que atravessa a existência das mulheres negras, que não se constituem apenas individualmente, mas a partir de articulações coletivas diversas. Essas articulações, por sua vez, surgem como respostas a demandas urgentes, muitas vezes ligadas à luta por reconhecimento, dignidade e sobrevivência. A autora afirma que essas lutas são necessárias, pois enfrentam ameaças concretas que comprometem a vida das mulheres negras em múltiplas dimensões (físicas, simbólicas e materiais). Ser mulher negra nesse sentido, é assumir uma posição de resistência ativa, marcada por ações contínuas e politicamente situadas.

Nesse sentido, reconheço nesse movimento elementos que atravessam a minha trajetória enquanto mulher negra em movimento. Assim como muitas outras, fui forjada em contextos de resistência, onde ser, estar e permanecer exigem constante articulação política, mesmo quando não nomeada como tal.

A minha caminhada como estudante, professora, pesquisadora é também um gesto insurgente de enfrentamento e resistência. Por este motivo, reafirmo, com o corpo, a palavra e a escuta sensível, que “nossos passos vêm de longe” e devem, revestidos de todo cuidado necessário, seguir firmes, mobilizados por uma necessidade de transformação que é coletiva. É nesse sentido que trago a minha trajetória pessoal como agente política neste movimento de mobilização permanente que é também de realização e continuidade.

Sou a primeira de três filhos de uma professora primária⁹ que assim como eu nasceu e cresceu na roça. Trabalhou durante trinta e seis anos em uma escola municipal de uma comunidade situada no mesmo Distrito que residimos, escola esta que estudei durante os anos iniciais do ensino fundamental e, também atuo hoje como professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana – Ba, desde o ano de 2014.

Fui uma criança apaixonada por crianças e à medida que ia crescendo vivia rodeada por elas. Já no ensino médio, vez ou outra minha mãe precisava

⁹ Professora com habilitação para trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Até 1995 denominada 1ª a 4ª série.

se ausentar do trabalho e como me viam com “jeito” para o ofício, passei a assumir as turmas quando ela precisava resolver alguma demanda externa. Mas, incentivada por meu Pai, que almejo ingresso na universidade para cursar Pedagogia, ainda que inicialmente fosse apenas um vislumbre; digo isto por achar que este era um objetivo muito distante para alguém com uma trajetória como a minha alcançar - mulher negra, pobre, moradora da roça, estudante de escola pública. Nesta época o curso de Magistério já não era mais ofertado. Logo, a única maneira de exercer a docência era o ingresso no curso superior em Pedagogia¹⁰.

Quando Suzana Schwertner e Rosa Maria Fischer (2012) trazem em seu texto “Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades” a discussão sobre o “protagonismo jovem” me remete muito a esta fase da minha vida, na qual eu estava envolvida em diversas práticas sociais a começar pela escola em que eu havia estudado e a minha Mãe trabalhou a vida inteira. Era como se o meu olhar (prática), ainda que imaturo e despreparado, levasse cor para os dias cinza daquela Escola. Deste modo, cabe destaque o que diz as autoras: “torna-se extremamente importante depositar um olhar sobre os jovens como atores e não como simples reprodutores daquilo que vivenciam ou experimentam” (Schwertner; Fischer, 2012, p.399). E assim, a escola seguia se firmando como um dos meus lugares.

No início do ano de 2007, ao concluir o Ensino Médio comecei a trabalhar no comércio da cidade com o intuito de custear um curso pré-vestibular. Passei, com esta experiência, a vivenciar algumas das maiores dificuldades enquanto moradora da roça. A falta de transporte para retornar para casa, a necessidade de ficar na casa de parentes devido o horário do transporte ser limitado... estas e outras tantas questões me faziam refletir ainda o quanto nós, pessoas da roça, somos excluídos de vários processos de garantias de direitos simplesmente por pertencer a este território, tendo em vista que as ofertas de trabalho remunerado no próprio lugar eram mínimas ou nenhuma.

¹⁰ De acordo com o artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é obrigatória a formação em Pedagogia para o exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho no comércio não me atraía, só aguçava a necessidade de adentrar o espaço da universidade como um caminho que facilitasse o meu retorno de uma maneira mais significativa, onde eu pudesse fazer mais pela minha comunidade, ainda que fosse somente pelo exemplo. Partindo desta decisão, enquanto autora da minha história, ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (2010-2014) - um voo e tanto!

Nesta fase inicial do curso discussões, em muitos dos componentes curriculares, extracurriculares, na dinâmica da universidade e da própria cidade de Salvador, me conduziram a (re) pensar a construção da minha identidade até então forjada dentro dos moldes dos padrões brancocêntricos¹¹ ditados pela sociedade e por parte da minha família. Entretanto, o cabelo ainda que alisado não me garantia a passabilidade de uma jovem branca. O processo para mantê-lo era doloroso e as discussões na universidade me causavam grande incômodo, a sensação era de que com o alisamento eu estivesse me anulando e, consequentemente, reforçando o apagamento da minha ancestralidade.

Segundo Maria Aparecida Bento (2016, p. 29),

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial,

¹¹Os padrões brancocêntricos nos moldes da ideologia do branqueamento, segundo Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg (2022, p. 68) consiste no fato de aparelhos ideológicos (família, escola, igreja e meios de comunicação) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. [...] Daí se segue que pessoas negras internalizam tais valores e passam a se negar enquanto tais.

danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

Esta análise revela como a política do branqueamento se estrutura no Brasil. Não é um movimento que nasce apenas do desejo individual de pessoas negras, mas se organiza como um projeto político e simbólico arquitetado e mantido pela elite branca para garantir sua supremacia. Ao construir o branco como modelo universal de humanidade e excelência, essa elite não apenas reforça sua centralidade social, como também estabelece um imaginário negativo sobre o negro, responsabilizando-o pelas consequências do racismo que sofre. Nesse contexto, o branqueamento funciona como uma armadilha simbólica: ao mesmo tempo em que estimula o desejo de aproximação com o padrão branco, desqualifica a identidade negra, fragilizando sua autoestima. Essa lógica perversa legitima hierarquias e naturaliza a exclusão dos corpos negros dos espaços de poder.

Ao iniciar o processo de compreensão deste movimento, parei de alisar os cabelos e senti-me como disse Alice Walker (1987): “o teto no alto do meu cérebro abriu-se; mais uma vez minha mente (e meu espírito) podia sair de dentro de mim. Eu não estaria mais presa à imobilidade inquieta, eu continuaria a crescer. A planta estava acima do solo”. E a partir daí direcionei os meus estudos para as questões de diversidade e diferença. Aprendi a identificar, passei a questionar de maneira mais incisiva e tentar combater através das práticas educativas, as práticas racistas no meu cotidiano, sobretudo na família e nas escolas por onde estagiei, partindo do movimento que o cabelo proporcionou.

Neste sentido, bell hooks (2014) afirma que

Apesar das diversas mudanças na política racial, às mulheres negras continuam obcecadas com os seus cabelos, e o alisamento ainda é considerado um assunto sério. Insistem em se aproveitar da insegurança que nós mulheres negras sentimos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca!

Logo no início da graduação, como parte das políticas de ações afirmativas da Universidade, ingressei no projeto Conexões De Saberes¹², e

¹² O projeto Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares teve dois eixos fundamentais: fortalecer os vínculos entre as instituições acadêmicas e os espaços populares e

pude vivenciar a universidade em uma de suas mais importantes características: a diversidade. A partir das reflexões enquanto conexista, entendi o meu lugar no mundo e na universidade, enquanto mulher negra, oriunda da roça, protagonista da minha história enquanto sujeito histórico e social. O contato com todas as bibliografias do Conexões, as vivências nas comunidades periféricas e quilombolas me conectavam a todo tempo à minha própria história e me conduziam ao amadurecimento de muitas questões que a academia, no exercício de outra característica também muito importante, nos exigia: a produção do conhecimento científico. E, a partir daí, fui compreendendo que nós somos produtores natos de conhecimento e que a nossa história de vida revela saberes que podem ser transformados em científicos a partir do processo dialógico e formativo dentro e fora da universidade.

Com o fim do Conexões, tendo em vista a necessidade de uma remuneração para auxiliar nos custos em outra cidade surge a proposta de concorrer a uma bolsa no Projeto Bons Vizinhos - Escola Alfabetizadora, uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Com o ingresso neste projeto, pude vivenciar na prática já com uma certa bagagem, tendo em vista os conhecimentos já construídos ao longo dos semestres estudados, o fazer docente em uma escola pública de Salvador. Experiência enriquecedora.

Foi na Escola da Amizade, no bairro do Jardim Apipema, que atendia crianças oriundas do bairro Calabar, que me entendi professora e dei passos longos na caminhada da minha formação docente. Neste contexto é importante dizer que as crianças deste lugar tinham muito em comum com a criança que eu fui, vivenciavam muito do que eu e os meus colegas também experienciávamos numa escola da roça, no interior do estado e, que a maioria das crianças da classe popular vivenciam em todos os cantos do país, com certa diferença,

contribuir para a permanência qualificada de universitários de origem popular (estudantes negros, pardos e indígenas, oriundos das favelas e periferias de todo o Brasil) nos cursos de graduação.

O programa que recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social 2005 na categoria Educação - tornou-se política pública em 2006, encampada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), em parceria com o Observatório e 33 universidades federais brasileiras (UFBA, UFPB, UFAL, UnB, UFG, UFMG, UFPE, UNIR, UFRR, UFSC, UFSCar, UFAC, UNIFAP, UFAM, UFCE, UFES, UNIRIO, UFMA, UFMT, UFMS, UFPA, UFPR, UFPI, UFRB, UFRJ, UFRN, UFRGS, UFS, UFT, UNIVASF, UFF, UFRPE e UFRRJ) entre os anos de 2004-2011. Disponível em: <https://observatoriodefavelas.org.br/projetos/conexoes-de-saberes/> Acesso em: 12/03/2025.

considerando as peculiaridades de cada lugar. As crianças daquele município tinham aula de música e inglês uma vez por semana. E nós, enquanto crianças estudantes das escolas da roça, só tivemos acesso ao que eles tinham desde a educação infantil, quando passávamos para o que atualmente corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental. E, até hoje, de certo modo, é assim.

Uma das experiências mais marcantes desse período enquanto bolsista do Projeto Bons Vizinhos - Escola Alfabetizadora foi a experiência com uma estudante da turma do terceiro ano. Ela, menina negra retinta, usando o cabelo com tranças nagô. Eu, ao vê-la, em tom de encantamento, disse: _Que cabelo lindo! _Quem fez as belas tranças?! Ela, com olhar de desprezo, me respondeu: _ Foi minha Mãe! Mas, lindo o quê, professora?! A senhora diz isso porque seu cabelo é liso. Esta fala me colocou de frente a mim mesma com a mesma idade respondendo: _ Mas, o meu cabelo não é liso! E, não tive mais o que argumentar, pois ainda com menos idade que a estudante citada, fui submetida aos processos violentos de alisamento. A sua fala ecoou direto aos ouvidos da minha menina negra de cabelos crespos e volumosos que cresceu ouvindo quão era difícil pentear, e o quão assombroso eram os seus cabelos, aos olhos do racismo. Foi quando então decidi parar com o árduo processo trimestral de alisamento dos cabelos e assumi o meu crespo.

Findando o Projeto Bons Vizinhos, ingressei em outro Projeto que me levou a lugares também muito significativos: o centro histórico e a cidade baixa da cidade de Salvador, mais especificamente Praça da Sé/Pelourinho e bairro do Uruguai respectivamente. Me refiro ao Projeto de Iniciação à Docência – PIBID. Caminhar pela periferia de Salvador e sentir de maneira tão latente as desigualdades, me fez compreender o quão necessário deve ser a nossa busca incessante pelo conhecimento, o papel da escola pública e sua valorização, o professor e seu olhar sensível para com as crianças, sobretudo as crianças que tanto na roça quanto na cidade vivenciam desde muito cedo a negação de direitos, nos mais diversos aspectos, neste país.

Por último, e não menos importante, vale aqui incluir uma experiência rápida já no final do curso, e que muito me auxiliou no processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, a passagem pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Exercício – FEP, que na época mantinha turmas

ativas de formação inicial de professores em exercício no Município de Tapiramutá.

Participar das reuniões, discussões, organizações do FEP aguçava o interesse em traçar planos para cursar o Mestrado após conclusão da graduação, algo que era bastante debatido e incentivado também no componente curricular Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, ministrado pelo, grande incentivador de ingresso ao mestrado, o Professor Dr. Robinson Tenório.

No que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, é importante falar do curso de um componente curricular optativo ofertado durante o quarto semestre, intitulado Educação Popular no Contexto do Campo. A matrícula neste componente foi crucial para a decisão do caminho que trilharia a partir daquele momento. Era muito caro para mim saber que havia estudiosos, movimentos sociais lutando para que o espaço de onde eu brotei precisava ser reconhecido como produtor de conhecimento e que as pessoas que de lá eram oriundas precisavam também serem vistas e consideradas como sujeitos de direito.

Foi aí que decidi escrever sobre a formação do professor do campo, tema que deu corpo à monografia intitulada *“A formação inicial de educadores para as séries iniciais do ensino fundamental no campo: por uma atuação emancipatória em um contexto marcado pela diversidade”*. Durante a produção deste trabalho refletir as questões da diversidade presentes na zona rural brasileira e os desafios e as possibilidades no que tange ao processo histórico de produção do conhecimento neste lugar, bem como o acesso à educação dos sujeitos que o compõem.

O retorno para Feira de Santana após a conclusão do curso era uma das principais certezas que me acompanharam desde a chegada a Salvador (mesmo esta cidade tendo ganhado meu coração). Em 2012, participei do concurso público para Professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na minha cidade natal, Feira de Santana. Logo que concluí a graduação, fui convocada e tomei posse como professora, tendo o privilégio de escolher a escola que um dia estudei como o meu lugar de atuação. Onde estou até os dias de hoje.

Em 2016, construí junto com a comunidade onde está situada a escola e comunidade na qual residio uma Associação de Agricultores Familiares, e este tem sido um espaço de muito aprendizado para mim. Me faz estar mais perto das famílias das/os estudantes, compartilhando e refletindo os diversos conflitos, dificuldades, desafios e avanços da comunidade para além da sala de aula. Percebo que a partir de alguns movimentos da associação hoje o elo escola, famílias e comunidade tem se fortalecido.

Ainda que me sentindo muito parte deste contexto, retorno com outro olhar e sabendo identificar muitas questões que antes passavam despercebidas, umas por eu não ter na época a devida formação e outras por estarem naturalizadas. O sentimento de tristeza e indignação se misturava com a felicidade de poder fazer o que me preparei durante quatro anos no lugar que muito contribuiu para que eu “chegasse lá. Os sentimentos de tristeza e indignação eram por testemunhar as permanências das mazelas educacionais que se arrastavam desde a época em que eu era estudante. Me deparar com todas as faltas (que iam desde materiais básicos, carteiras, infraestrutura inadequada, condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho docente à falta de um Projeto Político Pedagógico) mesmo depois de tanto tempo causou- me demasiada estranheza.

Foi muito difícil no começo e confesso que ainda é. O que difere é que um trabalho de construção coletiva começou a ser feito a partir de questões que foram surgindo na dinâmica da escola, bem como o amadurecimento da comunidade. Isto vem promovendo algumas mudanças significativas já vistas, como o processo de construção participativa do Projeto Político Pedagógico.

Do final da graduação até aqui, não perdi de vista a necessidade da formação continuada. O contexto ao qual estava inserida agora seguia exigindo a busca por mais conhecimentos que continuassem orientando a minha atuação nas diversas demandas que iam surgindo na dinâmica escolar. A primeira delas foi o trato com crianças com deficiência num espaço completamente ausente de acessibilidade, inseridas em famílias que desconheciam muitas vezes a deficiência, o que levava o ingresso da criança em um contexto que não considerava as suas peculiaridades, bem como as suas potencialidades.

O trabalho de conscientização das famílias para a necessidade de buscar o parecer/orientação de outros profissionais onde juntos pudéssemos criar melhores estratégias de aprendizagem para aquelas crianças me conduziu a uma especialização em Atendimento Educacional Especializado através de uma instituição de cunho privado e posteriormente a participação de um curso de extensão pela Secretaria Municipal de Feira de Santana, o Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva – PROEI e um tempo depois a especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, promovida pela Universidade Federal da Bahia. E, agora, o Mestrado em Educação.

Trilhar os caminhos formativos, acadêmicos tendo como ponto de partida a escola pública da roça e do quilombo, desde a formação pessoal até a atuação profissional é algo desafiador e muito grandioso para mim. Cresci imersa aos tantos desafios e possibilidades proporcionados por este lugar produtor de saberes próprios destes modos de vida. Digo modos de vida, pois para Antonio Bispo dos Santos (2023, p.22), “nós não temos cultura, temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida”. Tais modos constituem-se aqui dos saberes produzidos no lugar de mulher negra, da roça, fruto de uma família inter-racial, estudante de escola pública rural e urbana e universidade pública da capital, que tem sua identidade de mulher negra forjada nestas interseccionalidades.

O contexto da roça, ainda que socialmente visto como lugar de atraso, ignorância e dificuldades de acesso à dita cultura erudita, historicamente representado de maneira estereotipada pelos contos do *Jeca Tatu*, sempre foi para mim um espaço potencializador de saberes. Tive a oportunidade de viver de maneira significativa a infância e a adolescência, ainda que com todas as limitações postas pelas condições objetivas materiais. Brincar com a natureza, independente da hora, com brincadeiras diversas, participar dos festejos locais, conviver com as mais velhas e mais velhos e cultivar a terra sem o peso da obrigação torna a experiência de vida neste lugar, conteúdos imprescindíveis para a minha educação, embora a escola da época não considerasse tanto estes aspectos. Pensando o processo de aprendizagem atrelado a uma concepção de

educação vinculada às vivências das crianças, Vanda Machado (2019, p.87) elucida:

Assim, creio que crianças envolvidas com essas vivências culturais somente podem aprender a aprender se lhes for dada a oportunidade de construir seu saber ordenando a compreensão da sua existência - isto é, harmonizando interesses, experiências e representações simbólicas. Representações que se configuram numa perspectiva de traduzir as ações culturais e sociais em experiências e representações simbólicas. Representações que se configuram numa perspectiva de traduzir as ações culturais e sociais em experiências e associações individuais. Sendo assim, uma educação que aponte para essa perspectiva deve desencadear no indivíduo um processo de descobrimento das próprias potencialidades. O processo deve conter a motivação para a autorrealização, para o crescimento integrado e consequente aprendizagem significativa.

Desta maneira, a compreensão dos lugares como portadores de conteúdo para a educação da infância, sejam espaços das cidades ou espaços rurais tornados lugares, são espaços-tempos singulares na vida das pessoas. São neles que ocorrem as primeiras descobertas, aprendizagens e formas de pertencimento.

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias (Jader Lopes, 2008, p. 67).

Torna-se assim perceptível que os conhecimentos de mundo construídos em dada fase da vida não se esgotam em si mesmos, tornando relevante o convite a refletir a relação entre educação e identidade a partir das experiências produzidas pelas vivências do lugar.

2.1 Mover Ancestral

Foto 7: Raimundo Correia da Luz (meu pai) sentado no meio da roça conversando com as suas netas Jasmin Nascimento da Luz e Eva Rayane Ferreira Barbosa Luz (minha filha).



Fonte: Arquivo Pessoal da autora da pesquisadora.

A ancestralidade é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser.
Henrique Cunha Jr.

Falando em lugar como espaço de pertença e potencialidades, ao chegar para o primeiro momento da pesquisa em campo, ao iniciarmos a conversa, a Professora Silvéria me fez o seguinte questionamento: “Para você o que é ser Quilombo e de onde você vem?” Eu respondi: Sou filha de Raimunda Barbosa e Raimundo Luz, uma lavradora e professora que iniciou sua carreira como professora atuando como leiga e um agricultor-comerciante, ambos apaixonados pela terra. Nasci e cresci na comunidade de Fazenda Malhador, aqui no Distrito de Maria Quitéria e uma das escolas que trabalho é a que estudei e que também a minha mãe trabalhou, também fui professora aqui na Escola Quilombola Luiz Pereira dos Santos, nos anos de 2022 e 2023.

E esse meu processo de aprender sobre o que é ser quilombola começou com o meu Pai que me conta que a comunidade de Fazenda Boa Vista,

conhecida como comunidade de Berço do Rio, também localizada aqui no Distrito de Maria Quitéria, onde seus avós paternos, seu pai e seu tio que o criou, nasceram é um território quilombola. Meu pai conta que um fazendeiro português, trouxe com sua família, para trabalhar na sua Fazenda, que deu nome à comunidade, uma família de africanos já livres, mas que trabalhavam sem remuneração. Em dado momento o patriarca desta família faleceu e o fazendeiro teve filhos com três de suas filhas.

Antes de falecer, dividiu parte da fazenda com seus filhos, fruto desses "relacionamentos". E, assim, sua avó lhe contou e, sempre se referia à parte dessa comunidade, onde nasceram seus avós, onde hoje vivem os descendentes dessas famílias, como "lá no quilombo". Por isso, ele conta que a comunidade de Fazenda Boa Vista também é Quilombola. Outro aspecto do ser quilombola que também aprendi com a minha família, com a minha comunidade e mais tarde reforçados com os estudos, são as relações de cuidado com a terra, de coletividade e os laços de parentela. Lá todo mundo é parente de Painho. Então para mim, em resumo, ser quilombola é saber quem somos, onde estamos, sem nunca esquecer de onde viemos. É ter o sentimento de pertença e a identidade negra bem afirmados.

A pergunta feita pela Professora Silvéria Almeida não apenas inicia a nossa conversa com uma didática que encanta, mas me coloca de frente a minha própria história, assim como fez a menina negra em nosso diálogo sobre o cabelo. Ao elaborar a resposta, compreendo que nada até aqui foi por acaso, conforme já afirma o mestre Nêgo Bispo: nos quilombos não existe coincidência, existe confluência. E este momento demarcou o encontro de histórias que potencializam os objetivos deste trabalho, pois

a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Antonio Bispo dos Santos, 2023).

Assim a confluência, como um movimento ancestral, se faz política e pedagógica, permite o reconhecimento e a ampliação do saber a partir do encontro com o outro, que se multiplica na potência do nós.

O fato de meu Pai, homem negro, ser o grande incentivador da nossa família pela palavra e pelo exemplo, pela sua relação com a terra, com a comunidade, pela afirmação dos seus vínculos de parentela e por seu amplo conhecimento de mundo, revela que a sua sabedoria tem também profunda relação com a ancestralidade. Segundo Eduardo Oliveira (2021, p. 259)

A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Por isso a ancestralidade é uma arma política. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais.

A ancestralidade é uma categoria de relação no que vale o princípio de coletividade - pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular.

O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. Onde tem alteridade temos relação. A ancestralidade é uma categoria de relação porque ela é um dos modos pelos quais as relações são geridas.

Dessa maneira, a trajetória de meu Pai traduz esse entendimento de ancestralidade como ação, como prática que fortalece a organização da vida coletiva. Sua relação de afetividade com a terra e cuidado com a preservação da memória histórica do lugar constituem um modo de estar no mundo que se alinha à dimensão relacional da ancestralidade. Seus ensinamentos me fazem compreender que ninguém se constrói sozinho, que o conhecimento nasce do diálogo, das relações estabelecidas com o outro, seja esse outro uma pessoa, ou todos os elementos do ambiente que a cerca.

Nesse sentido, meu Pai não apenas transmite saberes ele encarna um modo de viver que politiza a nossa existência cotidiana. Sua maneira de conduzir a vida, de lidar com os conflitos e de manter viva a memória dos que vieram antes a partir das suas narrativas, aponta para a ancestralidade como um campo de relações produtivas e não como um mero passado morto. É nesse entrelace entre o vivido e o ancestral, entre o individual e o coletivo, que compreendo a sua presença como fundamental na construção de minhas identidades e trajetória.

Essa presença firme de meu Pai, que me ensinou a ler o mundo com os olhos da coletividade e do orgulho da identidade negra, se entrelaça com a trajetória da minha Mãe, mulher não negra, cuja vivência, cuidado e afetividade foram e são também fundamentais na minha caminhada.

2.2 De mãos dadas com a minha Mãe

Foto 8: Raimunda Araujo Barbosa (minha mãe) em um dia de trabalho na Escola Municipal Raul Ribeiro de Oliveira no ano de 2012.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Se por um lado a consciência racial e a relação com a ancestralidade negra vieram, sobretudo, da relação construída com o meu Pai e com a comunidade que nos cerca, foi com a minha Mãe que aprendi a reconhecer a importância dos gestos de cuidado, afeto, escuta e compromisso com o coletivo.

Escolhi este subtítulo para falar da importância da minha Mãe na minha trajetória de construção do conhecimento, por dois motivos. O primeiro é porque ao lembrar da minha relação com a minha mãe na infância vem a imagem muito forte de nós duas sempre de mão dadas: seja no caminho para me levar no ponto para aguardar o carro que transportava as professoras que me davam carona para escola ou nos tantos caminhos outros que percorríamos juntas.

Minha Mãe é a filha mais velha de um casal de agricultores. Ficou órfã de Mãe aos treze anos. Por algum tempo viveu com seu Pai e seus três irmãos com o suporte de sua Avó Lia e sua Tia Jana. Sempre ajudando a família no trabalho na roça. Percorria aproximadamente três quilômetros a pé para estudar nos

primeiros anos do que hoje se constitui os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, essa distância ficou ainda maior, pois as séries eram ofertadas na sede do Distrito de Maria Quitéria, São José, localizada a aproximadamente seis quilômetros de sua casa. Minha Mãe sempre nos instruiu como identificar e se proteger de situações de assédio, trazendo suas experiências com essas situações vividas no trajeto para a escola nessa época de sua vida, quando era apenas uma menina.

Aos dezesseis anos, juntamente com a sua avó, passou a ensinar as primeiras letras às crianças da vizinhança. Um tempo depois, uma professora da região a convidou para lhe substituir, em virtude de uma licença maternidade, sendo remunerada via acumulação pela responsável das escolas da época. No ano de 1975 passou a dar aulas na sala de sua casa como professora leiga, em contato com o administrador da época conseguiu registrar a escola, no ano de 1976, como Escola Municipal Rui Nunes Cerqueira - nome do Pai do administrador - quando também foi efetivada como professora da rede municipal de educação de Feira de Santana. Devido às inúmeras dificuldades financeiras e de acesso pensou em desistir do curso. Foi um momento em que estava conhecendo o meu Pai e ele a incentivou a concluir o curso dando o suporte que ela necessitava na época. Foi então que no ano de 1989 concluiu o curso de Magistério pelo Projeto LOGOS II¹³.

Em virtude do aumento da demanda de estudantes e de outras escolas estarem funcionando nas mesmas condições, a comunidade reivindicou a construção de uma escola. No ano de 1982 é fundada a Escola Municipal Raul Ribeiro de Oliveira, com sede própria, localizada na comunidade de Fazenda Água Grande, Distrito de Maria Quitéria, onde trabalhou até o ano de 2012, quando finalmente alcançou o reconhecimento de seu trabalho em regime de 180 horas, e se aposentou.

O segundo motivo é a inspiração no sexto capítulo do livro Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade, da autora bell hooks intitulado

¹³ A maioria das professoras leigas só teve acesso à formação para o Magistério, [...] a partir da implantação do Projeto Logos II, o qual habilitava professores para o ensino nos anos iniciais do Ensino de 1º Grau, sem afastá-los da sala de aula, uma vez que era destinado a profissionais que já atuavam em escolas públicas e que tivessem cursado até a quarta série do ensino primário (Brasil, 1974, 1975).

“De mãos dadas com a minha irmã”, onde a autora discute a relação entre mulheres brancas e negras a partir da perspectiva do movimento feminista, convocando a uma solidariedade feminista que não se faz pela negação das diferenças, mas justamente pelo seu reconhecimento, bem como das desigualdades históricas que marcam essas relações. Neste caminhar reflexivo, hooks aponta que a construção feminista entre mulheres precisa passar, necessariamente, pelo enfrentamento das hierarquias de poder que colocam mulheres brancas em posição privilegiada em relação às mulheres negras. Feito este enfrentamento, hooks sinaliza um movimento importante e necessário para a construção de um movimento feminista inclusivo:

temos de produzir mais trabalhos escritos e testemunhos que documentem as maneiras pelas quais as barreiras são derrubadas, as coalizões se formam e a solidariedade é partilhada. São esses dados que vão renovar nossa esperança e proporcionar estratégias para o movimento feminista do futuro (bell hooks, 2017, p. 148).

Esse pensamento posto por hooks me ajuda a compreender a relação com a minha própria Mãe. Falar da relação positiva da mãe lida socialmente como branca com a filha negra é um testemunho importante na minha trajetória que reverbera na maneira como a minha identidade, a partir da diferença, é forjada. Minha Mãe sempre acolheu as nossas dores e queixas com muito afeto, sem jamais se ausentar ou deslegitimar os nossos sentimentos, mesmo sem, muitas vezes, compreender tudo. O pedido aflito para alisar os cabelos era acatado sempre depois de afirmar com toda paciência e ternura o quanto os meus cabelos eram bonitos com as tranças, por exemplo. Acatava pelo fato de nem sempre ela estar por perto para me proteger dos ataques na escola, ou talvez para eu não me sentir rejeitada, já que todas as meninas dos meus grupos de convívio alisavam.

A postura de acolhimento, de escuta sem julgamentos foi essencial na maneira como fui me compreendendo e me afirmando enquanto mulher negra, pois mesmo aceitando alisar os cabelos eu sempre entendi que eu não era branca e nunca quis assim ser. O racismo, sobretudo na infância e adolescência, nos faz querer, muitas vezes, apagar os traços que nos marcam como negras/os e se não é fortalecido por meio do acolhimento afetivo e de referências positivas, essa construção se torna ainda mais difícil.

Nesse caminhar, entre dores e descobertas, entre silêncios, gestos e palavras de afeto, a minha Mãe nunca soltou a minha mão e é uma das minhas maiores inspirações tanto pessoal quanto profissional.

CAPÍTULO 3: HISTÓRIAS DE VIDA ANCESTRAIS E FORMATIVAS: como mulheres negras se tornaram professoras no Quilombo de Lagoa Grande

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”

(Conceição Evaristo, 2007)

A epígrafe que abre este capítulo apresenta, na voz de Conceição Evaristo, a sua principal intencionalidade: reivindicar a visibilidade, a valorização, a centralidade das experiências de mulheres negras professoras quilombolas por meio da escrita de suas histórias de vida, uma ferramenta insurgente de conscientização, que não acomoda, mas incomoda e provoca transformações. Uma tentativa de evidenciar o direito à memória e à voz e de colaborar no processo de promoção de justiça histórica, como também no fortalecimento da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e na luta contra o epistemicídio.

No Brasil, o acesso à educação não se deu da mesma maneira para todas as pessoas, sobretudo no espaço rural e, deste modo, pensar a trajetória de mulheres negras no contexto do acesso à educação no Quilombo nos convoca a rememorar primeiro, o movimento histórico da educação no Brasil a partir do processo de colonização.

Entretanto, cabe aqui, inicialmente, ressaltar que no período que antecede a invasão do Brasil pelos europeus,

viviam mais de 10 milhões de indígenas, de mais de 1400 povos ou etnias e mais de 1300 línguas faladas. São povos, sociedades ou civilizações que representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas. É possível que o contingente populacional fosse muito maior, uma vez que somente os Guarani representavam pelo menos 1 milhão de pessoas à época da invasão portuguesa e a Amazônia era habitada por pelo menos 8 milhões de nativos (Gersem Baniwa, 2023, p.12).

Deste modo, conforme aponta Gersem Baniwa (2023), os diversos povos indígenas que aqui habitavam já tinham, em suas multiplicidades, seus modos de fazer educação fundamentados em práticas comunitárias, na relação harmoniosa com a natureza e em saberes ancestrais. A produção e compartilhamento do conhecimento ocorria por meio da tradição oral e das

práticas e rituais individuais e coletivos do cotidiano e sobretudo na relação com os mais velhos.

Aspectos que variavam em suas perspectivas práticas, mas que partilhavam significações em comum em todas as dimensões da vida de cada grupo étnico, ensinando não apenas técnicas de sobrevivência, como caça, pesca e agricultura, mas também valores culturais, espirituais e sociais essenciais para a coletividade, como afirma Ailton Krenak: “São práticas ligadas à *produção* da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém -, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o *ser* é a essência de tudo” (Ailton Krenak, 2022, p.93).

Tal pensamento de Ailton Krenak (2022) contrapõe diretamente a ideia de que “é estudando que nos tornamos gente”, ao afirmar que todos nós, ao chegarmos ao mundo, já somos. Ou seja, ele rejeita a visão de que a educação é um processo de moldagem ou de construção de um indivíduo a partir do nada. Em vez disso, sugere que cada pessoa já possui uma essência própria, uma transcendência que precisa ser reconhecida e desenvolvida, e não simplesmente formatada por um sistema educativo.

Enquanto a visão tradicional ocidental muitas vezes associa o estudo à ascensão social e a validação do indivíduo dentro de uma estrutura predefinida, Ailton Krenak (2022) propõe uma perspectiva mais ligada à ancestralidade e ao pertencimento. Para ele, as práticas educativas indígenas – e, por extensão, outras formas de educação comunitária, como a quilombola – não moldam o sujeito para se encaixar em um sistema, mas o ajuda a expressar o que ele já é, a partir de sua própria existência e conexão com o mundo. Essa crítica também questiona o modelo de educação que impõe um único caminho para o sucesso, muitas vezes desconsiderando os saberes tradicionais e as diferentes formas de existir no mundo.

Assim, a educação indígena se estruturava a partir de uma visão integradora do mundo, em que aprender e ensinar eram partes indissociáveis do *perten-ser*¹⁴ e do viver em comunidade.

¹⁴ Uso as palavras *pertencer* e *ser* separadas por hífen para enfatizar a relação entre as construções que permeiam os processos de afirmação das identidades e pertencimento, haja vista que a construção dos

No que tange ao continente africano, mais especificamente na perspectiva da África Ocidental, a educação em sua diversidade étnica é pautada nas múltiplas possibilidades que surgem a partir da tradição. Segundo Amadou Hampatê Bâ (2010)

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (p.167).

Dessa forma, a tradição oral se apresenta não apenas como um meio de preservação da memória, mas também como uma prática educativa fundamental na produção, organização e manutenção do conhecimento dentro das comunidades africanas. A oralidade, longe de ser uma limitação, configura-se como um sistema sofisticado de ensino e aprendizagem, em que o saber é construído coletivamente e compartilhado por meio de narrativas, metáforas, provérbios, cantos e rituais.

Esse modo de educar reflete a potência científica do continente africano e sua capacidade de formar indivíduos a partir da vivência comunitária, do respeito aos mais velhos e da valorização da experiência como fonte de conhecimento. Assim, a tradição oral não apenas preserva a memória ancestral, mas também orienta as práticas sociais, tecnológicas e educativas, influenciando, inclusive, experiências pedagógicas desenvolvidas em contextos diaspóricos, como os quilombos no Brasil.

Quando Amadou Hampatê Bâ (1982) diz que

Na África, tudo é "História". A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante (p.185),

ele revela uma concepção ampliada e holística da história das ciências dentro das tradições africanas. Diferente da visão da educação na perspectiva eurocêntrica, que frequentemente segmenta o conhecimento em partes específicas, a perspectiva africana que Hampatê Bâ descreve e entende a história como um tecido interconectado que engloba todos os aspectos da vida.

Ao dizer que “tudo é História” na África, ele rompe com a noção restrita de história como um mero registro linear de eventos políticos ou sociais. Para as sociedades africanas tradicionais, a história é um sistema amplo de conhecimento, no qual o passado, o futuro e o presente se entrelaçam. Esse conhecimento não se limita a feitos humanos, mas inclui também a terra, os astros, a natureza em si.

A tradição africana ocidental entende a história como um saber totalizante, que engloba não apenas os eventos humanos, mas também os elementos naturais e cósmicos. Esse conhecimento não surge de maneira isolada, mas está diretamente ligado às necessidades e à organização das sociedades. “A invenção da geometria nasceu da necessidade da divisão geográfica, e todos os demais avanços foram obtidos no esforço de atender uma carência requerida pela sociedade”, conforme nos ensina Abdias Nascimento (2019), reforçando assim, a ideia de que os avanços científicos e técnicos das civilizações africanas foram impulsionados por desafios práticos, como a medição de terras para a agricultura, o estudo dos astros para a navegação e a organização do tempo, o domínio da metalurgia para a fabricação de ferramentas e armas, entre outros.

Assim “a grande História da vida” descrita por Amadou Hampatê Bâ, não apenas registra acontecimentos, mas também incorpora os processos de criação do conhecimento a partir das demandas sociais e ambientais.

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor

sempre nos permite remontar à Unidade primordial (Bâ, 1982, p.169).

Nesse universo, o espiritual e o material não estão dissociados, são dimensões interdependentes da experiência humana. Ao transitar do esotérico para o exotérico, a tradição oral respeita o tempo e o preparo dos sujeitos, revelando-se conforme suas aptidões, e formando-os integralmente por meio da escuta, da vivência e da ancestralidade. Ela é ao mesmo tempo conhecimento e celebração, ciência e encantamento, e em cada detalhe permite ao sujeito retomar a conexão com a Unidade primordial¹⁵.

Ao reconhecer essa complexidade, compreende-se que a tradição oral africana não apenas preserva a história, mas a vive, atualiza e compartilha como parte de um projeto existencial e educativo que desafia os modelos hegemônicos e reafirma outras formas de ser, saber e ensinar.

Deste modo, percebemos que na tradição africana ocidental, a educação não começa nas instituições formais, mas no seio da família e da comunidade. Nesse contexto, pai, mãe, avós e os mais velhos assumem o papel de primeiros educadores. Essa formação acontece de maneira orgânica, no cotidiano da vida, por meio da convivência da observação e da escuta. Assim, a família assume a responsabilidade de preservar e atualizar o saber ancestral, integrando os mais jovens aos valores da coletividade e ao vínculo com a ancestralidade, o que ocorre por meio de histórias, fábulas, lendas e provérbios; gêneros orais contêm ensinamentos que se manifestam de forma simbólica e afetiva.

Sendo assim, a educação é um modo de viver na relação com o outro e com o tempo. Uma pedagogia do corpo, da palavra e da escuta, em que aprender é tornar-se parte de um tecido de relações profundas com a vida e com os que vieram antes.

Esta reflexão pode ser exemplificada a partir desta experiência apresentada por Bâ:

Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a

¹⁵ Princípio filosófico que afirma a interligação de tudo o que existe.

"classe de seres" a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo. Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador (1982, p.184).

O saber tradicional não está separado da vida, mas é construído a partir dela. O encontro com algo aparentemente trivial como um formigueiro, se torna uma porta de entrada para múltiplas camadas de conhecimento: biológico, ético, espiritual, cósmico. O mestre tradicional não trabalha com "conteúdos pré-estabelecidos", mas com o que a vida oferece naquele instante, fazendo da experiência seu currículo vivo.

A fala do mestre é sempre adequada a natureza dos ouvintes. Ele pode compartilhar desde saberes simples, como a biologia da formiga até ensinamentos mais elevados, dependendo da escuta e da maturidade de quem aprende, em um movimento dialógico, intuitivo e sensível, baseado em uma relação de escuta mútua. É uma educação de dentro para fora, que respeita os ritmos de cada um.

No sentido apresentado pela experiência, a natureza é posta como livro aberto do sagrado. Cada fenômeno da natureza é visto como expressão de forças invisíveis, que podem ser acessadas por meio da palavra, do mito, da história, do símbolo. Ao observar o formigueiro o mestre pode evocar um mito, uma lenda ancestral, ou uma lição sobre o sentido de coletividade. Isso significa que o mundo natural não é um objeto a ser dominado, mas um campo de significações sagradas que nos ensina a viver em harmonia com a totalidade da vida.

Na tradição africana, o saber era ao mesmo tempo coletivo, processual e espiritual, no qual forma o ser ao longo da vida e só se legitima quando se converte em contribuição para o bem comum.

O breve levantamento histórico até aqui apresentado evidencia as práticas educativas realizadas por alguns dos primeiros povos que constituíram este país relegados ao lugar de subalternos, no contexto pré-colonial¹⁶.

Ao dar continuidade à compreensão dos modos de produzir conhecimento e acessar a educação pelos povos que foram escravizados no Brasil é imprescindível reforçar a ideia de que

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo e nem nos primórdios da escravidão dos africanos no século XV (Abdias Nascimento, 2019, p.273).

Essa afirmação confronta o apagamento histórico operado pela colonização, que desconsidera os complexos sistemas civilizatórios africanos anteriores ao sequestro e à diáspora forçada. Ao negar essa ancestralidade, o projeto colonial tenta produzir uma narrativa de origem marcada apenas pela violência, deslegitimando as matrizes culturais africanas como produtoras de conhecimento.

Durante o período de escravização no Brasil, as pessoas negras foram privadas do acesso à educação formal. O ensino era restrito à elite branca.

A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ensino possuía um custo altíssimo, e era destinado quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país (Geraldo da Silva; Márcia Araujo, 2005, p.68).

Com isso, podemos inferir que a função dessas escolas era formar a intelectualidade que ocuparia os principais postos políticos, administrativos e econômicos do país, consolidando uma estrutura de poder baseada na exclusão

¹⁶ Ao continuar a análise histórica sobre o acesso e as formas de fazer educação no Brasil, partindo agora do período colonial, abordarei os povos indígenas, porém darei maior ênfase, no decorrer do texto, às formas de acessar a educação pela população negra, tendo em vista que é o grupo étnico-racial foco da pesquisa.

de pessoas negras, indígenas e das classes populares. A educação de base eurocêntrica era vista como um privilégio, e não um direito. Algumas exceções ocorriam em irmandades religiosas e em casos de pessoas negras livres que conseguiam aprender a ler e escrever.

De acordo com Mariléia dos Santos Cruz (2005, p.28),

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade.

Nesse período, quilombos e outras áreas rurais potencializavam suas próprias estratégias educativas, como o compartilhamento de saberes ancestrais, práticas culturais e ensino comunitário informal.

A educação era transmitida oralmente e por meio de experiências de trabalho e vida coletiva. Aspectos que muito se assemelham e perduram como estratégias de resistência nos quilombos atuais, sobretudo, em nosso caso específico, no Quilombo de Lagoa Grande.

Trata-se da construção do que se configura hoje como Educação Quilombola, nas suas diversas nuances e potencialidades, conforme aponta Maria Cristina Sampaio (2013, p.51)

Para a sobrevivência do legado cultural, às novas gerações, além da tradição oral, foram várias as estratégias de resistência utilizadas pelo povo negro, entre elas: o resguardo da memória cultural, através de histórias, músicas, cânticos, danças, heróis e divindades; o corpo, através de uma estética negra, de movimentos, da capoeira, da ginga e do balanço; os ritos, oralidade, confrarias, irmandades, reuniões secretas, cultos tradicionais. E, finalmente, o imaginário por meio de mitos, símbolos, signos, representações do real e figuras míticas e sagradas.

Seguindo nesta perspectiva, demarcando tempos históricos, identifica-se que durante a República Velha (1888-1930), período que marca o rompimento legal do processo de escravização de pessoas negras no ano de 1888, o Estado

brasileiro não criou políticas para incluir a população negra no sistema educacional.

Muitas famílias negras, sobretudo aquelas que permaneceram em áreas rurais, enfrentaram grandes dificuldades para acessar escolas, pois estas eram escassas e direcionadas à elite. Diante da falta de oportunidades, os quilombolas e outras populações negras rurais desenvolveram suas próprias estratégias para se alfabetizarem.

O compartilhamento de saberes ancestrais, práticas culturais e ensino comunitário informal tornaram-se fundamentais para garantir o acesso e a continuidade da educação formal, a partir do domínio das práticas de leitura e escrita da língua portuguesa - a língua do opressor - até como forma de resistência e, conseqüentemente, sobrevivência. A oralidade e as experiências do trabalho coletivo se constituíam como os principais meios de formação dessas populações.

Com a urbanização e a industrialização impulsionadas pelo governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a educação começou a ser valorizada como um meio de formação da mão de obra. No entanto, o acesso à escola continuou restrito para populações negras rurais. As poucas escolas do campo eram mal estruturadas e ofereciam apenas os primeiros anos do ensino básico, sem perspectivas de continuidade.

Nesse contexto é importante destacar a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB):

associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo em 1931, com intenções de tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém acabou extinto em 1937, devido ao decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos. A Frente Negra pode ser considerada, também, como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época (Nilma Lino Gomes, 2017, p. 31).

A atuação da FNB demonstra que a população negra não estava passivamente inserida no processo de exclusão, mas sim mobilizada criando alternativas e resistindo ativamente ao racismo institucional.

O fim da FNB não significou o fim da luta negra organizada no Brasil, pelo contrário, impulsionou novas formas de mobilização que emergiram com força nas décadas seguintes. É nesse contexto que se insere a criação de outro movimento de destaque no cenário nacional: o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 30),

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

Desta maneira o TEN se constitui uma das mais potentes iniciativas de formação política, cultural e educacional da população negra no Brasil. Mais do que um grupo artístico, foi um espaço de alfabetização, crítica social e de construção e afirmação da consciência negra, reunindo pessoas que encontravam ali um lugar de dignidade e transformação.

No que tange ao contexto rural, nesse mesmo período, o acesso à educação dos moradores da roça seguia sendo uma demanda, tendo em vista a falta de políticas públicas voltadas para esse objetivo, conforme menciona Jane Rios (2016, p.333).

Os anos de 1960 chegam com o impulso dos movimentos sociais, entre eles os movimentos de educação popular, que tiveram papel fundamental na construção de novas ações pedagógicas e sociais, inaugurando uma nova perspectiva de educação para as comunidades rurais com base nos fundamentos da teologia da libertação e nas ideias de Paulo Freire. Entre esses movimentos, destacaram-se o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento Educacional de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Nesse período, ressalta-se também a atuação dos movimentos de ação católica e dos movimentos sociais do campo (ligas camponesas, sindicatos rurais) que, com alguns educadores, foram se

articulando em busca do direito a terra e a educação nas áreas rurais.

É nesse espaço-tempo que estão inseridas as mulheres negras colaboradoras deste estudo, que enquanto crianças, iniciavam o seu processo de alfabetização, seja no seio familiar ou na escola ofertada nesta época.

Neste sentido rememoram:

Minha primeira professora foi a minha Mãe. Ensinava em casa, não ganhava nada. Ensinava as crianças da comunidade, parentes, vizinhos. Ela não gostava de ver ninguém analfabeto, não. Tinha pavor! Ela trabalhou na casa de um povo rico que percebeu que ela já sabia ler e passou a ensinar os filhos dessa família. E aí quando ela retornou para Matinha ela começou a lecionar voluntariamente (Maria de Lourdes Soares dos Santos, Conversa, 2024).

A experiência apresentada por Maria de Lourdes Soares dos Santos ilustra um período marcado pelo alto índice de analfabetismo, sobretudo nas comunidades rurais. Ao dizer que sua primeira professora foi a sua Mãe, não apenas aponta para o compartilhamento de saberes dentro do contexto familiar, mas inscreve sua experiência na longa tradição das mulheres negras como agentes políticas e intelectuais da educação pautada em um movimento que se comprova ancestral. A mãe que ensinava é expressão da sabedoria da mulher negra que se manifesta na prática cotidiana e no cuidado coletivo.

Citando Lélia Gonzalez (2020, p.307), reafirmamos aqui que “a mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro. Ela passou os valores culturais negros; a cultura brasileira é eminentemente negra, esse foi seu principal papel desde o início”. No Quilombo não foi diferente, a mãe preta se constituiu professora, com o reconhecimento dos seus, e deixou o seu legado.

Sua prática revela uma pedagogia que nasce do afeto, do compromisso com a coletividade e da potência ancestral das mulheres negras quilombolas. Seu “pavor” do analfabetismo demonstra uma consciência política que compreende o domínio da língua do opressor como ferramenta de libertação, na qual aprendemos “a tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeito” (bell hooks, 2017, p. 224).

Essa trajetória ilustra o que bell hooks (2017), ao articular abordagens feministas às discussões propostas por Paulo Freire (2023), reafirma acerca da “educação como prática da liberdade”, uma prática que não se limita ao conteúdo escolar, mas se enraíza na luta pela dignidade do povo negro, a partir da escuta, do afeto e do compromisso; um gesto que se faz insurgente e inspira caminhos.

A experiência educativa no processo inicial de alfabetização de Maria de Lourdes Soares difere do contexto das outras professoras participantes deste trabalho. Para Silvéria Almeida e Maria das Graças Santos, essa experiência se dá no contexto da escola. Nesse sentido, afirma a primeira:

Estudamos em São José, tinha uma escola onde hoje é a biblioteca. As professoras vinham de fora. Mas daqui tinha algumas professoras, Professora Nair e Professora Dete. Eram mulheres brancas, professoras leigas, de famílias de melhores condições financeiras. Minha primeira professora foi Nair. Ela era maravilhosa! (Silvéria Almeida Santos, *Conversa*, 2024)

O relato de Silvéria Almeida evidencia a desigualdade estrutural que atravessa o campo educacional em contextos quilombolas rurais, e que ainda perdura atualmente, principalmente no que diz respeito à presença docente. Ao caracterizar as professoras, ela aponta para uma realidade em que a docência formal era atravessada por marcadores de classe, raça e territorialidade. Segundo Beatriz Nascimento (2021, p.58),

A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas, e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais.

A presença de mulheres brancas, mesmo sem formação pedagógica, ocupando os postos de professoras nas comunidades rurais, evidencia como o acesso à profissão docente estava condicionado a privilégios econômicos e simbólicos historicamente negados às mulheres negras. Enquanto as mulheres negras ensinavam de maneira informal e voluntária, como no caso da mãe da professora Maria de Lourdes Soares, eram as mulheres brancas, oriundas de famílias com melhores condições financeiras, que eram legitimadas como docentes, destinando as mulheres negras às funções subalternizadas, como o trabalho na agricultura e no serviço doméstico.

A análise dessa fala permite compreender como a ausência de reconhecimento formal das mulheres negras enquanto professoras não decorre da falta de capacidade ou vocação, mas de um sistema que historicamente negou às mulheres negras o acesso a formação, à certificação e ao direito a existir enquanto protagonista no espaço público da educação. Fato que ilustra bem como “as práticas racistas geram benefícios materiais e simbólicos ao grupo dominante ao desqualificar competitivamente a população negra” (Lélia Gonzales; Carlos Hasenbalg, 2022, p.13).

Esses benefícios materiais se traduzem em melhores empregos, maior acesso à educação de qualidade, maiores salários e maior acesso a bens e serviços, frutos da exclusão histórica da população negra dessas oportunidades. Já os benefícios simbólicos dizem respeito ao prestígio social, reconhecimento, autoridade e credibilidade, que sobretudo nesta época, eram atribuídos com base em marcadores raciais. Ou seja, enquanto o racismo marginaliza e inferioriza a população negra, ele simultaneamente fortalece a posição social, econômica e simbólica da branquitude¹⁷, garantindo sua hegemonia.

Consubstancialmente, o racismo não é mantido somente pela exclusão direta, mas também pela desvalorização dos saberes, das capacidades e das trajetórias das pessoas negras, o que as colocam em desvantagem mesmo quando acessam os mesmos espaços, sejam eles a escola ou o mercado de trabalho.

No que tange às características da educação ofertadas e as condições de acesso à escola da época, Maria das Graças Santos, relembra:

Nas comunidades mais distantes de São José a prefeitura alugava as casas e o menino estudava até caducar. Porque a escola que tinha as séries mais avançadas era muito longe e os pais não tinham confiança de mandar, porque naquela época não tinha transporte para Feira¹⁸. (Maria das Graças Almeida Santos, Conversa, 2024)

¹⁷Segundo Maria Aparecida Silva Bento (2022, p.23) foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão.

¹⁸ Muitos moradores da roça se referem ao espaço urbano da cidade de Feira de Santana como Feira.

Esta memória trazida pela professora Maria das Graças Santos, escancara o imprevisto com que a educação era tratada nas áreas rurais de Feira de Santana, sobretudo naquelas mais distantes da sede do Distrito, que hoje recebe o nome de Maria Quitéria, onde não existia estrutura física adequada, nem perspectivas reais de continuidade dos estudos.

A expressão “até caducar” carrega, além do humor local, a dor de uma estagnação imposta, haja vista que as crianças permaneciam por anos na mesma etapa escolar, sem acesso às séries avançadas, pois a oferta era restrita ao centro urbano da cidade.

A distância, a falta de transporte e a falta de condições materiais das famílias para enviar os filhos para outros espaços da cidade para dar continuidade aos estudos, revela o quanto a localização geográfica e a condição racial interferiam diretamente na oportunidade de formação. Essa realidade reforça a necessidade de políticas educacionais que respeitem os modos de vida, o tempo e os territórios das comunidades quilombolas, como uma tentativa de combater a marginalização histórica imposta pelo Estado.

Em contrapartida a esse modelo de educação autoritário e tecnicista, que visava a formação de mão de obra para as indústrias, tanto no cenário nacional quanto nas áreas rurais do interior do país, os movimentos sociais se organizavam em busca de uma educação crítica, popular e libertadora. No contexto da Lagoa Grande, impulsionadas pelos movimentos sindicais, de organização comunitária e pelos movimentos da igreja católica, as jovens mulheres negras iniciam seus movimentos enquanto lideranças e posteriormente enquanto professoras, tomando para si a tarefa de reivindicar o direito à educação formal em sua comunidade.

Começamos o movimento na comunidade com o círculo bíblico com jovens e adultos. E a partir daí veio a fundação da Associação. A gente foi conhecendo Seu Ildes Ferreira, Albertino, esse povo ajudou muito a gente. (Maria de Lourdes, Conversa, 2024)

A experiência dos círculos bíblicos, fortemente influenciada pela Teologia da Libertação e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) atuantes na época, constituiu um espaço formativo e político que ampliou a consciência

crítica da comunidade sobre a sua realidade. Foi a partir desses espaços e movimentos de discussão e análise da realidade que se estreitou o vínculo da comunidade com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), onde surgem figuras de destaque neste contexto, tais como Antonio Albertino Carneiro¹⁹ e Ildes Ferreira²⁰.

De acordo com Renilda Santos (2019), atual presidente da Associação Comunitária Quilombola de Maria Quitéria - AQCOMAQ,

O MOC começou a fazer um trabalho de organização de base comunitária, com foco no capital social, produção e comercialização. Nesse sentido, foi criada a Associação Comunitária de Maria Quitéria – (ACOMAQ), no ano de 1974. Mesmo com a criação da associação, a comunidade precisava de melhorias e entendia que se tivesse uma área para produção já era um bom começo. Sendo assim, o MOC realizou um empréstimo para aquisição de 10 tarefas de terra, na área da antiga Fazenda Lagoa Grande, as quais eram utilizadas no plantio de culturas anuais, farmácia viva e produção de hortaliças (Renilda Santos, 2019, p. 20).

Nesse período, a comunidade ainda não compreendia suas práticas como um fazer da educação quilombola, entretanto o movimento de base sindical se fez negro, ainda que despretensiosamente, pois foi protagonizado por homens e mulheres negros e negras desta comunidade que, a partir da experiência acumulada, mobilizavam saberes ancestrais, comunitários e políticos. Logo, o aproxima da concepção que se fundamenta o Movimento Negro Unificado, conforme conceitua Lélia Gonzales (2020, p. 119),

O MNU se define como um movimento político de reivindicação sem distinção de raça, sexo, educação, crença política ou religiosa sem fins lucrativos. Seu objetivo é a mobilização e a organização da população negra brasileira em sua luta pela

¹⁹ Antônio Albertino Carneiro, foi o fundador e primeiro pároco da Igreja Senhor do Bonfim, localizada no bairro Jardim Cruzeiro, bairro periférico da cidade de Feira de Santana. Atuou como Secretário Executivo do MOC. Presidiu o Partido dos Trabalhadores - PT, por dois mandatos. Destacou-se como coordenador da Luta de Pedra do Cavalo. Ativista político comunitário. Criou o Planolar, programa voltado para a construção de moradia popular em comunidades periféricas, que inclusive beneficiou o território de Lagoa Grande, em uma área situada nos primeiros quilômetros do Quilombo.

²⁰ Sociólogo, foi professor da Universidade Estadual de Feira de Santana e secretário estadual de Ciências e Tecnologia do Estado no primeiro governo de Jaques Wagner (2007-2010). Membro fundador do Movimento de Organização Comunitária (MOC). Esteve à frente da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDESO) do município de Feira de Santana do ano de 2013 ao ano de 2019, quando faleceu, aos 70 anos de idade.

emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o MNU também se propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. Tendo como ponto de partida seu programa de ação, tenta articular os problemas específicos dos negros com os problemas gerais do povo brasileiro.

Segundo Lélia Gonzales (2019), ao contrário da FNB e do TEN, o MNU adota uma estrutura organizativa descentralizada, sem a figura de uma liderança única com autoridade para definir os rumos da organização, optando por uma condução coletiva e horizontal no processo de tomada das decisões políticas, o que considero muito semelhante ao movimento realizado pela comunidade de Lagoa Grande ao se constituir enquanto Associação.

Essa dinâmica revela que, mesmo antes do reconhecimento jurídico e oficial da identidade quilombola, a educação já acontecia como instrumento de denúncias das desigualdades, luta por direitos, por pertencimento e por reconhecimento. As mulheres negras, ao se colocarem a frente dos processos formativos da comunidade, sem muitas vezes se nomearem professoras, já protagonizavam práticas educativas, que articulavam saber, cuidado e mobilização. É nessa confluência entre ancestralidade, fé, organização popular e trabalho de base que se desenha o alicerce do que virá a ser compreendido como Educação Escolar Quilombola (EEQ) e que caracteriza tais movimentos como educador.

No que tange ao movimento empreendido pelas mulheres negras para instituir a educação formal na comunidade, este se dá na década de 1970, no mesmo contexto em que o MNU se consolida como uma das principais forças políticas que “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Nilma Lino Gomes, 2017, p.28).

Partindo da experiência com as mobilizações de base comunitária e seu envolvimento político na época, surge a oportunidade para Maria de Lourdes Soares iniciar seu trabalho como professora leiga²¹ na, até então, comunidade

²¹Professor leigo era aquele que, lecionando no ensino regular de 1º e 2º graus, teria uma formação incompleta, ou seja, o professor leigo de 1º grau seria aquele que tem apenas: o 1º grau completo; o 1º grau incompleto; o 2º grau incompleto. E o professor leigo de 2º grau seria aquele que tem: 1º grau regular completo ou incompleto; 2º grau completo ou incompleto; 3º grau incompleto (BRASIL, 1987).

de Matinha, onde nasceu. Neste período, a legislação vigente²² autorizava quem tivesse conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, exercer a docência como professores leigos em comunidades que não dispusessem de professores habilitados pelo curso de Magistério.

Charles Mota (2019, 58) asseverou que “Os profissionais, durante muito tempo, eram indicados por determinado grupo político” que se utilizava desses cargos como instrumento de barganha e controle social, distribuindo funções públicas como forma de retribuição por apoio nos períodos eleitorais, prática que ainda hoje é muito comum em vários cargos do sistema público. No entanto, é preciso destacar que, mesmo sob essas condições, essas mulheres negras ressignificaram as oportunidades, transformando-as em espaço de formação, de fortalecimento da identidade, em possibilidade de emancipação e de promoção do saber coletivo.

Nesse sentido, Maria de Lourdes Soares recorda o início do trabalho e como abraçou a oportunidade:

Comecei a trabalhar como professora leiga no ano de 1970, lá em Matinha. Depois disso fui para Cipó, que o governo do Estado promoveu um cursinho para melhorar a condição da gente e quem tivesse uma nota boa ia se formar lá. Eu consegui uma boa nota e fiquei lá quatro anos em regime de internato. (Maria de Lourdes, Conversa, 2024)

Um dos primeiros aspectos que merece destaque neste trecho da conversa com a professora Maria de Lourdes Soares é o fato de que, mesmo residindo em Lagoa Grande, ela inicia sua docência na comunidade de Matinha, território onde nasceu. Esse gesto carrega uma dimensão simbólica potente: ao retornar ao seu lugar de origem para ensinar, ela realiza um movimento de reconexão com suas raízes, reafirmando o pertencimento a uma história coletiva. Nesse sentido, ela reforça seu vínculo com os dois territórios destacando a importância da autodeclaração enquanto mulher negra quilombola:

Eu pertenço às duas comunidades quilombolas. Matinha dos Pretos e Lagoa Grande. É importante se autodeclarar porque garante que tenham mais oportunidade de estudar, de fazer suas pesquisas. Mais liberdade para ir e voltar. (Maria de Lourdes Soares, Conversa, 2024).

²² LDBEN 5.697/71.

A fala da professora, expressa relação com o princípio Sankofa, símbolo de origem africana que convida a resgatar o que ficou para trás, refletir o presente e projetar o futuro. Assim, ao iniciar sua caminhada docente nesse território, ela honra, além da sua própria trajetória e da sua Mãe, a sabedoria e a memória das mulheres negras que antes dela, ensinaram fora da escola e que constituem a base da sua ancestralidade pedagógica, bem como ressalta a importância da geração atual compreender a identidade quilombola na perspectiva de acessar outros espaços emancipatórios de produção de conhecimento rompendo com uma história de negação e silenciamento.

Quando a professora afirma que “é importante se autodeclarar porque garante que tenham mais oportunidades para ir e voltar”, ela evidencia e demonstra ter conhecimento de como essa postura tem implicações concretas na vida das pessoas negras e como isso se dá na prática, na atualidade, haja vista que a autodeclaração de pessoas quilombolas possibilita o acesso às políticas públicas de inclusão e reparação histórica, como as cotas raciais nas universidades.

A trajetória da professora Maria de Lourdes Soares ganha um contorno ainda mais potente quando observamos sua aprovação em um curso de formação no Magistério promovido pelo Governo do Estado da Bahia, no município de Cipó. Em um contexto marcado pela exclusão educacional das populações negras, rurais, sobretudo das mulheres negras rurais, sua conquista representa não apenas um feito individual, mas um marco coletivo. O fato de ter conseguido uma das melhores notas e com isso garantir uma vaga em um curso de formação em regime de internato por quatro anos evidencia sua dedicação, sua intelectualidade e sua determinação em romper barreiras impostas historicamente a corpos como o seu.

Em tempos em que a educação ainda era restrita a determinados grupos sociais, a presença de uma mulher negra nesse espaço representa um movimento insurgente de resistência e afirmação, além de abrir caminhos para outras mulheres da comunidade. Sua trajetória honra sua ancestralidade pedagógica e constrói descendências docentes, visto que

está conectada à descendência e a experiência, ao mesmo tempo singular e coletiva, de mulheres negras que viveram ou

vivem em contextos muito adversos, que aprendem desde muito cedo a lidar com discriminações, subempregos e violações de direitos humanos (Maria Cláudia Dal'Igna, 2023, p.88)

Reflexo disso é o movimento de continuidade protagonizado por outras mulheres da comunidade, como Silvéria Almeida, que envolvida nos movimentos políticos e incentivada por Maria de Lourdes Soares, se insere nessa busca por um lugar no mercado de trabalho e sinaliza como se constitui a sua identidade docente.

Nesse sentido, ela diz:

O desejo de ser professora veio da necessidade mesmo. Lourdes já tinha entrado para ser professora em 1973 e aí me puxou. Eu ia fazer 18 anos e comecei caminhando, com o incentivo dela. Subi a prefeitura só, porque eu já trabalhava em casa de família desde 1970, comecei estudar, não deu certo, voltei para casa. Ia para Prefeitura, já sabia onde era, subia até José Falcão, ficava pedindo a ele. Me encaminhavam com facilidade, a facilidade que não tenho hoje. Ele perguntava o que eu queria, eu dizia: eu quero trabalhar no hospital da mulher de servente, eu quero qualquer coisa para fazer. Quando menos esperei um senhor que era administrador pediu um funcionário dele para ir lá em casa falar com meu Pai, e aí fui para a Matinha trabalhar. Quando falou que era para trabalhar de Professora, eu que só tinha a sétima série, me senti a própria. Fui substituir uma professora formada. E aí virei professora. (Silvéria Almeida Santos, Conversa, 2024)

A busca por um lugar no mercado de trabalho a partir das relações construídas no cenário político do município de Feira de Santana fez de Silvéria Almeida, professora. Esse movimento de acesso ao mercado de trabalho por mulheres negras em Feira de Santana é estratégico e histórico, conforme aponta Karine Damasceno (2017, p. 201):

As mulheres pobres, trabalhadoras e negras de Feira de Santana transitavam entre o público e o privado com desenvoltura e tinham uma ampla rede de relações. Os laços de sociabilidade e de solidariedade construídos por elas incluíam familiares, a vizinhança, fregueses e outros inúmeros trabalhadores rurais e urbanos de Feira Santana, constituindo aspecto fundamental na luta pela sobrevivência.

O fato de ter Maria de Lourdes Soares como sua principal incentivadora, reitera o vínculo de solidariedade e o sentimento de conquista coletiva, revelando como um movimento individual se faz coletivo, ao se inspirar nos passos daquelas que vieram antes abrindo caminhos. Essa trajetória se alinha ainda

com o fato de como a solidariedade aparece como um movimento histórico nas relações das mulheres negras em contextos marcados pelas dificuldades, conforme a análise feita por Karine Damasceno (2017, p.198) quando ela enfatiza que

As mulheres pobres de Feira de Santana da virada do século, a despeito de serem trabalhadoras ou donas de casa, possuíam um amplo círculo de relações [...]. No interior desse círculo, muitas vezes, a solidariedade era a alternativa mais viável para enfrentar os desafios da vida e garantir a sobrevivência (Karine Damasceno, 2016, p. 198).

A caminhada de Silvéria Almeida, impulsionada pela experiência de Maria de Lourdes Soares, é expressão viva da continuidade dessa rede de apoio nas relações entre mulheres negras, onde o incentivo, a partilha e o cuidado coletivo funcionam como ferramentas de enfrentamento às desigualdades estruturais, mas para além delas. “A potencialidade política das práticas femininas de amizade reside em sua possibilidade de criar espaços que fomentem tanto necessidades individuais quanto coletivas” (Mariléa Almeida, 2022, p.329).

Como forma de seguir com os estudos e, ao mesmo tempo, garantir uma renda, Silvéria Almeida encontrou no trabalho doméstico na área urbana da cidade uma possibilidade para dar continuidade aos estudos. Mais do que uma alternativa econômica, essa escolha expressa as estratégias que muitas mulheres negras constroem para garantir a sua sobrevivência e de seus familiares, em um espaço onde o Estado nega a perspectiva de continuidade dos estudos.

O que se espera das domésticas é que cuidem do bem-estar dos outros que até desenvolvam laços afetivos com os que dela precisam sem, no entanto, deixarem de ser trabalhadoras economicamente exploradas e como tal estranhas ao ambiente do qual participam (*outsider within*). Contudo, isto não deve ser interpretado como subordinação. No limite, essa marginalidade peculiar é que estimula um ponto de vista especial da mulher negra (permitindo) uma visão distinta das contradições nas ações e ideologias do grupo dominante. A grande tarefa é potencializá-la afirmativamente através da reflexão e da ação política (Luiza Bairos, 1995, p.463).

A escolha de Silvéria Almeida pelo trabalho doméstico para seguir estudando não pode ser compreendida como simples adesão a uma lógica de subordinação, mas sim como gesto de reconfiguração de sentidos. Ao inserir-se

nesse espaço, historicamente destinado às mulheres negras como lugar de exploração e subalternidade, ela não o ocupa de maneira passiva, ela o instrumentaliza. Se de um lado o trabalho doméstico lhe oferece o mínimo de sustento para permanecer na escola, de outro essa ocupação carrega todo o peso de um passado e de um presente estruturado pela divisão do trabalho a partir dos marcadores de gênero, raça e classe.

Segundo a perspectiva da *outsider within*²³, espera-se que as domésticas que cuidem, se envolvam afetivamente com os que dela dependem, mas sem jamais serem plenamente reconhecidas como parte daquele mundo. Silvéria Almeida, ao vivenciar essa contradição, acessa o tipo de olhar que só a marginalidade permite. Ela conhece o funcionamento da casa, mas também os limites que essa mesma casa impõe a corpos como o seu. E é a partir dessa imposição que ela tenta projetar um caminho outro, onde o estudo pode ser utilizado como ferramenta para desestabilizar o lugar que lhe foi socialmente reservado enquanto mulher negra da roça.

A presença de Silvéria Almeida nesse cenário escancara a negligência do poder público para os sujeitos da roça, sobretudo às mulheres negras, e como isto se caracteriza como elemento estruturante do projeto hegemônico de produção/manutenção das desigualdades, a partir de um dualismo cidade-campo que incute ao contexto rural uma visão inferiorizada dos seus modos de existir.

As discussões acerca do rural estiveram, por muito tempo, atreladas aos binarismos cidade-campo, tradicional-moderno, civilizado-incivilizado e rural-agrícola, criando oposições que levavam a atitudes maniqueístas, ou seja, para um existir em melhores condições o outro deveria se encontrar em condições inferiores. Desta forma, o rural foi sendo marcado fortemente como um cenário composto por uma visão de inferiorização, em que certa realidade estava marcada por elementos que lhe seriam inerentes: o retrocesso, a pobreza, a ignorância e o atraso social, relegando os indivíduos desses territórios a uma condição de precariedade cultural, e contribuindo para que os mesmos abnegassem de sua dignidade de seres humanos, acarretando para si a condição de não gente, reforçada em falas do tipo: quero que meus filhos estudem nas escolas da cidade para ser gente; vou morar na cidade para ser gente. Com isso, reforçava-se o ideário de que o avançado e progressista se

²³Segundo Patrícia Hill Collins (2019, p. 45) o termo, expressa “uma forma peculiar de marginalidade que originou uma perspectiva específica das mulheres negras em uma série de temas”.

encontrava na cidade e o atrasado e arcaico se encontrava no campo (Charles Mota, 2019, p. 57).

Deste modo, as pessoas negras e pobres da roça sistematicamente privadas do acesso à educação de qualidade, acabam sendo condicionados aos subempregos, não por incapacidade, mas por um projeto racista e classista assim os posicionar.

A construção simbólica do rural como lugar do atraso, da ignorância e da precariedade, como afirma Charles Mota (2019), não apenas desqualifica os saberes e os modos de viver destes territórios, mas legitima a exclusão desses sujeitos e os impulsiona a acreditar que só podem ocupar espaços de menor prestígio, como podemos observar no fato de Silvéria Almeida, ao ter oportunidade de reivindicar uma vaga de emprego sugerir o trabalho como servente. Neste sentido, Beatriz Nascimento (2021, p.57) constata que:

Numa sociedade como a nossa, em que a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher esses espaços.

O critério racial constitui um desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação praticada pelo branco tem também como consequência a internalização, pelo grupo negro, dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. Assim, os negros ocupam aqueles lugares na hierarquia social, desobrigando-se de penetrar os espaços que estão designados para os grupos de cor mais clara, dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e privilégio racial.

A lógica apresentada por Beatriz Nascimento (2021) acerca dos mecanismos de exclusão racial na estrutura social brasileira é essencial para a compreensão do impacto simbólico que emerge da trajetória de Silvéria Almeida, em um país onde a hierarquia social é atravessada sobretudo pelo racismo, classismo e sexismo, o trabalho como docente conquistado representa uma subversão aos lugares historicamente relegados às mulheres negras, pobres, da roça.

Ao afirmar: “me senti a própria”, Silvéria Almeida expressa o sentimento de realização, afirmação de sua dignidade, o reencontro com uma autoestima que tantas vezes é negada às mulheres negras. O gesto de ensinar, nesse contexto, rompe com a lógica de submissão internalizada e demarca a

construção de uma nova identidade: mulher negra, professora da roça, (em um vir a ser) quilombola.

No que tange ao constructo da identidade de mulher negra professora, Nilma Lino Gomes (1999, p.55), reitera:

A mulher negra professora se defronta com muitos conflitos para a construção de sua identidade e o estabelecimento de sua condição de mulher e profissional. Porém, nem sempre essa complexa realidade e todas as pressões às quais é submetida conseguem desfigurar a sua auto-imagem. Sua consciência avança.

E permite que ela continue em um movimento genuíno de agregar e impulsionar outras, haja vista que no contexto quilombola, sobretudo, “as relações estabelecidas com os familiares e a comunidade - fortalecidas através dos laços de parentela e nas relações de compadrio - têm grande influência na formação do sujeito negro.

Partindo desse pressuposto, observo como o vínculo entre Maria de Lourdes Soares e Silvéria Almeida se (re)afirma e como se insere nos modos de fazer educação no quilombo a trama de Maria das Graças Santos que já envolvida nas mobilizações de organização comunitária e no movimento sindical dos trabalhadores rurais, se implicou no fazer docente quando a escola passou a funcionar no espaço da Associação. Nesse sentido ela diz:

Nesse caso, eu passei a ser ajudante de Vera, eu não era professora [efetiva] não. Mas por causa da associação a gente tinha autonomia de reunir e arrumar as coisas. O povo hoje quando me vê acha que eu sou professora aposentada. Eu digo: eu tô aposentada, mas como rural [risos]. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Maria das Graças Santos tem sua identidade docente forjada a partir de sua atuação nos movimentos sociais a partir do vínculo com as mobilizações por melhores condições de vida e trabalho na roça que resultam na fundação da associação comunitária e, posteriormente, da escola.

Quando apareceu as meninas que a gente colocava na sala e eu também entrei no bolo para ensinar também e tirar licença, a de Vera mesmo eu que tirei. Quando ela tava perto de sair pra ter neném ela me chamava e me apresentava aos meninos explicando que ia sair e voltar depois de determinado tempo. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Maria das Graças Santos – Gal, como gosta carinhosamente de ser chamada – se fez professora a partir do seu protagonismo no movimento de organização comunitária e das articulações com o movimento sindical, que resultou na fundação da associação e posteriormente na fundação da escola. Sua prática pedagógica foi gestada na vivência coletiva, nas lutas de base e na escuta atenta das necessidades de sua comunidade.

Maria das Graças Santos se constituiu professora pela prática e pela liderança política, tornando-se referência para o seu território. Nesse sentido, a trajetória de Maria das Graças Santos nos conduz a compreender que

O encantamento por nossa ancestralidade africana nos leva a seguirmos numa luta engajada pelo nosso direito à vida, à existência em sua totalidade. Desse modo, é necessário não perdermos de vista a construção da consciência política, social, cultural e de pertencimento, também para a construção de uma sociedade democrática, onde o bem-viver marque nossas existências, nos permitindo viver plenamente nossa cidadania (Adilbênia Freire Machado, 2019, p.51).

Quando Maria das Graças Santos fala do seu início enquanto professora, Silvéria Almeida reitera: “Gal tinha um domínio de classe admirável” (Conversa, 2024). Essa fala de Silvéria Almeida, aponta para o reconhecimento da autoridade pedagógica construída fora dos moldes institucionais formais, por Maria das Graças Santos. O domínio de classe aqui não se refere ao saber escolarizado, mas à habilidade de conduzir, mobilizar e educar a partir das experiências construídas no chão da comunidade. E assim fica evidente “como se dá esse processo de significação do mundo que chamamos educação” (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 1987, p.11) pelas mulheres negras que se tornam professoras no Quilombo de Lagoa Grande. “Processo que acontece na família, nas relações sociais, nas relações de trabalho” (*idem*), no convívio com o coletivo.

O início da atuação insurgente dessas mulheres negras como professoras em um contexto marcado pelas ausências do Estado e tantas desigualdades, aponta para um futuro de muitas conquistas no cenário da educação para a população negra e rural, fruto das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em todos os cantos do país.

No que tange ao exercício da docência, em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, que tornou obrigatório a formação específica em curso de Magistério (curso de formação de professores) para atuar no ensino primário em todo o Brasil. Esta mudança acarretava situações de humilhações e ameaças para as professoras em exercício que ainda não possuíam formação condizente com esta legislação. Fato que reflete na memória de Dona Silvéria quando ela recorda:

Falei: eu não quero leigo pra mim não! Vai tirar esse nome daí e aí comecei estudando. Era tudo diferente do que é hoje. Levava cada barretada, principalmente quando tinha fiscalização. Vinham questionar, lembro de um dia que chegaram eu já tinha o HAPROL, e aí falaram assim: “Ah! HAPROL é a mesma coisa de leigo. Você não tem essas vantagens toda não”. Aí eu me apavorei e entrei para fazer o magistério pelo LOGOS II²⁴. Conclusão do magistério pelo Estado. E aí eu fiz, foi difícil, eu já estava trabalhando, mas eu consegui. Quando eu terminei fui fazer adicionais no Gastão²⁵. Nesse período o prefeito me deu mais 20h. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Sua fala, mais uma vez, revela o enfrentamento das dificuldades estruturais e a resistência simbólica diante de um sistema que desacredita e descarta os esforços empreendidos até o dado momento pelos profissionais que estavam em exercício sobretudo nas áreas rurais. Ao afirmar que não queria mais atuar enquanto “leiga”, Silvéria Almeida reivindica o seu papel como agente capaz de alcançar a devida formação e ao passo que se desafia, desafia também o sistema que tenta anular os seus saberes em potencial.

Consegue então, concluir o curso de Magistério pelo Projeto Logos II e o seu enquadramento funcional.

É importante aqui rememorarmos que a formação dos professores pelo Projeto LOGOS II consistia na utilização de material impresso como meio básico de desenvolvimento do

²⁴ “O diploma do Logos II era equivalente ao curso de magistério em termos legais e conferia o título de professor do ensino de 1º Grau” (Rozilene Alves e Joaquim Conceição, p.10, 2023).

²⁵ Ela refere-se ao Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG) que foi fundado em 1927 como Escola Normal de Feira de Santana, em cumprimento a lei nº 1.846 de 14 de agosto de 1925, que tinha por objetivo a reforma do ensino na Bahia. Ao longo de sua trajetória, a Escola recebeu várias denominações, como Escola Normal, Escola Normal Rural, Escola Normal e Ginásio Estadual, Escola Normal e Colégio Estadual. Em 1962, foi denominada Instituto de Educação Gastão Guimarães em homenagem ao médico e ex-Diretor Gastão Clóves Souza Guimarães. Apesar de não ser mais um instituto de formação de professores, manteve a sua denominação. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=429089#:~:text=Notas:%20O%20atual%20Instituto%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Gast%C3%A3o,objetivo%20a%20reforma%20do%20ensino%20na%20Bahia.&text=O%20pr%C3%A9dio%20foi%20conclu%C3%ADdo%20em%201956%20e,do%20Instituto%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Gast%C3%A3o%20Guimar%C3%A3es%20>

curso, uma vez que era dividida em duas etapas - LOGOS I e LOGOS II. O curso visava, na primeira parte, a uma formação geral, a partir de doze matérias, estudadas em 106 módulos. Na segunda parte, buscava a formação especial, a partir de dezoito matérias, cumpridas pelo estudo de 99 módulos. O currículo completo totalizava o estudo de 205 módulos, 170 horas/aula de encontros pedagógicos e 320 horas/aula de sessões de microensino. Apesar de reconhecido através do Parecer 699/72 do DSU/MEC e ter atendido cerca de 300.000 professores leigos, no Brasil (Brasil, 1974, 1975, 1981). Segundo Andrade (1995), o Projeto LOGOS sofreu críticas por não considerar o contexto sócio-econômico-cultural dos professores, o material didático não contemplava os aspectos regionais e os usos para fins eleitoreiros do programa (Rozilene Alves e Joaquim Conceição, p.10, 2023).

Quando ela se refere ao HAPROL, trata-se do Projeto de Habilitação de Professores Leigos Municipais que

pretendia a habilitação para o magistério em serviço, na modalidade à distância, oferecendo material para estudo dividido em módulos, com suporte de livros e cadernos de atividades das diversas disciplinas que compunham o currículo de formação de professores à época, além de aulas presenciais e momentos de avaliação. Havia também um professor local que acompanhava o momento do estágio, realizando visitas durante o período determinado para tal atividade. O modelo de formação do HAPROL em muito se assemelha ao que foi oferecido depois, nos anos 2000, pelo PROFORMAÇÃO, que habilitava os professores das séries iniciais sem formação até aquele momento; e, seguindo este modelo, o PROINFANTIL, para formação dos professores da educação infantil; os dois últimos foram programas oferecidos pelo governo federal, em parceria com estados e municípios, pois se procurava solucionar uma demanda surgida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1994 (Rita de Cássia Carneiro, p.166, 2018).

Com base nos estudos de Rita de Cassia Carneiro (2018), O HAPROL conferia aos cursistas certificado expedido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e pelo Centro de Educação Técnica do Estado da Bahia - CETEBA, “que era o órgão responsável pela elaboração, coordenação, e implementação do curso” (p. 177), entretanto algumas secretarias não reconhecia a validade legal do curso e negava a habilitação profissional.

A autora atribui “o descrédito na validade provavelmente fosse por ser um curso à distância e em caráter suplementar, o que não era muito comum na formação para professor no final da década de 1970” (p.176). Aspecto que também podemos atribuir ao ocorrido com a Professora Silvéria Almeida, mas que não a intimidou e a motivou buscar uma segunda formação.

No caso das professoras que atuaram como leigas e não conseguiam acessar os cursos de formação que as habilitassem ao exercício da docência, estas permaneciam, a depender do envolvimento político, como merendeiras. Este fato aparece na narrativa da Professora Maria das Graças, quando ela relata:

Quando tirou as professoras leigas eu continuei na escola como merendeira. Teve uma cena tão triste, meus documentos foram enviados para José Falcão, como ele pediu, para me contratar como merendeira. Mas aí pegaram os documentos de outra pessoa que entregou ao administrador do distrito que não sabia ler, quando o prefeito veio saber que não me contratou já estava doente e um tempo depois faleceu. Mas depois eu me aposentei pelo fundo rural. Nisso a gente ficava até seis meses sem receber, porque o dinheiro do convênio atrasava. A gente trabalhava por amor, do jeito que a gente entrava a gente saía. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

A primeira frase proferida pela professora Maria das Graças Santos na narrativa acima aponta para um processo histórico vivenciado por muitas professoras leigas no contexto rural brasileiro após a promulgação da Lei 5.692/71. Esse processo gerou rupturas significativas nas trajetórias de mulheres que mesmo sem diplomas, sustentavam a educação comunitária com seus saberes e práticas construídos no cotidiano e que revela, sobretudo, um compromisso afetivo com o território.

Sua continuidade na escola como merendeira mostra uma adaptação imposta pela estrutura institucional, mas também uma escolha para garantir uma renda a partir do seu lugar de implicação: a escola da roça. Entretanto, revela uma lógica perversa de rebaixamento simbólico, pois essa transição carrega uma dupla agressão: de um lado reitera que os postos de trabalho relacionados ao cuidado, a limpeza, o preparo da alimentação é atribuição feminina, de outro, revela como até mesmo a função docente quando exercida, sobretudo por mulheres negras, é desvalorizada e percebida como extensão do trabalho doméstico.

Ou seja, a própria docência neste contexto é também socialmente relegada a um lugar subalterno, justamente por ser uma prática majoritariamente feminina e por estar alicerçada em formas de saber não legitimados pelo sistema formal, que não viabiliza essa formação dado o

contexto, considerando o tempo dedicado ao ofício quando o estado se beneficiou dele. Assim, a transição da sala de aula para a cozinha não representa apenas uma troca de função, mas a reafirmação de um lugar historicamente racializado e generificado dentro da escola, onde o trabalho dela foi útil, mas não reconhecido como intelectual.

Este não reconhecimento contribui para o apagamento das suas construções sociais, políticas, históricas. Nesse caminho que revela os descasos, sua narrativa também traz à tona um episódio de negligência institucional que marcou a sua história, quando ela recorda com tristeza do fato de seus documentos serem desviados, o que a impossibilitou de ser efetivada como funcionária pública. Isto também é retrato do racismo institucional que não nomeia explicitamente o preconceito, mas o materializa em formas de exclusão e negação de direitos. O gesto de não enviar os documentos, seguido da substituição por outra pessoa, escancara a arbitrariedade nas relações de poder e fragilidade das garantias de justiça para mulheres negras da roça. Trata-se de um episódio de invisibilização, que nega a ela até o direito de ocupar o cargo de merendeira, como garantia de uma oportunidade de vínculo e renda.

Quando ela se refere ao “trabalho por amor” sintetiza o tipo de relação que muitas pessoas implicadas com o espaço comunitário têm com o trabalho, expresso na dedicação contínua, não pelo retorno financeiro, que muitas vezes é inexistente, mas por um compromisso ético e afetivo com a comunidade. A frase “a gente trabalhava por amor” precisa ser lida com cuidado, embora expresse uma verdade subjetiva de compromisso com o território, ela denuncia um sistema que se aproveita desse amor para manter a exploração.

Este compromisso com o território é considerado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, quando esta preconiza:

Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar de acordo com a história, a cultura e os hábitos alimentares das próprias comunidades (p.40).

Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverão ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (p.49).

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132) (p.50)

Estas orientações demarcam a importância da presença de profissionais oriundos do território quilombola exercendo funções em todos os espaços da escola, isto é fundamental para garantir uma educação que respeite, valorize e impulse os modos de ser, de fazer e de viver da própria comunidade. Quando esses espaços são ocupados majoritariamente por pessoas de fora, sem implicação com a realidade, corre-se o risco de reproduzir a lógica colonial de imposição de valores eurocêtricos, silenciamentos e distanciamento da escola com a comunidade.

Quando professoras/es, auxiliares, gestoras/es ou as pessoas responsáveis pelo preparo da alimentação escolar pertencem ao Quilombo compartilham a linguagem, a história e os demais códigos que estruturam a experiência coletiva do território. Essa atuação pode se traduzir em compromisso político e afetivo com o território o que potencializa a escola como espaço de resistência, reexistência e fortalecimento da identidade Quilombola, conforme orgulhosamente reitera a professora Maria das Graças Santos:

Girlene²⁶ em todo poema que ela faz no novembro negro ou algum trabalho que ela faz na escola ela fala de mim. No tempo eu peguei ela na primeira série. Quando acabou a portaria que autorizava professor leigo que a prefeitura começou a mandar professor de fora, veio a professora Lêda. Ela era uma professora exigente, já tinha sido diretora no Colégio Maria Quitéria, em São José; E aí quando passei a minha turma para professora Lêda, que não podia mais professor leigo mesmo, tinha de vim a professora formada, aí professora Lêda disse: não esses meninos não vão repetir mais a primeira série não, principalmente essa menina, vamos levar na secretaria, vão fazer uma prova e passar logo para a segunda série. Até hoje, quando tem algum evento que ela apresenta algum poema ela

²⁶Girlene da Cruz Ferreira é quilombola do território de Lagoa Grande, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Mestra em Estudos Literários, também pela UEFS. Professora efetiva da rede municipal de educação de Feira de Santana. Atua na escola da comunidade, a Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos.

sempre relata a Pró Gracinha. Até hoje tem gente que me trata assim (Maria das Graças Santos, Conversa, 2014).

Essa experiência traduz o reconhecimento do trabalho de excelência realizado pela Professora Maria das Graças Santos, validado pela Professora formada que chega e percebe o bom nível de aprendizagem de sua turma. Esse reconhecimento é importante porque rompe com a lógica da total desqualificação das professoras leigas.

O fato de uma de suas alunas sempre reconhecer a importância da sua participação em sua trajetória formativa revela como as contribuições da Professora Gracinha marcou a sua trajetória de forma afetiva. É também significativo que isto ocorra em eventos como o Novembro Negro, organizados pela comunidade juntamente com as escolas do território e instituições parceiras, o que revela que a educação quilombola se consolida também como memória política e resistência histórica.

Ainda que institucionalmente tenha deixado de exercer a docência, a professora Maria das Graças Santos permanece como Professora na memória da comunidade: uma função conferida pelo pertencimento, pela implicação, pelo propósito, pelo cuidado e pelo impacto formativo. Para os seus, uma vez professora, para sempre professora!

Retomando o contexto de transformações políticas e econômicas no cenário nacional, resultado de um longo processo de redemocratização e da necessidade de reconstruir as estruturas do Estado após décadas de regime autoritário, foi promulgada no ano de 1988 a Constituição Federal, com isso a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos.

O processo foi impulsionado pela vontade popular com o passado autoritário, proporcionando uma base legal que refletisse os anseios por democracia, justiça social e combate ao racismo.

Deixar de ser um "ex-escravo" ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para

a inserção no mundo do trabalho (Nilma Lino Gomes, 2017, p. 28).

Acompanhando este processo na Educação, em 1996 foi reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 que trouxe em seu texto os reflexos das mudanças ocorridas no país. Nas mudanças apresentadas o processo formativo docente sofreu alterações, conforme consta no

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, p. 46).

Nos anos 2000, surgiram políticas específicas pensadas para a população rural, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. A política de educação do campo inclui a população quilombola, entretanto, o Movimento Negro considera que esta política apesar de englobar, não considera as especificidades da população quilombola e pressiona para que o público desta última tenha diretrizes específicas para tratar de suas questões educacionais, culturais e territoriais.

Tanto as iniciativas que lutaram para construção das diretrizes para educação do campo quanto para a educação escolar quilombola foram impulsionadas pela luta de movimentos sociais, entretanto o que os diferenciam são os contextos étnico-raciais.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 22), relatora do Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola,

apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas

algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico.

As organizações negras reivindicavam uma educação contextualizada e comprometida com a valorização da identidade das populações negras. Apesar desses avanços, a desigualdade ainda persiste. Muitas escolas rurais, sobretudo as localizadas em território quilombola, enfrentam sérios problemas, quais sejam: falta de infraestrutura adequada, transporte insuficiente e currículos descontextualizados da realidade dos quilombos rurais.

Aspectos que evidenciam ainda uma certa dificuldade de as escolas destes territórios considerar a história e cultura produzidas nestes contextos, desconsiderando o fato de que a escola é um espaço potencializador destes modos de ser, de saber e de viver.

A trajetória das políticas educacionais voltadas para a população negra e quilombola no Brasil tem sido marcada por avanços significativos desde a Constituição de 1988 até a recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada em 2024. Esse percurso reflete a luta histórica de movimentos negros e quilombolas para garantir uma educação que reconheça e valorize suas identidades, histórias, modos de ser, de saber e de viver.

É válido ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi um marco na garantia do direito à educação para todas as pessoas, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental e reconhecendo a diversidade cultural como princípio fundamental da educação nacional. No artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), a Constituição também garantiu aos quilombos o direito à propriedade de suas terras, abrindo caminho para políticas específicas voltadas a essa população. Entretanto, as alterações na constituição de 1988, assim como a LDB foram importantes na reconstrução do Brasil, contudo, conforme traz Nilma Lino Gomes

“(...) nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político de tais reivindicações. Essas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais. (GOMES, 2011, p.113)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reafirmou o compromisso com uma educação inclusiva e plural. No entanto, foi apenas em 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639/03²⁷, que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi estabelecida, tornando-se um avanço essencial para a valorização da identidade negra nas escolas.

A Lei 10.639 deu origem ao Parecer CNE/CP n.º 003/2004, em que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva atuou como relatora por indicação dos Movimentos Negros. O Parecer regulamenta a referida Lei e indica os marcos legais e os caminhos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, obrigando a inclusão no currículo escolar oficial dos estabelecimentos oficiais e particulares, no Ensino Fundamental e Médio, demandando sua inclusão na Educação Infantil e no Ensino Superior, do estudo da História da África, dos povos africanos e seus descendentes, da luta dos povos negros no Brasil e o papel preponderante de suas culturas na formação da nossa sociedade, ou seja, busca de conhecer e ensinar sobre as brasilidades africanas, as africanidades brasileiras e a diáspora africana nas Américas (Adilbênia Freire Machado, 2019, p.62)

Para orientar a implementação dessas leis, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabeleceram princípios pedagógicos para uma educação antirracista e inclusiva.

Em 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), consolidando diversas iniciativas e direcionando um investimento de R\$ 1,5 bilhão até 2027 para combater desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. Uma das estratégias da PNEERQ é o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁸, criado para reconhecer e apoiar redes de ensino que implementam práticas eficazes na promoção da equidade racial.

²⁷ Essa lei abriu portas para a inclusão da pauta de reivindicações dos povos indígenas, sendo posteriormente complementada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também o ensino da história e cultura indígena.

²⁸ A professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nascida em 1942 em Porto Alegre, é uma renomada educadora, pesquisadora e ativista brasileira, cuja carreira é marcada pela luta contra o racismo e pela promoção de

Paralelamente, o governo também lançou o Plano Juventude Negra Viva, que já conta com mais de R\$ 700 milhões em investimentos e busca reduzir desigualdades e ampliar oportunidades para jovens negros em áreas como educação, saúde e desenvolvimento econômico.

Essas iniciativas representam avanços importantes, mas a luta por uma educação que efetivamente promova a equidade racial e valorize as culturas negras e quilombolas continua. Os desafios incluem a implementação efetiva dessas políticas, a superação das desigualdades estruturais e o fortalecimento da formação de professores para trabalhar com as diferenças nestes contextos, de modo a promover movimentos emancipatórios. A resistência e mobilização dos quilombos, movimentos negros e educadores comprometidos seguem sendo fundamentais para garantir uma educação mais justa, democrática e antirracista no Brasil.

É importante destacar, no que tange a efetivação destas políticas voltadas para a população negra e rural na educação do município de Feira de Santana, a criação dos Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola e o Núcleo de Educação do Campo, em 2013

Hoje, as conquistas por mecanismos que inserem a história e cultura africana e afro-brasileira como pauta prioritária na educação brasileira, sobretudo nos anos dos governos progressistas, fortalece a identidade e a autonomia do povo negro que dá cor, corpo, movimento e constitui a escola pública brasileira.

A prova disso é o movimento impulsionado pelas mulheres negras no Quilombo de Lagoa Grande para instituir a educação formal em sua comunidade. Mais do que uma demanda apresentada pelo desejo da realização pessoal ou

uma educação inclusiva. Formada em Letras/Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), obteve seu mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao longo de sua trajetória, atuou em instituições de ensino como a UFRGS e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde é Professora Sênior no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Petronilha teve um papel crucial na implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Ela foi relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamenta a Lei, e também contribuiu para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sua pesquisa, incluindo a tese "Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro", foi fundamental para o reconhecimento da comunidade do Limoeiro como quilombo. Reconhecida por sua dedicação à educação e à valorização da cultura afro-brasileira, Petronilha foi agraciada com diversos prêmios, incluindo o título de Doutora Honoris Causa pela UFRGS em 2024. Além disso, foi nomeada Professora Emérita da UFSCar e Cavaleira da Ordem Nacional do Mérito. Texto disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerg/selo-petronilha>. Acesso em: 10/04/2025.

de inserção no mercado de trabalho, o movimento empreendido por essas mulheres revela uma prática de resistência ancorada na ancestralidade, na coletividade, nos temas fundamentais que caracterizam o ponto de vista feminista negro.

Conforme aponta Ângela Figueredo (2017, p. 06),

o debate sobre a teoria do ponto de vista, destacando não só o fato de que todo conhecimento é posicionado, mas, principalmente, que o lugar subalternizado ocupado pelas mulheres negras nas estruturas desiguais de poder, permite a essas mulheres compreender melhor as desigualdades sociais.

As mulheres negras historicamente colocadas nas margens, constroem saberes e práticas que desafiam os sistemas de opressão, mesmo quando não são reconhecidas como intelectuais ou educadoras. No contexto aqui apresentado, essas mulheres assumem a frente da luta por educação como continuidade da luta ancestral por liberdade e autonomia.

Conforme reitera Karine Damasceno (2020) em entrevista à Revista Ciência Hoje, diz que:

“Nós, mulheres negras, saímos dos bastidores e, mais do que nunca, estamos na cena pública, apresentando para a sociedade o nosso ponto de vista, tentando contribuir para nossa própria libertação das opressões, do sexismo do racismo e propondo mudanças nos mais diversos setores”.

Elas se colocam como agentes de transformação, articulando os saberes herdados com os desafios contemporâneos, tecendo uma pedagogia que nasce das encruzilhadas entre raça, gênero, classe e território. Assim, o movimento das mulheres de Lagoa Grande não apenas reivindica o direito à educação, mas propõe uma outra educação, enraizada na ancestralidade, conduzida pela escuta e comprometida com os valores expressos no movimento da experiência da coletividade como anúncio de um (vir a) ser-no-quilombo.

3.1 Educação e Ancestralidade: apontamentos para um vir a ser-no-quilombo

*Cantando, dançando
Passando em cima do fogo,
Seguimos num contínuo,
No rastro dos nossos ancestrais.
(Ailton Krenak, 2022, p.95)*

... eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias.
(Conceição Evaristo, 2014, p.18)

O movimento empreendido pelas mulheres negras do Quilombo de Lagoa Grande se faz ancestral por ser inspirado na força das mulheres que as antecederam, determinando as marcas da ancestralidade nos passos daquelas que vieram antes. Conforme é cantado e declamado por Ailton Krenak e Conceição Evaristo, na epígrafe que abre esta sessão fica evidente que “essa invocação de ancestralidade é educativa” (Ailton Krenak, 2022, p.96).

Nesse sentido, a ancestralidade é educativa porque carrega em si um conjunto de saberes, valores, práticas e memórias que formam sujeitos e coletividades. Ela ensina não só o que se quer saber, mas também como viver, como se relacionar com o outro, com o território e com o sagrado. Educar a partir da ancestralidade é reconhecer que o conhecimento não nasce apenas do livro, mas também da fala da mais velha, da observação da natureza, do gesto, da escuta e da repetição dos rituais que mantém viva a memória coletiva.

Sobretudo nas marcas da oralidade como tradição, tendo em vista que “a oralidade, é a linha que trança os saberes ancestrais africanos e indígenas... Oralidade desenhada por corpos que sentem, que pensam, que vivenciam, que experimentam, que experienciam, que sonham, que criam, que significam, que ressignificam” (Adilbênia Freire Machado, 2019, p.23).

A oralidade, enquanto fio condutor das memórias e saberes ancestrais, ultrapassa a função de simples instrumento comunicativo, ela constitui um modo de existência e de transmissão de conhecimentos que se inscreve no corpo, nas práticas cotidianas, nos rituais e nos afetos, conforme descreve a professora Silvéria Almeida ao rememorar o convívio com o seu avô:

Meu avô era negão, gostava de trabalhar muito, gostava de rezar, tinha o cuidado de dia de domingo dar catecismo e quando a gente tava lá fazendo farinha, ele ia chamar a gente pra rezar com ele, se tivesse uma bananinha madura, a gente chegava lá, ele dava uma a cada um. Gostava muito de conversar na cabeceira da mesa e eu ali puxando as coisas. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Na experiência narrada por Silvéria Almeida a palavra ganha corpo e sentido na vivência partilhada, onde a oralidade se constitui como linguagem da

vida, desperta muito cedo pelo caminho do afeto e do cuidado com o coletivo. Quando ela diz que seu avô “gostava muito de sentar na cabeceira da mesa e eu ali puxando as coisas”, ela nos oferece uma imagem ancestral de transmissão de saberes. A imagem do avô sentado à cabeceira da mesa, ocupa um lugar simbólico de liderança, memória e respeito dentro da organização familiar e comunitária. Não se trata apenas de um homem mais velho, mas nos remete a imagem de um griot. A mesa nesse sentido transforma-se em espaço sagrado, não é só lugar de refeição, mas da partilha de palavras, vivências e sentidos. A cabeceira da mesa torna-se trono da sabedoria ancestral que se apresenta como tradição.

Ao afirmar que ficava “ali puxando as coisas”, Silvéria Almeida revela sua disposição ativa de escuta, mas também de investigação. Ela não era uma ouvinte passiva, era uma aprendiz em pleno exercício de (auto) formação. “Puxar as coisas” é puxar as palavras do mais velho, puxar a memória, puxar a história, puxar os fios do passado para compreendê-los no presente. É um gesto que remete à oralidade ancestral como forma de pedagogia, onde se aprende perguntando, estando junto, trocando afeto. O lugar do avô de Silvéria Almeida me remeteu à figura do griot nas culturas africanas.

Segundo Marco Antonio Barzano (2009, p. 247),

No noroeste da África, na região do Mali, ainda hoje vivem velhos que percorrem aldeias, contando histórias, cantando músicas, declamando poesias ou até mesmo mediando desavenças entre as grandes famílias e são chamados de griots. São trovadores ou menestrelis, grandes sábios, que transmitem sabedoria da tradição oral.

O relato de Silvéria Almeida atrelado à definição de griôt apresentada no estudo de Marco Antonio Barzano (2009) mais especificamente quando afirma que:

O fato de serem importantes guardiões da memória africana faz com que os griôs tenham grande poder de influência sobre os nobres e o segredo dessa influência reside no fato de eles possuírem o conhecimento da genealogia e da história das famílias, chegando ao ponto, muitas vezes, disso se transformar em uma especialização (p.248).

me remete às minhas memórias construídas com o meu Pai, Raimundo Correia da Luz, nas nossas longas horas de conversa sobre a história de nossos ancestrais, seja ao redor da mesa, na fresca do terreiro, ou nas nossas longas

caminhadas pelo pasto contemplando a natureza, os animais, lembrando àquelas/es que por ali já passaram.

Lá em casa todos sabem que o convite para descer “rapidinho” para ver as vacas ou o pé de jabuticaba carregado, nunca é só isso: é um tempo precioso e duradouro de caminhada, conversa, trocas e muito aprendizado. Sempre nos contou as histórias que suas avós lhe contavam e como se constituiu a nossa linhagem familiar ao longo da história desde que seus tataravós paternos chegaram na comunidade em que seu pai nasceu²⁹ e como se constituiu nossos laços de parentela. Desde os seus bisavós, ele sabe dizer o nome de todos os tios, os filhos desses tios e quem são nossos parentes hoje.

No auge dos seus 89 anos, tem uma sabedoria acumulada que o torna uma biblioteca viva. Sem acesso à educação contínua formal³⁰ lê, escreve e se comunica sem deslizes no uso da língua. O seu domínio invejável nas desafiadoras “contas de cabeça” (cálculos mentais) atrelados ao seu conhecimento e paixão pela terra o faz mestre, dentre outras coisas, da prática da medição de terras, técnica que aprendeu com seu primeiro e único professor, que faz uso de instrumentos elementares como correntes, papel e caneta, na divisão das terras em tarefas, o que o faz ainda hoje ser muito procurado na região para realizar tal atividade, mesmo diante dos avanços da topografia.

Sua sabedoria genuína, herança ancestral, o faz acreditar na educação como ferramenta de transformação e plantar em nós a certeza de que a universidade era/é um lugar de acesso possível, mesmo que nós, diante os tantos desafios que enfrentávamos, pensasse o contrário.

²⁹ Comunidade de Fazenda Boa Vista – Berço do Rio, Distrito de Maria Quitéria, Feira de Santana-Ba, na qual sinalizo a partir das narrativas de nossos mais velhos como território quilombola ainda não certificado.

³⁰ Um fato que me chama atenção nas narrativas de meu Pai sobre seu processo de alfabetização é o acesso a aulas particulares ministradas por um professor em uma fazenda da região. Esse dado consubstanciado com o que afirma Abdias Nascimento (ano, p.m): “Também não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros.” revela que mesmo décadas após o fim da escravidão, ainda persistiam resquícios da lógica escravocrata no modo como o acesso à educação era medida por relações de poder. Nesse sentido a experiência vivida por meu Pai na Fazenda Boa Vista – Berço do Rio, pode indicar de que forma as estruturas herdadas da escravidão continuaram a moldar o cotidiano das populações negras no pós-abolição.

O que acontece nas memórias trazidas por Silvéria Almeida quando se encontram com as minhas é a certeza dessa continuidade viva que, inclusive, evidencia o potencial das Escrevivências quando a vida narrada se transforma em saber e transforma. É memória viva que educa, é pedagogia ancestral em ação, reforçada pelo sentido da tradição apresentada no relato de Maria das Graças quando ela retoma a atuação da primeira professora da comunidade:

No caso dessa mãe de Lourdes mesmo, ela ensinava em casa, aos próprios sobrinhos. Não era escola. Era dentro de casa, por conta própria. Não recebia nada. Era só mesmo a tradição de ensinar os sobrinhos o que ela sabia. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Essa narrativa expressa um saber que circula por dentro dos laços de parentesco, das redes de afeto e responsabilidade. Isso é tradição em movimento. Essas memórias que aqui se encontram nos oferecem uma entrada fundamental para compreender a ancestralidade enquanto prática cotidiana, afetiva e comunitária.

Vale ressaltar que a episteme africano-brasileira se apoia no princípio de ancestralidade que se caracteriza por reverenciar as lideranças sacerdotais comunitárias que, através da tradição fonte cultural, se dedicaram em vida ao bem-estar familiar na manutenção e preservação dos valores e linguagens que sustentam o bem-estar e destino individual e coletivo. Ancestral é, portanto, aquele ou aquela que em vida deu continuidade e garantiu a expansão da memória da sua comunalidade. Os ancestrais são lembrados e consagrados para depois em outro plano de existência continuar protegendo a existência e promovendo a alegria de sua gente. Enfim, é aquele que dedicou sua vida para garantir a continuidade da tradição. (Narcimária Luz, 2013, p. 179)

Esta reflexão proposta por Narcimária Luz (2013) se alinha à filosofia de vida que sustenta as práticas educativas e sociais nos quilombos. Ela oferece uma chave epistêmica de leitura do mundo que rompe com a lógica eurocêntrica ao reposicionar o princípio da ancestralidade como estruturante das relações comunitárias.

Ao reconhecer os ancestrais como aqueles que, em vida, atuaram em prol do bem-estar coletivo, da manutenção dos valores e da continuidade da tradição, a autora nos convida a pensar a ancestralidade como presença ativa e força vital. No pensamento africano-brasileiro, segundo a autora, o ancestral é aquele ou

aquela que, por meio do compromisso com os seus, transcende a vida física e permanece cuidando, protegendo, inspirando e promovendo alegria.

A professora Maria de Lourdes Soares ao falar sobre suas inspirações para se tornar Professora, ilustra a concepção de ancestralidade apresentada por Narcimária Luz, quando ela diz:

Para ser Professora eu me inspirei na minha Mãe. Minha Mãe e meu irmão mais velho. Eu tinha dois professores na família.
(Maria de Lourdes Soares, Conversa, 2024)

Esse processo de inspiração se expressa como uma forma de ancestralidade porque os mais velhos se apresentam como guias e modelos de atuação no mundo, onde a profissão se torna, para além de uma escolha individual, um compromisso com a coletividade, que surge no caminho aberto por quem deu os primeiros passos no exercício da docência no território. Sua mãe, enquanto professora, formava pelo exemplo, pela palavra, pelo cuidado, pelo compromisso. Isso reforça a ideia de que a pedagogia é encarnada, pois o saber se manifesta nas ações concretas, na escuta e no compromisso com a continuidade da vida coletiva.

Nesse contexto, arrisco dizer que a escolha de Maria de Lourdes Soares em se tornar professora reconhecida é uma resposta ancestral ao movimento iniciado por sua mãe nos quilombos por onde passou. Um chamado que ecoa de dentro do território, onde o ensinar é parte das estratégias de resistência e reexistência da comunidade negra quilombola rural. Essa fala da Professora Maria de Lourdes Soares me toca profundamente, pois há nela uma força que atravessa a minha trajetória, ou seja, o aspecto que, ainda que em contextos e tempos históricos distintos, nos move a seguir o caminho da docência: a presença e a trajetória da mãe-professora.

Essa inspiração que Maria de Lourdes encontra na trajetória de sua mãe e seu irmão mais velho, e que também atravessa a minha própria trajetória, revela que o desejo de ensinar está enraizado em vínculos afetivos e comunitários. A docência nesse contexto não é uma escolha meramente individual desvinculada da realidade que nos circunda, mas um gesto que se desdobra no exercício da docência em prol da formação crítica de um coletivo.

É neste sentido que compreendo a educação como o ato de construir o nosso próprio modo de ser juntamente com quem, e nos espaços que, atuamos, mantendo viva a memória de quem veio antes e abrindo caminhos para os que virão. Assim como ela, ao reconhecer na trajetória da minha mãe, um dos alicerces da minha formação, entendo a docência como um compromisso com a coletividade, com os saberes ancestrais e com a construção de uma existência que se inscreve no chão do território.

Logo, as concepções de ancestralidade aqui defendidas se alinham com a concepção que entende Educação como:

ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim 'tomar consciência de si próprio. Nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade, grupo, classe, fazendo-a com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 1987, p.64).

Essa concepção de educação proposta por Petronilha Silva desloca o foco da escola como único lugar legítimo de formação. Ao afirmar que educar é um processo de “tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas e de si mesmo”, a autora nos aproxima de uma visão de educação conectada à ancestralidade africano-brasileira, que entende o saber como algo que se constrói na relação, com o outro, com o território e com a memória compartilhada.

Cada pessoa se forma ao incorporar a cultura de sua comunidade por meio da convivência com os mais velhos, com parentes, vizinhos, em um processo que é, conforme aponta a autora, criador, ou seja, vivo, inventivo, movido pela experiência cotidiana. A educação escolar quilombola, nesse sentido, não se configura como mero espaço de ensino, mas uma extensão do território e dos seus modos de ser, de saber e de viver, onde a formação de sujeitos se dá em consonância com os saberes construídos em comunidade, com afetos e com lutas coletivas pela continuidade.

Assim, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012,

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de

memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (p. 26).

Ao fundamentar-se na “memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatórios e nas práticas culturais”, a educação quilombola torna-se imperativo na escola, tendo a afirmação da identidade negra quilombola como tema central no processo formativo. Dessa maneira a escola deve compreender que os estudantes já chegam na escola com repertórios construídos que precisam ser considerados. Então, como se constitui a prática dos seres que habitam a docência no quilombo?

Petronilha Silva (1987) desenvolve uma perspectiva de ser-no-mundo, Charles Mota (2022) traz para o contexto de construção do ser-na-roça e o movimento aqui apresentado aponta para a experiência do ser-no-quilombo.

Movidas pela ancestralidade, temos mulheres negras narrando e escrevendo suas próprias histórias como ato político de (re)existência, de afirmação de si e de todas as experiências que nos compõem como forma de ensinar, de formar outras gerações, de ocupar espaços que historicamente nos foi negado. Desta maneira,

promover o desenvolvimento ético, moral, cognitivo, crítico, reflexivo, físico e emocional, é instruir para a vida. Pois o conhecimento é um acontecimento empírico, fruto das experiências que criam e re-criam o evento do próprio viver/existir e é aqui que acontece o encontro fundante entre o saber e o ser (Adilbênia Freire Machado, 2019, p.143)

revelados pelo ato de educar de um corpo forjado a partir de múltiplas experiências, um ser-no-mundo, um ser-na-roça, um ser-no-quilombo.

3.2 Do ser ao saber: mulheres negras professoras quilombolas – um corpo múltiplas identidades

“O quilombo é história é memória, é o ser.”
Beatriz Nascimento

Ser mulher negra em uma sociedade colonialista, que é estruturalmente machista, racista, sexista, patriarcal é uma experiência apresentada, dentro do escopo da construção do dispositivo de racialidade trazido por Sueli Carneiro (2023), como o não ser. Baseada nas ideias do filósofo francês Michel Foucault, a autora afirma que procura

mostrar a existência de um dispositivo de racialidade operando na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro (Sueli Carneiro, 2023, p. 13).

Desqualificar, usurpar, silenciar, menosprezar, apagar a história, ocultar o legado de construções do continente africano e se colocar como protagonista das narrativas históricas, econômicas e sociais são algumas maneiras violentas utilizadas pelo colonizador para a construção do outro como o não ser, como o outro. No caso da mulher negra como “o Outro do Outro”, conforme aponta Grada Kilomba (2019).

Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro (p. 124).

Marcadas pelas inúmeras tentativas de silenciamento, violências acometidas pela hipersexualização dos corpos femininos negros ao longo da história podemos conhecer personagens que resistem a ordem colonial e seguem tentando romper com a lógica de opressão.

Neste sentido, Sueli Carneiro (2023) afirma que

Para aqueles que sobrevivem, o dispositivo de racialidade reserva outras estratégias de assujeitamento. Dentre os seus elementos constitutivos destaco o epistemicídio, conceito que empresto de Boaventura de Souza Santos para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz (p.13).

Desse modo, “através do epistemicídio – que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão – pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente” (Sueli Carneiro, 2023, p.13).

A marca dos silenciamentos de mulheres negras na história do Brasil remonta o período da escravidão ilustrada, desde a imagem da mulher escravizada Anastácia até o atraso de dez anos para a publicação em forma de livro da tese de doutoramento da própria Sueli Carneiro que evidencia o estudo em questão sobre o dispositivo de racialidade.

As suas falas revelam que é da força da autoestima, do reconhecimento da própria autonomia, dos exemplos, da conquista da memória e da ação coletivas que se extrai a seiva da resistência. A saída se dá pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro se fundem na busca por emancipação (Sueli Carneiro, 2023, p. 14).

Conceição Evaristo (2016), mulher negra, escritora referência para a literatura brasileira, em um de seus contos que compõe o seu livro “Olhos D’água”, sabiamente nos diz que “o saber compromete” (p.102). À medida que construímos conhecimento acerca de algo, nos sentimos motivadas/os a mudar algum aspecto de nossa existência. Logo, saber deve ser movimento de transformação. No caso do estudo em questão são os saberes imbuídos nas histórias de vida ancestrais e formativas do constructo de mulher negra, professora e quilombola que carregam as marcas dos saberes construídos a partir da tradição oral e das experiências ancestrais construídas nas relações com o território.

O movimento feminista negro tem pressionado por uma revisão dos currículos escolares para incluir uma perspectiva mais diversificada e representativa da história, cultura e construções das mulheres negras. Isso ajuda a desconstruir estereótipos e promover uma compreensão mais completa e precisa da sociedade e de sua diversidade. As ativistas do movimento feminista negro têm defendido a inclusão de uma educação antirracista e feminista nos sistemas de ensino, visando a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero no ambiente escolar. Isso contribui para criar espaços mais acolhedores e inclusivos para estudantes negras/os e para promover o respeito à pluralidade de identidades e experiências.

CAPÍTULO 4: MULHERES NEGRAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS: modos de mobilização para a implantação da educação escolar no quilombo de Lagoa Grande

“Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”

(Angela Davis, 2017)

Desde o período colonial a população negra tem empreendido múltiplos esforços para acessar mecanismos que possibilitassem a compreensão da língua do colonizador, não como forma de submissão, mas como estratégia de sobrevivência e resistência. Aprender a ler, escrever e entender o português era, para muitas pessoas negras escravizadas, uma ferramenta para burlar o sistema escravista, interpretar documentos, escapar de armadilhas jurídicas e reivindicar direitos.

A língua, nesse contexto, tornava-se um instrumento de luta. Ao dominar o idioma imposto, muitos conseguiam transitar com mais segurança pelos meandros de uma sociedade estruturada para desumanizá-los. Assim, o aprendizado da língua significava apropriação crítica de um código que poderia ser reconfigurado a partir de suas próprias experiências e objetivos, uma maneira de contrariar o projeto colonial.

Pensando sobre o momento histórico do processo de escravização nos Estados Unidos, bell hooks (2017), reflete sobre a apropriação da língua pela população negra de um modo que pode ser também interpretada na realidade do contexto brasileiro, quando diz:

os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. Imagino que foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizados, poderia ser um espaço de formação de laços. Nesse reconhecimento residia a compreensão de que a intimidade poderia ser recuperada, de que poderia ser formada uma cultura de resistência que possibilitaria o resgate do trauma da escravização. [...] aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir.

Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua,

para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação. (bell hooks, 2017, p.226)

Essa prática atravessa os tempos e alcança as gerações posteriores ao período da escravização de pessoa negras no Brasil, demonstrando que o desejo pelo conhecimento sempre esteve presente nas comunidades negras, ainda que as condições históricas tenham negado esse direito. A alfabetização para o povo negro, numa perspectiva popular, nunca foi vista com o intuito de ter um fim em si mesma, parte de um projeto mais amplo de emancipação coletiva, de afirmação de humanidade e de elaboração de narrativas próprias.

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (Paulo Freire, 2001, p.30).

Nos Quilombos, esse legado ganha materialidade: as práticas cotidianas se fazem educativas, pois estão entrelaçadas com memória, oralidade e o enfrentamento cotidiano ao racismo estrutural, conforme menciona Mariléia dos Santos Cruz (2005, p.28).: “em relação ao acesso a escolas públicas, é possível inferirmos que a partir da segunda metade do século XIX há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização”.

Logo, a educação escolar, quando conquistada, torna-se mais do que uma política pública, torna-se herança de uma longa trajetória de luta por liberdade, direito de existir e emancipação.

No processo de continuidade e de movimento empreendido por mulheres negras em um caminhar individual que se fez coletivo que se inicia o processo de fundação da Escola do Quilombo de Lagoa Grande. O caminhar de cada uma, embora impulsionados por desejos e necessidades distintas, como a busca por um lugar no mercado de trabalho, convergiu em um movimento maior, que contribui para a transformação da realidade da comunidade como um todo. Esse gesto que ultrapassa o plano pessoal e alcança o político, encontra eco na epígrafe que abre este capítulo, pois quando essas mulheres se movimentaram, moveram com elas estruturas da sociedade.

O fruto desse movimento, entre muitos outros, foi a criação da escola, símbolo da resistência, da coletividade e da força pulsante dos que vieram antes, da ancestralidade viva na comunidade presente em cada criança e jovem que a habita.

4.1 A comunidade abre a porta e se faz escola

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”

Maria Betânia, 2003

A escola no Quilombo de Lagoa Grande emerge das aberturas que a própria comunidade realiza, aberturas simbólicas, materiais e afetivas, que transformam casas, terreiros, corpos e histórias em espaços e tempos de aprendizagem.

Ao afirmar que a comunidade abre a porta e se faz escola, inferimos que a escola quilombola se constitui a partir da experiência vivida, da ancestralidade, das práticas coletivas e do desejo e da necessidade de ensinar e aprender enraizados na luta por acesso à educação formal, melhores condições de vida, reconhecimento e (re)existência.

Nesse sentido Silvéria Almeida, destaca como começaram a pensar a escola na comunidade:

Como Matinha era distante, tínhamos que ficar longe de casa. Surgiu a oportunidade de vir para uma comunidade mais próxima daqui: a comunidade de Ovo da Ema. Lá a gente ficou um ano. Comecei com sessenta alunos, terminei com dois. Porque eles tiravam a professora nesse negócio de política, mas aí a professora que saiu continuou ensinando por conta própria e ela era da comunidade puxava os alunos todos. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

A fala da professora Silvéria Almeida demonstra os conflitos e desafios enfrentados pelas profissionais que atuavam nas escolas da roça na época, principalmente no que diz respeito à instabilidade causada pela interferência político-partidária. Por outro lado, demonstra também a força e insistência dessas mulheres em demarcar o seu lugar no mundo, desafiando a lógica hegemônica e acreditando no seu modo de ser (ser-no-mundo) e fazer educação (ser-na-roça), como estratégia para existir (ser-no-quilombo).

É importante destacar também que é a partir das necessidades desse ser professora negra que se apresenta a necessidade e emerge a possibilidade de fundação da escola no Quilombo, conforme aponta Maria das Graças Santos:

Vera e Lourdes ensinava na Matinha, veio para o Ovo da Ema e depois foi que José Raimundo colocou elas no carro e foi quilometrando, observando o quanto elas caminhavam daqui para o lugar que elas iam ensinar com um fecho de crianças pequena. Foi aí que José Raimundo viu a distância que elas percorriam a pé, disse: Vocês não tem uma associação? Não tem como vocês se reunirem com os associados se não dar para trazerem esses meninos pequenos para estudar aqui? Foi aí que a gente fez a proposta para a associação e aí aceitaram e as aulas passaram a acontecer na sala da associação quando fez a primeira sala. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Nesse meio tempo, até que a sala ficasse pronta, Maria de Lourdes Soares destaca o acolhimento por parte de uma das mais importantes lideranças da comunidade, quando diz:

Eduardo também contribuiu muito com a gente. Eduardo que a gente chama de TiDu. Porque primeiro [a escola] foi fundada lá na casa dele. Ensinava os adultos a noite e ensinava as crianças durante o dia. Porque as crianças eram muito pequenas para ir para São José [a pé]. Aí Eduardo falou: não Lourdes, aqui tem minha casa, tem duas professoras, você e Silvéria, a gente empresta a casa. A casa dele nem era essa casa grande ainda, era uma casa pequena. Tinha vez que a gente ensinava dentro de casa, tinha vez que ensinava fora, que tinha muitos pés de árvore. A mesma coisa aconteceu lá na comunidade [espaço da Associação]. A comunidade não tinha casa. Era só aquela primeira que queriam derrubar, que guardava os objetos. Aí a gente ensinava debaixo dos pés de árvore também. E nesse processo Eduardo que ajudou a gente também! (Maria de Lourdes, Conversa, 2024)

Por ser uma escola que não nasce isolada entre muros, nem se impõe como instituição alheia à vida do território, é importante enfatizar que a escola nasce a partir do movimento das mulheres, e a comunidade ao ver esse esforço, abraça e impulsiona reconhecendo o ato de educar como ato político.

É nesse sentido que as mulheres negras, professoras precursoras da educação escolar quilombola em Lagoa Grande reconhecem a importância do apoio do Senhor Eduardo Pereira dos Santos, carinhosamente chamado por todos de TiDu, uma das mais importantes lideranças do território de Lagoa Grande e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Feira de Santana, filho de Luiz Pereira dos Santos, o primeiro morador do Quilombo de Lagoa Grande.

Esse movimento de acolhida, onde a comunidade, representada pela família e pela pessoa de TiDu, ao ceder sua casa para que as professoras pudessem trabalhar e, conseqüentemente, as crianças e adultos pudessem estudar, se materializa de forma concreta nas memórias das professoras que protagonizaram a fundação da escola formal no Quilombo de Lagoa Grande.

A fala da professora Maria de Lourdes revela ainda que a escola não foi instituída a partir da chegada de políticas públicas ou de estruturas formais, se ergue a partir da solidariedade e da coragem de homens e mulheres que primeiro cederam seus espaços de convívio pessoal e seus saberes em prol da coletividade ou se inspirando em Azoilda Trindade (s/d) daquilo que ela nomeia de cooperatividade, sendo um dos sete Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil, mas que considero que possa ser válido para os demais níveis de escolarização. Destaca-se, também, que para citar um outro valor civilizatório que está associado a esta pesquisa, é o da oralidade.

O gesto do senhor Eduardo Pereira dos Santos vai além de um ato de generosidade, é um movimento de reconhecimento e afirmação, no sentido de ver as pessoas do seu lugar como sujeitos de direito e de afirmar que a educação pertence à comunidade e pode florescer a partir dela, mesmo diante da escassez de recursos materiais, ratificando a cooperatividade que, para Azoilda Trindade (s/d, p. 6): “A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro”.

A escola, portanto, nasce do movimento individual que se faz coletivo, da vontade, do acolhimento, da afetividade, da criatividade, da cooperatividade e da potência das mulheres negras professoras e do território. Ensinar debaixo dos pés de árvore, adaptar os espaços para as diferentes faixas etárias, demonstra uma pedagogia situada, emergente, que se constrói a partir da experiência, da necessidade, da urgência e que transforma qualquer espaço em espaço de aprendizagem e gerador/motivador de oportunidades em prol de um coletivo, expresso na epígrafe poética cantada por Maria Betânia ao abrir esta subseção.

Nesse movimento de construção-fundação da escola, é importante destacar as condições estruturais e materiais do seu funcionamento, comum às

escolas da roça da época, conforme informa a Professora Silvéria Almeida ao relatar como organizavam a sala de aula:

Enquanto não chegava cadeiras, a gente se arranjava com o que tinha: tijolo, pedaço de pau, a esteira mesmo, a gente sentava em roda, depois começou a chegar as cadeiras e aí a gente arrumava lá. As primeiras cadeiras foram trazidas pelo MOC. Teve uma época que o Banco do Brasil ajudou muito com rascunho, com historinha. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Essa realidade descrita por Silvéria me conduz à narrativa de Quarto de Despejo, obra em que a escritora Carolina Maria de Jesus, a partir de seus diários, narra as agruras da vida em uma favela paulistana. O texto-denúncia de Carolina Maria de Jesus escancara a exclusão social, racial e econômica que atinge de forma sistemática as populações negras e periféricas do país.

Assim como a sala de aula narrada pela professora Silvéria Almeida era improvisada com esteiras e tijolos, a casa de Carolina Maria de Jesus era construída com restos encontrados no lixo, e sua escrita se dava muitas vezes em folhas descartadas.

Tanto na obra de Carolina de Jesus quanto na fala da Professora Silvéria Almeida é possível observar a desigualdade que atravessa a vida e a escola, entretanto não apenas denunciam a precariedade, mas também afirmam a potência do saber que brota nas margens. Os tijolos, os pedaços de madeira, a esteira, as folhas de rascunho e os pedaços de papel achados no lixo se transformam em instrumento de denúncia e luta por afirmação da dignidade seja na vida ou na escola.

Essa potência criativa e pedagógica revelada na fala da professora Silvéria Almeida e nos escritos de Carolina Maria de Jesus, compreendidos como denúncia viva da negligência histórica apontam para a urgência de uma atuação pública comprometida com a justiça social. A legislação vigente assegura o direito à educação com qualidade e equidade para todas as pessoas, no entanto a persistência de escolas sem infraestrutura e condições precárias materiais, ainda é uma realidade no Brasil, sobretudo no município de Feira de Santana, onde é comum o ano letivo iniciar faltando recursos pedagógicos, fardamento, alimentação escolar, professores e demais funcionários.

Quando a escola passou a funcionar no espaço da, na época, ACOMAQ, a gestão e manutenção do espaço escolar passaram a ser de responsabilidade direta da própria comunidade. A prefeitura municipal remunerava apenas duas professoras (Maria de Lourdes Soares e Silvéria Almeida). Entre os anos de 1989 e 1992, a Associação firmou convênio com a prefeitura para assegurar recursos básicos para manutenção da escola e foi então municipalizada.

Antes do convênio só quem recebia pela prefeitura era Lourdes e Vera, a gente não. Era eu e algumas meninas da comunidade. Vera recebia o salário dela com acumulação e ela repassava. Quando passou a ser conveniada a prefeitura mandava um dinheiro e a gente repartia entre as meninas que estavam estudando o magistério, e aí começou a prefeitura mandar os materiais, mas era o básico. Não é como é hoje. (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024)

Sobre o nome da escola, as Professoras Maria de Lourdes Soares e Silvéria Almeida, no processo de municipalização, a registraram como Escola Municipal Vasco da Gama, no ano de 1991. A escolha desse nome convoca a pensar, por um lado, na necessidade de adequação aos padrões formais exigidos pelo sistema educacional da época, principalmente no processo de municipalização e reconhecimento da escola junto à prefeitura. Nomear a escola é um passo importante para que ela fosse legitimada como instituição pública, apta a receber recursos, professores e infraestrutura mínima por parte do poder público.

Por outro lado, o nome Vasco da Gama, figura histórica europeia associada aos processos de colonização e expansão marítima portuguesa, carrega um simbolismo que contrasta com a realidade de uma comunidade negra rural onde a escola está inserida. Esse dado induz a reflexão sobre como, muitas vezes, as instituições escolares em comunidades tradicionais carregam nomes e símbolos distantes, ou até contraditórios, com as memórias, lutas e identidades locais.

Ainda que esse registro não tenha sido necessariamente fruto de escolha ideológica, ele aponta para as tensões e o silenciamento das referências culturais e históricas vinculadas ao próprio território. Neste sentido, a professora Silvéria Almeida acrescenta uma camada importante para a compreensão desse processo de nomeação da escola:

José Raimundo³¹ pediu um nome para a escola para ontem, a gente ficou agoniada porque foi em cima da hora, procurou no livro, refletiu e aí veio o nome do time que a gente assistia, Vasco, porque também a associação já tinha começado esse trabalho com o esporte. Primeiro veio o campo depois a sala. (Silvéria, Conversa, 2024)

Nesse relato, observo como a imposição de um prazo imediato por parte da gestão municipal pressiona as professoras a tomarem uma decisão rápida sem tempo para um debate mais profundo com a comunidade sobre a identidade da escola. No entanto, ainda que em uma decisão aligeirada, não deixaram de pensar nas construções já existentes na comunidade ao relacionarem o nome do time com a prática esportiva realizada no campo que precede à escola, e está no mesmo espaço da AQCOMAQ (conforme figura abaixo), logo, Vasco não foi resultado de um apagamento intencional das referências da comunidade negra rural, mas sim uma resposta prática, que partiu de elementos afetivos e cotidianos do esporte futebol e, em especial, do time favorito da, supostamente, maioria das pessoas que já faziam parte da vivência da comunidade.

Ao mencionar que procurou no livro antes de decidir o nome da escola, a professora revela o cuidado e o desejo de realizar uma escolha que fizesse sentido dentro do contexto, havia uma preocupação em atribuir um nome que tivesse algum respaldo simbólico, o que evidencia que não agiram de maneira aleatória. Nessa busca, o fato de não terem encontrado referências, expressa a ausência histórica das experiências, memórias e figuras positivas que remetessem à identidade da comunidade naquele momento.

Essa lacuna expõe a dimensão estrutural do racismo na produção histórica de materiais didáticos, quando o livro não oferece representatividade, a comunidade é induzida para escolhas, que embora legítimas, não refletem sua ancestralidade. Ao mesmo tempo, a cena narrada também evidencia a

³¹ José Raimundo Pereira de Azevedo, ocupou o cargo de Secretário de Educação de Feira de Santana por três vezes, 1973-1976, 1993-1994 e 2011-2013. Implantou o Calendário Escolar para a zona rural, cujas férias coincidiam com o plantio e a colheita. Participou da elaboração de vários projetos, dentre os quais: Regimentos internos das Secretarias Municipais de Feira de Santana; Estatuto, Sistema de Carreira e Previdência Social do Servidor Público Municipal de Feira de Santana; Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Feira de Santana; Estatuto do Magistério de diversos municípios do Estado da Bahia. Na sua última gestão, informatizou todo o sistema municipal da Educação. Disponível em: <https://ginasiosantanopolis.blogspot.com/2013/07/perfil-de-jose-raimundo-pereira-de.html>. Acesso em: 13 de março de 2025.

inventividade pedagógica, a sagacidade estratégica dessas Professoras, que mesmo diante das ausências e dificuldades atribuem sentido ao nome a partir de referências das experiências locais.

Ouso arriscar que, ao consultar o livro, as professoras podem ter se deparado com a figura histórica de Vasco da Gama e, diante da urgência e da ausência de referências negras de maneira positiva, tenham optado por ressignificar esse nome.

A escolha então teria uma dupla função: por um lado atender a exigência burocrática, utilizando um nome reconhecido e socialmente aceito pelos órgãos oficiais, por outro, atribuir a esse nome um novo sentido ligado à prática de futebol que já acontecia na associação onde o time já fazia parte da identidade local. Essa ação revela uma estratégia inteligente e tática, ao se utilizar de um nome que fizesse a escola ser socialmente e institucionalmente reconhecida, mas atribuindo sentidos da vivência afetiva e coletiva da comunidade.

A escolha e o registro do nome da escola é expressão de que educar é um ato político, como nos lembra Paulo Freire. O ato de nomear não é neutro, carrega sentidos, disputas e representações que revelam tanto as ausências impostas pela história oficial, quanto às presenças forjadas pelas experiências vividas.

Nesse constructo, é importante destacar que a memória das experiências narradas deve servir como instrumento político para cobrar do poder público ações efetivas que reparem as desigualdades estruturais, garantindo aos territórios quilombolas o acesso pleno e digno à educação, conforme preconizam a legislação brasileira vigente e os debates construídos nas próprias comunidades.

4.2 O modo de fazer política ou a educação como ato político

Na experiência das mulheres negras professoras quilombolas de Lagoa Grande, fazer educação é, antes de tudo, um modo de fazer política. Não se trata tão somente de política partidária, institucionalizada, demarcada por cargos ou espaços formais de poder, mas de uma política do cotidiano, que se constrói na

resistência às opressões, na organização comunitária e na escolha consciente de ensinar e aprender.

Cada gesto de ensinar, cada encontro entre professoras e comunidade, cada aula dada embaixo de uma árvore, dentro de uma casa emprestada é um ato político. Porque educar, nesse contexto é afirmar a existência de um povo, é reivindicar direitos, é romper com as invisibilizações históricas e propor outras formas de vidas possíveis. A prática pedagógica nesse sentido, ultrapassa o campo do ensino formal e se inscreve no território da luta, da memória e da construção de autonomia.

A aliança com a política partidária se dá como estratégia para garantir o direito a vez e voz. Uma aliança que não se configura como submissão ou dependência direta, mas que é acionada de forma crítica, consciente e situada, a partir de uma leitura pragmática da necessidade atrelada à realidade política local, conforme fica evidente na situação narrada pela professora Silvéria Almeida, ao tratar de questões do convênio da Associação com a Prefeitura:

Outra vez foi o assessor do prefeito. Passei o dia todo, eu não saí. Passei o dia inteiro. Não aguentava ficar sentada, fiquei em pé em frente dele. Ele atendia sentado. Eu tava tentando o convênio da associação. Ele me conhecia, sabia que eu era professora. Saiu meio dia para almoçar, e eu lá sentada. Quando voltou que me viu, falou: ô menina, ainda sentada aí. Falei: o senhor tava disse que não demorava nada. Tava agendado, mas ele só me atendeu porque Ildes Ferreira ligou e disse que era para o prefeito atender que era uma pessoa dele (Silvéria Almeida, Conversa, 2024).

Esta cena expressa o que significa, na prática, disputar o direito à palavra e à presença em espaços institucionalmente fechados à população negra rural, sobretudo feminina. Sua insistência em permanecer durante horas e o fato de só ser atendida após a interferência de uma figura de referência na esfera pública, como Ildes Ferreira, revelam a desigualdade estrutural que demarca o acesso à política institucional, ao passo que demonstra que, esgotadas todas as tentativas possíveis no momento, foi preciso acionar as redes de contato como tática para garantir que ela, representando uma comunidade, não fosse silenciada.

Logo, esse gesto se traduz em ação política de resistência e enfrentamento a uma política de negação, também como estratégia de combate

ao estereótipo de que mulheres negras da roça, ainda que professoras, naquele momento, não possuíam legitimidade para ocupar espaços de tomada de decisão.

Essas mulheres atuantes em movimentos sociais organizados desafiam a lógica racista e classista da sociedade ao participarem da fundação da associação e rompem com os estereótipos e imagens de controle (Patrícia Hill Collins, 2019) que incidem em seus corpos ao se envolverem no movimento político de articulação com os gestores públicos desde a compra do terreno para fundarem a Associação que se fez e faz Escola, conforme relata a Professora Maria das Graças Santos:

Através de um conhecido, conseguimos conversar com o Prefeito da época, Dr. Colbert Martins, para comprar uma parte do terreno que lhe pertencia, ele disse que vendia, mas só vendia todo. Então, a gente criou uma comissão e fomos no MOC pedir um dinheiro emprestado para comprar a terra. O MOC emprestou para pagar parcelado, mas aí com o dinheiro das contribuições mensais não ia dar para pagar as parcelas. Daí pensamos em começar a destocar. E aí era homem, mulher criança que vinha... era tudo fechado de mato... candeia, alecrim, perim. Daí começamos a fazer a primeira roça com todo mundo. Plantamos feijão, milho, mandioca. Com a colheita a gente vendia e ia pagando as parcelas ao MOC. O MOC também começou a ofertar empréstimo individual para os associados, com isso a associação foi crescendo (Maria das Graças Santos, Conversa, 2024).

Este relato expõe um momento decisivo na história da comunidade: a aquisição da terra como base material e simbólica, como potencial de luta para a consolidação do território quilombola, haja vista que a certificação vem depois da comunidade organizada enquanto associação comunitária.

Nisso, a criação de comissão, a negociação direta com o MOC, o diálogo com o Prefeito da época para a compra do terreno, revelam um modelo de autogestão ancorada no que se entende hoje por economia solidária, enraizada na lógica quilombola de (re) existir. A decisão de plantar juntos para pagar a dívida assume uma dimensão política e pedagógica que vai além da subsistência. Trata-se, mais uma vez, da cooperatividade e da (re)construção do território pela força do trabalho coletivo. Um saber que remonta às práticas ancestrais onde a terra é cultivada como bem comum.

A força desse gesto está em mobilizar toda comunidade: crianças, homens e mulheres, sem distinção – o que me faz recordar as práticas de mutirão e adjutórios (ou digitórios, como falamos na comunidade) muito comuns na minha infância.

O trabalho coletivo na terra aponta para o sentido de que a terra não se resume a chão, mas a espaço de pertencimento, de construção de memória, de produção de vida, modos de existir e de se afirmar politicamente. Deste modo, a colheita que se converte em pagamento da dívida não é apenas econômica, mas simbólica, pois se materializa no fruto do trabalho coletivo revertido na autonomia que nasce na luta pela terra, a terra que se faz roça; a roça que alimenta a associação, a escola e a vida.

Retomando a perspectiva política apresentada aqui inicialmente, é possível perceber como esta é uma estratégia latente na comunidade, pois as professoras demonstram a preocupação com a educação no Quilombo mesmo depois de aposentadas, haja vista que continuaram participando da luta por melhores condições da Escola Municipal Vasco da Gama, que funcionou nas dependências da Associação até o ano de 2022, e reivindicando do poder público a necessidade da construção de um prédio próprio que atendesse às demandas específicas da comunidade.

Já compreendendo o território como quilombola, ao narrar os bastidores da luta, a Professora Silvéria Almeida revela as estratégias de enfrentamento político e as tensões envolvidas na afirmação de uma escola que fosse de fato do Quilombo e para o Quilombo, quando explicita:

Só que aí eu conhecia a negrada toda da política e fui e falei com Justiniano³²: tu sabe que a gente é Quilombo. A gente tá querendo uma escola, olha lá no MEC se não tem uma escola quilombo para a gente. Ele disse: eu vou olhar isso. Era uma

³² Justiniano Oliveira França é natural de Feira de Santana, é formado em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e é servidor do quadro da instituição de ensino. Ele é também ex-vereador e ex-secretário municipal de Feira de Santana, com longa história na política local. Em 1996, Justiniano França foi eleito vereador pela primeira pelo Partido da Frente Liberal (PFL), e reeleito em 2000, 2004 e 2008, pelo Democratas (DEM). Em 2013, assumiu a presidência da Câmara Municipal, onde ficou até 2014. Por duas vezes assumiu a Secretaria Municipal de Educação: a primeira, no ano de 2002, em substituição a Josué Mello e a segunda, no ano de 2020, em substituição a Marcelo Neves. Informações disponíveis em: <https://jornalgrandebahia.com.br/tag/justiniano-franca/>

terça-feira, quando foi quarta-feira de manhã ele me ligou e falou: olhe, tem uma escola. Aí eu disse: segura que é nossa. E aí a gente foi batalhar para buscar. Eu sofri muita ameaça ali, não do povo da comunidade, mas do povo de fora. Mas a minha atitude era outra, o meu foco era a escola e seguimos. Pararam as obras, se já tinha tudo resolvido, questão de documentação e aí Cassiano junto com a associação correndo atrás. No dia de colocar a Pedra Fundamental a gente estava junto. Qualquer mudança que tinha o carro parava na minha porta para ir vê. Eu acompanhei passo a passo ali. Mas na hora de inaugurar, não deixaram a gente encostar de junto. Nina só falou porque aquela menina ali é de fibra, vale a pena ter uma presidente de associação como ela. Porque na hora que ela pediu o microfone pra falar e o prefeito não deu, ela avançou e puxou das mãos dele e por isso ela conseguiu falar. (Silvéria Almeida, Conversa, 2024)

Esta narrativa emocionada e, ao mesmo tempo, orgulhosa da Professora Silvéria Almeida, já aposentada, no lugar de liderança comunitária, revela uma compreensão aguçada do cenário político institucional, quando se dirige diretamente a uma figura de poder, com quem já mantinha um certo grau de interlocução, e articula a construção de um novo prédio da escola com as especificidades que o território inspira.

Quando afirma “tu sabe que a gente é quilombo” busca garantir o conhecimento do interlocutor sobre a identidade do território, compreendendo que as construções no território precisam garantir condições específicas ao grupo étnico: para além de uma escola no quilombo, uma escola-quilombo!

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura (Brasil, 2012, p.18).

A Professora Silvéria Almeida tem latente o entendimento de que nenhum direito alcançado veio desprovido de luta e essa é uma compreensão tanto do movimento negro, quanto do movimento quilombola. Logo, ter uma legislação específica como reflexo de momentos de escuta mobilizados pelos movimentos negros é uma conquista que muitos profissionais de educação que chegam para atuar desconhecem e/ou desconsideram em suas práticas o que acarretando em, entre outros, problemas como o expresso na experiência vivida pela

Professora Silvéria Almeida, quando ela recorda das ameaças sofridas pelo “povo de fora” durante o movimento de luta pela construção do novo prédio. Não compreender os anseios, o protagonismo das lideranças e não estabelecer diálogo além de violento é caminhar na contramão da luta pela implementação da educação escolar quilombola no território.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (Brasil, 2012, p.18)

Tal assertiva está alinhada ao movimento realizado pela Professora Silvéria Almeida, quando ela escolhe seguir na luta pela garantia da escola defendendo seu território como sempre fez, mais uma vez, revela, dentre outros aspectos, o caráter político utilizado por mulheres negras como estratégia para superar os desafios, que não param de aparecer.

Da morosidade no andamento das obras da escola, interrupção das obras, morosidade no processo de retomada das obras até à inviabilização das mulheres negras no processo de fundação e construção da escola e a tentativa de silenciamento no momento da inauguração da escola, demonstram o sexismo e racismo estrutural sendo operacionalizado.

Entretanto, a comunidade, que não por acaso é feminina, se levanta e se faz ser ouvida: Nina (Renilda Santos, atual presidente da AQCOMAQ) encontrou “o momento certo do grito”, ao reivindicar o direito a fala, tomando das mãos do Prefeito Colbert Martins da Silva Filho, o microfone e emocionada dizer da importância daquele momento para toda aquela comunidade que estava vivendo ali a realização de um sonho.

Só quem iniciou a trajetória da educação escolar na comunidade debaixo de árvore, em casa emprestada, com as crianças sentada no chão batido entenderá os sentimentos expressos na narrativa da Professora e nas lágrimas

de Renilda pela conquista de ter um prédio na dimensão da atual Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos, que ainda com questões a serem revistas em termos estruturais, mas que conta com um amplo e mais cômodo espaço físico.

É imperativo considerar que as histórias de vida ancestrais e formativas das Professoras Maria de Lourdes Soares, Silvéria Almeida e Maria das Graças Santos, apontam para construção da educação escolar quilombola a partir de suas experiências, implicação com o território e atuação enquanto mães, líderes comunitárias, mulheres negras professoras.

PARA COMEÇAR DE NOVO: UMA CARTA AOS QUE PASSARAM, AOS QUE ESTÃO E AOS QUE CHEGARÃO

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.

O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros [...],
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.
(Conceição Evaristo)

Minhas gentes,

Decidi direcionar a escrita dessas linhas finais a todas as pessoas que se envolvem na/com a educação escolar quilombola não só para anunciar o resultado desse trabalho dissertativo, mas também como convite a refletir sobre como é, e/ou precisa ser, o caminhar na/pela educação escolar quilombola, não à toa, já iniciamos enfatizando, a partir da voz de Jurema Werneck, que “nossos passos vêm de longe”. Conforme aprendi nas conversas com as professoras negras precursoras da educação escolar quilombola no quilombo Lagoa Grande, que o movimento individual de mulheres negras é político e se faz coletivo, sinto que preciso retomar como tudo começou para apresentá-las/os algumas considerações.

E, para esse recomeço, trago um provérbio africano, da tradição nagô que diz: **“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje.”** Ouvi esse provérbio pela primeira vez no documentário AmarElo, do multiartista Emicida. Fiquei por dias tentando entender como isso seria possível. Aquela frase me inquietou, me atravessou e ficou.

Algum tempo depois, ao ingressar no mestrado, me deparei novamente com o provérbio. Estava no livro *Pensar Nagô*, de Muniz Sodré (2019) – o primeiro indicado pelo meu orientador. No terceiro capítulo, intitulado “Exu inventa o seu tempo”, encontrei uma interpretação profundamente filosófica: Exu como princípio de tudo o que existe, como força de comunicação, transformação e criação.

Percebo um alinhamento com os fundamentos da teoria feminista negra, quando Muniz Sodré apresenta o agir político grupal como base nas formas de organização comunitária do povo negro, e aponta Exu como caminho: aquele que mobiliza, propulsiona, desenvolve, transforma. Exu comunica. Exu move. Exu não é demônio, como cresci ouvindo.

Foi a partir dessa filosofia comunicante de Exu que compreendi, que o tempo não se mede apenas em anseios, ponteiros ou prazos acadêmicos. O tempo, para nós, povo negro, é corpo, é gesto, é travessia. E assim, concluo que meu tempo é quilombola! Essa afirmação se fortaleceu quando, nas reflexões coletivas do grupo de pesquisa Rizoma, discutimos a percepção e compreensão do tempo para o povo quilombola: um tempo que respeita o ritmo da terra, da memória, da luta e da esperança. E foi assim, em um laçar de mãos de tanta gente, principalmente do meu orientador, que fui caminhando, escre-vivendo e respeitando o meu tempo.

Depois de desistir do mestrado em 2016, por acreditar que não conseguiria naquele momento, percebo hoje que o sonho não morreu. Apenas seguiu outro tempo: o tempo da maturação, do cuidado e da ancestralidade, o tempo que buscava acolhimento, afeto. Tudo que encontrei em 2023. O mesmo tempo que guiou as professoras quilombolas em suas ações, em suas palavras, em seus silêncios e recomeços.

Foi a inquietude oriunda das insatisfações e dos desafios que apareceram em minha jornada docente — marcada por um cenário de desvalorização profissional, aumento das desigualdades e promoção da política de morte — que me movimentou e me fez chegar a Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos e, no primeiro contato, em uma roda de conversa, com as mais velhas e

mais velhos e lideranças do Quilombo de Lagoa Grande que me fez não “voltar as costas” para a minha comunidade.

As falas que reverenciavam os saberes que a roça e o quilombo produzem aliadas à compreensão da educação que defendem, me mobilizaram a permanecer na minha comunidade e com isso, fiquei, no exercício da docência, me dividindo por quase três anos entre as duas escolas. Essa experiência me fez chegar à construção deste trabalho e a reconhecer as semelhanças históricas, políticas, econômicas e sociais com o meu lugar de origem. O sonho de ocupar espaços histórica e socialmente negados a nós, mulheres negras, pobres e da roça, falou mais alto. E aqui estou literalmente vivendo a continuação de um sonho e, para além disso, anunciando outros quilombos e reafirmando o mover ancestral, conforme nos diz Nêgo Bispo: Não existem coincidências!

A escola pública dos territórios quilombolas é majoritariamente negra, e está inserida em uma sociedade estruturalmente racista, elitista, machista e urbanocêntrica. O genocídio da população negra se manifesta como política do Estado, por meio do seu braço armado que tenta cercear a vida — e, com ela, os sonhos — de crianças e jovens negras e negros. Viver na roça hoje não é mais sinônimo de segurança, como sinalizou a professora Silvéria Almeida ao relembrar a educação de seus filhos.

Diante disso, precisamos reafirmar o direito de sonhar. Nossas crianças e adolescentes precisam compreender que, apesar das dificuldades e dos mecanismos de exclusão, sonhar é um ato político e necessário. É por meio da educação contextualizada, da organização do trabalho pedagógico e das condições reais de permanência nos espaços educativos que esses sonhos podem se tornar realidade.

Nossos jovens quilombolas precisam se reconectar à sua ancestralidade e saber: se quiserem, podem sim chegar à universidade, ocupar outros espaços — para além das cozinhas e dos trabalhos braçais. O futuro em espaços de poder também lhes pertence.

Para isso, é necessário que **as/os** profissionais **que estão** envolvidos no fazer educação escolar quilombola compreendam que **“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”** Essa sabedoria ancestral expressa neste

provérbio africano ensina que a educação vai além dos muros da escola e que o processo formativo é coletivo. Cada professor, professora, mãe, pai, avó, liderança, rezador, benzedeira, parteira ou lavrador/a carrega consigo uma parcela dessa missão. Ou seja, na educação escolar quilombola, o conhecimento pulsa na oralidade, na terra, nos saberes tradicionais, na organização comunitária e nos rituais do cotidiano, não se encerra entre os muros da escola.

Por isso, é imprescindível que a escola caminhe junto com a comunidade, que valorize suas práticas, escute suas histórias, respeite seus tempos e ritmos. Educar uma criança, jovem ou adulto quilombola é também afirmar sua identidade, garantir sua permanência no território, fortalecer seus laços com os mais velhos e ampliar suas possibilidades de futuro, considerando o legado deixado pelos que passaram e evidenciando o protagonismo das lideranças do território.

Aos que estão é preciso ainda firmar o compromisso com a formação continuada, dentro e fora do território, de modo que a educação como prática da liberdade se torne uma constante e o discurso esteja aliado à prática, pois não basta estar na escola quilombola ou apenas pertencer ao quilombo. É preciso compreender as singularidades do território, reconhecer as marcas da ancestralidade, os desafios, as potencialidades e ampliar o conhecimento histórico, respeitando os modos de vida e valorizando os saberes comunitários, aprendendo com eles e garantindo que sejam ampliados.

As histórias de vida ancestrais e formativas das professoras que construíram este estudo revelam que formar-se, além da luta por acesso e garantia de educação de qualidade, é também um ato político de resistência e de luta por sobrevivência e garantia de direitos. Aspecto que reforça a urgência de novas políticas públicas que garantam condições adequadas para a efetivação da educação escolar quilombola, isso inclui melhores condições de trabalho e valorização docente.

E **aos que passaram**, assumiram o compromisso e colaboraram com o fazer educação escolar quilombola aproveito para dizer-lhes que **"As palavras dos mais velhos são sementes de palmeiras; brotam e se transformam em**

alimento", vocês abriram caminhos, semearam boas sementes, viram brotar e hoje podemos colher bons frutos. A começar por uma escola nova, ressignificada a partir do nome, com profissionais oriundos da comunidade no exercício da docência. Aspecto que me instiga pensar: Quantas professoras negras e quilombolas da roça atuam em suas comunidades hoje? Ocupam lugares na gestão escolar? O fato de perten-ser implica em práticas pedagógicas emancipatórias que fortalecem a educação escolar quilombola? Essa ancestralidade pedagógica as inspira?

Como ainda não dou conta de responder, cabe o alerta: é preciso que a organização das escolas, seu currículo e as práticas pedagógicas estejam alinhadas ao que preconiza as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola e demais políticas que surgem a partir dos movimentos negros. É preciso considerar que as histórias e trajetórias de vida destas professoras representam possibilidades de pensar novas perspectivas a partir de propostas e ações de superação das possíveis permanências que existam no contexto da educação básica, sobretudo nas escolas públicas quilombolas do município de Feira de Santana-Ba.

Aos que chegarão à educação escolar quilombola, deixo um convite guiado pelo seguinte provérbio de origem africana: **"se queres saber quem sou, se queres que te ensine o que sei, deixa um pouco de ser o que tu és e esquece o que sabes"**.

Ao chegar à educação escolar quilombola é preciso renunciar à pretensa neutralidade cartesiana acadêmica, dos padrões e referenciais eurocentrados de ensino, dos métodos que ignoram os tempos, os modos de ser, de fazer e de viver dos territórios quilombolas, sob pretensas alegações de que a "escola é municipal". Chegar à educação quilombola não é apenas ocupar uma vaga, assumir uma sala de aula, é adentrar em um espaço repleto de memórias e saberes. Nesta escola, quem ensina aprende, e quem aprende também ensina. Por isso, é importante deixar de ser um pouco do que se é, ou que disseram que deveríamos ser, para entender o que é educação em território quilombola: ancestral, coletiva, viva e transformadora.

Aos que chegam, desejo a coragem e a sensibilidade que me foi necessária para permanecer, mas sobretudo para me perceber, para desaprender e aprender de novo. Que consigam cultivar o silêncio necessário para o exercício da escuta como instrumento de aprendizagem ou autoformação, o olhar atento para enxergar para além das dificuldades, o que não está escrito e sobretudo o coração aberto, como solo fértil, para caminhar com quem estar e há tanto tempo resiste caminhando: o Quilombo.

Dito isso, vale salientar que ao longo deste estudo, foi possível compreender como as mulheres negras do Quilombo de Lagoa Grande se instituíram professoras, revelando que o magistério que exerceram teve início a partir das experiências construídas no exercício do ser no território. Suas narrativas evidenciam que protagonizaram os movimentos pela implantação da educação escolar no território preconizando o movimento de luta pela construção e implementação da educação escolar quilombola. Ao identificarmos em suas histórias de vida as práticas formativas e educativas no movimento em que o individual se faz coletivo, fica evidente o caráter político que se configura como estratégia para garantir a continuidade da vida no território.

E assim, nesse movimento de retomada, chegará o tempo de anunciar o ser-no-quilombo e quilombos outros como forma de, no movimento de circularidade que é próprio do modo africano de (re) existir, começar de novo, conforme nos apontou nesse caminhar, o nosso mestre encantado, Nêgo Bispo e a grandiosa Conceição Evaristo na epígrafe desta seção.

Entrego este trabalho como quem oferece uma semente. Que ela encontre solo fértil entre pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a educação escolar quilombola, mas também nas mãos de quem, fora dos muros da academia, no chão do território, constrói conhecimento todos os dias. Que sirva à luta das professoras negras de agora e das que estão por chegar, porque o conhecimento quando nasce do povo negro, precisa voltar para ele, não só em forma de papel, mas em forma de ação, transformação e esperança.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Mariléa de. **Devir quilomba**: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. 1ed. São Paulo: Elefante, 2022.
- ALVES, Rozilene Lopes de Souza; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Formação e prática docente reveladas nas memórias de professoras leigas do Sertão Paraibano. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. e19945-e19945, 2023.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África**. Vol. 1. São Paulo: Ática, Unesco, 2010. p. 167-212.
- BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista estudos feministas**. V. 3, n. 2, p. 458-458, 1995. Disponível em: [adriana_barth,+LUIZA+BAIRROS.PDF.pdf](#). Acesso em: 23 jul. 2024
- BANIWA, Gersem. História Indígena no Brasil Independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro. Griôs: a sabedoria dos velhos africanos na cidade de Lençóis/BA. **Ensino em Re-vista**, v. 16, n. 1. p 245-257, 2009.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Yrai; BENTO, Maria Aparecida Silva(org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BISPO DOS SANTOS, Antonio. **A terra dá, a terra quer**. – São Paulo: Ubu editora / Piseagrama, 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CEB nº16 de 05 de junho de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, LDBEN. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 118, enero-marzo, 2012, pp. 235-250 Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CARNEIRO, Rita de Cássia Oliveira. **Quando a Casa é a Escola**: Trajetórias de Professoras Leigas no Interior da Bahia (1950-1980). 2018. [Tese de Doutorado]

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Ba.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. – Rio de Janeiro: Malê, 2021.

DAL'LGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAMASCENO, Karine Teixeira. Labuta, sociabilidade, solidariedade e conflito: mulheres pobres, trabalhadoras e negras em Feira de Santana, 1890-1920. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 187–201, 2017. DOI: 10.5007/1984-9222.2016v8n16p187. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2016v8n16p187>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DAMASCENO, Karine. **O antirracismo como sentido da vida**. Entrevista concedida a Valquíria Daher. Instituto Ciência Hoje. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/privado/o-antirracismo-como-sentido-da-vida/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DAVIS, Angela. **Palestra proferida no curso sobre Feminismo Negro Decolonial**. Organizado pelo Coletivo Angela Davis, UFRB, Cachoeira, julho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NDwbjSvpDZO>. Acesso em: 12 abr. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, CONCEIÇÃO. **Olhos d'água**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FIGUEREDO, Ângela. Somente um ponto de vista. **Cadernos Pagu**, p. e175117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hGmhBrSBXLz4L5zH3fzmzPQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v.23.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** -Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em: SciELO

Brasil - Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça
Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça Acesso em:
13 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**. Série Ensaio, n. 5, p. 55-62, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HASENBALG Carlos; GONZALEZ Lélia. **Lugar de Negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

hooks, bell. Alisando o Nosso Cabelo. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: Alisando o Nosso Cabelo, por Bell Hooks. Acesso em: 13 mai. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria do Sacramento (org.). **Educação, região e territórios**: formas de inclusão e exclusão. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 173-198.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. EDUFBA, 2009.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana**: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51976/5/2019_tese_afmachado.pdf Acesso em: 20 mai. 2025.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayô**: uma epistemologia afro-brasileira. Salvador: EDUFBA, 2019.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Conhecimento de si, Práticas Pedagógicas e Diferenças na Docência Rural**. 2016. Dissertação de

Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Ba.

MOTA, Charles Maycon De Almeida. **Ser-na-roça**: ruralidade da presença e experiência do ser-docente. 2022. [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Ba.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor; RUFINO, Luiz. In memoriam: “O fundamento é a roça” Antônio Bispo dos Santos (1959-2023). **Anãnsi**: Revista de Filosofia, v. 4, n. 2, p. 323-328, 2023.

OLIVEIRA, Eduardo. **A ancestralidade da encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Coleção X (Organização: Rafael Hadock-Lobo) – 1 ed. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021.

PINHEIRO, Sandra Cristina Queiroz;. **Entre saberes e fazeres**: memórias e experiências de mulheres quilombolas de Lagoa Grande-Feira de Santana-BA (1970-2000). 2024. [Dissertação de Mestrado]. Programa de PósGraduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia 3 Campus V. Santo Antonio de Jesus-Ba.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 325-346, 2016.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros municipais da Matinha dos Pretos-BA**: diálogos com a Lei 10.639/03. 2013.[Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana-Ba.

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299- 1311, 2014.

SANTOS, Renilda Cruz dos Santos e. **Saberes quilombola e os desafios na integração entre comunidade e escola no processo de efetivação da Educação Escolar quilombola em Lagoa Grande (Feira de Santana-BA)**. TCC no curso de Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e Economia Solidária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Serrinha, 2019.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, v. 28, p. 395-420, 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p.65-67.

SILVA, Givânia Maria. Fuga, escola e oráculo. In: FIRMEZA, Yuri et al (org.). **Composto escola: comunidade de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros e trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio de Grande do Sul: Faculdade de Educação, 1987.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010.

APÊNDICE 01 – QUESTÕES NORTEADORAS DA RODA DE CONVERSA

Para começo de conversa...

A senhora autoriza o registro de nossa conversa por meio de foto, vídeo e gravação de áudio?

Nome:

Como gosta de ser chamada?

Data de Nascimento:

Idade:

Cor que se auto declara?

Endereço:

Onde nasceu:

Conheceu os avós?

Se sim, como era a relação com elas/es?

Se autodeclara quilombola?

Se sim, quando e como se deu este pertencimento? Se não, por quê?

Religião:

Estado civil:

Filhos? Filhas?

Netos? Netas?

Filhas (os) ou netas (os) que estudam na EMQLPS?:

O que gosta e o que costuma fazer nas horas vagas?

Quando iniciou na docência?

Como foi?

Sempre quis ser professora? Como surgiu este desejo?

O que mais lhe encantava na educação?

Como se deu a sua formação?

Quando foi admitida na rede municipal?

Lembra o valor do primeiro salário?

Quando se aposentou?

Desenvolve alguma atividade remunerada atualmente?

No caminho:

- Como chegaram em Lagoa Grande? Nasceram aqui?
- Como foi a sua infância?
- Como estudante, quando ingressaram na escola? Que idade tinham?
- Como foi essa experiência?
- Como e onde era a escola?
- E os/as professores/as?
- Observar o que dizem sobre o aspecto geográfico da comunidade na infância (mudanças e permanências).
- O que gostavam de fazer quando criança?
- Qual a opinião sobre as infâncias de hoje (pontos positivos e negativos)?

Na Roda:

- Leitura do poema;
- Conversa sobre o poema: já conheciam?; já ouviram falar de Conceição Evaristo?; o que acharam do poema?; teve alguma parte do poema que despertou alguma memória ou sentimento em você? Se sim, qual parte e o que despertou? No período escolar gostavam de escrever e atualmente, de que forma a escrita está inserida no seu cotidiano?
- Então vamos falar do trabalho na escola?
- Quando começaram a lecionar?
- Foram contemporâneas ou alguém começou primeiro?
- Como surgiu a Escola?
- Por que a Escola recebeu o nome de Vasco da Gama?
- Quem foi a primeira a assumir a gestão?
- A escola recebia recursos financeiros?
- Como era a estrutura?
- Como era a alimentação das crianças?
- Como eram as atividades?
- Recebiam algum tipo de formação?
- Nesse movimento de implantação da escola e formativo, sofreram algum tipo de discriminação?

- Como era a relação com a secretaria de Educação? Percebiam alguma diferença em como a SEDUC agia com a escola, com vocês e com a comunidade em relação a escolas da sede ou de outras localidades dos Distritos?

- Quando a escola começou a receber professores da zona urbana e por quê?

- Notavam alguma diferença ou dificuldade no fazer pedagógico dos professores que vinham da zona urbana?

- No início de nossa conversa, falamos sobre a nossa relação com a escrita e como percebemos a importância dela para a nossa história e a nossa vida cotidiana. Pensando nesse movimento de circularidade geracional citado por Conceição Evaristo no poema que ouvimos no início, aceitam escrever uma carta, contando um pouco das suas histórias, a partir do que conversamos?

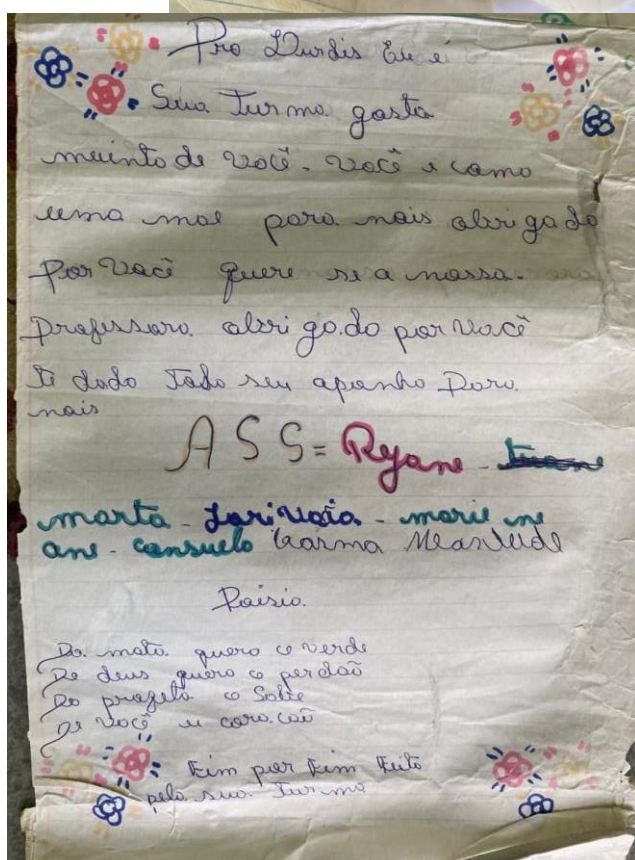
(Por que a carta? Por que há a possibilidade de termos resposta e a nossa conversa reverberar e trazer outros atores de outro momento histórico.)

- Então, a ideia é escrevermos para alguém um pouquinho do que conversamos em cada uma das rodas. Topam?

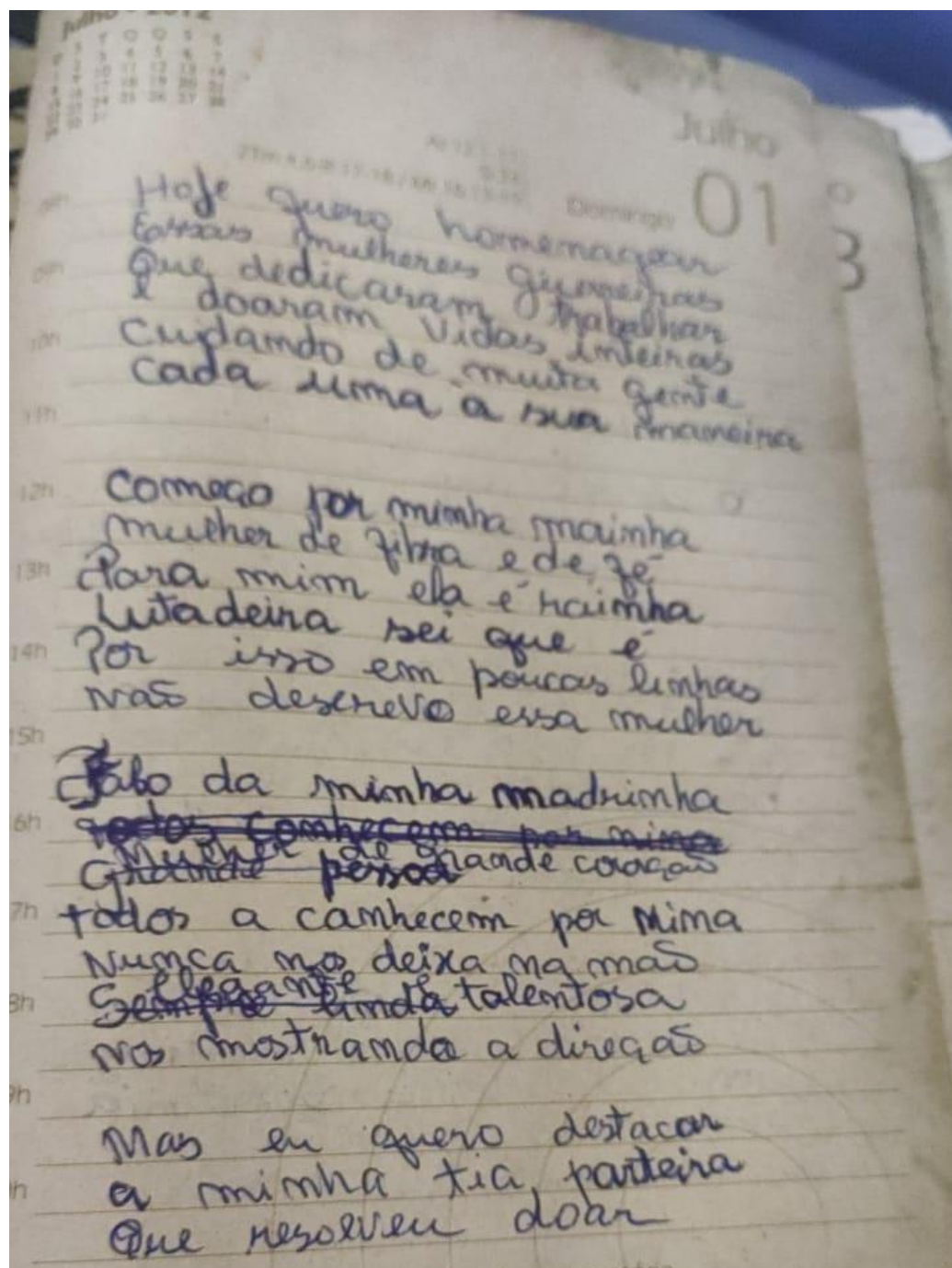
(Se toparem, daremos um tempo para que escrevam.)

APÊNDICE 02 – RECORDAÇÕES DA PROFESSORA MARIA DE LOURDES SOARES

Mais de dez metros de cartinhas uma colada na outra, entregues quando a Professora Maria de Lourdes Soares se aposentou.



APÊNDICE 03 – POEMAS DE GIRLENE FERREIRA



Julho
02 Segunda

Arh 2,6-10 13-16
Si 49
Me 8,18-22

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

08h seus dons, sua proeza
com prol das comunidade
e de famílias inteiras

10h muita gente trouxe ao mundo
com suas mãos milagrosas
Forse dia ou fosse escura
O Socorro era na hora

12h Nunca cobrou um trocado
Nem tão pouco deu as costas

14h Desculpa por não fixar
o todo orgulho que sinto
em ter essas três guerreiras
bons exemplos, os quais eu sigo

16h Sempre dispostas a trabalhar
Sem deixar de lado o riso

18h Agradeço às educadoras
fundadoras deste escola
que alfabetizaram muita gente
com Sabedoria Simplicidade

20h Fortalecendo a luta
da educação quilombola

APÊNDICE 04 – CARTA DA PROFESSORA SILVÉRIA ALMEIDA
ENDEREÇADA À SUA NETA SAMARAH GONÇALVES

Faz. Lagoa Grande, 20 de dezembro de 2024

Samarah,

Olhe venho através desta, te falar que pra mim não foi fácil, mas venci, me motivaram a isto e também fui exemplo para outros, e por isso também quero ser pra vc. Trabalhei de empregada doméstica, um dia por ter esquecido as chaves da dependência de dormir no lado de fora, sofri muito mais venci. Porque estou te falando isto? Insista mas não desista do seu sonho, veja o meu era duplo pq era meu e de meu pai. Então fui ser prof^a leiga, mas eu queria mais, mesmo com filhos pequenos, casa, carro e escola trabalho (prof^a leiga) pronto conclui, logo fui convidada para fazer a dicionais, mais uma batalha e venci, tive que ir fazer um salvador, conclui para ir para o colégio Estadual e a disciplina (Ciência) aí já não aceitei, 60 horas, achei que não era capaz. Seja forte e corajosa, nunca desista, mesmo que tudo pareça ser o fim. Seja exemplo como sua vó. Sem mais a ti digo, a minha neta.

abraço

Silvéria Almeida Santos.