



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
CAMPUS II – ALAGOINHAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

DANIELA SANTOS

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES QUILOMBOLAS DO
CATUZINHO**

ALAGOINHAS/BA

2025

DANIELA SANTOS

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES QUILOMBOLAS DO
CATUZINHO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas, como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciatura plena em História.

Orientadora: Profa. Ma. Eliane Brito Silva

ALAGOINHAS/BA

2025

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES QUILOMBOLAS DO
CATUZINHO**

DANIELA SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Eliane Brito Silva - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Profa. Dra. Célia Santana Silva - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Profª Dra. Marilécia Oliveira Santos - Examinadora
Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Data de aprovação

Alagoinhas, 7 de agosto de 2025.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES QUILOMBOLAS DO CATUZINHO

Daniela Santos¹

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a trajetória educacional das mulheres negras quilombolas da comunidade do Catuzinho, localizada em Alagoinhas, BA. O estudo teve início a partir do contato com uma moradora local Mailda, que se destaca por sua atuação nas lutas por melhorias para a comunidade. Procuramos compreender as dificuldades enfrentadas por mulheres negras e quilombolas no acesso à educação, e analisar as mudanças ocorridas no percurso educacional. Para isso, entrevistamos cinco mulheres da comunidade, que compartilharam suas experiências e desafios vividos ao longo dos anos. A metodologia adotada foi a história oral, com cada participante sendo entrevistada individualmente, a fim de preservar a singularidade de suas narrativas e proporcionar uma escuta sensível.

Palavras- chave: Trajetória Educacional; Catuzinho; Mulheres Negras; Quilombolas; Alagoinhas.

ABSTRACT

This research presents the educational trajectories of Black quilombola women from the Catuzinho community, located in Alagoinhas, Bahia. The study began with contact with a local resident, Mailda, who stands out for her involvement in the struggle for improvements for the community. We sought to understand the difficulties Black and quilombola women face in accessing education and analyze the changes that have occurred in their educational trajectory. To this end, we interviewed five women from the community, who shared their experiences and challenges over the years. The methodology adopted was oral history, with each participant being interviewed individually to preserve the uniqueness of their narratives and provide a sensitive listening experience.

Keywords: Educational Trajectory; Catuzinho; Black Women; Quilombolas.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, localizada no município de Alagoinhas-BA.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a trajetória educacional de mulheres negras quilombolas. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2019) 71,7% dos jovens negros entre 14 e 29 anos não frequentam a escola, e nem terminaram a educação básica, enquanto a média de brancos foi de 27,3%, e um dos motivos da evasão escolar é a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Segundo Menezes (2003) o Brasil pós- abolição não apresentou nenhum projeto de educação direcionado à população negra e nenhuma garantia de trabalho, sobrevivência e moradia. O que foi observado nesse momento é uma política de incentivo a imigração de brancos europeus:

Esta política articulava não só a formação de um mercado de mão-de-obra, agora que esta se tornava livre, assalariada, e que o seu preço ia, portanto, ser maior ou menor na medida da sua maior ou menor disponibilidade; a chegada em massa de imigrantes tornava “excedentes” os ex-escravos, notadamente no Sul do país, para onde a onda migratória se dirigiu quase exclusivamente. (MENEZES,2003, p. 24)

No Brasil não existiu um apartheid, tal como na África do Sul, e muito menos uma discriminação racial legal e social, como a existente nos Estados Unidos. Entretanto, é evidente a segregação racial sustentada pelo mito da democracia racial, e pela desigualdade urbana, social e econômica. No que se refere a mulher negra e a educação, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018) é possível observar que a mulher preta ainda é subjugada, cabendo-lhes trabalhos informais e subalternos, como as funções de doméstica, babá e às vezes, até acumulando as duas funções no mesmo local de trabalho, por conta da sua baixa escolaridade. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018)

Um retrato sociodemográfico do trabalho doméstico no Brasil, que mostra redução na proporção de mulheres ocupadas que se dedicam a esse tipo de atividade: de 17%, em 1995, para 14,6%,

em 2018, em média. O índice sobe para 18,6% entre mulheres negras, contra 10% quando se trata de mulheres brancas.²

No que se refere à educação da mulher negra em relação a mulher branca, podemos constatar números ainda inferiores no que diz respeito ao ensino superior. Ainda hoje, podemos observar nas ruas mulheres negras vendedeiras, e notar que as empregadas domésticas em sua grande maioria são negras. Essas mulheres desde cedo não tiveram oportunidade de estudar, muitas delas, criadas em casas de família, permanecem vivendo e trabalhando em condições análoga à escravidão. Segundo pesquisa do IBGE (2018), apenas 10,4% das mulheres negras possuíam o ensino superior, enquanto as mulheres brancas 23,5% haviam concluído esta etapa de ensino. Ainda, segundo dados do IPEA (2018) o trabalho doméstico remunerado ainda é caracterizado por uma atividade precária, com baixos salários e proteção social, além disso, discriminação e assédio.³

O presente trabalho analisa a trajetória escolar de quatro gerações de mulheres da comunidade remanescente quilombola do Catuzinho, localizada na zona rural de Alagoinhas-BA. As mulheres têm idade entre 15 e 84 anos. A pesquisa discute o processo de escolarização e formação, refletindo sobre as experiências e vivências dessas mulheres na educação básica, bem como as dificuldades, desafios e obstáculos enfrentados por essas mulheres, observando as relações étnico-raciais e de gênero. Para compreender essas questões iremos discutir o lugar do negro na historiografia e a educação da população negra no Brasil, procurando compreender aspectos históricos e sociais da trajetória do negro no sistema educacional brasileiro.

Quanto à metodologia trabalhamos com o estudo de caso, e fizemos uso das entrevistas como técnica de coleta de dados. O estudo de caso, consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades com a finalidade de obter generalizações. (ANDRADE, 2010)

²Disponível

em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255>. Acesso em: 15 mai. 18.

³Disponível

em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255>. Acesso em: 15 mai. 18

Segundo Alberti (1996) “podemos dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista.” (p. 3) De acordo com Ferreira e Amado (1998):

Na história oral existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular, isto é, são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo, o que leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação; a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, que são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando, assim, elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas [...]. (p.14- 15)

Nesse sentido, adotamos a abordagem qualitativa, que segundo Kauark (2010), considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

O NEGRO NA HISTÓRIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

Os estudos sobre a história da educação do negro no Brasil, possibilitam compreender o lugar do negro nas pesquisas e na historiografia, bem como as desigualdades, exclusões e trajetória de lutas da população negra para ter acesso às salas de aula e educação pública. Desde a segunda metade do século XX, “a historiografia brasileira vem problematizando suas formas de abordagem em relação à população negra promovendo, com isso, uma contestação do padrão de tratamento deste segmento em suas narrativas” (FONSECA, 2016, p. 23). Isto porque “a preocupação com a população negra ficou muito tempo ausente nesses estudos” (BARROS, 2018, p. 3), e a história da educação até então desenvolvida no Brasil estava vinculada à construção da memória de grandes feitos educacionais e formação de professores, narrativas produzidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no final do período

imperial, e nas Escolas Normais e, posteriormente, em cursos de Pedagogia, respectivamente (BARROS, 2018, p. 2). A renovação na História da Educação, ocorreu a partir do final da década de 90, “período em que se teria inserido a temática sobre os negros na história da educação, pois, até então, quantidade e qualidade das pesquisas da área”. (CRUZ, 2005 apud BARROS, 201, p. 3).

O papel do negro “foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo” (FONSECA, 2016, p. 23 apud CORREA, 2000, p. 87). Sua participação na construção do Brasil era vista apenas sob a perspectiva escravista, como afirma Fonseca (2016, p. 32):

Não foi diferente a escrita da história da educação brasileira. Ainda que compondo um importante segmento da população brasileira, e sendo alvo de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra durante muito tempo não fez parte dos sujeitos históricos observados em pesquisas da história da educação. (BARROS, 2011, p.3)

Nesta história, negro e escravo são compreendidos como sinônimos, resultando na construção de interpretações, concepções e representações que reduz ambos, a condição de objetos, isto é, indivíduos em situação de dependência absoluta, sem capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito lhes é negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial” (FONSECA, 2016, p. 23-24), o que demonstra certo padrão de invisibilidade da população negra, no campo das pesquisas acadêmicas em história da educação, contraditoriamente, uma vez que “a população negra correspondeu a uma expressiva parcela dos brasileiros desde o período colonial até a atualidade”. (BARROS, 2018, p. 4)

A invisibilidade da população negra é justificada na historiografia da educação brasileira, por algumas interpretações: a primeira tem relação direta com a proibição legal referente a matrícula e frequência de escravos e libertos à escola, e falta de fontes de pesquisa disponíveis para o estudo, apontada por Jeruse Romão (2005 apud BARROS, 2018, p. 4). A segunda é sustentada pelo mito da fundação da escola pública brasileira, que de acordo com Cinthya Greive Veiga (2008 apud BARROS, 2018, p. 5), a educação escolar seria para os

abastados e aqueles das zonas urbanas, o que teria deixado negros de fora. (BARROS, 2018, p. 5). Por fim, o pertencimento racial dos pesquisadores, inicialmente, em sua maioria brancos e brancas, também teria contribuído para a ausência de trabalhos. Para a autora ingresso gradual de pessoas negras na academia brasileira nas duas últimas décadas, aliado às políticas públicas, seriam em parte responsáveis por impulsionar essa mudança, (BARROS, 2018, p. 5) daí a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar: mulheres, imigrantes, pobres, população negra, importante para o debate da relações étnico-raciais.

Marcus Vinícius Fonseca (2016, p. 35) dialogando com Warde e Carvalho (2000, p. 25) destaca ainda que a produção acadêmica dos anos 70 e 80, estudos de corte preponderantemente marxista, não produziram rupturas nos objetos, nas periodizações, nas formas de conceber a história da educação, e nas formas de tratamento dos negros na historiografia da educação. “Ao contrário, reafirmaram a perspectiva que tratava negros e escravos como sinônimos, excluindo-os de uma relação com os processos formais de educação” (p. 36).

Ainda, de acordo com Fonseca (2016), a história da educação passa por uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção das suas narrativas no final do século XX, impulsionados por uma relação cada vez mais estreita com movimentos que passaram a interferir no processo de construção das narrativas históricas como um todo, como a história cultural”, (p.37) o “que possibilitou um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, mas alterou pouco as interpretações tradicionalmente construídas em relação aos negros” (p.39).

Ainda, conforme Warde e Carvalho (2000 apud FONSECA, 2016, p. 39-40) para algumas características do processo de transformação e renovação da historiografia educacional, e suas relações com os paradigmas anteriores, assinalam que tais produções deixam intocáveis velhos objetos, temas e problemas, um caminho para justificar a atitude de alguns historiadores que têm reativado modelos explicativos que mantêm uma visão tradicional da população negra na história da educação.

Segundo Barros (2011, p.14) o impacto dos estudos e das pesquisas a respeito do período Imperial e transição para a República é notório, e possibilita o avanço nas explicações sobre a educação no Brasil, assim como, modificam o sentido da história da educação brasileira no que tange à ausência da população negra, demonstrando que, durante o século XIX, “os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos a escolarização”. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 254)

Ainda, de acordo com Barros (2012, 2016) as pesquisas de diferentes campos e localidades do Brasil articulam condição jurídica (escravo, livre, liberto, ingênuo) ou racial (negro, preto, pardo), dentre outras categorias de análise, demonstrando “que os debates sobre instrução, educação e escola não prescindiram da presença negra, inclusive escrava” (BARROS, 2016, p. 593). Nesse sentido, afirma que é possível indagar, mesmo que de forma desigual, que a população negra não esteve completamente ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, “graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares”. (BARROS, 2016, p. 593).

Barros (2016) destaca que ainda existem estudos que não consideram a perspectiva racial na história da educação, citando os trabalhos publicados na primeira década dos anos 2000, e argumenta que

um dos empecilhos para a escolarização negra seria a legislação que, no século XIX, teria proibido a matrícula e frequência à escola, interditando a escola aos negros. A alusão a essa proibição aparece também em textos da militância negra e mesmo na legislação educacional contemporânea. (BARROS, 2016, p. 593).

Desse modo, no que diz respeito a educação da população negra, independentemente de sua condição jurídica ou racial - escravos, não livres, libertos, pretos, filhos de africanos livres, ingênuos -, no período imperial, há

registros de leis e regulamentos da instrução primária e secundária de várias províncias e localidades, datadas de 1835 a 1887, que permitem abordar as interdições e permissões no acesso e frequência a escola, ou seja, dos alunos permitidos ou indesejados, como pontua Barros (2016).

Surya Barros (2016, p. 591) num estudo sobre os negros nas legislações educacionais, pontua que o debate sobre ausência negra entre os sujeitos e agentes da educação no século XIX é uma questão superada. A autora afirma que, a educação ocorreu “graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares” (p. 593), e ainda que ocorra de forma desigual em comparação com outros segmentos, a população negra “não esteve ausente do processo de institucionalização da educação”. (BARROS, 2016, p. 593)

As diversas regiões, províncias e localidades, objetos da pesquisa foram: Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Alagoas, Maranhão, Santa Catarina, Bahia, Paraná, São Paulo, justificando a ausência do Pará e Amazonas, em função da falta de documentos, salientando, por fim que existem poucos trabalhos da Bahia. O estudo reúne inúmeras pesquisas analisando “conjuntos integrais de leis e regulamentos da instrução primária e secundária de nove províncias, e indiretamente o de outras sete localidades, em busca de termos que referenciem a condição jurídica ou racial” (p. 594): Anos 1830 e 1840: obrigatoriedade versus interdição; Anos 1850 e 1860: a primazia da interdição a escravos; Década de 1870: escolas noturnas e Lei do Ventre Livre; Década de 1880: nos estertores da escravidão, a continuidade da proibição.

No período imperial, mesmo com a determinação do ensino primário obrigatório, a grande maioria das províncias proibiram a matrícula e frequência dos escravos, enquanto outras permitiram para livres, ingênuos e libertos. “As primeiras leis e regulamentos da instrução começaram a ser discutidos e aprovados e já interditavam a matrícula e/ou frequência de algumas categorias às aulas”. (BARROS, 2016, p. 595).

Ainda de acordo com Barros (2016, p.594) estava determinado na Constituição de 1824, que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, o que pode ser observado nas legislações educacionais, seja leis, decretos ou regulamentos promulgadas nas décadas seguintes, é justamente, o contrário. Minas Gerais que foi a primeira a legislar sobre a matéria em questão, em março de 1835, determinava que somente pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas. (BARROS, 2016, p. 595 apud FRANÇA, 2006, p. 37). Goiás, Espírito Santo tomam a mesma decisão (BARROS, 2016)

Em outras regiões, como Rio Grande do Norte em 1836 e Mato Grosso em 1837 estava determinado que somente pessoas livres poderiam frequentar os estabelecimentos de ensino. Entretanto, no mesmo ano, ocorre revogação do artigo 16, ratificando a proibição de pessoas escravas no ambiente escolar. Poderiam escravos e/ou proprietários estar procurando essas escolas? Ou famílias livres estariam reclamando da presença de escravas no mesmo espaço? Essas questões são levantadas por Barros (2016), que analisa o caso da Paraíba, cuja primeira lei sobre instrução, de 1835, não mencionava quem poderia ou não se matricular.

No entanto, em 6 de maio de 1837, estabelecia: “Os professores só admitirão em suas aulas pessoas livres”. O que teria provocado essa proibição? A procura de escravos pela escola? O exemplo das outras províncias teria influenciado os legisladores paraibanos? Como se daria a circulação do debate sobre a educação de escravos no Império brasileiro? (BARROS, 2016, P. 595)

Essas questões são importantes para pensar a relação da população negra e a educação escolar, mesmo num contexto de proibições e interdições institucionalizadas. No mesmo ano, Rio Grande do Sul e Pernambuco mantiveram as interdições. Natal em 1848 determinava que escravos não poderiam ser matriculados, mas ingênuos e libertos, sim. Nas décadas de 1850 e 1860, uma série de leis, decretos e regulamentos de algumas províncias e localidades, como Alagoas, Minas Gérias, Maranhão, Pernambuco, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo determinaram a proibição aos escravos, cativos e africanos

(mesmo que livres ou libertos) do acesso, admissão, matrícula e frequência às escolas.

Barros (2016) denomina as décadas de 1850 e 1860 como “anos da primazia da interdição a escravos”, pontuando que

a proibição de escravizados nas aulas públicas já estavam presentes em leis e regulamentos provinciais anteriores [...], entretanto a repetição da interdição em quase todas as províncias sugere que esse debate circulava pelo Império e que a rejeição aos escravos nos espaços escolares, já anunciada na Constituição de 1824, vinha sendo reiterada desde as décadas anteriores. (p. 599)

Na década de 1870, foram anos de intensas transformações na sociedade brasileira dada conjuntura política, econômica, social e cultural. Nesse contexto, a aprovação da Lei do Ventre Livre de 1871, que determinava a não escravização dos filhos das cativas a partir daquele momento, o debate sobre a importância da educação para a construção da nação e construção de um “país livre e moderno” ocorra simultaneamente com a manutenção das proibições a escravos em todas as províncias que aprovaram leis e regulamentos nessa década (BARROS, 2016).

Apesar disso, o ensino noturno foi introduzido nesse período. “Seria isso um reflexo da necessidade de educação também para a população negra, inclusive a escravizada?” (Barros, 2016, p. 600). Foi a partir de 1870 que algumas medidas foram implementadas, tais como “as escolas noturnas, instituições para ensino de ofícios, asilos para infância desvalida”, não sem tensões, conflitos e dificuldades, mas como estratégias de “salvação” e “regeneração” e, sobretudo, controle para proteção da “boa sociedade” como assinala Ana Luisa Jesus da Costa (2012 apud BARROS, 2016). “Na Paraíba, a lei que, em 1870, criou uma aula noturna primária para o sexo masculino não proibia a matrícula a nenhum tipo de aluno. Já em outras províncias, a exclusão permaneceu” (idem). Não só a Paraíba, também o Paraná em 1872 não proibia aos escravos a matrícula no ensino noturno.

Os desafios para a construção de uma nação civilizada e uma sociedade escolarizada esbarra no Brasil real e sua população analfabeta. O Censo

realizado em 1872, aponta que o Brasil possuía 81,43% da sua população livre analfabeta, e na Bahia, o índice era de 79,44%. (MENEZES, 1994, p.1). No que diz respeito a Bahia, mais especificamente em Salvador o número de negros alfabetizados era maior que o contingente de brancos, 40.915 e 38.374 respectivamente, segundo MENEZES (1994, p.2). Embora na Bahia, de acordo com Barros (2016), o Regulamento de 1862 proibisse a matrícula e frequência dos escravos nas escolas primárias públicas, os dados sugerem que embora os escravos não pudessem frequentar as escolas, os libertos estavam buscando e recorrendo a estratégias e meios para obter educação escolar. Não é possível saber se os escravos também frequentavam esses espaços de forma clandestina, mas é uma hipótese a ser levantada.

Em Santa Catarina, em 1874 apesar de ainda haver a proibição do acesso aos escravos às escolas, abria uma possibilidade: a licença dos senhores. "Não serão admitidos à matrícula: [...] §2 os escravos que não tiverem licença de seus senhores" (BARROS, 2016, p. 601). Outras províncias revogaram a proibição de escravos nas escolas, a exemplo de Rio Grande do Norte, São Paulo e Rio de Janeiro. Mas, em 1878 impõe novamente a proibição aos escravos no ensino noturno, "Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos [...]" (BARROS, 2016, p. 601).

Na década de 1880, o debate em torno da questão da escolarização dos negros continua, como permanece certas interdições aos escravos. Desse modo, algumas províncias mantiveram as proibições quando se tratava no ensino obrigatório, mas permitindo o acesso às aulas noturnas. É importante destacar que, pela Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871, os filhos das cativas deveriam ser entregues à tutela do Estado ou os senhores de escravos deveriam se responsabilizar pela educação destes. Na Bahia, o Regulamento de 1881 conserva a proibição do ensino primário aos escravos. De acordo com Barros (2016) "as variadas formas como esses sujeitos aparecem ou não nas legislações do ensino nos anos de 1880 refletem disputas sobre o lugar desses grupos na sociedade brasileira" (p. 603).

Na recente República, não há mudanças significativas e transformações no sistema econômico e poder político, em relação ao período imperial, muito

menos preocupação em relação aos negros que foram libertos no 13 de maio de 1888, como sujeitos, partícipes da cidadania ativa – “os libertos, [...] tinham um status legal e formal diverso dos homens livres” (MENEZES, 1994, p. 21). “No processo de construção da nação brasileira, a instrução era vista como essencial pelas elites e camadas médias em ascensão” (BARROS, 2016, p.593). Conforme Menezes (1994, p. 21) “estava, então, em discussão, ao lado da formatação do Novo Estado Brasileiro, a questão da formação da nova nação brasileira, e sua participação no “concerto das nações civilizadas”. É importante salientar que “à medida em que os negros se tornavam libertos, aumentava o controle sobre a sua liberdade de ir e vir e mesmo sobre a sua regulação do próprio trabalho” (MENEZES, 1994, p. 22). E, no projeto do Brasil civilizado e escolarizado, com um sistema de ensino público leigo, gratuito, obrigatório e universal, “não há uma referência explícita aos escravos, à abolição da escravidão, à situação dos libertos ou dos ingênuos” (MENEZES, 1994, p. 34), “nenhuma proposta de educação em massa”. (p. 37)

Rui Barbosa em seu discurso na Câmara como deputado, em 1884, afirmou, que “Emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução” (MENEZES, 1994, p. 34 apud BARBOSA. 1984, p.179, v. 10). “Para tornar-se cidadão, faltava ao ex-escravo o “batismo” da instrução – garantia da sua entrada na civilização letrada, escrita, ocidental, como também passaporte para a brasilidade” (MENEZES, 1994, p. 37). “A intenção de excluir os analfabetos – bem como a consciência de quem eram eles [...]” (idem). Portanto, não havia um projeto para a escolarização do negro, pois este não era visto como cidadão brasileiro, embora houvesse um projeto de alfabetização para a nação brasileira.

O acesso dos negros a educação é resultado da luta das organizações coletivas e movimentos sociais e negro, intensificadas ao longo do século XX e XXI. A Frente Negra Brasileira (FNB), a União dos Homens de Cor, a própria imprensa e jornais, o Teatro Experimental Negro, todas participaram ativamente desse processo em defesa da educação. “Uma das primeiras experiências de destaque no campo da reivindicação pelo direito à educação ocorreu a partir da criação da Escola de Primeiras Letras, em 1853, gerida pelo professor negro,

Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro.” (CALBINO, LIMA E SABINO, 2022, p. 5) No início do século XX, com o fim da escravidão era urgente acabar com o analfabetismo. A educação era vista como a maneira de resolver problemas e necessidades abortadas na abolição, como ser cidadão com direitos iguais, estudar e aprender uma profissão, e combater o racismo, preconceito e discriminação. Com isso, houve uma maior expansão de instituições, segundo Calbino, Lima e Sabino (2022), dentre elas, escolas de diferentes tipos: “pública, particular, leiga, religiosa, profissionalizante, de prendas domésticas. Foi nesse contexto que emergiram escolas para os diversos grupos específicos, dentre as quais aquelas destinadas à “população de cor”. (DOMINGUES, 2008, p. 519)

Nesse contexto, a imprensa negra paulista foi um dos veículos de grande importância na luta pelo direito à educação. Segundo Gomes (2017, p. 29) eram através dos jornais que se denunciava a situação do negro no Brasil, convocando-os para lutarem por uma vida melhor. Os jornais tinham um papel educativo, pois informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção da sua integração na sociedade da época. A FNB criou escola e cursos.

Nos cursos, os professores davam aula gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. Existiam diversos professores: o Raul do Amaral, o Lino Guedes, que era jornalista, Salatiel de Campos, que também era jornalista. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes a gente aceitava até filhos de japoneses, que moravam ali pertinho. (...) A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse foi um movimento muito grande. Francisco Lucrécio. (SILVA e COSTA, 2020, p. 39).

O depoimento do aluno demonstra a importância da FNB A União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943, em Porto Alegre, foi criada para

elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (DOMINGUES, 2004, p.108),

O Teatro Experimental do Negro (TEN) criado em 1944 e idealizado por Abdias do Nascimento, além de cursos de iniciação a interpretação, mas ofertava também cursos de alfabetização e cultura geral (NASCIMENTO, 2004). Não apenas no campo das artes, mas “em favor da coletividade afro-brasileira discriminada no mercado de trabalho, habitação, acesso à educação e saúde, remuneração, enfim, em todos os aspectos da vida na sociedade”. (NASCIMENTO, 2004, p. 221) A atuação do TEN garantiu a abertura de portas para oportunidades do negro na teledramaturgia e em outros aspectos da vida brasileira antes negados, dois exemplos de mulheres que iniciaram ali e alcançaram a inserção em novelas, filmes e peças teatrais a nível nacional foram as atrizes Ruth de Souza e Léa Garcia.

No período da Ditadura Militar, o Movimento Negro sofreu dispersões devido a repressão, segundo Gomes (2017 apud DIAS 2005), com isso a questão racial só foi retomada na nova LDB, Lei 9.394/96. A partir de 1980, o Movimento Negro priorizou a pauta educacional. De acordo com Gomes (2017) “foi nesse momento que as ações afirmativas passaram a ser uma demanda real e radical principalmente sua modalidade de cotas, e posteriormente, a promulgação da Lei N.º 10.639/03, regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e 01/04, e pela Lei N.º 11.645/08. (GOMES, 2017)

Após a publicação da referida lei, outras legislações, decretos, pareceres, diretrizes, dentre outros foram publicadas tornando assim reivindicações históricas em políticas de Estado. De acordo com Gomes (2017) como forma de sustentação da política de estado foram sancionadas outras legislações, como Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei de Cotas sociais e Raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, a Lei que reserva aos negros 20% das vagas em concurso público para provimento de cargos efetivos no âmbito da administração pública federal , das autarquias , das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mistas controladas pela união,

dentre outras, todas importantes conquistas das organizações coletivas e dos movimentos sociais, indígenas e negro.

A COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DO CATUZINHO

Entre os escravizados havia reis, príncipes, rainhas, guerreiros, princesas, sacerdotes, artistas e um sem-número de agricultores, mercadores urbanos, conhecedores da metalurgia e do pastoreio. (GOMES, 2005, p.12)

O quilombo abrigou em sua grande maioria escravizados que não aceitavam a sua condição de sequestrados, capturados, explorados pelo regime escravocrata. Datados do século XVI, os quilombos só se tornaram um verdadeiro incômodo no século XVII, quando “a necessidade de mão de obra ficava ainda mais dramática com o aumento continuado das fugas”. (GOMES 2015, p. 12) De acordo com “o governo português, os quilombos compreendiam toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham rancho levantado, nem se achem pilões nele”. (NASCIMENTO, 1985, p. 43) Tendo suas origens na África,

os quilombos tornavam-se, assim, uma espécie de campo de iniciação e resistência, espaço aberto a todos os explorados da sociedade, estabelecendo, desse modo, um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está buscando. (Santos, 2012, p. 21- 22)

Ao contrário do que muitos pensam, os quilombos não foram apenas locais de fuga de indivíduos que não aceitavam ser escravizados, mas um local também de manutenção das suas raízes socioculturais. Segundo Nascimento (1977, p. 129) o quilombo era uma organização social de resistência cultural e racial do negro, e que tinha economia e relações próprias. A autora afirma que apenas o registro da história branca traz a perspectiva do quilombo vencido, e conseqüentemente, reproduz a imagem dos negros como fugidos vencidos ou escravos vencidos. Para a autora, o quilombo é a organização quilombo que tem uma raiz africana, que significa união daqueles que são iguais. (NASCIMENTO, 1977)

Muito se especula sobre a organização do quilombo dos Palmares, um dos primeiros quilombos no Brasil. De acordo com Fonseca e Silva (2020 apud Freitas, 1982, p.15) os “primeiros sinais de revolta que resultariam na formação do quilombo de Palmares, conjunto de mocambos que chegaria a concentrar, no apogeu, milhares de quilombolas, parece [surgir], como sugere Décio Freitas, datar de fins do século XVI.” Reis (1995, p.16) afirma que muitas fontes da época inflam os números de habitantes do quilombo para que estes pareçam maiores, e assim justificar a derrota das forças armadas contra Palmares. Segundo Reis (1995, p.16)

Nessas comunidades, ao que tudo indica, homens e mulheres organizaram a produção de maneira eficiente e desenvolveram estruturas originais de parentesco e de poder, mas não se sabe muito sobre estes e outros aspectos da organização interna de Palmares.

Os locais onde os quilombos cresciam não eram, ao contrário do que muitos pensam locais isolados e de difícil acesso. De acordo com Reis (1995, p.18)

Embora em lugares protegidos, os quilombolas na sua maioria viviam próximos a engenhos, fazendas, lavras, vilas e cidades, na fronteira da escravidão, mantendo uma rede de apoio e interesses que envolvia escravos, negros livres e mesmo brancos, de quem recebiam informações sobre movimentos de tropas e outros assuntos estratégicos.

Mas, Palmares não foi o único exemplo de quilombo no Brasil, embora tenha sido o maior encontrado em terras brasileiras. A formação de quilombos, segundo Carneiro (1958) está relacionado ao “desejo de fuga [...] geral, mas o estímulo à fuga [que] vinha do relaxamento da vigilância dos senhores, causado, este, pela decadência econômica” (p. 17). Nesse contexto, a invasão holandesa a capital baiana propiciou a organização de vários outros quilombos, em Salvador, ainda de acordo com Carneiro (1958) “os quilombos do Rio Vermelho e do Itapicuru, na Bahia, [...] foram consequências remotas da tomada da capital do país pelos holandeses”. (p. 16)

Antes mesmo da luta abolicionista, algumas revoltas já visavam a libertação dos escravizados, lutas protagonizadas por quilombolas, como “a

revolta de Viana, no Maranhão em 1867. Os quilombolas do mocambo de São Benedito retornaram às fazendas da região com um programa abolicionista” (REIS, 1995, p.30). Ainda, de acordo com Reis:

Durante a fase final da escravidão aconteceram levantes escravos e a formação de quilombos em várias partes do país, mas foram na sua maioria movimentos localizados, em geral restritos a uma ou duas fazendas e, nos meses anteriores ao treze de maio, fugas em massa das fazendas de café, com ou sem o concurso de agentes abolicionistas. (REIS, 1995, p.30)

Após a abolição da escravatura

mesmo com a libertação, muitas vezes, pouco mudou na vida dos ex-escravos no relativo às condições materiais de existência, não raro parecidas ao do cativo. No entanto, juridicamente, os trabalhadores escravizados passaram a ter autonomia sobre seu labor, não necessitando mais da fuga, para dominarem sua força de trabalho (FIABIANI, 2007, p. 2)

Fiabanni (2007) assegura que “o quilombo deixou de existir como fenômeno sociológico histórico. Passamos a ter no Brasil, no mundo rural, comunidades negras, de diferentes origens, lutando pelo controle da terra e pela venda de sua força de trabalho”. (p. 2) Diante das dificuldades encontradas na vida na sociedade pós- abolição, os recém libertos precisaram recorrer a novas formas de sobrevivência e luta. Segundo Soares (2021) “os quilombos resistiram, reconfiguraram-se, ressignificaram-se e recompuseram-se, para além dos espaços ocupados, em cartografias rurais e urbanas do país”. (p. 523) Décadas se passaram, e o que presentemente chamamos de comunidades remanescentes de quilombolas, segundo Santos (2011) são grupos étnicos predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Para Fonseca e Silva (2020)

contemporaneamente esses espaços foram relidos em novas vertentes quilombolas, que permanecem como força significativa na atenuação das discrepâncias sociais e raciais do país, possuindo uma imagem simbólica da resistência negra, que tanto influencia na educação, como também interage com outras práticas sociais.

O reconhecimento das comunidades quilombolas ocorre após anos de discussões e questionamentos acerca de ações mais duras quanto às desigualdades sociorraciais. Como resultado destes debates, de acordo com Miranda (2013) uma das propostas foi o reconhecimento das terras ocupadas pelos quilombolas. Tal proposta foi defendida por alguns políticos e intelectuais, que forçaram a incorporação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Ainda, segundo Miranda (2013) “o ano de 1988 é marcado por várias comemorações, entre elas o centenário da Abolição da escravatura, a promulgação da Nova Constituição do Brasil e a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP)”. Segundo o § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Fundação Cultural Palmares tem a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. (BRASIL, 2003) Segundo a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (doravante identificado como CONAQ)

atualmente, estima-se que o Brasil possua mais de 5.000 comunidades remanescentes de quilombos, sendo a Bahia o estado com o maior número de comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, com 736 certidões expedidas. (2018, p.148)

Segundo dados do Programa Brasil Quilombola (BRASIL, 2013) as comunidades quilombolas são ameaçadas e passam por várias dificuldades, que vão desde a extrema pobreza a falta de luz. Segundo a CONAQ (2018, p.30) “o processo de criminalização, ataques, ameaças, atos violentos e assassinatos presente nos quilombos possui relação direta com sua defesa e com a garantia de permanência no território.” Das 80 mil famílias quilombolas constantes no Cadastro Único (CadÚnico), sistema que serve de banco de dados para programas sociais, o documento indica que 74,7% viviam em extrema pobreza.

O relatório também apontou que os quilombolas tinham menos acesso a serviços básicos, como saneamento e energia elétrica, quando comparados ao restante da população. Entre os quilombolas, 48,7% viviam em casas com piso de terra batida, 55,21% não contavam com água encanada, 33,06% não tinham banheiro, e 15,07% deles só contavam com esgoto a céu aberto. O documento

ainda apontava, o alto índice de analfabetos: 24,81% não sabiam ler, e, em 2013, a taxa de analfabetismo dentro das comunidades quilombolas era quase três vezes mais alta do que a média nacional, de 9,1%, apontada pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Pnad). Apesar das garantias constitucionais conquistadas pelos povos remanescentes de quilombos, ainda lutam para garantir efetivamente o acesso aos direitos fundamentais, constitucionais, legais.

Nas comunidades quilombolas, a terra não é apenas o local para se viver, plantar e colher, mas local de existência, vida, história e ancestralidade. Segundo Soares (2021) “são elas [mulheres quilombolas], [...] que principalmente resistem no território e que dão corpo à luta diária pela sobrevivência e à organização contra as violências diversas a que a comunidade está submetida.” (p.) Ainda conforme Santos (2012, p. 57) a “fala-se dos quilombos, mas pouco se ressalta a presença e as contribuições das mulheres quilombolas” na luta pelo acesso aos direitos à saúde, moradia, transporte público e educação de qualidade.

Com relação a educação dos alunos quilombolas, tanto na educação escolar básica, como nas escolas nos territórios quilombolas, ou seja, na educação quilombola, deve-se levar em conta os valores de sua própria história, saberes tradicionais e ancestralidade, matrizes e expressões culturais, enfim suas historicidades vividas e aprendidas em seu contexto de origem. (MOURA, 2006, p. 267)

Um conjunto de dispositivos legais expressam a luta pelo direito a educação, podemos citar: a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Lei N.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, dentre outras. São esses marcos normativos que estruturaram um projeto de educação para esses grupos – crianças, adolescentes, jovens e adultos, tios/as, avós, filhos/as, netos/as, enfim, homens e mulheres, descendentes de pessoas escravizadas, visando

garantir o acesso, permanência e conclusão da educação básica, uma história diferente da realidade imposta no pós-abolição aos negros e negras do país, resultado de luta e resistência.

De acordo com Souza, Antunes e Nunes (2013):

A luta pelo acesso à escola a educação em todos os níveis, tem sido uma reivindicação histórica, principalmente das mulheres negras, cuja inserção em trabalhos domésticos é majoritária; sua inserção na luta, também, é acompanhada, na maioria das vezes, por filhos/as que desde a mais tenra idade as acompanham e vão se politizando como gerações que irão modificar os rumos da sua história e das gerações que os/as antecederam. (SOUZA, ANTUNES, NUNES, 2013, p. 383)

Ainda conforme Santos (2012) “a educação escolar para as mulheres quilombolas, [...] sempre esteve fora de sua realidade, especialmente o acesso, sempre foi desafiador pela questão do distanciamento, a começar pela localização da escola”, (p.74) , e essa é uma realidade conhecida das mulheres da comunidade remanescente quilombola do Catuzinho, divididas entre os afazeres do dia a dia - casa, trabalho, família e educação escolar.

Na comunidade quilombola do Catuzinho, constatamos que as mulheres trabalham quase que exclusivamente com o plantio da mandioca, na venda de beijus e derivados da tapioca, na Central de Abastecimento de Alagoinhas, ou nas ruas da cidade, contribuindo significativamente para renda familiar. A comunidade quilombola do Catuzinho teve a sua certificação, reconhecida pela Fundação Palmares no ano de 2005 (PEREIRA, 2014). Ela fica localizada na zona rural do município de Alagoinhas, fazendo divisa com a cidade de Aramari, no Estado da Bahia (SILVA, 2023).

A história da comunidade ainda é desconhecida pelos documentos e textos oficiais. Entretanto, a utilização da história oral tem possibilitado a escrita dessa história. Segundo o depoimento de D. M. E. J., a localidade foi um Engenho, ele começou a ser povoado pós-abolição por negros libertos. Dona M.E conta que já foram encontradas algumas moedas que remetem ao período da escravidão e outros objetos que eram utilizados para castigar os negros escravizados.

Dona M. E. ainda nos conta que na comunidade viveu uma mulher negra de nome Bernarda, uma escravizada que tinha uma filha chamada Liberta. Silva (2023) quando discute a existência, ou não, da escravidão no local, isto é, no Catuzinho, afirma que não foi possível chegar a um consenso, e que “evidências da escravidão negadas por alguns iam aparecendo de forma difusa” (p. 106), embora alguns tenham afirmado “textualmente que ainda alcançaram o tempo da “servidão”, numa prática que todos conheciam como a “paga da quinzena”, ou seja, trabalho quinzenal gratuito nas terras dos ricos fazendeiros”. (SILVA, 2023, p. 103)

Sobre Bernarda, a moradora lembrada por dona M.E., Silva (2023) afirma que os mais velhos ainda traziam “fresca na memória a figura da “velha mais velha” que conheceram” (p.104), que se chamava Bernarda, e que segundo a pesquisa de d. Maria Idásia (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2005) era

uma ex-escrava, miúda, cabelo carapinhado, alquebrada pela idade e que [...] não tinha o menor pudor em banhar-se nua na frente de qualquer pessoa. [...] a velha Bernarda teria tido irmãs e irmão livres, e curiosamente colocou o nome de sua única filha Liberta! (SILVA, 2023, p. 104)

Chama atenção no texto de Silva (2023), que ele imaginava “que a velha Bernarda tivesse plena consciência de sua tripla condição – mulher, negra e escrava – e tenha projetado na filha um destino melhor que o dela a começar pelo nome” (p. 104) O autor ainda afirma que não estava claro qual teria sido o final de d. Liberta, e que segundo sua informante d. Martinha da Paixão, ela teria tido vários filhos – Mário, Chico, Ficianá, Pulu, Zezinho, Anjinho, embora tivesse dificuldades de identificar seus descendentes na comunidade. A história de Bernarda era uma história que o autor⁴ pretendia se ocupar posteriormente, pois

⁴ O autor Gilvan Barbosa Silva faleceu em agosto de 2021, devido problemas de saúde, primeiro um aneurisma, depois a covid. O “Volume 5: Comunidades quilombolas: o reconhecimento e a autoidentificação frente ao processo de globalização e a massificação cultural. Esse quinto volume foi pensado para atender à exigência do Conselho de Cultura e, ao mesmo tempo, conseguiu-se encontrar um trabalho que, além de atender àquela exigência, se pudesse prestar uma homenagem póstuma ao pesquisador Gilvan Barbosa da Silva, mestre em Crítica Cultural pela Uneb, Campus II, Alagoinhas, reconhecendo o seu trabalho de pesquisa dedicado ao tema do “negro”, da “negritude”, envolvendo a comunidade do Catuzinho” (p.23)

supunha que Bernarda teria emigrado da comunidade, fato que, era comum no momento que realizou a pesquisa, em 2011.

Segundo PORTELLI (1997, p. 25) “o valor da história oral não está apenas naquilo que aconteceu, mas no que as pessoas acreditam que aconteceu”. Os como o de dona M.E. contam a história da comunidade do Catuzinho. Para (ALBERTI, 2004) a abordagem da história oral, funciona como uma espécie de resistência e uma forma de reconstrução da história dessas comunidades que ainda continuam sendo marginalizadas.

Estudos como os de PEREIRA (2014), ASSIS (2021) e SILVA (2023) narram a história da Comunidade Remanescente de Quilombo do Catuzinho, do reconhecimento das identidades quilombolas, da luta pela certificação, dos aspectos da cultura como a produção de farinha, beiju, e como escreve SILVA (2023, p. 114) do “samba de roda, samba de viola, samba corrido, samba duro, samba chula” e os relatos contados por seus moradores foram importantes para serem reconhecidos como uma Comunidade Remanescente Quilombola. Para complementar, o trabalho de JESUS (2020), traz a importância das casas de farinha dentro da comunidade estudada para a manutenção das suas raízes e práticas culturais.

A comunidade quilombola do Catuzinho é composta por 236 famílias segundo a CPISP (Comissão Pró- Índio de São Paulo, 2021). De acordo com dados do Posto de Saúde do Catuzinho (2022) são 197 homens de idade entre 0 e 100 anos, e 220 mulheres com idade de 0 a 100 anos. A comunidade do Catuzinho era assistida pelos profissionais de saúde através de visitas regulares para realização de exames de laboratório, medição de pressão, dentre outros procedimentos. Os atendimentos eram feitos no espaço da Associação Comunitária dos Quilombolas e Agricultores Familiares da Comunidade de Catuzinho. (doravante identificada como ACCPRC)



(Decoração da associação para o Dia das Mães. Acervo pessoal: maio de 2022)

A ACCPRC tem como presidente o Sr. Antônio Santos de Jesus. A associação reúne os moradores da comunidade. Conforme observado em uma visita à associação, durante uma reunião e de acordo com Mailda, moradora atuante na comunidade, a associação realiza reuniões quando tratam de questões que envolvam a comunidade, como a compra de sementes e adubos, mutirões de saúde e festividades. A associação também oferecia aulas de pilates, destinadas às mulheres, o que trazia benefícios para saúde e bem-estar, além de melhorar a autoestima. A imagem acima trata-se do salão onde as atividades acima são realizadas.

Com relação à cidade de Alagoinhas, os remanescentes de quilombolas do Catuzinho possuem laços estreitos, pois é na cidade onde elas fazem compras em lojas, supermercados etc. Dentro da comunidade que preserva características rurais, não é possível comprar itens de primeira necessidade em grandes quantidades, havendo apenas alguns moradores que vendem em

pequenas mercearias em pontos dispersos da comunidade, itens básicos como: arroz, feijão, produtos de limpeza etc., sendo necessário sair da comunidade através do transporte coletivo, ofertado para chegar até a Central de Abastecimento de Alagoinhas, assim como supermercados.

Na comunidade remanescente quilombola do Catuzinho observamos a predominância de pessoas negras. Durante as minhas observações, foi possível ver que as casas das famílias estão interligadas sendo que seus membros podem acessar livremente a casa do outro. Também foi possível observar que as pessoas da comunidade sabem o nome um do outro ou possuem apelidos, trazendo a ideia de proximidade entre elas. Nos dias de produção nas casas de farinha, observa-se um espírito comunitário, onde um ajuda o outro emprestando seu forno, na produção, entre outras necessidades. É uma comunidade que se reconhece como quilombola. Para ser certificada como quilombola a comunidade, segundo a Fundação Palmares (2022), pelo Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, Art. 2º :

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

No comércio de Alagoinhas, segundo a moradora M. as mulheres trabalham geralmente na sexta e no sábado, vendendo os derivados da goma da mandioca, como beijus, pé de moleque, entre outros. Também podem ser vistas nas ruas, com balaios na cabeça, acompanhadas por filhos ou maridos, que levam os produtos no carrinho de mão, vendem de porta a porta, geralmente à clientes fixos.

Embora, as vendas ocorram na sexta e sábado na cidade, não falta trabalho nos outros dias da semana. Segundo a moradora M., as mulheres iniciam a preparação na segunda-feira quando descascam a mandioca, retiram a goma e a deixam descansar. Na quarta-feira, começam a preparação do que será vendido durante o final de semana. Em quase todas as casas, é possível observar fornos, movidos à lenha. onde esses alimentos são preparados,

também existe um clima de cooperação, pois quem não possui o forno, produz na casa do vizinho mais próximo em distância e proximidade. É comum também ver homens contribuindo com essa tarefa, mas conforme observado são as mulheres que tomam à frente dessas tarefas.



Foto:Roberto Fonseca/ SECOM (Escola Municipal Mãe Ernestina, maio de 2022.)

A única instituição escolar da comunidade é a Escola Municipal Quilombola Mãe Ernestina, que atende em tempo integral, crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A escola, segundo o site da Prefeitura/SEC possui também uma Quilomboteca. O local possui obras literárias antirracistas, produz artes educativas como teatro, dança e música. Ela foi reformada em 2022, quando foi trocado o nome de Escola Municipal Jorge Amado para Escola Municipal Quilombola Mãe Ernestina. Essa escola leva o nome de uma moradora já falecida da comunidade, que segundo o site da Prefeitura/SEC (2022) foi quem doou o terreno da escola e era parteira, sendo uma forma de reconhecimento para a comunidade. A escola foi reinaugurada em maio de 2022.

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a educação escolar quilombola

é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no

funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42)

A educação quilombola advém da identidade trazida pelos alunos de suas comunidades, da importância de valorizar suas memórias, culturas e saberes. Os estudantes carregam consigo uma herança cultural que, na maioria das vezes, não é reconhecida pela escola, sendo historicamente invisibilizados e marginalizados. Esses sujeitos não são vistos como portadores de saberes ancestrais nem como herdeiros da cultura que contribuiu de forma decisiva para a formação da sociedade brasileira. Tal realidade fortalece processos de exclusão e marginalização, que desencadeiam a evasão escolar e dificultam a permanência do aluno quilombola no ambiente educativo (GOMES, 2017).

A relevância da educação escolar quilombola está justamente em responder a essa ausência de reconhecimento. Ela possibilita que os estudantes quilombolas sejam compreendidos como sujeitos de direitos, dotados de identidade e de saberes próprios. Para Munanga (2005), a valorização da identidade negra e quilombola é fundamental no combate ao racismo e na construção de uma escola inclusiva, que respeite a diversidade cultural e promova uma educação antirracista.

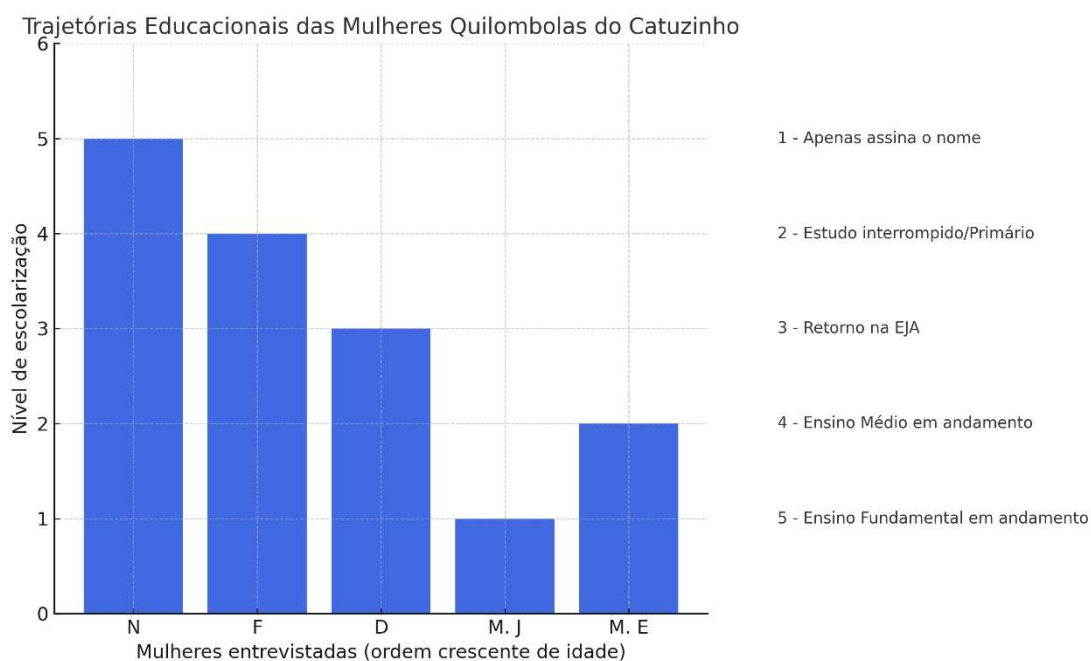
A educação básica brasileira, possui um currículo orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, este traz as normas da educação comum todos os estudantes do país, nele contém uma perspectiva de uma educação universalizante, podendo não dar conta das especificidades de comunidades quilombolas que ainda são marginalizadas. Por isso é importante a introdução da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que aborda a inclusão das temáticas como a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Mas GOMES (2012) ressalta que essa presença no currículo escolar não garante a efetividade no cotidiano escolar e que muitas vezes fica restrito a datas comemorativas, e que não estão conectados com a realidade dessas comunidades.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS MULHERES QUILOMBOLAS DO CATUZINHO

A história que contamos a partir desse ponto diz respeito as trajetórias educacionais das mulheres quilombolas da comunidade remanescente do Catuzinho. Começamos. No início desse texto, falamos que entrevistamos cinco mulheres moradoras do Catuzinho. Dona M. E. J. de 84 anos, lavradora, aposentada, que teve o primeiro acesso as letras durante a infância na casa de uma fazendeira que cedeu uma sala para a alfabetização de crianças da comunidade. Ela retornou à escola na idade adulta, mas não concluiu. Dona M. J. P. P. de 64 anos, lavradora, aposentada teve acesso à educação na casa de dona Maria Idásia, nome importante na luta e conquista da escola para a comunidade. Dona D. S. S. de 54 anos, estudou na casa de Maria Idásia, posteriormente migrou para a Escola Municipal Castelo Branco, na adolescência abandonou os estudos para cuidar da família, retornando na idade adulta e concluindo o ensino médio em 2008. Dona F. S. lavradora de 24 anos, que estudou o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Jorge Amado, depois continuou os estudos na Escola Municipal de Alagoinhas para estudar o Ensino Fundamental II, e atualmente estuda no Colégio Estadual Brazilino Viegas, cursando o Ensino Médio. N. é uma adolescente de 15 anos, que estudou na Escola Municipal Jorge Amado no Ensino Fundamental I, e atualmente, é estudante do Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Brazilino Viegas.

O gráfico apresenta a trajetória educacional dessas mulheres na Educação Básica. É importante salientar que, se trata como dissemos anteriormente, da história de quatro gerações de mulheres de uma mesma família. As trajetórias dessas mulheres foram marcadas por desigualdades, desde a dificuldade de se matricular, frequentar, permanecer na escola, ter que interromper os estudos devido ao trabalho, casamento, maternidade, mas também problemas relacionados ao racismo estrutural, discriminação e preconceito. Também, a ausência de políticas públicas que atendessem as suas demandas educacionais, inclusive mobilidade, e a falta de uma infraestrutura adequada que possibilitasse a garantia integral do direito à educação, escola e

ensino. A história compartilhada é uma de resistência, pois mesmo diante dos obstáculos podemos observar a luta e esforço para concluir os estudos.



Entrevistada	Idade	Trajetória educacional
N.	15	Ensino Fundamental em andamento, enfrenta racismo escolar
F.	24	Ensino Médio em andamento, dificuldades com maternidade e transporte
D.	54	Parou aos 14 anos, retornou e cursou EJA
M. J.	64	Pouca escolarização, apenas sabe assinar o nome
M. E.	84	Estudo interrompido cedo, retorno parcial na fase adulta

Ademais, não podemos descartar problemas de inadaptação ao currículo oficial do ensino regular, que promove a desvalorização da história e cultura de povos originários e tradicionais, gerando falta de estímulo, motivação e identificação com a escola. Dona M. E. J., conhecida na comunidade do Catuzinho como Tiazinha, conta que é mãe de seis filhos, e trabalhou como doméstica e lavradora, mas hoje está aposentada. Ela é mãe do Sr. Antônio de Jesus, o presidente da Associação Comunitária dos Quilombolas e Agricultores Familiares da Comunidade de Catuzinho. de moradores da comunidade. Dona M. E. ao recordar de sua infância na comunidade, fala das dificuldades enfrentadas pela sua família para poder sobreviver, e que quando seu pai faleceu, sua mãe precisou cuidar dos oito filhos, sendo que sua irmã mais velha tinha apenas quatorze anos.

Dona M. E. conta que teve pouco tempo para estudar, pois além das dificuldades financeiras, não existia uma escola dentro da comunidade. Ela recorda que teve acesso as letras com aproximadamente 11 anos. As aulas aconteciam numa sala cedida por uma fazendeira, embora não lembre o nome, mas recorda o da sua professora, que se chamava Tunga, com quem aprendeu a assinar seu nome.

Dentro de Alagoinhas era mais pedindo para me ensinarem. Aqui, a gente andava para ir para uma escola... de primeira tinha dois 'fazendeirões', um se chamava Barretão e o outro Zuza. A professora se chamava Tunga, chamávamos de professora Tunga, ela era muito boa com a gente... De primeiro era Cartilha, e tô lembrada ainda do nome da minha primeira Cartilha, era Cartilha do Povo. (Dona M. E., Entrevista dia 09 de maio de 2022)

Apesar de todas as dificuldades, Dona M. E. recorda com alegria, demonstrando o quanto a comunidade foi e continua sendo importante, pois foi nela que viveu sua infância, teve seus filhos e viu os netos nascerem. NASCIMENTO (1985) pondera que “o quilombo é o espaço da memória, onde a história negra se mantém viva apesar das tentativas de apagamento.” (NASCIMENTO, 1985, p. 70). Embora existam dificuldades, a comunidade é o lugar de pertencimento, é a sua terra, o lugar onde passou a maior parte da sua vida, portanto existe apego e amor pela terra, o lugar onde foram criadas raízes.

Dona M. E. nasceu e se criou no Catuzinho, lembra que durante sua infância brincava dentro da comunidade, livremente com as outras crianças, e relembra o cuidado que a sua mãe tinha com os filhos, como supervisionar a higiene e cuidar das suas vestimentas. Recorda da mãe com carinho, mas ao mesmo tempo lembra que, também havia a obrigação em ajudar na roça e nos afazeres domésticos. Recorda que, ainda muito cedo, partiu para Alagoinhas onde trabalhou na casa da senhora Margarida, cuidando do filho da mesma, e foi trabalhar em Salvador, logo após sair da casa da família de Dona Margarida. Depois, já mãe de família, lembra ter que ajudar o marido no plantio e colheita da mandioca. Depois, Dona M. E. conta que enviuvou do primeiro marido, mas se casou- se novamente, mas agora está viúva.

Ainda, sobre os estudos, Dona M. E. relata que voltou a estudar na comunidade com a professora Margarida à noite, quando já tinha seus 40 ou 50 anos, e não

se recorda de ter concluído. Ela conta que temia a caminhada, pois na época não existia energia elétrica na comunidade, e por isso precisavam entrar na mata para poderem chegar até a escola, e por medo da violência, precisou desistir. Recorda que não havia transporte para a cidade de Alagoinhas, escola, posto de saúde, igrejas (evangélicas) e água encanada, e que precisava acender um lampião à noite para poder se locomover pela casa. Relembra o tempo em que saía da comunidade para vender em Alagoinhas beiju, farinha de mandioca e derivados, em um "pau de arara", e que muitas vezes as mercadorias que levava para vender chegavam molhadas por causa da chuva, e que a transformação da sua vida veio ao conhecer Jesus, informando que é uma mulher de muita fé.

Quando questionada se já havia sofrido alguma vez racismo, Dona M. E. responde que não. Mas, relata que por muitas vezes, sua patroa colocou dinheiro ou objetos de valor ao seu alcance para testar a sua honestidade. Como podemos observar, as dificuldades impostas pela vida de Dona M.E. dificultaram no acesso à escola, como o cuidado com a família, a busca pela subsistência, medo da violência, a falta de infraestrutura na comunidade.

A história lembrada por Dona M. J. P. P. de 64 anos, mãe de seis filhos, é de uma infância de dificuldades. Recorda que desde muito cedo começou a trabalhar na roça, com aproximadamente dez anos de idade, e que não guarda boas lembranças dessa época da sua vida. Ela conta que iniciou a vida escolar aos 8 anos. As aulas ocorriam em um uma sala cedida por Dona Maria Idásia, onde aprendeu a escrever o nome. Dona M.J. afirma não ter concluído nenhuma série, pois precisou ir trabalhar na roça.

Filha, olha, a escola que eu estudei não era realmente uma escola. Foi uma casa que era de uma fazendeira [...] nessa sala, ela colocou uns dez a quinze crianças. E ensinava ali, um turno só de manhã até meio dia. [...]

Comecei a estudar com uns oito anos. Depois da Cartilha, ela passou para a primeira série. E aí não chegou nem finalizar. Sei praticamente assinar o nome. (Relato Dona M. J., Entrevista dia 19 de setembro de 2022)

Dona M. J. recorda que na juventude, foi trabalhar em Salvador, onde pensou em voltar aos estudos, mas por viver na casa dos seus patrões, não possuía tempo para estudar por conta da rotina exaustiva de trabalho. Ao voltar

de Salvador, tentou voltar a estudar no turno da noite no extinto (Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, mas não chegou a concluir, tendo cursado até a antiga terceira ou quarta série. Dona M.J. relata que sempre trabalhou com a goma da mandioca produzindo beiju, pé de moleque, entre outros. Quando questionada sobre as mudanças ocorridas na comunidade, ela faz o registro da criação da escola, principalmente.

A autora Lélia Gonzalez, enfatiza a importância da educação para as mulheres negras e quilombolas, mas também destaca os desafios que elas enfrentam para acessar e permanecer na escola (GONZALEZ, 1984). As obrigações com a família e o trabalho constituíam obstáculos e desafios, pois por serem mulheres negras e quilombolas, não tiveram muitas oportunidades para se dedicarem aos estudos, se matricular e frequentar a escola regularmente, chegando a aprender a assinar o nome, apenas.

A história que Dona D.S.S de 51 anos, lavradora, vendedora de acarajé e lanches diversos, relata é, que precisou abandonar a escola para poder ajudar no sustento familiar. Ela é esposa do sr. Antônio Santos de Jesus, presidente da ACCPRC. Dona D. S. S. conta que nasceu em Alagoinhas, mas ainda criança aos dez anos, sua mãe mudou-se para o Catuzinho, onde contraiu matrimônio. Dona D. S. S. relata que quando chegou à comunidade, iniciou seus estudos na casa de dona Maria Idásia, logo após foi estudar em Aramari, retornando para estudar na comunidade aos 14 anos, na antiga Escola Municipal Castelo Branco, fruto das lutas de dona Maria Idásia, junto à prefeitura de Alagoinhas, tendo também alcançado à Escola Municipal Jorge Amado, hoje Escola Municipal Quilombola Mae Ernestina.

Quando eu comecei a estudar, eu tinha 8 anos. Aí parei, estudei até os 14. [...] Aí com 14 anos, foi quando a minha mãe separou, aí eu tive que trabalhar. (Relato de Dona D. S.S., 19 de setembro de 2022)

Dona D.S.S narra ter constituído família muito cedo, aos dezesseis anos e com isso foi ficando cada vez mais difícil voltar à sala de aula. Dona D.S.S. também afirma que somente uma filha, entre os três, concluiu o ensino médio. Os dois filhos apenas estudaram até a 5ª (quinta) série, atual 6º (sexto) ano. Dona D.S.S. afirma que, somente retornou para concluir sua formação na educação básica, apenas quando seus filhos já estavam em uma idade que já

não exigia os cuidados básicos, isto é, na adolescência. A história de Dona D.S.S é mais uma daquelas histórias de mulheres, que por causa da necessidade de trabalhar, além da gravidez e o cuidado dos filhos, são obrigadas a interromper os estudos.

Dona F.S. é uma mulher de 24 anos, lavradora, solteira e mãe solo de duas crianças, uma menina de três anos e um menino de dois anos quando a entrevistamos. Dona F. S. conta que é nascida e criada no Catuzinho, e que durante sua infância passou por muitas dificuldades financeiras com a sua família, ao ponto de não ter o que comer e não ter calçados para frequentar à escola. Dona F. S. estudou na antiga Escola Municipal Jorge Amado. De acordo com dados da PNAD Contínua Segurança Alimentar (2024) os lares liderados por pessoas negras são os mais atingidos pela insegurança alimentar no Brasil.

Dona F.S. conta que desde cedo trabalha na roça como lavradora, hoje mãe de família recorda com muita dor o racismo enfrentado durante o período escolar quando precisou estudar em Alagoinhas. Na comunidade do Catuzinho, ela relata nunca ter sofrido preconceito, mas ao mudar para uma escola da zona urbana se deparou com preconceito de raça, classe, origem e gênero. Recorda que ainda no ensino médio, precisou abandonar a escola por conta da gravidez da sua primeira filha.

Foi em 2018, 2019. Eu fiquei doente, aí depois engravidei. Aí tive neném, aí parei de ir para a escola.” (Entrevista com dona F. S. , 28 de setembro 2022)

Para Beatriz Nascimento (1990) “a mulher negra, mesmo quando livre, ainda sofre as consequências históricas da escravidão, e precisa reinventar suas relações sociais e afetivas”. (NASCIMENTO, 1990, p.3) Dona F.S. relata que retornou à escola e voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos, no Colégio Estadual Brazilino Viegas, e ainda, continua seus estudos. Ela relata as dificuldades para permanecer estudando e afirma ter pensado por diversas vezes em desistir da escola, pois muitas das vezes não conta com uma rede de apoio necessária para cuidar de suas crianças. Dona F.S relata a dificuldade relacionada ao transporte público e transporte escolar, que muitas vezes quebra na volta para casa, fazendo com que muitas vezes chegue muito tarde em sua residência. Dona F.S. relata que quando passou a estudar em Alagoinhas, no

Colégio Municipal de Alagoinhas, sofreu ataques racistas ao ser chamada de roceira, por viver em uma comunidade quilombola e ouvir coisas pejorativas sobre seu cabelo crespo.

Todos os anos que eu estudei teve diferença de cor de pele, de raça, porque é negra, porque mora em comunidade, chamando de roceira. Mas em algumas escolas que eu estudei tinham esses alunos que se achavam melhorzinhos, que os professores davam mais atenção. (Entrevista com dona F. S. , 28 de setembro 2022)

Quando questionada sobre atividades, ações e práticas presentes na escola em combate ao racismo, Dona F.S. relata que existe apenas alguns projetos no dia 20 de novembro, quando é celebrado a Consciência Negra, mas que não observa trabalhos e projetos antirracistas ao longo do ano.

A história da adolescente N. S. N., de 15 anos à época, neta de dona M.E. e sobrinha de dona D.S.S, conta é que nasceu e vive na comunidade, onde mora com seus pais e irmã. Ela estuda, mas relata também que faz alguns serviços como manicure e escovista de cabelos. N. narra que durante sua infância estudou na Escola Municipal Jorge Amado, e lembra com nostalgia da sua antiga escola dentro da comunidade, fazendo comparações com a escola atual, pois sua irmã mais nova estuda no mesmo lugar, hoje, a Escola Municipal Quilombola Mãe Ernestina. N. conta que foram realizadas mudanças, e diz que que o ensino de hoje é mais reforçado.

A escola que eu estudei aqui antes era bem simples, agora já reformou, tem mais coisas, tem mais novidades. Mas foi essa escola que me ajudou a ser quem eu sou e continuou me ajudando e eu continuo estudando. [...]

No colégio que eu estudei aqui no Catuzinho, no meu tempo era colégio municipal, Colégio Jorge Amado, mas agora o nome mudou, agora é Colégio Municipal Mãe Ernestina, [...] mas o estudo era um estudo bem reforçado. (Relato de N., 19 de setembro de 2022)

N. narra também que ter sofrido racismo quando estudou na Escola Municipal Jorge Amado. Ela relata que sofreu racismo por parte de uma coleguinha também negra, e que as duas possuíam cabelo crespo e pele negra. Na época, para que a situação fosse resolvida, a sua mãe foi diversas vezes à escola para conversar com a gestora da instituição.

Fica chamando de macaco, de cabelo de bombril que não serve nem pra lavar prato, essas coisas. Eles não reclamam porque quando eles vão reclamar, os que estão brincando falam que é apenas uma brincadeira, não é racismo. Então eu acho que realmente é brincadeira, não dá ligância.

Uma comunidade quilombola é um grupo que deve viver em comunhão, porque ninguém é melhor que ninguém se todas as pessoas são iguais. Para mim na comunidade quilombola são pessoas que os negros que um dia já sofreu, já passou por vários sofrimentos, e que até hoje ainda são rebaixados por conta do tom de pele,⁸ porque muitas pessoas negras não podem ter uma casa boa, os negros não podem ter dinheiro, só os brancos.” (N. Entrevista, 19 de setembro de 2022)

Segundo Gomes (2005) o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a ser racista. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades (p.54). N. estuda no Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Brazilino Viegas, e relata que é comum palavras racistas entre os alunos, sendo vistas como brincadeiras. Uma das questões da pesquisa tratava sobre a cor da pele. Repetimos a pergunta a todas entrevistadas que participaram da pesquisa dona M. E., dona M. J., dona D. e dona F. Todas, com exceção de N. responderam negra. N. responde assim: “Minha cor é... não é nem bem morena e nem clara, é um café com leite.” (N. S. N., entrevista dia 19 de setembro de 2022). A dona F. afirma que começou a se ver como mulher negra e quilombola aos dezoito anos, quando passou a se interessar pelos assuntos da comunidade. As três entrevistadas mais velhas - dona M.E., dona M.J. e dona D. afirmaram não ter sofrido racismo durante o período escolar.

A pesquisa sobre a trajetória educacional escolar aponta que as mulheres negras quilombolas do Catuzinho tem os projetos de educação interrompidos em função do trabalho, do casamento, dos filhos, da família. Mas, são histórias de resistência e luta pelo direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a trajetória educacional das mulheres quilombolas do Catuzinho, nos permitiu conhecer e aprofundar os estudos sobre o lugar do negro na historiografia brasileira e na historiografia da educação, também perceber como a preocupação com a população negra esteve ausente de grande parte desses estudos. É importante destacar ainda, que as narrativas produzidas frequentemente associavam o papel do negro à condição social do escravo, portanto, negro e escravo compreendidos como sinônimos, reduzindo ambos a condição de objeto, como bem colocado pelos autores com os quais dialogamos, dentre eles, Fonseca e Barros. (2016) Entender essas construções, interpretações e representações é fundamental para problematizar a invisibilidade da população negra nas pesquisas acadêmicas até final da década de 1990, a delimitação dos lugares sociais destinados aos negros na sociedade brasileira nesse período, mas, sobretudo, também interrogar a sociedade e suas instituições contemporâneas.

O estudo sobre a educação da população negra é igualmente relevante, pois expõe a história de desigualdades e exclusão. Apesar das proibições impostas pelas Leis, Regulamentos e Decretos em diversas províncias e localidades do Brasil, como apontado nas pesquisas de Barros (2016), escravos, livres, africanos, libertos, ingênuos resistiram às interdições e lutaram pelo direito de frequentar à escola, ter acesso à instrução, considerando que o projeto do Brasil, de uma nação civilizada e sociedade escolarizada, não previu um projeto de alfabetização e escolarização para a população negra no pós-abolição, como abordado por Menezes (2006). O direito à educação é resultado de um processo de lutas do povo negro, dos movimentos sociais, do movimento negro e organizações coletivas.

A história da trajetória educacional das mulheres da comunidade remanescente de quilombola Catuzinho também é uma história de resistência e luta. Apesar das dificuldades encontrados no caminho – de acesso, frequência, permanência e conclusão do ensino formal, da educação básica, as mulheres continuam resistindo para ter o direito de estudar e concluir os estudos. Apesar das opressões de classe, raça e gênero presentes nos ambientes escolares, familiares e de trabalho, mesmo com as interrupções, continuam resistindo, não desistindo de estudar; continuam enfrentando o racismo e preconceito, lutando

contra as desigualdades impostas pela nossa sociedade, pois têm direito ao amor, ao trabalho digno e à educação.

O quilombo é um espaço de resistência e lutas como argumentado por Beatriz Nascimento (1985), outrossim, as comunidades remanescentes de quilombos, a comunidade do Catuzinho. A história de Dona E. M.J., Dona M. J., Dona D., a adolescente N., e Dona F. são expressões dos esforços e mobilizações coletivas do povo negro, dos movimentos sociais negros em defesa do direito à educação, escola, cultura. Apesar das dificuldades de transporte e locomoção para chegar à escola, das dificuldades de permanência por conta do trabalho, e outras atribuições como os cuidados com a família, as mulheres batalham para garantir e proporcionar melhores condições de vida aos filhos, netos. A adolescente N., mulher negra e quilombola, pode contar com a proteção de seus pais que garantem sua permanência na escola, mas também contar com as políticas públicas e políticas sociais, que são resultado das lutas do povo negro, desde a época da escravidão. Para N. também será possível adentrar nos espaços acadêmicos, espaços que fechados e proibidos à população negra. Enfim, apesar das dificuldades de acesso e permanência na escola, ainda somos resistência nas comunidades quilombolas ou nas favelas, nas escolas e nas universidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 117-121.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Algumas questões acerca da história da educação da população negra no Brasil**: estado da arte. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPUH, 2011.

BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Estudo do Ipea traça um perfil do trabalho doméstico no Brasil. IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35255. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD: contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD: estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2025.

#COLABORA. Polícia da Bahia mata uma pessoa negra a cada sete horas. Projeto Colabora. Disponível em: <https://projetcolabora.com.br/ods16/policia-da-bahia-mata-uma-pessoa-negra-a-cada-sete-horas/?amp=1>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, n. 23, 2007, p. 108-111.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39

set./dez. 2008. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHntbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 ago. 25.

DOMINGUES, Petrônio. **Em defesa da humanidade**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, 2018.

FIABANI, Ademir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007. Anais [...]. ANPUH, 2007.

FONSÊCA, Humberto José; SILVA, Zoraide Portela. **Quilombos**: escravidão e resistência. Odeere, v. 5, n. 9, p. 234-250. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v5i9.6573>. Acesso em: 05 set. 25.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**: a população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016. p. 23.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil**: um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016. p. 51.

FONSECA, Marcus Vinicius. **História da educação da população negra**: entre silenciamento e resistência. Pensar a Educação em Revista, v. 4, n. 1, jan./mar. 2018.

GOMES, Flávio dos Santos. Um fenômeno hemisférico. In: _____. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 54.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, p. 38-47, dez. 2002.

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

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. O. (Org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

IBGE. IBGE: 27,6% dos lares brasileiros vivem com insegurança alimentar. Rádio Agência Nacional, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2024-04/ibge-276-dos-lares-brasileiros-vivem-com-inseguranca-alimentar>. Acesso em: 01 ago. 2025.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique (orgs.). **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. Tese (Doutorado), 2009.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-41, jan./jun. 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação e cor-de-pele na Bahia: o acesso à educação de negros e mestiços**. Bahia Análise & Dados, Salvador, n. 4, 1994.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Revista de Cultura Vozes, v. 79, n. 3, p. 61-73, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**, Afrodiáspora, nº 6-7, Rio de Janeiro, IPEAFRO, 1985, p. 43.

NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra e o amor*. **Jornal Maioria Falante**, nº 17, fev.–mar. 1990, p. 3. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-e-o-amor/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **Órí**. Direção de Raquel Gerber. Produção: Raquel Gerber, 1989.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. In: RATTI, Alex (Org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2006. p. 103-109.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos: narrativas e significado na história oral**. Tempo, v. 2, n. 3, 1997, p. 25.

SABINO, Geruza; CALBINO, Daniel; LIMA, Izabel. **A trajetória dos movimentos negros pela educação**: conquistas e desafios. Linhas Críticas, Brasília, v. 28, e40739, jan. 2022. p. 4-5.

SANTOS, Maria José dos. Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE. PUC-SP, 2012, p.20, 21, 54 e 74.

SANTOS, Maria José dos. Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE. PUC-SP, 2012.

SILVA, Gilvan Barbosa da. **Comunidades quilombolas** : o reconhecimento e a autoidentificação frente ao processo de globalização e a massificação cultural / Gilvan Barbosa da Silva. – Salvador : EDUFBA, 2023, 103 -114 175 p. (Coleção Nem “Vultos”, Nem “Feitos” ; v. 5)

SOUZA, Carmen Lúcia Ferreira de; ANTUNES, Lauren Barbosa; NUNES, Georgina Helena Lima. **Mulheres quilombolas e educação**. Identidade!, v. 18, n. 3, p. 382-386, 2013.

ANEXO

ORIENTAÇÕES GERAIS:

1. Indicar local, dia, data e horário do início e término da entrevista.
2. Apresentação da pesquisadora – aluna da Uneb
3. Apresentação da pesquisa – objeto e objetivos
4. Concordância em participar da pesquisa –
5. Concordância e permissão para gravação da entrevista
6. Agradeça a participante e inicie a entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1ª PARTE

1. Apresentação do participante:

Por favor, informe seu nome,

idade,

qual é sua cor,

raça/etnia,

estado civil,
incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa,
quantos filhos, qual idade,
endereço,
ocupação profissional e tempo de serviço,
formação escolar/escolaridade da participante (e demais membros da família);

2. Senhora/você é moradora da comunidade há quantos anos? Sempre morou na comunidade de Catuzinho? Em que ano passou morar? Que mudanças aconteceram na comunidade de Catuzinho?
3. Senhora/você poderia falar sobre o que você faz/fazia (se aposentada) no trabalho?
4. Senhora/você poderia falar a escola na comunidade de Catuzinho?
5. Senhora/você poderia falar a Associação na comunidade de Catuzinho?
6. Senhora/você poderia falar sobre o que é uma comunidade quilombola?
7. Como a senhora/você define um quilombo?
8. Para Senhora/você o que é ser quilombola?
9. Que mudanças aconteceram para a comunidade depois do reconhecimento/certificação como comunidade quilombola?
10. A Senhora/Você se considera quilombola?
11. Para Senhora/você o que é ser uma mulher negra quilombola?

2ª PARTE

1. A Senhora/Você poderia falar sobre a(s) escola(s) que estudou/estuda? Quais foram as escolas ? Quando começou a estudar? Em que ano? Quando terminou? Quando concluiu os estudos escolares? Qual curso terminou/está terminando?

- Primário e Ginásio ou
- Ensino Fundamental e
- Ensino Médio
- Ensino Superior

2. Considerando a cor da pele, raça ou etnia (origem), como você identificaria as crianças/jovens que estudavam/frequentavam sua escola?
3. Considerando a cor da pele, raça ou etnia (origem), como você se identifica/ria na escola que estudou/estuda, frequentou/frequentava?
4. Na escola, durante sua formação, a Senhora/Você se identificou/identifica como parte da comunidade quilombola?
5. Considerando a cor da pele, raça ou etnia (origem), na escola que a Senhora/Você estudou/estuda, existia/existe tratamento diferenciado entre as crianças/adolescentes/jovens?
6. Na escola que a Senhora/Você estudou/estuda, existia/existe tratamento diferenciado entre as crianças/adolescentes/jovens negras?
7. Na escola que a Senhora/Você estudou/estuda, existia/existe tratamento diferenciado entre as crianças/adolescentes/jovens quilombolas?
8. Para a Senhora/você como a criança/adolescente/jovem/mulher quilombola é percebida pela escola?
9. No período escolar, você se identificou/identifica como criança/adolescente/jovem/mulher negra?
10. Durante o período escolar a Senhora/você vivenciou situação de racismo/preconceito/discriminação por se identificar como mulher negra quilombola?
11. Durante o período escolar, como era a relação da Senhora/Você com professores e colegas da escola?
12. Durante o período escolar houve dificuldades para permanecer na escola? Se sim, Quais?