

Trajetória de vida e estratégia de superação de uma professora do Quilombo Chumbo – Poconé-MT

Life trajectory and overcoming strategy of a professor from quilombo Chumbo- Poconé-MT

Suely Dulce de CASTILHO¹

Luciano da Silva PEREIRA²

Resumo

Este artigo trata da trajetória de vida de uma professora quilombola. Por meio dela procurou-se compreender os processos de resistência construídos diante de exclusões e discriminações raciais vividas. Metodologicamente, essa é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Os instrumentos de coletas foram a observação e a entrevista. Os resultados apontam uma trajetória marcada pela pobreza, estigmatização, racismo, preconceito de gênero e de região. Revela também que a escolarização e a participação nos movimentos sociais quilombolas foram as principais estratégias utilizadas pela docente para resistir e reestabelecer sua autoimagem, sua autoestima, autoconfiança e profissionalizar-se, transformando, assim, suas condições globais de vida.

Palavra-chave: Quilombo. Mulher Negra. Preconceito Racial. Trajetória de Vida.

Abstract

This article is about the life trajectory of a quilombola professor. Through her, it is tried to comprehend the resistance processes that are built in front of experienced exclusions and racial discrimination. Methodologically, this is a qualitative inquiry of ethnographic type. The collecting instruments were the observation and the interview. The results point out a trajectory marked by poverty, stigmatization, racism, gender and regional prejudice just for being an inhabitant of a quilombo. It is also noticed that in social quilombolas movements, the schooling and participation were the main strategies used by the professor to resist and re-establish her self-image, self-confidence and to professionalize herself, transforming her global conditions of life in that way.

Keywords: Quilombo. Black Woman. Racial Prejudice. Life Trajectory.

1 Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ, Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Avenida Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8267. Email: <castilho.suely@gmail.com>.

2 Mestre em Educação em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular pela Universidade Federal de Mato Grosso. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola - GEPEQ, professor na Escola Estadual Profº. Benedito de Carvalho, rua Acre, CPA 2 – Cuiabá/MT CEP: 78055-518 – Tel.: (65) 3641-6899. Email: <luciano.educmt@gmail.com> .

1 Introdução

As mulheres, durante muito tempo, foram esquecidas pela historiografia. Esse silêncio inicia a ser rompido, em parte, no início do século XX, graças às lutas dos movimentos de mulheres, que se organizaram em diversas partes do mundo (PERROT, 2005). A militância se fortaleceu por meio de manifestações que discutiam a participação da mulher na sociedade machista. Conforme Rago (1998), a partir dessa conjuntura, foi forjado um conjunto de estudos feministas que buscou problematizar as relações entre os sexos, reforçando a ideia de que mulheres tinham/têm uma história que merece ser contada.

Simone de Beauvoir (1970) é considerada uma das referências na construção do pensamento feminista no século XX. A autora argumentava que nenhum destino, seja ele biológico, psíquico ou econômico deveria definir as diferenças e as oportunidades entre o homem e a mulher na sociedade, haja vista que ambos se constituem na relação com o outro. Não seria o sexo, portanto, que definiria os direitos e as oportunidades de trabalho, de acesso à educação escolar e da participação nas decisões políticas, mas sim processos de preconceitos de gênero.

Para Beauvoir (1980), a dominação masculina se perpetua não só na família, mas na cultura, na história, na literatura, nas lendas e nas canções, na mitologia, nos contos, na religião, entre outras. Afirmava a autora: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (AMARAL, 2008, p. 3). Além disso, propôs o debate sobre a situação da mulher, do ponto de vista sociológico, psicanalítico e biológico, discutindo as diferentes formas de dominação exercida sobre as mulheres, demonstrando que a hierarquização existente entre os sexos não pode ser tratada como uma questão biológica, e sim como uma construção social machista (AMARAL, 2008).

Quanto à mulher negra, os movimentos que defendem esse coletivo demonstraram que se soma à dominação masculina o preconceito e a discriminação racial e seus cruéis desdobramentos. Sabe-se que o racismo e o sexismo operam na mesma frequência, a partir das construções culturais baseadas em estereótipos. Ambos se articulam negativamente, tentando destituir o valor das mulheres, retirando delas os direitos, a dignidade, relegando-as aos elevados índices de analfabetismo, à desvantagem salarial, à pobreza, submetendo-as à maior exposição em relação à violência física, psicológica e simbólica e demais fatores que se imbricam na questão de classe social, gênero, cor e raça, heranças das normas dominantes masculinas e racistas (GOMES, 1995). Diante desse cenário perguntamos: Quais os

processos de resistências construídos pelas mulheres negras para enfrentar tais ataques e se constituírem como pessoas e profissionais? Na busca de compreender tal fenômeno descreveremos as estratégias utilizadas por uma professora quilombola diante dos preconceitos raciais vivenciadas em sua trajetória de vida pessoal, formativa e profissional.

Descortinar a história de vida de mulheres negras, quilombolas e rurais, com base na narrativa de suas histórias de vidas, representa o rompimento com um ruidoso silêncio sobre os desafios que essas mulheres enfrentam na construção de seu protagonismo, de seu eu pessoal, profissional, social, econômico e político. Por outro lado, descortina a perversidade de uma sociedade machista, racista, classista, e seus ardilosos artifícios para manter essas mulheres oprimidas e excluídas. Essas são umas das relevâncias de pesquisar a história de vida desse coletivo.

No intuito de organizar nossos argumentos estruturamos o texto em cinco partes. Inicialmente, essa introdução, que traz o problema, o objetivo e a pergunta de pesquisa. Na segunda parte situamos o *lôcus* da pesquisa e também os esclarecimentos metodológicos. Na terceira parte tecemos os pressupostos teóricos que fundamentam as análises. Na quarta parte apresentamos os resultados da entrevista realizada com a professora, bem como suas análises. Na quinta e última parte nos dedicamos às considerações finais.

2 Descrição do *lôcus* de pesquisa e percursos metodológicos

Segundo Munanga (1995), o termo quilombo é de origem *bantu*, grafada Kilombo (com *K*), que, em sua forma aportuguesada, é grafado quilombo (com *qu*). Para o referido autor, a presença de quilombos e de seus significados no Brasil está relacionada aos membros desse grupo, que foram trazidos e escravizados nesse país, por um longo período. Nesse contexto, para Munanga (1995, p. 60):

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas dos inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas [...]

Para o autor, esses territórios eram organizados de forma racial e culturalmente heterogênea, ocupados por conjunto de indivíduos ou atores sociais, oriundos de diversos povos que se uniam contra a estrutura escravocrata e em defesa de seu território. O quilombo brasileiro seria uma recriação dos quilombos africanos, que ao serem reconstruírem aqui “[...] transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência [...]” (MUNANGA, 1995, p. 63) Campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade: negros fugidos ou libertos, brancos pobres e indígenas.

Na concepção de O’Dwyer (2002), os quilombos podem ser definidos como grupos étnicos atributivos, definidos a partir de sinais e emblemas considerados significativos pelos membros do grupo, e não pelo olhar classificador dos sujeitos externos, que em sua maioria trazem para a atualidade definições equivocadas desses territórios, contribuindo com os processos de exclusão desses grupos, das políticas públicas, tais como educação, saúde e outros bens sociais.

A Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, *locus* dessa pesquisa, é um desses territórios reconstruídos a partir de lutas e resistências de seus moradores pela manutenção e defesa dos seus territórios, e pela conquista de melhorias. Foi fundada, oficialmente, em 23 de agosto de 1895. Em 2017, completou 122 anos. O território foi adquirido por meio de troca. A moeda utilizada pelo primeiro casal proprietário negro foi a prestação de serviços. Ele plantava, colhia e entregava os mantimentos da lavoura ao fazendeiro branco em troca de um pedaço de terras, procedimento que foi feito por anos, até a quitação do território. Está localizada a aproximadamente 30 km distante do município de Poconé-MT e a 95 km da capital do Estado, Cuiabá. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005 e, atualmente, é composta por 380 famílias. As casas são de alvenaria, cobertas de telhas, morando em média de três a cinco pessoas em cada uma delas. Em torno de 70% da população trabalha fora da comunidade, em comércios, órgãos públicos, garimpos, fazendas, entre outros. Outras têm como fonte principal de renda o programa federal Bolsa Família.

A comunidade é composta por uma Escola Municipal, Nossa Senhora Aparecida, que oferta o Ensino Fundamental; uma Creche denominada Vovó Teófila, que oferece a Educação Infantil e a Pré-Escola; um posto de correios; um posto de saúde; uma igreja católica e uma igreja evangélica; e um Centro Comunitário. Há, ainda, mercados, padaria, loja de confecção, borracharias e bares.

Entre as principais manifestações culturais da Comunidade do Chumbo estão as festas de Santos, sendo a mais importante a de Nossa Senhora de Aparecida. Nesse evento mobiliza-se a fé, a partilha dos alimentos, reforçam-se os laços de amizades entre as pessoas. Essa comunhão propicia o fortalecimento

das lutas em torno das reivindicações políticas da comunidade, mas também mobiliza os saberes e as práticas, na produção e reprodução do fazer festivo.

Outro traço cultural observado entre os moradores da Comunidade do Chumbo é o hábito de narrar histórias. Permeiam entre a comunidade abundantes narrativas que retratam a história do negro do lugar, os mitos de origens, e outras que retratam os valores e as crenças dos moradores. Ao narrar suas vivências, os quilombolas voltam ao passado, com a intenção de trazê-los de volta à atualidade. Desse modo, as práticas culturais dos seus bisavôs, avós e pais são revividas pelos mais jovens e ressignificadas quando recontadas (PINTO, 1992).

Metodologicamente, a pesquisa se insere na abordagem qualitativa e os trilhos de investigação se delinham a partir da etnografia proposta por Geertz (2012). Segundo esse antropólogo, fazer etnografia é tentar ler as ações dos sujeitos; contudo, mais do que isso, é tentar interpretar os significados dessas ações pela ótica de quem vivencia as experiências. Portanto, a etnografia teve como objetivo, nesta pesquisa, permitir a observação e o registro do cotidiano e das experiências da professora pesquisada.

Originalmente, esta pesquisa integra uma dissertação de mestrado, no qual pesquisamos a trajetória de vida de cinco professoras quilombolas, e, para este artigo selecionamos a história de vida de uma delas: Maria da Conceição. Essa escolha deve-se ao fato de considerarmos que a história de vida dela e os modos de superação forjados por ela representam a histórias de luta e superação das outras cinco professoras e de muitas mulheres negras, rurais e quilombolas brasileiras. Para a realização da entrevista, foi empregada a técnica da história de vida, o que permitiu recuperar memórias e registrar as experiências de histórias vividas pela docente. Essa técnica, segundo Alberti (2013, p. 157), “[...] possibilita uma reconstrução da memória num processo de rearranjo e negociação, em que entrevistador e entrevistado lidam com a memória.”

Para tanto, elaboramos um roteiro de entrevista, para não perdermos os objetivos propostos. As perguntas versaram sobre: trajetória pessoal, escolar, profissional, experiências raciais e formas de superação. Importante salientar que a entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação de sua voz, bem como a publicação de suas narrativas.

Na análise dos dados, foram empregados a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), aliada aos pressupostos interpretativos de Geertz (2012). A primeira autora orienta que os dados sejam organizados em categorias conceituais para que possam ser interpretados. Já o segundo autor nos alerta que a interpretação dos dados deve privilegiar os significados que os próprios sujeitos atribuem às suas experiências e suas vivências.

3 Movimento de mulheres negras, preconceito racial e os processos de resistências

A mulher negra, no período colonial, tinha sua casa localizada na senzala ou na casa-grande, sendo essa última era apenas *o lugar de servir*. Não cabia à escravizada o direito de opinar, falar ou sentir, somente deveria estar pronta para servir ao senhor e à senhá. Esse fato, somado aos preconceitos modernos, criou no imaginário social a representação ou o *discurso* sobre os *lugares* que as mulheres negras deveriam/devem ocupar como sendo os piores espaços (MUNANGA, 2001).

No entanto, mesmo no período escravocrata, as mulheres negras sempre reagiram à situação de opressão a que eram submetidas, apesar da história oficial, aqui entendida como aquela escrita e narrada a partir do olhar dos grupos dominantes, negar e ocultar tais fatos. Essas mulheres, de diferentes modos, se rebelaram, lutaram e criaram oportunidades para burlar o sistema, numa clara busca por mudança (GIACOMINI, 1988).

Contemporaneamente, a partir da década de 1970, inicia-se a organização do movimento feminista negro no Brasil. Conforme Carneiro (2002, p. 182), “[...] esse movimento de mulheres negras proporcionou um novo olhar feminista e antirracista [...] buscando construir uma nova identidade política para a mulher na condição específica de mulher negra.” Por meio de debates, coletivos, comissões e ONGS, o movimento de mulheres negras, aos poucos, foi ganhando forças no país, tendo seu apogeu em 1980. Houve, nesse período, um grande avanço, de modo que passou a ter maior poder de intervenção no cenário político nacional.

Em 1983, cria-se o primeiro Coletivo de Mulheres Negras *Nzinga*, com o objetivo de articular as discussões de gênero e raça. No referido ano, foram constituídos os Conselhos da Comunidade Negra nos órgãos governamentais. Já em 1988 foi criado o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS), com a finalidade de defender as mulheres e negros por entender que os dois segmentos sociais padecem de discriminação e desvantagens no acesso às oportunidades sociais, em razão do racismo e do sexismo (CARNEIRO, 2003).

O movimento feminista negro promoveu e participou, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, de inúmeros eventos nacionais e internacionais marcantes, na luta por políticas públicas específicas. Nesse sentido, foi conquistando espaços na sociedade, com intento de questionar e reivindicar o respeito e a dignidade para as mulheres negras. Segundo Carneiro (2003), além de implantar a discussão sobre o racismo como pauta importante para as mulheres negras, os movimentos feministas negros também passaram a denunciar a discriminação racial presente no mercado de trabalho, a violência contra as mulheres negras e a desatenção

em relação à saúde delas. Além de propor outra mobilização contra os meios de comunicação, com desígnio de desconstruir a reprodução de estereótipos e estigmas em relação à mulher negra que prejudicavam a afirmação de sua identidade racial.

Taylor (1994, p. 26), em seu ensaio sobre o multiculturalismo, define que o reconhecimento “[...] não é uma questão de cortesia, mas uma necessidade humana.” Na medida em que o sujeito, sobretudo a mulher negra, durante sua trajetória, sofre danos reais ao ser representado com imagens restritivas e depreciativas, reforça diante do branco a superioridade de si, e por outro lado, a inferioridade do negro.

Já das décadas de 2010 em diante, tem sido implementadas ações antirracistas e antissexistas para as mulheres negras, potencializadas e propostas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIIR)³. Desse modo, aos poucos, estão abrindo as portas para um novo momento da história, do oculto para a visibilidade, colaborando na construção de uma sociedade mais democrática, mesmo que para a mulher negra a situação ainda demande muitas lutas.

O desafio dos movimentos negros e feministas tem sido o de desconstruir a ideia de que no Brasil não há discriminação e de que todos têm oportunidades iguais. De igual forma, o desafio é oportunizar de fato o *eco da vida-liberdade*, não uma liberdade somente das senzalas, mas uma liberdade da religião, dos direitos, da cultura, do conhecimento, da beleza, do reconhecimento, entre outros. Temos a consciência de que não tem sido uma tarefa fácil, pois há de se mexer na base de uma sociedade etnocêntrica, preconceituosa e hierarquizada (GONZALES, 1988).

O movimento negro tem reivindicado com bravura a mudança da legislação, de modo que garanta maior punição àqueles que praticassem a discriminação, pois o mercado de trabalho, às vezes muito explicitamente em seus processos de seleção, era categórico em advertir: *não aceitamos pessoas de cor*. Ou, de modo disfarçado, exigiam, até pouco tempo, *boa aparência* para contratação, que quer dizer a mesma coisa.

Nascimento (1978) observa:

Com efeito, candidatos de cor, mesmo com habilitação para comércio, escritórios, cinemas, consultórios, portarias, bares,

3 Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro (BRASIL, 2003).

hospitais, firmas estrangeiras, e outros estabelecimentos que exigem pessoas de 'boa aparência', não conseguem trabalho. [...] é o preconceito de cor que se encontra em primeiro lugar como fator do desemprego, em seguida vêm a idade e a nacionalidade. (NASCIMENTO, 1978, p. 23, grifo do autor).

Assim, embora a mulher negra tenha conquistado uma melhor posição socioeconômica, sua representação em alguns cargos e funções de maiores status e prestígio social e econômico ainda é precária, seja exemplo a ausência delas no poder judiciário, na política, na mídia, nas universidades. Em cargos, como de planejamento e direção, a presença delas é quase três vezes menor do que a das mulheres brancas, em diversas regiões do país. A mulher negra ainda ocupa em maior número os serviços domésticos e outros de baixa rentabilidade (PINTO, 2006).

Em termos de escolarização, em 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz dados alarmantes no que tange ao acesso da população negra ao ensino superior. As mulheres negras apenas totalizam 26,2% das ingressantes nesse nível de ensino. Portanto, elas têm que dispor de muita força de vontade para superar os desafios que se impõe na busca pelo ensino e pela qualificação profissional. Aquelas que conseguem ascender socialmente representam exemplo para as demais, que, por algum motivo, se viram pressionadas a desistir no meio do caminho (GOMES, 1995). Nesse contexto de desvalorização e falta de oportunidades em outros setores da sociedade, o magistério é considerado para as mulheres negras uma oportunidade para conquista da mobilidade social desejada e reconhecimento profissional.

Segundo Oliveira (2006), as mulheres negras que buscam oportunidades no magistério rompem com os locais pré-estabelecidos, tais como os de faxineira, empregada doméstica, servente, entre outros. Para Gomes (1995), o acesso ao magistério para as mulheres negras possui um duplo significado pelas seguintes razões:

[...] ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente. (GOMES, 1995, p. 115).

Além disso, a autora afirma:

[...] as mulheres negras, ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu lugar’ [...] de empregada doméstica, de lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais [...] passando a ocupar uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1995, p. 28-29, grifo da autora).

Castilho (2011) afirma que, para as mulheres negras rurais e quilombolas escolarizarem-se, profissionalizarem-se e romperem com o ciclo de desvantagem social que vem se reproduzindo em suas histórias familiares, demanda um esforço quase sobrenatural, visto que os desafios são polidimensionais, como veremos a seguir. Assim, ao conhecermos o percurso dessas mulheres é possível compreendermos as negações a elas impostas pelo sistema racista e as barreiras hierárquicas estruturadas culturalmente pelo preconceito que sorrateiramente rouba suas possibilidades. É um modo de desconstruir o discurso racista que culpa os negros no geral e as mulheres negras em particular pelo fracasso em termos de êxito escolar, profissional ou econômico.

4 A trajetória de vida da professora

Neste texto, trazemos a trajetória de vida de Maria da Conceição, professora negra quilombola. Analisamos os discursos dessa professora no que diz respeito aos preconceitos e à discriminação racial vivenciados em sua trajetória, bem como as estratégias elaboradas por ela para superá-los. Procuramos evidenciar a persistência e o protagonismo dessa mulher por meio da educação e da participação no movimento social quilombola, a qual lhe possibilitou a reconstrução positiva de sua autoimagem, de sua autoconfiança ea realização de sonhos pessoais e profissionais.

Maria da Conceição tem 45 anos de idade. Negra, nasceu e cresceu na Comunidade quilombola do Chumbo. É mãe de duas filhas, a primeira, fruto de um relacionamento de três meses, a outra do seu segundo casamento, que durou 21 anos. Na época da pesquisa encontrava-se separada. Possui vagas lembranças de seu pai, uma vez que quando nasceu ele já não mais morava com a sua mãe. Da sua infância e juventude, guarda poucas recordações alegres, pois se tornou adulta muito cedo, ao assumir grandes responsabilidades relacionadas aos trabalhos domésticos e aos cuidados com os irmãos mais novos.

Maria integra uma família de nove irmãos. Durante a infância, foram criados/sustentados pelo seu avô. Sua mãe, após engravidar do seu quarto irmão, resolveu morar com o pai da criança que esperava. Contudo, o esposo de sua mãe não aceitou que ela fosse junto. Maria conta emocionada que aos seis anos de idade seu avô (*que é o meu amor eterno*, como expressa) faleceu. A partir de então ela foi morar com uma tia. Esse fato remete suas lembranças à algumas dificuldades, tais como falta de alimentos, roupas, calçados e castigos físicos:

Meu tio era uma pessoa alcoólatra, muitas vezes chegava em casa tarde da noite. Nós morávamos em duas peças feitas de pau a pique. Você estava dentro era mesma coisa como estava fora, quando chovia, molhava tudo. Quando ele chegava, ele mandava nós correr, nós íamos para casa de Dona Maria passar a noite [vizinha]. Tudo influenciava para minha tia ficar mais estressada e descontava em mim. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

Aos 11 anos, começou a lavar roupa *de ganho* para os trabalhadores de uma usina de álcool que existia próxima a sua residência. Cansada do sofrimento vivido na casa de sua tia, aos 12 anos pediu permissão a outra tia para trabalhar na casa dela em troca do material escolar e alimentação, permanecendo nessa casa até completar 13 anos. Sua tia lhe conseguiu um outro trabalho doméstico em Poconé, cidade vizinha à comunidade. Ela não se adaptou, tentou retornar ao Chumbo, mas não encontrou moradia, pois os familiares não a acolheram. Então ela decidiu se casar em 1985, mesmo muito jovem, aos 15 anos. Foi a forma que encontrou para ter um abrigo.

Como ela mesma disse: *era como um refúgio do sofrimento*. No entanto, viveram juntos apenas por dois anos. Certo dia, ele saiu para trabalhar e nunca mais retornou para casa. Após o sumiço do companheiro, aos 20 anos de idade, ela formou uma nova relação. No entanto, novamente não conseguiu ser feliz. Seu esposo, segundo ela, era alcoólatra, envolvido com drogas e se mostrava uma pessoa muito violenta. *Ele fazia uma tortura psicológica, ele me maltratava demais, eu tinha medo dele, mas eu também tinha esperança que eu ia vencer*. Cansada da situação, após 21 anos de casamento ela se separa e decide voltar a estudar. *Agora chegou a minha vez, agora eu vou estudar e vou ser feliz*. Desse casamento, nasce sua segunda filha, em 1993.

A história de vida de Maria assemelha-se à história de vida de outras professoras entrevistadas. No seio familiar, a infância e a juventude foram permeadas pela pobreza, trabalho infantil, agressões físicas, casamento precoce, em suma, por inúmeros sofrimentos. Não faltaram episódios em que suas necessidades básicas, ligadas à

alimentação, vestimentas, brinquedos e lazer, não foram atendidas. Sonhavam em ter roupas novas, sapatos, brinquedos, estojo de maquiagem e outros desejos de menina, de moça, e as condições financeiras de suas famílias não permitiam.

Maria ingressou na escola em 1977, aos sete anos de idade. Estudou de 1ª a 4ª série na comunidade, concluiu essa etapa em 1982, haja vista que reprovou na 3ª série. A continuidade dos estudos nas séries subsequentes não foi possível de imediato, primeiro por falta de escolas na comunidade que oferecessem as séries subsequentes e, em segundo, por falta de condições financeiras que lhe permitisse se deslocar para a cidade mais próxima para continuar seu processo de escolarização. Assim, no período entre 1983 e 1988, cursou a 4ª série por seis anos, até completar os 18 anos. Foi uma forma que encontrou para não se ausentar da escola.

Nesse período era comum as escolas rurais oferecerem apenas até a 4ª série. Os estudantes interrompiam a escolarização ou migravam para cidade. A segunda opção era reservada às famílias que tinham boas condições financeiras ou parentes na cidade para acolher esses estudantes. Às famílias pobres restava a opção de parar de estudar ou, com muito esforço, empregar os filhos na casa de alguma família, na cidade, onde pudessem estudar mediante pagamento, com o trabalho doméstico, pela acomodação.

No entanto, Castilho (2011) evidenciou em sua pesquisa que as crianças que passavam a morar em casas de outras famílias, na cidade, acabavam por não resistir às diversas situações, tais como saudade da família, insegurança, solidão, falta de liberdade e de afetividade, esses somados por vezes aos abusos a que eram submetidas, a exemplo de trabalho excessivo, muitas vezes pesado para o porte físico da criança. Em outras, eram humilhadas, espancadas e até abusadas sexualmente. Esses fatores, de várias formas, impediam o êxito escolar dessas crianças ou adolescentes, que acabavam por desistir. Segundo a autora supracitada, a ausência de escolas na zona rural constitui um dos desafios que as famílias tinham que enfrentar, diante das resistências políticas em implementar a educação escolar nesses territórios.

Além da escola da comunidade oferecer até a 4ª série, o sistema de ensino funcionava no regime multisseriado⁴. No caso do Chumbo, era um único professor que ministrava aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com os alunos organizados em uma mesma sala de aula. Esse fenômeno ainda é recorrente

4 Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

na maioria das escolas quilombolas do Estado de Mato Grosso. Tal fato nos leva a inferir que o poder público pouco tem se preocupado, ao longo da história, com a educação da população rural, incluindo a população quilombola.

Após intensas mobilizações, os moradores do Chumbo conquistaram, em 1989, na Secretaria de Educação Municipal, a abertura de novas turmas, do 5^a ao 8^a ano do ensino fundamental. Assim, aos 19 anos de idade, Maria tem a possibilidade de continuar seus estudos. Conclui o ensino fundamental em 1992, com 22 anos de idade. Mas passou a conviver com a incerteza em relação à possibilidade de cursar o ensino médio. Ela desejava estudar o curso de magistério, haja vista que sonhava em se tornar professora.

No entanto, ao finalizar o ensino fundamental, a Secretaria de Educação informou a impossibilidade de abrir turmas de ensino médio na comunidade. Isso era justificado pela falta de número suficiente de alunos para compor turmas. Aqueles que se interessassem em continuar teriam que se deslocar para as cidades vizinhas. A comunidade se encarregou de providenciar o transporte escolar para conduzir os alunos. Após inúmeros movimentos, finalmente em 1993, aos 23 anos, Maria iniciou o ensino médio profissionalizante, o qual a habilitaria para o magistério de séries iniciais. A batalha foi ganha, mas demandou muito esforço da comunidade, como pode ser comprovado na fala da professora:

Olha, vou te falar. Nós não queríamos mais parar de estudar, então juntamos com Tio Juca e outros moradores aqui da comunidade e nós alunos, fomos buscar aliados para nos ajudar. Fomos na Câmara de vereadores, colocamos nossos desafios que era financeiro, estrada, locomoção e pedimos o apoio, pois não queríamos parar, tínhamos nossos desejos, nossos sonhos, o meu era ser professora. Daí uns dois vereadores nos apoiaram e foi junto falar com o prefeito e a secretaria de educação e conseguimos o transporte. Mas vou te falar o transporte quebrava mais que andava, até em caçamba de lixo a gente andou. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

As palavras da professora desnudam o caráter agonístico enfrentado pela população negra e residente no campo, ao perseguir a escolarização. Lembra ainda as muitas dificuldades que vivenciara com o transporte que lhes foi disponibilizado:

Tinha um ônibus e colocaram o nome de melancia, de tão estranho que ele era, passava mais quebrado do que funcionando. Íamos de caçamba nesse sol de 40º, e nós não

perdíamos aula por nada. A caçamba pegava lixo na cidade na parte da manhã e ao meio dia estava aqui para pegar nós para levar para cidade. Aí tinha perto do colégio, tinha o lava-jato, e quando nós íamos chegando a gurizada gritava: ‘Lá vem o lixão do Chumbo, olha o lixão do Chumbo.’ Entendeu? Aí nós já descíamos de frente do colégio com vergonha. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

Não bastasse o sol escaldante ou chuva, o mal cheiro que tinham de enfrentar na caçamba do caminhão que coletava lixo da cidade, no trajeto entre a comunidade e a escola Maria e suas colegas eram submetidas a provocações racistas por parte de alguns colegas, moradores e trabalhadores da cidade. O que poderia se tornar um fator de desistência. Como afirma Castilho (2011, p. 161), “[...] à distância e à falta de condução adequada somam-se outros desestimulantes para que os alunos quilombolas continuem a frequentar a escola.” No caso de Maria, funcionou como um estímulo.

No ensino médio, Maria já era mãe de duas filhas. Outras barreiras se agigantavam, dificultando a continuidade da escolarização dela, visto que as crianças ficavam doentes frequentemente:

Uma tinha problema de pneumonia. Eu ficava mais tempo no hospital do que na escola. Eu ficava até meio dia no hospital, daí ia estudar, e mamãe ia na caçamba daqui pra lá e ficava com ela no hospital e eu ia estudar. Saía 16:40 e voltava para o hospital e mamãe voltava para casa. E isso foi nos três anos do magistério. E o povo falava pra mim assim: ‘Ah! Para de ser boba’. ‘Você está fazendo isso pra que, vai cuidar da sua filha, isso aí não vai te levar a nada.’ Mas eu tinha aquela esperança, eu chorava muito, mas eu falava: ‘Eu não vou desistir.’ (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

Passados seis anos de conclusão do ensino médio, em 2001, aos 31 anos, Maria inicia uma nova etapa de formação, agora em nível superior. Coursou Pedagogia em uma faculdade privada. Nesse período, a instituição ofertava uma extensão de cursos superiores na cidade vizinha, Poconé, na modalidade modular. As aulas ocorriam nas quintas e sextas-feiras, no período noturno, e sábado, em período integral. Formou-se em dezembro 2004. Durante a graduação, ela já trabalhava como professora, já havia conquistado uma casa própria e as dificuldades continuavam sendo dribladas. Teve tudo para desistir,

mas sua persistência prevaleceu. Conforme ela mesma disse: *o sangue de lutadores corre nas minhas veias. Desistir é uma palavra que não está em meu vocabulário.*

É importante salientar que a trajetória escolar fragmentada de Maria não difere das experiências vivenciadas pelas demais mulheres negras e quilombolas. Percebe-se em seus relatos uma trajetória escolar acidentada, penosa e cheias de desafios: falta de escola após o quarto ano, ausência de transporte adequado, somados aos problemas pessoais já citados, perpassados pelos preconceitos raciais vividos desde da infância, como ela mesma revela numa experiência vivida aos 11 anos:

Eu fiquei um ano e dois meses em Poconé. Nossa! Lá também eu era submetida ao trabalho escravo, pois eu dormia na garagem [...] ela [a patroa] me sobrecarregava muito, analisa... eu nunca tinha visto piso, numa casa enorme tinha que limpar tudo, lavar roupa, passar, cozinhar e cuidar de animais, tudo mais complicado. Então, eu ficava até altas horas da noite trabalhando. A dona era tão difícil, sistemática, era ruim mesmo. Por exemplo, comprava os pães, nesse dia eu comia só um pedacinho, no outro dia era eu que comia mais, só que era o pão amanhecido. Ela fazia doce, o que sobrava para mim era rapa da panela. Era ruim porque a gente sente vontade e não tinha como comprar. O único doce que ela me dava era de batata doce, os outros, como, doce de leite e de maracujá, ela não me dava. A comida eles serviam, depois ela servia um prato pra mim e deixava em cima da mesa. Era aquilo, acabou, e na janta era a mesma coisa, se não sobrasse eu não comia. E detalhe, eles almoçavam ou jantavam, tiravam do cachorro, primeiro era do cachorro e depois tiravam o meu. Tiravam do cachorro, me mandava levar para ele e depois eu podia ir comer. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

Percebe-se no relato que Maria viveu praticamente situação análoga à escravidão. Os dados do relatório da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1997), provenientes de pesquisa com pessoas na faixa etária entre dez a 16 anos, demonstram que o trabalho é constante entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, no Brasil. Além de que recebem, no geral, baixa remuneração, enfrentam jornada de trabalho longa e carga horária excessiva, que varia de oito ou mais horas diárias. São fatores que impossibilitam a continuidade ou longevidade escolar. Ademais, nesse contexto, sofrem violências físicas, psíquicas, emocionais e simbólicas.

As situações de preconceito não se limitaram à infância, na casa de outras famílias, mas invadiram também o percurso educacional da entrevistada:

[...] o preconceito que mais me feriu foi o da professora das séries iniciais. Ela me chamava de negrinha do pastoreio. Ela falava: 'Olha o cabelinho dela, parece até cabelo de Bombril, você penteou o seu cabelo hoje?' Era difícil ela me chamar pelo nome, e caso ela chamasse e eu demorasse a responder, ela já falava o apelido, desse nível entendeu? [...] quando ela me falava nunca respondia, pois eu tinha medo, pois ela me batia e tinha a palmatória. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

O cabelo crespo é um dos atributos físicos da mulher negra que mais sofre ataques preconceituosos (GOMES, 2002). A fala de Maria é reveladora disso. Para Moreira (2013), desde a infância a criança negra sofre com as marcas corporais mais visíveis, especialmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Justo o cabelo, que é a expressão simbólica e estética de maior importância para as mulheres.

Por outro lado, na concepção de Gomes (2002), é por meio da adoção do cabelo afro que as mulheres negras têm a possibilidade de (re)construir sua identidade negra, assumindo uma significação política e identitária de resistência e denúncia contra o racismo. Por esse viés de compreensão, para a referida autora, os cabelos representam para as mulheres negras um estilo de vida, a sua condição de existência e um meio de autoafirmação.

Do mesmo modo que a vida das mulheres negras são permeadas por preconceitos, também são prenhes de lutas em busca da libertação e da superação, e com essa professora não foi diferente. Conforme ela acredita, a escolarização foi sem dúvida seu *trunfo*, a principal estratégia que utilizou para a superação das consequências criadas pelas exclusões e pelos preconceitos vividos, tais como a baixa autoestima, a vergonha do seu pertencimento étnico quilombola, o sentimento de inferioridade, de não merecimento, de negação identitária, histórico e cultural.

Olha, vou te falar a verdade, se não fosse pelo estudo onde aprendi os meus direitos e deveres, onde ganhei voz para falar o que pensava, eu acho que não conseguiria superar as dificuldades e o racismo que sofri, não é que a vida me deu. Porque não tinha o apoio da família, sofri preconceito desde pequena, então para mim era até normal sabe. Mas depois que fui estudar e conhecer as coisas, percebi que isso me atingia e daí com o tempo eu não ficava calada. Mas acho que uma

das coisas que me ajudou foi a escola e a faculdade, que me deram forças para enfrentar de cara esse racismo. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

A narrativa da professora lembra Freire (2011), ao perguntar: quem melhor que os oprimidos para entender o significado da sociedade opressora e compreender a necessidade e os meios da libertação? Conforme o autor supracitado, a educação escolar é um dos espaços privilegiado para a conscientização das massas, pois a partir da educação problematizadora os sujeitos não mais se deixam ser tratados como coisas. Outra estratégia de libertação mencionada pela professora teve como fonte a participação no movimento social quilombola, como ela mesma revela:

Então eu sempre participei dos grupos aqui na comunidade. Fui coordenadora de igreja, participei da associação da comunidade, eu sempre fui envolvida nas correrias para ajudar a comunidade. [...] porque assim, se a gente não se juntar e ir atrás eles não lembram de nós e daí tem que lutar, gritar e ir atrás toda vez. Aqui já fizemos abaixo assinado, movimentos nas sessões da câmara em Poconé para conseguir algo. [...] já fiz alguns cursos na UFMT [Universidade Federal de Mato Grosso] e conheci várias legislações, trouxe aqui para escola, discutimos com todo mundo. Eu não paro, eu gosto de estar envolvida em tudo e ainda mais que é para comunidade que eu moro, então temos que participar sempre e animar os demais a estarem juntos conosco nessa luta todo dia, se não movimenta eles esquecem da gente aqui do Chumbo. (Maria da Conceição, entrevista realizada em agosto de 2015).

A participação nos movimentos sociais, segundo estudiosos do tema, também se configura como um espaço importante para conscientização dos sujeitos (GOHN, 1999), permite a redefinição de si mesmo, na condição de autor social. Neles, os sujeitos passam a ter um entendimento global sobre o funcionamento da sociedade e de seus problemas, de sua estrutura hierárquica e das exclusões advindas. Isso é o que desperta reflexões e questionamentos; desse modo, os sujeitos abandonam a visão ingênua e apossam-se da visão crítica da realidade que os cerca. A desalienação ocorre em duas direções: pela transformação de si mesmo e pela transformação de si na relação com o outro (CASTILHO, 2014). Em relação aos preconceitos, conforme Freire (2011), passa-se a reconhecer-se oprimido e a identificar os opressores. Esse entendimento faz toda a diferença na mudança de postura do sujeito, que passa a lutar por sua libertação e a denunciar os seus opressores.

As pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ/UFMT), ainda em andamento, com um universo significativo de docentes quilombolas, apontam que há muitas Marias que padeceram de todo tipo de violência física e simbólica por motivações racistas, que, conscientizadas pela escolarização e pelos movimentos sociais negro-quilombolas da opressão vividas, não mais se calam diante da discriminação racial, com elas ou com algum familiar. Essa postura, demonstra uma nova consciência, que antes era de silenciamento. De acordo com Freire (2011), a educação escolar conscientizadora, assim como a educação popular nos movimentos sociais de base tem esse incrível potencial político de libertação dessas vítimas, e, para as várias Marias pesquisadas, a inserção nesses espaços foi imprescindível para a reconstrução de um eu pessoal, profissional e socialmente positivado.

A comunidade quilombola é para Maria um refúgio, como ela mesma revela: *Essa comunidade é tão importante, é tão significativa pra mim, o amor que eu tenho por essa comunidade e o amor que eu sinto pelas minhas filhas são eternos.* O quilombo historicamente se constituiu como um refúgio para os negros que fugiam do sistema escravocrata, e contemporaneamente continua sendo um refúgio para os que fogem dos preconceitos de outras violências que perpassam a sociedade envolvente. A visão positiva do lugar de pertencimento também foi forjada em meio aos estigmas. Maria consegue rasgar o véu da inferioridade, da subalternidade, da feiura insistentemente apregoada pela sociedade racista e preconceituosa envolvente. Mesmo que de forma agonística, recobrou seu justo lugar na história. Agora luta também pelos direitos da comunidade e pela manutenção da educação escolar no quilombo, sabendo-se referência e espelho para os moradores desse território.

Considerações Finais

O presente texto teve como objetivo registrar a trajetória de vida de uma professora quilombola a fim de compreender os processos de resistência construídos por ela diante dos preconceitos, racismos e todos os desdobramentos daí advindos. A narrativa da docente deixa entrever um emaranhado de sofrimento que a acompanhou desde a tenra infância. As violências e violações de direitos aparecem de todos os lados, de modo que se torna difícil entender qual é o determinante explicativo preponderante: se sofre porque é negra, porque também é de origem quilombola, porque é também rural, também por ser mulher, ou por também ser pobre. Mas o fato é que se sofre porque é tudo isso.

Nesses termos, as narrativas revelam o quão a sociedade brasileira continua sendo racista, sexista, misógina, classista e resguarda forte preconceito com os habitantes rurais. Isso pode ser comprovado pelas formas como as mulheres negras quilombolas e seus familiares são tratados ou abandonados pelas políticas públicas responsáveis pelo bem-estar social, pela escolarização, pela saúde preventiva, orientativa e de atendimento, pela segurança, enfim, pelos direitos humanos mais fundamentais.

A trajetória de vida da professora foi marcada por toda sorte de violências: pobreza extrema, trabalho infantil escravo, humilhações insuportáveis, preconceitos raciais penetrantes, julgamentos estéticos depreciativos, estereotipados e implacáveis. Do mesmo modo, as falas da entrevistada desnudam, de todo, o caráter agonístico de sua trajetória escolar e formativa, demonstrando que a escolarização para a mulher negra rural e quilombola não é um processo natural.

Esse fato deixa evidente que a construção do eu pessoal, profissional, social e político dessa docente e de outras tantas Marias requer afrontar e enfrentar as amarras de muitos preconceitos e racismos que insistem em mantê-las subalternizadas, oprimidas e escravizadas. Poucas saídas lhes sobram e as que sobram são apertadas em demasia. No caso da professora a sua libertação foi forjada penosamente por meio da educação escolar, sobretudo pela conquista do curso superior, somada a sua participação no movimento social quilombola. Ao mesmo tempo em que a professora foi lutando pelos direitos de sua comunidade, e pela sua escolarização, ela foi se construindo como sujeito político e de direito.

A importância de uma pesquisa como essa reside no fato de dar visibilidade à história de vida de professoras negras e quilombolas, representativas de tantas outras, marcadas pelo silêncio, desrespeito, desumanização, mas também permite demonstrar a ousadia, a força, a luta dessas mulheres pela escolarização, pela autonomia financeira, pelo reconhecimento como cidadã, pelo respeito e pela vida digna. Finalmente, denuncia mais uma vez o racismo e o preconceitos estrutural e estruturante da sociedade brasileira, que exclui impiedosamente a população rural negra quilombola do acesso aos direitos humanos fundamentais.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
- AMARAL, Ana Luísa. **Simone de Beauvoir-Ninguém nasce mulher, torna-se mulher**. Porto, 9 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.publico.pt/temas/jornal/simone-de-beauvoir-ninguem-nasce-mulher-tornase-mulher-244344>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: experiência vivida**. v 2. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** –(IBGE) 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.). **Democracia e Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002. p. 167-193.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49. p. 117-132, 2003.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 234p.

CASTILHO, Suely Dulce de. Sobre os saberes construídos no processo de socialização: os líderes do Movimento Estudantil da UFMT. Cuiabá. In: NOZAKI, Izumi (Org.). **Socialização, Educação, Linguagem: códigos e contextos**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIACOMINI, Sônia Maria. **Mulher escrava: uma introdução ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

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

GOMES, Nilma Lino Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, n.21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>>. Acesso em: 30 de out.2017.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**, 1988. Disponível em: <<http://www.lesiagonzales.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3.ed. S. Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. **Trajetórias de vida de professoras negras da baixada cuiabana/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, dez./fev., 1995.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 268p.

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUFF, 2006.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de V. Ribeiro. Bauru: Edusc, 2005.

PINTO, Regina Pahin. Movimento negro e educação do negro: ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

PINTO, Giselle. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 14., 2006, Caxambú-MG. **Anais...** Caxambu: Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_298.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 1998. p. 21-41.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **A Infância dos Países em Desenvolvimento**. Um Relatório do Unicef. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1997.

Recebimento em: 08/02/2018.

Aceite em: 05/03/2018.