

TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE MULHERES QUILOMBOLAS DO ESPÍRITO SANTO: O CASO DE DUAS IRMÃS.¹

Paula Aristeu Alves (PGCS-UFES)²
Oswaldo Martins de Oliveira (PGCS-UFES)³

Em trabalhos de campo desenvolvidos nas comunidades tradicionais de quilombo do Espírito Santo temos acompanhado que o acesso ao processo de escolarização está inscrito nas reivindicações e lutas por direitos destes territórios. Neste contexto, algumas mulheres vêm se destacando e alcançando níveis mais elevados de escolarização, em alguns casos, influenciadas pelas trajetórias de lideranças locais, ou de familiares. Diante deste cenário, este artigo visa analisar a trajetória escolar de duas irmãs, Juliana e Isabel, pertencentes a comunidade quilombola de Monte Alegre, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim- ES. Ambas foram influenciadas pela trajetória do pai, que concluiu curso de terceiro grau, exerce papel de liderança local e escreveu um livro sobre a comunidade. Para tanto, são utilizados dados obtidos por meio da pesquisa de doutorado da autora, intitulado “Trajetórias acadêmicas de mulheres quilombolas do Espírito Santo”, desenvolvido no PGCS-UFES. Também utilizamos dados provenientes do projeto “Africanidades Transatlânticas: história, memórias e culturas afro-brasileiras”, que tem por objetivo realizar estudos em comunidades tradicionais de matriz africana e afro-brasileiras no Espírito Santo, entre as quais as comunidades quilombolas. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas de narrativas de vida pensadas de acordo com a perspectiva de Bertaux (2010). As trajetórias destas irmãs evidenciam que as políticas de ações afirmativas vêm contribuindo para novas experiências individuais e coletivas dos estudantes quilombolas, que ao adentrarem nas universidades além de contribuírem para a construção de novas epistemologias passam a ser referências para que novos estudantes ocupem este lugar de disputa. Observa-se ainda, que as relações no ambiente escolar vivenciadas pelos/as estudantes quilombolas são permeadas por processos de violência como racismo e segregação. A educação para as relações étnico-raciais é vista como uma das estratégias para mudar esta realidade.

Palavras Chaves: *Mulheres quilombolas; Trajetórias de escolarização; liderança.*

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024);

² Doutoranda e Mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora colaboradora do Projeto “Africanidades Transatlânticas: história, memória e culturas afro-brasileiras”. Bolsista CAPES;

³ Doutor em Antropologia Social. Professor no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do projeto de pesquisa “Africanidades transatlânticas: história, memórias e culturas afro-brasileiras”. Pesquisador e atual coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES e pesquisador filiado à Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

1 INTRODUÇÃO

As trajetórias acadêmicas de mulheres quilombolas é o tema proposto neste artigo, desenvolvido a partir de dados obtidos pela autora em pesquisa de campo realizada na comunidade quilombola de Monte Alegre, em Cachoeiro de Itapemirim - ES, campo de sua tese de doutorado em curso e obtidos pelo Projeto Africanidades Transatlânticas, a qual autora e coautor estão inseridos. Aqui iremos analisar o caso das irmãs Juliana, que possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, mestrado em Produção Vegetal e é doutoranda em genética e Melhoramento de Plantas e da irmã Isabel, com formação em letras inglês.

As pesquisas de campo que vimos realizando nos quilombos do ES, tem demonstrado que as trajetórias intelectuais de mulheres quilombolas se inserem num contexto brasileiro onde o acesso à educação, desde o ensino básico até o acadêmico, tem sido reivindicado pelos negros, ao longo dos séculos, desde o período escravocrata no Brasil. Foram mais de três séculos submergidos em uma violência irreparável e mesmo após a abolição, em 1888, permanecemos com as consequências da escravização, uma vez que não houve de fato uma inserção dos negros na sociedade. Neste cenário de exploração da vida e dos corpos negros foi se tecendo as relações entre brancos e não brancos, construindo deste modo, a problemática racial brasileira, que tem como consequência um país racializado, onde o racismo é operante nas mais diversas formas possíveis. Como sinalizado por Beatriz Nascimento, “a questão racial atravessa todo edifício da nossa sociedade” (Ratts, 2021, p. 219).

Analisando as minúcias que formam nossa sociedade, dialogamos com a perspectiva de que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do mundo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, e até familiares. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção, em função dos processos políticos e históricos porque passou. Como processo histórico e político, ele cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Em suma, “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de

desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Almeida, 2019, p.18-37).

De acordo com Almeida (2019, p. 32) se o racismo é inerente à ordem social, a única forma que temos para combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. O acesso dos negros aos diversificados níveis de escolarização é uma destas práticas e se configura uma das lutas travadas desde os ancestrais. Por tais razões, as trajetórias acadêmicas de mulheres quilombolas, assim como todas as vitórias alcançadas pelos negros, vêm sendo construídas em meio às lutas coletivas. Na luta contra a discriminação e desigualdade; defesa por inclusão, cidadania e justiça social, o acesso à educação sempre esteve pautado nas reivindicações das organizações negras.

1.1 Orientação teórica e caminhos metodológicos

Este artigo é orientado por teorias sobre memória e identidade, como os de Pollak (1989; 1992); Barth (2000); Hall (2006) que permitem uma abordagem sobre a discussão dos processos de identificação e invisibilidade das mulheres quilombolas. A concepção de identidade aqui adotada considera as mulheres quilombolas em seus múltiplos processos de interação social, inseridas em diferentes contextos sócio histórico cultural.

Stuart Hall, em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, acende o debate da identidade a partir da ideia do sujeito, que foi se transformando ao longo do tempo. São apresentadas três concepções de identidades, sendo elas o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O autor parte de uma posição simpática à afirmação de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. (Hall, 2006, p. 1-13).

As sociedades pós modernas, marcada pelas diferenças e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito", isto é, identidades, para os indivíduos, o que resulta em identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas (Hall, 2006, p.17). Esta teoria ajuda a pensar as identidades das mulheres quilombolas do Espírito Santo, que acionam seus múltiplos demarcadores sociais, sendo ao mesmo tempo, mulheres, quilombolas, intelectuais,

mães, cristãs, militantes e que assumem tantas outras multiplicidades em seus processos de interação social.

É a partir deste lugar fluido que vão sendo construídas suas identidades, que são transformadas continuamente, de acordo com as representações e interpretações dos sistemas culturais aos quais estão inseridas. São processos de construção de identidades definidas historicamente (Hall, 2006, p. 13-17).

Outra teoria sobre identidade importante para este estudo é a utilizada por Barth (2000), em suas análises sobre grupos étnicos, visto que de acordo com as mesmas, as comunidades quilombolas aqui estudadas podem ser consideradas enquanto tal. Esta teoria também contesta a ideia de isolamento, empregada em relação a grupos específicos. No caso em questão, os grupos étnicos, as comunidades quilombolas.

Para este autor, quando os atores, tendo como finalidade a interação, usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam então a formar grupos étnicos, entendidos desse modo, como uma forma de organização social. São categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios sujeitos; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas. É nas relações que os grupos étnicos se mantêm, pois é nelas que ocorrem a interação, o que permite, por exemplo, que aconteçam trocas, como as comerciais, que garantem a subsistência do grupo (Barth, 2000, p. 27- 32)

Importante ainda é o conceito de trajetórias, que nesta discussão vai considerar os itinerários percorridos pelos sujeitos no mundo social em que ele ocupa. A trajetória é, neste caso, a objetificação das relações entre os agentes e as forças presentes neste lugar, considerando a série de posições sociais ocupadas por um mesmo agente ou grupo de agentes em espaços sucessivos (Bourdieu, 2000). Conforme esta teoria, considerará as posições sociais ocupadas pelas mulheres quilombolas e as formas que elas enxergam o mundo, segundo suas experiências de vida. Levará em consideração as formas como estas mulheres escrevem o mundo em que vivem.

Deste modo, também irá considerar a perspectiva da escrevivência de Conceição Evaristo (Duarte e Nunes, 2020, p. 21-59), Nesta teoria, um dos principais fundamentos é escrever vivências, experiência de vida. É abordar o cotidiano vivenciado por negros e

negras e apreender as experiências registradas na pele-memória negra. Neste sentido, as trajetórias das mulheres quilombolas serão pensadas dentro do contexto da experiência negra no Brasil. São narrativas que surgem a partir da condição de sua existência, ou seja, narrativas que consideram as histórias e memórias do cotidiano, das lembranças e da experiência de vida destas mulheres no contexto de suas comunidades ou na interação com o mundo que lhe é exterior.

A escrevivência pode ser entendida ainda como um mecanismo de disputa de memória e identidades, diante de ausências intencionalmente produzidas para apagar a história de negros e negras afro-brasileiros. A memória é pensada aqui conforme a teoria de Pollak (1992), como um fenômeno construído social e individualmente e entendida como herdada e vivida por tabela. Neste sentido, a memória mantém relação estreita com a construção do sentimento de identidade. Ela se configura como um elemento constituinte do sentimento de identidade coletiva, pois traz à tona o sentido de continuidade e de coerência do grupo na construção de si. Os modos de vida das comunidades de quilombos são melhor compreendidos pela leitura desta abordagem uma vez que tanto a memória, a cultura e a identidade mudam conforme os processos de interação social.

Dito isto, visando analisar a trajetória acadêmica das irmãs Isabel e Juliana, objetivo proposto neste artigo, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, buscando nos atentar a importância do olhar, ouvir e escrever na construção de uma etnografia. Sendo o olhar e o ouvir constituintes das fases iniciais de estudo no campo, enquanto o escrever seria parte de uma segunda etapa onde por meio dos dados coletados os fenômenos sociais são interpretados e tomam forma escrita. “Enquanto no olhar e ouvir disciplinado realiza-se a percepção será no escrever que o pensamento se exercita de forma mais cabal, como produtor de um discurso criativo próprio das ciências voltadas à construção da teoria social” (Oliveira, 2000; p.18).

Toma-se ainda como fundamento as reflexões de Strathern (2014, p. 346-347) que pensa a etnografia como um instrumento de pesquisa que possui suas técnicas, entretanto, abre possibilidades ao que pode se apresentar de novo durante a pesquisa. A autora lembra a importância de pensar as razões teóricas que fundamentam a proposta do estudo, como também de ceder aos fluxos e dinâmicas que se apresentam e as ideias que vão surgindo em campo durante o processo.

Um dos instrumentos escolhidos para coleta de dados foi a narrativa de vida na perspectiva de Bertaux (2010, p. 15), entendendo as diferenças entre a história vivida pelo sujeito e a narrativa que ele pode fazer de sua vida. Para o autor, a narrativa de vida compreende uma descrição próxima da história realmente vivida. Com base nestes preceitos teóricos, pedimos às duas irmãs, intelectuais quilombolas, que nos contasse parte de sua experiência de vida.

Foi realizada pesquisa de campo na comunidade quilombola Monte Alegre, em Cachoeiro de Itapemirim/ES e realizadas entrevistas gravadas em áudio sobre as trajetórias acadêmicas de Juliana e Isabel, pertencentes à comunidade. Foi utilizado formulário semiestruturado, contendo questões norteadoras visando responder ao objetivo aqui proposto. As participantes da pesquisa receberam informações sobre o estudo por meio de orientações fornecidas pela autora e também descritas em termo de consentimento, que foram assinados por elas, confirmando a concordância. As entrevistas foram transcritas e os dados analisados posteriormente.

A comunidade quilombola de Monte Alegre teve origem por volta da segunda metade do século XIX, formada por negros que supostamente foram trazidos de Angola. Está localizada no interior do Município de Cachoeiro de Itapemirim, entre os distritos de Pacotuba e Burarama, a 35 km da sede do município. Situa-se entre duas unidades de conservação ambiental na região: A floresta Nacional de Pacotuba, administrada pelo IBAMA e a Reserva Particular do Patrimônio Natural da Fazenda de Cafundó. Estima-se que seja habitada por cerca de 500 moradores, descendentes de escravizados que trabalhavam nas cinco fazendas da região: São João da Mata, Santa Rosa, Boa Esperança, Mutum e Monte Alegre (Ribeiro, 2021).

2 CASO DAS IRMÃS JULIANA E ISABEL

Isabel Pacheco Ventura tem 25 anos, é moradora nascida e criada na comunidade quilombola de Monte Alegre, Cachoeiro de Itapemirim/ ES. A família é composta por ela, os pais Leonardo Ventura e Luzia, as irmãs Sara e Juliana e o irmão Felipe. É a mais nova de quatro filhos. Os pais moravam na sede do município e se mudaram para Monte Alegre no ano de 1997. A origem da família é da comunidade. Se auto identifica como uma mulher cristã que tem muito apego a origem quilombola e a sua comunidade.

Reconhece que o fato de ser pessoa do interior e de uma comunidade quilombola influenciam a sua vida e personalidade. Se considera uma pessoa extremamente engajada em causas políticas e sociais.

A irmã mais velha, Sara, se casou com um rapaz que descende da comunidade, entretanto, morava fora. Ela mudou-se para a sede de Cachoeiro de Itapemirim em abril de 2023. Fato comum em Monte Alegre é que devido às maiores oportunidades de trabalho, muita gente da comunidade migra para a sede do município. Já o irmão, Felipe, casou-se com uma descendente de italianos, do município de Castelo. Mora em Monte Alegre, a mais ou menos uns 2 Km da casa dos pais. Quanto a irmã Juliana, estuda em Campos, RJ, e aos finais de semana retorna para Monte Alegre.

Isabel identifica sua mãe como mulher branca, descendente de portugueses. A avó materna tem descendência indígena e casou-se com o avô de descendência portuguesa, houve então, conforme ela diz, um processo de miscigenação. Moravam em Muqui, município vizinho, e posteriormente migraram para Monte Alegre. Segundo relata, seus avós maternos não tinham condições financeiras para criar os filhos, por isso, a vida de sua mãe foi muito marcada pela pobreza. Tanto ela como os irmãos foram adotados por famílias que tinham melhores condições de mantê-los. A genitora foi criada em uma casa de família e nas palavras de Isabel, “não era considerada uma filha adotiva normal, era uma criança que estava ali para eles cuidarem, para não morrer de fome” (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

Quanto ao pai, o identifica como negro, originalmente de Monte Alegre. Descende dos índios e quilombolas que ficaram no local após a abolição. Seus ancestrais são a família Ventura e a Família Veridiano, duas das maiores famílias da comunidade. O avô paterno descende de pessoas escravizadas, já a avó paterna, não é negra nem possui essa ascendência. Muito provavelmente, descende de pessoas nordestinas. Deste modo, Isabel identifica sua família por um “mix de raças e etnias”, de pessoas que vieram do Nordeste, pessoas que foram capturadas em aldeias indígenas e quilombolas.

Sobre Leonardo Ventura, vale um destaque, tendo em vista que foi grande influência no projeto de escolarização familiar. É considerado pelas filhas um líder nato. Já esteve à frente da associação comunitária de Monte Alegre e atualmente atua em um

empreendimento familiar, o restaurante Cozinha de Senzala, também compreendido como elemento de memória. O estabelecimento, oferece a culinária local e expõe objetos antigos relacionado a vida dos negros escravizados nas fazendas em torno da comunidade. Sedia as recorrentes visitas de escolas e grupos interessados em conhecer a história local. Leonardo também exerce liderança na igreja evangélica Assembleia de Deus, onde suas filhas atuam em trabalhos de escola dominical com as crianças. Ele foi autor dos livros: “Simplesmente Monte Alegre”, publicado pela Editora Cachoeiro Cult, em 2016;⁴ e “Família Veridiano: árvore genealógica”, que registra até a oitava geração da família Veridiano. Impresso pelo autor.

Juliana Pacheco Ventura, irmã de Isabel, é a segunda filha do casal Leonardo Ventura e Luzia. Tem 30 anos, se autodeclara uma mulher negra, quilombola, fruto de um casamento bem-sucedido entre duas pessoas extremamente trabalhadoras. É solteira, sem filhos, mora com o país e com a irmã Isabel em sua comunidade de origem, Monte Alegre. Refere que embora tenha idade e responsabilidades de pessoa adulta, se imagina como uma criança que ainda precisa dos pais e diz ter dificuldades de imaginar a vida de forma independente deles.

Ao falar de si, Juliana recorre à relação estabelecida entre ela, os pais e irmãos, rememorando as dificuldades que tiveram durante a infância. Relata que com muito trabalho e muito esforço a situação foi mudado, sendo hoje uma realidade totalmente diferente, principalmente do ponto de vista financeiro. Puderam ampliar a casa e tem uma vida mais equilibrada, neste quesito. Para ela, a trajetória de luta familiar não envolveu somente seus pais, pois embora eles fossem quem “chefiavam as coisas” ela e os irmãos trabalhavam juntos para alcançar a ascensão financeira da família, que possui hoje o Restaurante Cozinha de Senzala, no quintal de casa. Ajudaram com mão de obra tanto durante a construção do espaço, como atualmente, enquanto colaboradores no preparo dos alimentos e atendimento ao público.

E desta maneira, recorrendo à relação de afeto e parceria que possui com pais e irmãos, Juliana sintetiza sua auto definição reforçando que eles são parte do que ela é, tecendo sua identidade como: “eu sou esse mix de filha, de pesquisadora, de idealista, sonhadora”.

⁴ Edição esgotada. Indisponível para Venda.

2.1 Trajetória Intelectual das irmãs Isabel e Juliana

Juliana possui Bacharelado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim, concluindo sua graduação em 2013. Em seguida, cursou Licenciatura do mesmo curso pelo IFES- Alegre, tendo em vista maiores possibilidades no mercado de trabalho, atuando como professora. Fez o Mestrado na área de Agrárias, sendo Mestra em Produção Vegetal (plantas, aninhos e plantas medicinais) pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada em Campos dos Goytacazes - RJ. Escolheu esta área visando conciliar sua vida acadêmica com a vida na comunidade quilombola, especialmente no que diz respeito às plantas medicinais e os conhecimentos tradicionais. Ingressou no mestrado em março de 2020, entretanto, devido ao contexto de Pandemia, permaneceu apenas uma semana presencialmente na universidade, visto que a mesma fechou para cumprir protocolos de segurança estabelecidos no país, pelos órgãos competentes de saúde. Desse modo, Juliana retornou à Monte Alegre para cumprir o período de quarentena e precisou reformular seu projeto de pesquisa dentro das possibilidades exequíveis em contexto de pandemia pelo vírus da Covid- 19.

Já no Doutorado, permaneceu na mesma universidade, entretanto, migrou para a Engenharia Agrícola, trabalhando na área de Genética e Melhoramento de Plantas, com projeto sobre doenças no feijoeiro. Na ocasião da entrevista, cursa seu segundo ano de doutorado. De acordo com Juliana, está inserida em um programa bem avaliado pela CAPES, que fornece os recursos necessários para moradia, alimentação e para o desenvolvimento de sua pesquisa. Passa a semana no RJ e retorna para casa todos os fins de semana. Ela refere haver uma relação estreita entre Campos e Cachoeiro de Itapemirim, de modo que há um fluxo mútuo de pessoas que se deslocam de uma cidade para outra à trabalho.

Juliana reforça que seus pais são os principais incentivadores para que os filhos pudessem estudar. Refere que eles entendiam a importância de eles “irem além” e por tal razão, não os pressionaram a ingressar no mercado de trabalho após o término do ensino médio. Como diz: “(...) hoje apesar de eu estar com 30 anos, está podendo continuar na vida acadêmica foi também porque eu tive pais que entenderam que isso

daí é uma necessidade, principalmente vindo de onde a gente vem (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

Em sua trajetória escolar, iniciou estudos na escola na primeira série, na escola municipal de sua comunidade, que fornecia o ensino de primeira à quarta série. À sua época ainda não havia pré-escola em tal instituição, hoje, porém, oferta ensino do maternal três e quatro até o quinto ano (antiga quarta série). Em 2002 encerrou o Ensino Fundamental 1 e iniciou em Pacotuba, distrito vizinho, onde cursou o Ensino Fundamental 2, do 6 ao 9 ano (antiga quinta a oitava série).

Assim como sua irmã Juliana, Isabel estudou até a quarta série na Escola Municipal de Educação Básica Monte Alegre, situada em sua comunidade e como há anos atende até a 4ª série, garantia aos moradores cursar essas séries iniciais, muito embora, a necessidade de ir para a roça desde muito cedo garantir o sustento das famílias, não permitia a todos frequentar a escola.

Após a quarta série, migrou para uma escola municipal de Pacotuba, distrito de Cachoeiro de Itapemirim, onde cursou até o oitavo ano. Devido às péssimas condições da escola, migrou para uma escola estadual que fica no distrito de Burarama, no mesmo município. Do nono ano até o terceiro ano do ensino médio, permaneceu nessa instituição.

Seu ingresso no ensino superior deu-se primeiramente no Instituto Federal do município de Alegre/ES, no curso de cafeicultura, no ano de 2016. No IFES participou do diretório acadêmico e teve a oportunidade de ingressar no movimento estudantil, iniciando a construção de um posicionamento político, que culminou em 2018, à sua filiação ao Partido dos Trabalhadores. Este foi o mesmo período em que o cenário político brasileiro vivenciou a prisão do presidente Lula, que à época disputava as eleições presidenciais do país.

Foi um curso de duração de três anos, entretanto, em 2019, no último ano, com resultado do ENEM favorável, migrou para Vitória no intuito de cursar letras Inglês, na UFES, campus Goiabeiras. Com a explosão da pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, que levou ao cancelamento do ensino presencial nas instituições de

ensino, retornou para casa dos pais visando realizar o isolamento social. Atualmente cursa presencialmente a última disciplina de sua grade curricular e concluirá a graduação este ano de 2024.

2.2 Situações de racismo vivenciado pelas irmãs Ventura em suas trajetórias de escolarização.

Isabel relata não ter muitas memórias do tempo em que cursou a educação infantil até a quarta série. Situações de violência influenciaram esse apagamento, como relatado a seguir:

Assim, eu tive uma professora muito rígida aqui, ela me marcou muito, ela me marcou negativamente aqui e eu acho que talvez isso tenha afetado, porque ela foi minha professora por uns 3 anos, assim. E aí, eu acho que a minha memória é vaga por conta da atuação dela. Ela chegou já a me apertar, me humilhar, assim em frente à sala. Então, assim né, botava as crianças para resolver as coisas no quadro, se a criança não soubesse ela ridicularizava a criança. E assim, ela tinha problemas com certeza, problemas psicológicos. Ela me apertou já uma vez, assim, ela pegou meu braço, ela tinha unha grande assim, me machucou. E fazia isso com várias outras crianças. Então acho que assim esse tempo aqui ele é meio apagado da minha cabeça por conta dessas experiências negativas com essa professora (...) ela era branca. É branca. Nossa! Só de lembrar, é tipo a professora daqueles filmes da Matilde né, que retrata a professora megera. Ela é tipo professora megera. O terror de toda criança (...) (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

“(...) a minha trajetória, meus relacionamentos interpessoais no fundamental foram marcados por muito bullying. Eu sofri bullying no ensino fundamental (...) Foi muito marcado pelo bullying, pela eu acho que a sensação de, talvez assim, de não pertencimento”. (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

Embora neste momento, Isabel não considere que tenha sido vítima direta do racismo, relata uma série de episódios em que testemunhou estudantes da comunidade quilombola de Monte Alegre sendo submetidos a tal, na escola do distrito vizinho, Burarama, uma comunidade de descendentes de Italianos:

Onde eu mais enxerguei racismo, foi racismo velado. Foi na na minha escola (...) de ensino médio. Eu falei para você que tem uma comunidade de descendentes de italiano, então foi lá que eu fiz, em Burarama. E aí eles são, talvez assim, quase que 80% da população de lá, os descendentes. E aí, ele, como eles são descendentes de italianos,

eles acham que por serem descendentes de italianos, eles têm um rei na barriga. Sempre que aconteceu comigo, assim, nada diretamente comigo, nunca fui vítima assim descarada de um ato de racismo. Minha irmã já presenciou, por eles. Quando ela for conversar com você, ela vai te relatar isso. Mas, assim, a questão de sempre quem eram os beneficiados de qualquer coisa na escola eram só as crianças de lá. As crianças brancas de lá. Assim é, era sempre assim. Quem era principalmente daqui eles têm, eles têm mesmo parece que polos opostos, que quer sempre repelir as pessoas daqui. Especificamente daqui. Então assim, dava para ver que era sempre. Eu não sei, eu não sei se seria só uma coisa de racismo, mas também, uma coisa que o pessoal chama de bairrismo, né, que você privilegia só aqueles que estão ali, no seu circuito. E isso acontecia muito com eles lá. Então assim, e também eles sempre falaram daqui. Como eu falei com você dá substituição infantil, eles sempre falaram daqui com ar de tipo assim: eu vou lá naquele bordel que é a comunidade, sabe (Ventura,, Isabel, Pacheco, 2023).

A comunidade de Monte Alegre era vista como um lugar onde pessoas não negras e quilombolas não poderiam frequentar e na sala de aula, mesmo que apresentassem melhor desempenho em relação a outros alunos, aqueles de Monte Alegre eram sempre preterido pelos professores:

Várias pessoas, várias meninas adolescentes na época: Ah! Vou lá fazer tal coisa em Monte Alegre, e pessoas brancas de lá falavam assim: Nossa! Não era racismo propriamente dito, mas assim, você via que era uma coisa que estava ali enfronhada e bem encapada, sabe. Nessa coisa de eles sempre, só, tudo, qualquer coisa que fosse beneficiar, era só (eles). Dentro da sala: não, vai ser sempre essa criança que é daqui (Burarama). Nunca era, mesmo que uma criança destaque fosse daqui (Monte Alegre), eles nunca deixavam essa criança fazer nada, era sempre para os deles. (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

Isabel refere que atualmente possui uma consciência maior sobre as situações de racismo vivenciados no ensino médio, entretanto, desde aquela época já percebia as camadas que teciam as relações interpessoais e institucionais estabelecidas com sua comunidade:

Eu já tinha percepção de que lá (Burarama) eles eram sim racistas. Hoje, mais ainda, mas, na época eu já percebia. Tanto que assim, eu desde que, eu sempre, é uma relação de amor e ódio. Mas assim, amor porque eu gostava das minhas amigas de lá e ódio porque eu via o sistema que a escola era inserida. As crianças que sempre estavam levando ocorrência, eram sempre as crianças daqui. Ou as crianças que não eram de lá. Uma vez, uma menina de lá, ela roubou a prova de uma das pessoas que estavam, levou a prova para fazer a cópia em

casa e tal, que era da menina da secretaria e não deu em nada. Aí, algumas pessoas daqui faziam assim uma coisa, era um estardalhaço. A diferença de tratamento era absurda e assim, eu via isso e isso me fazia odiar eles. Eu não suporto (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

Juliana narra que hoje tem outras percepções sobre situações que aconteceram em sua trajetória de escolarização. Ela avalia que sofriam preconceitos pelo fato de serem de uma comunidade quilombola.

Eu não percebia naquela época, mas, a gente percebe hoje em dia, com a maturidade que eu tenho, eu percebo também que a gente era tratada também por sermos de onde somos, tratados com uma certa indiferença. Tanto que a gente, nós éramos os primeiros alunos a sair, porque assim o nosso ônibus fazia duas rotas, nós éramos os primeiros que saímos de casa e os últimos que chegávamos em casa. A gente saía de casa por volta de 5:30h, chegávamos em casa uma e pouca da tarde todo dia (...), mas daqui ali onde é a escola é coisa de 10 minutos de ônibus (...). Eu não tinha essa percepção, mas, você vai vendo hoje em dia, você vê o quanto a comunidade era menosprezada. Não sei precisar porque (por qual) preconceito. Talvez, provavelmente, a nossa comunidade sempre foi a comunidade mais pobre do entorno. Como é uma comunidade formada majoritariamente por pessoas negras, descendentes de pessoas que foram escravizadas, então assim, não tem muitas pessoas ricas aqui. Até hoje não tem. (...) nós estamos no Brasil e pessoas influentes quase que é sinônimo de pessoa rica para ter peso na mudança de uma rota (...) então por muitos anos nós sofremos com isso porque a gente não era visto como um lugar importante (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

Ela relata que durante o ensino médio acreditava que todos eram legais, mas foi percebendo, no ensino superior, que eram legais até que os tirasse de sua zona de conforto. Refere que a medida que vão adquirindo senso crítico, percebem que os alunos de Monte Alegre eram tratados feito empregados:

(...) eles gostavam de você tipo aqueles patrões dizem que a empregada é como um membro da família, mas, que nunca é vista como membro da família. Ela só é boa porque te serve. A partir do momento que ela fizer qualquer coisa que fuja da sua serventia, ela não era mais da sua família, é enxotada, escorraçada (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

(...) a partir da virada de chave eu fui entender (...) mostraram as verdadeiras faces do que eles eram. Passaram a esnober a gente coisa e tal. Então aí a gente pode perceber, passou a perceber o quanto aquela comunidade, daquele distrito é uma comunidade racista. Tanto assim que hoje todo mundo aqui já desenvolveu um olhar mais crítico e consegue entender que aquele é o distrito mais racista daqui de perto e

que não gostam do pessoal daqui e podem até gostar de algumas pessoas, mas, trata tipo assim, aquele bobo da corte (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

As experiências de racismo vivenciadas por Juliana Isabel em diferentes períodos de escolarização, reforça a ideia de Carvalho e França (2019, p. 149) de que as políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras. Para as autoras, fato preocupante na trajetória escolar destes alunos é que as manifestações discriminatórias dentro do processo educativo, em especial direcionadas aos alunos negros, tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarretam sofrimento em seu cotidiano. A escola enquanto espaço privilegiado na construção das identidades, passa a ser lugar onde o racismo, preconceitos e discriminação são desenvolvidos e alimentados.

Para Carvalho e França (2019, p. 150-160), embora o racismo esteja evidente nas práticas e no ambiente da escola, ele é negado tanto no discurso brasileiro quanto escolar. As autoras apontam ainda a dificuldade dos professores para lidarem com as situações de preconceito que aparecem na sala de aula, em todos os níveis de ensino, o que sugere que uma importante estratégia para o enfrentamento do racismo e da discriminação na escola é o investimento na formação de professores. O Estudo proposto por elas revela que as estratégias utilizadas para o enfrentamento do racismo na escola, enfatiza, na maioria dos casos, a importância da formação docente e a Lei n. 10.639/2003. Entretanto, o racismo compõe uma problemática maior, o que requer expandir os estudos sobre esta temática, tendo em vista a importância das discussões para aprofundar o tema e compartilhar recursos para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

2.3 Política de Ações Afirmativas: um olhar no horizonte

Foi a partir do ingresso de seus pais na universidade que Isabel, Juliana e demais irmãos começaram a vislumbrar essa possibilidade. Porém, acreditavam que isso aconteceria apenas em instituições privadas, não só por serem mais próximas de suas residências como também, por desconhecerem as políticas públicas, que abrem possibilidades sobre

permanência em uma instituição federal. Até então, Para Juliana, se manter fora de casa era impossível, dadas as condições financeiras:

“(…) quem não conhece a realidade acha que estudar em uma faculdade federal é muito tranquilo, porque a faculdade é de graça. Mas quem conhece a realidade sabe (...) você não pagar uma mensalidade talvez seja um dos menores problemas, porque tem a questão da moradia; da alimentação, que algumas universidades não tinham refeitório; do transporte, porque nem todo mundo conseguia morar perto o suficiente para não precisar de ônibus. Então assim, a gente não conhecia esse tipo de política pública, que dava essas coisas (...) então assim, nunca cogitei a UFES. O IFES naquela época ainda não tinha curso superior, então assim, a UFES era fora de cogitação. Fora que naquela época ainda fazia vestibular, tinha que pagar para fazer vestibular. Se você não tinha dinheiro para ir à Cachoeiro, muitas vezes, ia ter dinheiro para pagar vestibular? Não tinha (...)”. (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

Juliana relata que ao término de seu ensino médio, diante desta realidade, a opção foi tentar uma bolsa de estudos pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal ou ainda no Nossa Bolsa, criado pelo Governo Estadual. Este por sua vez, usava como critério de seleção a nota do ENEM. Ela e a irmã, Sara, acessaram esta última opção.

Não obstante os aprendizados obtidos durante a graduação onde cursou bacharelado em biologia, Juliana refere que tanto ela quanto a irmã mais velha, Sara, perceberam que não seria suficiente. Ambas buscaram novas instituições para cursar a licenciatura. Ela no IFES e a irmã, Sara, na UFES, campus Alegre. Esta por sua vez, obteve informações sobre os direitos dos quilombolas ao Programa Bolsa Permanência, conseguiu acesso e no ano seguinte Juliana pleiteou a bolsa. Anos depois, Isabel também recorreu a este benefício para realizar sua graduação. Foi o que garantiu a elas, sendo pobres, estudar sem comprometer totalmente a renda dos pais. As informações foram sendo divulgadas para outros quilombolas da comunidade, embora somente membros de sua família paterna que buscaram acesso.

(...) a única coisa que eu acho ruim é que se acabava se limitava apenas a nossa família nossa família, eu digo no sentido ainda da parte do meu pai (...) sete ou oito, todos primos por parte de pai, que estavam fazendo graduação, seja na UFES ou seja no IFES. Assim, era só nossa família e eu não quero que isso se limite a nossa família (...). É muito bom que as pessoas da minha família estejam procurando

especializar? Muito bom. Mas, eu não queria que as únicas pessoas graduadas da minha comunidade se resumissem à minha família. E assim, infelizmente essa realidade não mudou muito. Mas assim, eu fico feliz que a gente conseguiu (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

Juliana enfatiza a importância do Bolsa Permanência para Quilombolas em sua trajetória de escolarização:

(...). Tanto que a gente incentiva muitas meninas, as minhas primas né, as meninas mais novas que estão terminando o ensino médio a continuaram. Porque tem condições de permanecer. Eu acho que a Bolsa Permanência, que é um auxílio primordial para nós pobres quilombolas termos possibilidade de cursar uma graduação, porque aqui é muito difícil ter alguém que os pais tenham condições de bancar uma graduação, bancar totalmente a vida de um aluno fora de casa, para poder só se dedicar a universidade. Muito difícil, infelizmente (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

No Brasil, as primeiras experiências de Ações afirmativas que chamaram atenção da opinião pública se deram a partir do ano 2000, protagonizadas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que seguindo parâmetros de legislações Estaduais, adotaram inicialmente o sistema de reserva de 50% de vaga para alunos de escola pública e posteriormente, passaram a reservar 40% das vagas para a “população negra e parda” (Junior et al, 2018). É a instituição onde está vinculada Juliana, uma das quilombolas entrevistadas neste artigo.

Já a adoção de Políticas Afirmativas pela Universidade de Brasília (UNB), a partir de 2003, além de levar a discussão para o âmbito das universidades Federais, nacionaliza esta pauta, levando-a para além do estado do RJ. Instituição Federal pioneira em adotar as medidas de cotas raciais, previu ainda em seus editais, uma Comissão de Verificação, composta por cientistas sociais, militantes do Movimento Negro e estudantes universitários, com o intuito de comprovar a negritude e, por conseguinte, evitar fraudes. Em 2004 há o ingresso dos primeiros alunos via cotas raciais para negros na UNB (Junior et al, 2018).

No ano de 2012, em virtude da Lei Federal de Cotas, 12.711/2012, que tornou obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico, houve uma ampliação no debate e na adoção de políticas de inclusão no acesso à

universidade. A referida Lei tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. Lideranças intelectuais negras passam a surgir como resultado da Lei de Cotas. Em novembro de 2023, a Lei 14.723 atualizou o sistema de cotas no ensino federal possibilitando que o estudante concorra inicialmente na modalidade de ampla concorrência, depois a reserva de vaga. Além desta medida, os estudantes quilombolas foram incluídos e as políticas de ações afirmativas se estenderam para a pós-graduação (Brasil, 2012;2023).

Como medida de Ações Afirmativas, em âmbito federal, há o programa Universidade Para Todos, aqui citado pelas entrevistadas, instituído por meio da Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. É gerido pelo Ministério da Educação e visa proporcionar o acesso de estudantes ao ensino superior em instituições privadas brasileiras, oferecendo bolsas integrais e parciais (50%), em cursos de graduação. Como requisito, o candidato precisa ser brasileiro, ter realizado a última prova do ENEM e se submeter à comprovação de renda familiar, que deve ser de até 1,5 salário bruto mensal por pessoa. Para bolsas parciais, a renda familiar bruta mensal deverá ser de até 3 salários mínimos por pessoa. O estudante necessita ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista e está cursando a primeira graduação (BRASIL, 2005).

Outro benefício, de ação afirmativa, acessado pelas interlocutoras deste estudo é o Programa Nossa Bolsa, criado pelo Governo do Estado do Espírito Santo, no ano de 2009, pela Lei nº 9.263/2009, que reordena o Programa Bolsa Universitária NOSSABOLSA. Foi regulamentado pelo Decreto 4181-R de dezembro de 2017. Assim como o Prouni, é destinado a concessão de bolsas para cursos de graduação, com valores integral ou parcial (50%), a estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior, privadas, do ES. Uma medida de ação afirmativa em nível estadual. Também se destina a estudantes que estejam realizando pesquisas de iniciação científica e, àqueles matriculados em cursos de mestrado, por período de 24 meses. Esta iniciativa tem como objetivo promover a inclusão e o desenvolvimento social e educacional por meio do conhecimento. Alguns dos critérios é que o estudante deverá ter cursado o ensino médio em escola pública do ES, ou em instituição privada na condição de bolsista; morar no ES; ter realizado o ENEM no ano do Edital e comprovar

insuficiência de recursos financeiros. A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) é a responsável pela coordenação do programa (ESPÍRITO SANTO, 2009; 2017).

Já o Programa Bolsa Permanência (PBP), citado por Juliana em sua narrativa, foi criado pela Portaria N 389 de 9 de maio de 2013, no âmbito do Ministério da Educação, destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior. Seus objetivos são viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. Este auxílio financeiro busca minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômicas possam permanecer nas universidades e concluir suas graduações. A Bolsa Permanência para indígenas e quilombolas, leva em consideração especificidades como sua organização social, de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. O recurso da bolsa paga pelo FNDE/MEC a estes alunos, não deve ser inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes não quilombolas (BRASIL, 2013).

Após obterem acesso às informações sobre as políticas voltadas para ações afirmativas e delas terem se beneficiado, Juliana e Isabel têm sido agentes multiplicadores em sua comunidade para que outras pessoas possam chegar à graduação e pós-graduação. O fato de ela e familiares terem passado por situações difíceis até obter acesso à informação sobre políticas públicas no campo da educação, abre espaço para que outros da comunidade não tenham que enfrentar as mesmas dificuldades. As irmãs reforçam a importância de conscientizar, em especial as pessoas mais novas, sobre a busca por níveis mais elevados de escolarização, bem como as mulheres, a buscarem sua autonomia por meio dos estudos.

Na percepção destas irmãs, o acesso ao conhecimento acadêmico permite olhar o mundo de maneiras diferentes, “fora de caixinhas” e permite ainda um novo olhar sobre a comunidade. Elas acreditam que a educação pode mudar a realidade de sua

comunidade e que a ciência é um mecanismo que promove mudanças que impactam diretamente no cotidiano das pessoas.

2.4 Currículo escolar e a Lei 10.639/2003

Criada em 2003, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores- PT), atual presidente do Brasil, a Lei 10.639, alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e tornou obrigatório no currículo oficial da rede de ensino a inclusão da cultura africana e afro-brasileira. Não obstante as pertinentes críticas à fiscalização e implementação desta lei, sua instituição foi um grande avanço na luta contra o racismo, sendo ela resultado das mobilizações dos movimentos sociais e do movimento negro. Nas trajetórias de escolarização de Isabel e Juliana, ambas narram sobre a ausência de conteúdos voltados para a história e cultura negra nas escolas.

Juliana refere que a única vez em que se recorda da história negra sendo contada na escola foi durante seu ensino médio, sobre a “Revolta da Chibata”. Diante disso, ela reforça a importância de trabalhos voltados para o fortalecimento da identidade quilombola:

(...) como é que as crianças daqui não aprendem nada sobre história da comunidade, sobre algo que seja voltado para aqui (Monte Alegre)? Porque a gente mora numa comunidade tradicional. É diferente de todas as outras comunidades. Então a gente precisa de projetos que sejam voltados para nossa realidade; que mostrem que você ser de uma comunidade tradicional não te torna inferior a ninguém, porque isso daqui já foi (...) quilombola já foi termo pejorativo aqui (...). Eu acho que é extremamente importante a existência, não só a existência né, mas que sejam desenvolvidos de fato trabalhos que sejam para a realidade quilombola, trabalho que ensine não só a história negra nacional, mas principalmente a história daqui. Tem crianças que não conhecem a história daqui. E é uma história muito interessante porque você entende o cenário atual. Você precisa conhecer como foi que nós chegamos até aqui (...). O povo que não conhece a própria história é muito triste (...) (Ventura, Juliana Pacheco, 2023).

Juliana relata que a única escola existente na comunidade, não prioriza um currículo da educação escolar quilombola e da cultura afro-brasileira como um todo. Já Isabel,

recorda que participou do projeto “Simplesmente Monte Alegre”, voltado para a valorização da cultura local. Este nome foi título do livro escrito por seu pai, Leonardo Ventura. Neste projeto, teve uma disciplina sobre história, cultura, folclore e relação com a natureza. Entretanto, refere que atualmente os currículos da escola de Monte Alegre não insere estas temáticas sobre a história local e afro-brasileira.

Isso aconteceu no fundamental aqui (em Monte Alegre). Em Pacotuba, distrito daqui nada. No ensino médio também, nada! Eu nem lembro de ter visto sobre escravidão do Brasil. É batido. Nada sobre história negra. Nada. Batido mesmo (intensidade). Assim, onde eu fui ter um pouco sobre história negra foi quando eu tive a minha matéria de Ensino das Relações Étnicas. Agora esqueci as siglas todas, mas é ensino das relações étnicas. Sobre cultura indígena, cultura negra, como as pessoas devem inserir essas culturas, esses modos de viver no ensino, né, que todas as pessoas que fazem licenciatura têm que fazer essa matéria. Foi ali e foi em Vitória. Em qualquer outro momento eu não vi história negra em lugar nenhum. (...) 20 de novembro vamos fazer todo mundo se vestir de roupas tradicionais e fazer comidas tipicamente afro-brasileiras, igual o dia do índio, quando na escola vestiam as crianças igual índio. Basicamente foi assim. Fora isso só aqui e lá na UFES, em 2020 (Ventura, Isabel Pacheco, 2023).

Para Isabel, além destas questões dos currículos, a transmissão de saberes por meio da história oral, contada por pessoas mais velhas da comunidade deve ser valorizada e incentivada para que as crianças não cresçam sem conhecer a própria história.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juliana e Isabel iniciaram estudos na escola de sua comunidade quilombola, localizada em Monte Alegre. Enquanto Juliana guarda memórias positivas desta escola, como a memória afetiva com a “merenda”, Isabel apresenta dificuldades em lembrar o tempo em que lá estudou devido às situações de constrangimentos e submissão aos maus tratos proferidos por sua professora, de séries iniciais. Uma experiência negativa, repleta de violências, que ficou registrada em sua trajetória escolar.

A trajetória destas irmãs também foi atravessada pelo racismo contra sua comunidade, quando na relação com alunos de povoados vizinhos, onde majoritariamente residem descendentes de Italianos, Monte Alegre foi constantemente apontado como um lugar indesejado para entrar, morar, se referir, existir, enfim. Ao passo que estas irmãs foram avançando em seus níveis de escolarização, foram adquirindo conhecimento para

entender que a segregação; a solidão da mulher negra; o lugar de “não pertencimento” e de preteridos; o descaso do poder público para fornecer transporte escolar; e todo estereótipo negativo direcionado à comunidade quilombola de Monte Alegre, estão relacionados com o racismo, que se construiu nas relações entre brancos e não brancos, desde o período escravocrata. As narrativas de Juliana e Isabel evidenciam que negros sofrem ainda na atualidade, as consequências nefastas do racismo estrutural na sociedade brasileira.

É neste campo, que a educação para as relações étnico-raciais é vista como uma das estratégias para mudar esta realidade. A trajetória de Juliana e Isabel, evidenciam ainda que as Ações Afirmativas, que hoje tem permitido à negros e quilombolas o acesso à universidade, possibilitam que os saberes afro-brasileiro, tradicional, adentrem estes espaços junto com seus corpos negros, e neste lugar de disputas epistêmicas, construam novos saberes se tornando deste modo, referência para que outros estudantes se sintam motivados pela carreira acadêmica.

Não obstante todas as dificuldades encontradas por estas mulheres quilombolas em suas trajetórias de escolarização, o que se observa em suas narrativas é que, assim como em outros quilombos do ES (Alves, 2020), a educação escolar dos filhos faz parte de um projeto familiar, existindo uma relação entre famílias de lideranças e os processos de escolarização. O acesso à informação por parte destes líderes, podem influenciar para que seus entes alcancem níveis mais altos de ensino.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. Feminismos Plurais. Djamila Ribeiro (coord.) ISBN: 978-85-98349-74-9.

ALVES, Paula Aristeu. **Quilombolas e Trajetória de Escolarização**: um estudo a partir de Retiro, Santa Leopoldina- ES. 185f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

BARTH, F. “**Os grupos étnicos e suas fronteiras**”. In: O Guru, o iniciador e Outras Variações Antropológicas. RJ, Contra Capa, 2000.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida**: a pesquisa e seus métodos. Edufrn, 2 ed. São Paulo, Natal, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de Uma Teoria da Prática: precedido de três estudos da etnologia Cabila. Oeiras, Celta Editora, 2000.

BRASIL. **Lei 10. 639 de 10 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 10/06/2024.

BRASIL. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos -PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em 02/05/2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 agost. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12/06/2024.

BRASIL. Portaria N. 389 de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Nº 90, Brasília, DF, 12-ISSN 1677-7042, 9 mai. 2013. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em 06/06/2024.

BRASIL. **Lei 14.723 de 3 de Novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em 25/05/2024.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de Enfrentamento do Racismo na Escola: uma revisão integrativa. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 148–168, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.974. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 12 jun. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto N° 4181- R, de 12 de Dezembro de 2017**. Atualiza a regulamentação do Programa Nossa Bolsa, reordenado pela Lei n° 9.263, de 08/07/2009 e alterado pela Lei n° 10.763, de 08/11/2017. Palácio Anchieta, Vitória, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/nossabolsa>. Acesso em 10/06/2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei N° 9 263 de 08 de julho de 2009**. Reordena o Programa Bolsa Universitária NOSSABOLSA. Palácio Anchieta, Vitória, 08 jul. 2009. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/nossabolsa>. Acesso em 10/06/2024.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JÚNIOR, João Feres[et al]. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Ler, ouvir e escrever**. In: O trabalho do Antropólogo. 2 Ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, Editora UNESP, 2000.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, (1989): Memória. Jan./jun.1989-06-01. p. 3-15.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Rev. Estudos Históricos**. v. 5, n.10.1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em mai. 2024.

RATTS, Alex (org). **Beatriz Nascimento**. Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RIBEIRO, Geisa Lourenço. “ **O Glorioso Ato de 13 de Maio**”: escravidão e liberdade na comunidade remanescente de quilombo de Monte Alegre, Cachoeiro de Itapemirim-ES (1885-2019). 329f.Tese. (Doutorado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico**. In: O efeito etnográfico e outros ensaios. Coordenação editorial: Ferrari, Florência. Tradução: Dullei, Iracema; Pinheiro, Jamille; Valentini, Luísa. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VENTURA, Isabel Pacheco. [Entrevista cedida a] Paula Aristeu Alves. **Narrativa de Vida**. Cachoeiro de Itapemirim, 09, nov. 2023.

VENTURA, Juliana Pacheco [Entrevista cedida a] Paula Aristeu Alves. **Narrativa de Vida**. Cachoeiro de Itapemirim, 10, nov. 2023.