

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**CURSO DE HISTÓRIA**

**MARIA FERNANDA DE GOES FACHIN**

**ENTRE AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS:**  
**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS -**  
**INVERNADA DOS NEGROS - SC**

**CHAPECÓ**

**2026**

**MARIA FERNANDA DE GOES FACHIN**

**ENTRE AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS:  
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS -  
INVERNADA DOS NEGROS - SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de licenciada em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renilda Vicenzi

**CHAPECÓ**

**2026**

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Fachin, Maria Fernanda de Goes

Entre ausências e resistências: trajetórias escolares de mulheres negras quilombolas - Invernada dos Negros - SC / Maria Fernanda de Goes Fachin. -- 2026. 70 f.:il.

Orientadora: Doutora Renilda Vicenzi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em História, Chapecó, SC, 2026.

1. Trajetórias escolares. 2. Mulheres quilombolas. 3. Invernada dos Negros. 4. Interseccionalidade. I. Vicenzi, Renilda, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MARIA FERNANDA DE GOES FACHIN**

**ENTRE AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS:  
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS -  
INVERNADA DOS NEGROS - SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de licenciada em História.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 23/06/2026.

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente  
**RENILDA VICENZI**  
Data: 24/06/2026 09:45:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renilda Vicenzi – UFFS**  
**Orientadora**



Documento assinado digitalmente  
**EMERSON NEVES DA SILVA**  
Data: 24/06/2026 10:07:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Emerson Neves da Silva – UFFS**  
**Avaliador**



Documento assinado digitalmente  
**ELIANE TAFFAREL**  
Data: 26/06/2026 16:30:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Eliane Taffarel – Prefeitura Municipal de Chapecó e UFFS**  
**Avaliadora**

A todas as pessoas que, privadas de direitos manifestaram resistências. Às mulheres quilombolas da Invernada dos Negros, cujas vozes, memórias e lutas atravessam o tempo. Aos meus pais, por terem encerrado um ciclo e garantido aos filhos a possibilidade de sonhar e ir além.

## AGRADECIMENTOS

A relação estabelecida com este trabalho ultrapassa a conclusão de objetivos acadêmicos, pois algumas das discussões apresentadas se relacionam com experiências e curiosidades despertadas ainda em minha infância. Tratar de um tema tão significativo ocasiona diferentes sentimentos e desperta várias emoções. Esse processo certamente produziu transformações na minha forma de ver e pensar o mundo.

Ao longo desse percurso, pude contar com o apoio de pessoas incríveis nos momentos de dificuldade. A elas destino meus mais sinceros agradecimentos. Sou grata à minha professora e orientadora, Renilda Vicenzi, por estar ao meu lado na construção deste estudo e também por me motivar a ser cada vez melhor. Suas aulas e ensinamentos me fizeram apaixonar pela História do Brasil e da África e foram o motivo pelo qual escolhi trabalhar com mulheres negras quilombolas. Aliás, obrigada por me apresentar à Invernada dos Negros. Agradeço ainda ao professor Délcio Marquetti, pelas aulas alegres e pela energia cativante e acolhedora. E ao professor Bruno Picoli, por estar disponível todas as vezes em que precisei de auxílio e por me mostrar novas formas de pensar a educação. Estendo meu sentimento de gratidão também aos colegas que se tornaram meus grandes amigos na graduação, com os quais dividi alegrias e frustrações e que tornaram essa etapa mais leve.

Não posso deixar de demonstrar minha gratidão às mulheres quilombolas da Invernada dos Negros, cujas narrativas tornaram esta pesquisa possível. Angelina, Bertolina, Florência, Maria Altiva, Nilda e Rosely, muito obrigada por contribuírem com suas memórias e sabedoria. Ainda com relação às entrevistas, agradeço a Amanda Zanella Antunes de Lima e aos membros do projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul*, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que compartilharam comigo suas transcrições.

Por fim, sou grata aos meus pais, Neuza e Altair. Saibam que, sem vocês, esse caminho não seria possível. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado, acreditando em mim e apoiando meus sonhos. Vocês, que tiveram trajetórias escolares marcadas por ausências e obstáculos, batalharam para que eu pudesse ir além, sempre se mostrando orgulhosos do meu percurso. Palavras não são suficientes para expressar o tamanho do meu amor, da minha gratidão e do orgulho que sinto de vocês.

## RESUMO

A presente monografia analisa as trajetórias escolares de mulheres negras quilombolas da comunidade Invernada dos Negros, em Santa Catarina. A partir de uma abordagem teórico-conceitual interseccional, que considera as categorias sociais de raça, gênero e classe no recorte cronológico do pós-abolição. A metodologia emprega o estudo de fontes orais, audiovisuais e documentais, com ênfase na observação dos relatos coletados por meio de entrevistas. Ao articular memórias e vozes via história oral, evidencia-se o protagonismo feminino negro. A pesquisa também contrasta os relatos com a legislação educacional vigente durante a infância escolar das entrevistadas, visando identificar o modelo de escola a elas destinado. Assim, busca-se compreender os desafios e as oportunidades considerando os impactos do racismo, do classismo e do sexismo, articulados de forma interseccional. Destacam-se as disparidades históricas presentes nessas experiências escolares e sua atuação na manutenção do *status quo*. Adicionalmente, exploram-se as percepções construídas na lembrança dos obstáculos e no desenvolvimento de estratégias de resistência que, de forma consciente ou inconsciente, acompanham suas vivências na reivindicação por direitos.

Palavras-chave: Trajetórias escolares; Mulheres quilombolas; Invernada dos Negros; Interseccionalidade.

## ABSTRACT

This monograph analyzes the schooling trajectories of Black Quilombola women from the Invernada dos Negros community in Santa Catarina, Brazil. It adopts an intersectional theoretical-conceptual approach, considering the social categories of race, gender, and class within the post-abolition chronological framework. The methodology employs the study of oral, audiovisual, and documentary sources, emphasizing the observation of accounts collected through interviews. By articulating memories and voices through oral history, the research highlights Black female agency. The study also contrasts these accounts with the educational legislation in force during the interviewees' childhood schooling years, aiming to identify the school model destined for them. Thus, it seeks to understand the challenges and opportunities by considering the impacts of racism, classism, and sexism, articulated intersectionally. The research highlights the historical disparities present in these schooling experiences and their role in maintaining the *status quo*. Additionally, it explores the perceptions constructed in the remembrance of obstacles and the development of resistance strategies that, whether consciously or unconsciously, accompany their lived experiences in the claim for rights.

Keywords: Schooling trajectories; Quilombola women; Invernada dos Negros; Intersectionality.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                    | <b>10</b> |
| <b>2 DO ACESSO À TERRA AO ACESSO À ESCOLA: A PRESENÇA FEMININA NA INVERNADA DOS NEGROS.....</b>                             | <b>19</b> |
| 2.1 INVERNADA DOS NEGROS: UM OLHAR HISTÓRICO DO PERTENCIMENTO DAS MULHERES.....                                             | 19        |
| 2.2 NAS LEMBRANÇAS DO TEMPO DE MENINAS: A ESCOLA QUE COUBE (E A QUE FALTOU).....                                            | 28        |
| 2.2.1 Infância de Bertolina de Souza Pedroso: nas décadas de 1930 e 1940.....                                               | 30        |
| 2.2.2 Infâncias de Angelina Fernandes da Silva, Nilda das Graças Silva e Maria Altiya Dias: nas décadas de 1950 e 1960..... | 31        |
| 2.2.3 Infâncias de Florência Lopes de Souza e Rosely de Fátima Oliveira: na década de 1970.....                             | 36        |
| 2.2.4 As memórias da infância escolar a partir das lentes interseccionais.....                                              | 41        |
| <b>3 ANGELINA E FLORÊNCIA: PROTAGONISMO FEMININO E RESISTÊNCIA NA INVERNADA DOS NEGROS.....</b>                             | <b>44</b> |
| 3.1 O MOVIMENTO QUILOMBOLA E A REIVINDICAÇÃO DE DIREITOS.....                                                               | 44        |
| 3.2 “SOMOS TUDO NEGRO E QUE ESTAMOS AQUI PARA LUTAR PELO QUE É NOSSO”: ANGELINA FERNANDES DA SILVA.....                     | 46        |
| 3.3 “MEU DEUS, EU PERDI A OPORTUNIDADE, AGORA TEM QUE FAZER ISSO, TEM QUE CORRER”: FLORÊNCIA LOPES DE SOUZA.....            | 53        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                          | <b>64</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                     | <b>66</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o acesso e permanência na escola, considerando a perspectiva da memória, é adentrar um espaço marcado por ausências, interdições, lutas e resistências, palavras cujos significados são experienciados por muitos brasileiros. Muito antes de cogitar a profissão de professora/historiadora, alguns questionamentos, que hoje se relacionam com o caminho que escolhi trilhar, já ocupavam espaço em minha mente. A origem dessa curiosidade parte das trajetórias escolares dos meus pais residentes no Oeste Catarinense atravessadas por dificuldades como escolas distantes, falta de materiais escolares, a necessidade de trabalhar na roça para auxiliar no sustento da família e diversos outros fatores que se tornaram determinantes para uma decisão significativa: abandonar a escola. Ao ouvir esses relatos, era difícil para mim compreender que, em um passado tão recente, o caráter excludente se manifestava no ambiente escolar.

A infância escolar de meus pais se situa na vigência da Lei nº 5.692, promulgada em 1971, que tinha como objetivo fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei ampliou o ensino obrigatório e gratuito, antes constituído apenas pelo ensino primário com duração de 4 anos, originando o Ensino de 1º Grau, com duração de 8 anos (dos 7 aos 14 anos) (Brasil, 1971). Porém, a expansão da escola não foi a realidade de todos, nem simbolizou, necessariamente, uma ampliação da qualidade do ensino ofertado. Estudos como os de Souza-Chaloba e Moraes (2022) apontam que, embora o ensino de 1º Grau tenha se expandido de forma significativa nas décadas de 1970 e 1980 — inclusive no meio rural —, essa ampliação se concentrou sobretudo nos anos iniciais da escolarização, sem superar problemas históricos das escolas elementares. As autoras destacam que a precariedade das condições de ensino, as dificuldades de trabalho docente e a presença expressiva de professores leigos revelam as limitações estruturais que acompanharam esse processo de democratização do ensino<sup>1</sup>.

Ao observar os eventos que marcaram o sistema de ensino brasileiro no século XX, com base no exposto por Romanelli (1986) percebe-se que, a partir da década de 1930, reivindicações educacionais ganham espaço no cenário nacional. Dentre elas, revelam-se as presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), elaborado pelo movimento

---

<sup>1</sup> De modo semelhante, Romanelli (1986) apresenta que a efetivação da Lei nº 5.692/71 dependia da integração de recursos humanos e materiais, condição que raramente se verificava nesse contexto. Para a autora, o isolamento das famílias e das próprias escolas dificultava a implementação das diretrizes propostas, evidenciando que a expansão legalmente prevista não se traduziu, de fato, em acesso pleno ou em garantia de qualidade para as populações rurais.

renovador, este defendia o direito à educação para todos como dever do Estado. Esses ideais influenciaram a elaboração da Constituição de 1934<sup>2</sup>, todavia, com o início do Estado Novo e a Constituição de 1937 ocorreram retrocessos nas atribuições estatais referentes à promoção da educação. Já com o fim da ditadura varguista, o ensino primário passou a contar com uma legislação específica por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946)<sup>3</sup>.

O pensamento renovador também pode ser sentido na Constituição de 1946, que previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei geral para reger o ensino, iniciando um debate ideológico que se estendeu por 13 anos e culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A qual, apesar das disputas, representou uma vitória dos setores conservadores e do ensino privado (Romanelli, 1986). Posteriormente, durante a ditadura militar, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, anteriormente mencionada. São essas as legislações que regem a infância escolar das mulheres que contribuíram com suas trajetórias para a presente pesquisa e que, ao longo do século XX, não conseguiram efetivamente garantir uma escola para todos.

Nesse contexto, cabe pensar qual escola se propunha e para quem ela era, de fato, destinada. Atentando-se às evidências de que durante a maior parte do século XX uma parcela significativa da população que vivia em zonas rurais não tinha condições ou incentivos para prosseguir os estudos, situação que se agrava ainda mais no contexto de uma comunidade negra rural. Tais acontecimentos manifestam contornos específicos quando a observação é feita considerando as interseções entre raça, gênero e classe.

Quando criança, era confuso para mim apreender por que algumas trajetórias escolares em específico foram atravessadas por diversas barreiras, perpetuando na vida adulta o destino de um trabalho árduo que já se manifestava na infância. Seria apenas o mérito individual que validou destinos diferentes para os filhos da classe trabalhadora e as crianças da elite letrada? Naquele momento, eu não conseguia perceber a conexão entre dois mundos que se apresentavam de forma tão distinta, hoje reconheço essa divisão como parte de um projeto voltado à manutenção do poder. Por conseguinte, possibilidades que poderiam ser ampliadas pela educação formal permaneceram restritas ao trabalho braçal, não por ausência de talento ou de disposição, mas em razão de uma estrutura social que transforma a exclusão em um

---

<sup>2</sup> A Constituição de 1934 dedicou um capítulo inteiro à educação, reconhecendo-a como um direito de todos e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário. Porém, muitos de seus pontos simbolizam transformações apenas na esfera jurídica (Freitas; Abib, 2019).

<sup>3</sup> Também conhecidas como Reforma Capanema, no que se refere ao ensino primário, retornaram às reivindicações do Manifesto de 1932, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade (Bittar; Bittar, 2012).

mecanismo de preservação de privilégios. Nesse cenário, a educação raramente assume um caráter libertador, pois está submetida a um sistema que reproduz e sustenta opressões.

Ao longo da minha graduação desenvolvi um interesse especial por estudos relacionados à educação. Movida pela afinidade com o tema, participei de uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada *“Por serem analfabetos”: a escolarização para negros no imediato pós-abolição. Invernada dos Negros – SC*, nela fui apresentada a esta comunidade remanescente quilombola. A pesquisa tinha como objetivo analisar o processo *Ação de Divisão de Terras (ADT) - 1928*, observando como o analfabetismo foi utilizado enquanto estratégia jurídica para legitimar violências e exclusões vinculadas à expropriação territorial. Conhecer o histórico desse território marcado por violências legitimadas na ausência de educação formal abriu meu horizonte para uma nova possibilidade de estudo. Associei à curiosidade despertada na infância com o conhecimento adquirido na graduação, percebendo que refletir sobre as transformações facilitadas pelo acesso ao saber implica também olhar para a manutenção de desigualdades perpetuadas pela negação da escolarização.

Em uma conversa com minha orientadora durante a Iniciação Científica, ela expôs a possibilidade de elaboração de uma nova pesquisa. Dessa vez, voltada para as trajetórias escolares das mulheres residentes na comunidade da Invernada dos Negros, sobre a qual manifestei interesse em desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso. Foi ela também quem me revelou o campo de estudo da interseccionalidade, como uma teoria que oferece ferramentas analíticas para essa investigação. A partir disso, resolvi que tomaria para mim a missão de escutar, observar e evidenciar as narrativas escolares de mulheres negras quilombolas. Esse entusiasmo originou o seguinte questionamento: De que forma a interseção entre raça, gênero e classe influencia as oportunidades e os desafios enfrentados por essas mulheres em sua busca pela escolarização e como essas trajetórias refletem lutas e práticas de resistência no campo da educação e dos direitos sociais?

Este estudo compreende os percursos escolares dessas mulheres a partir de uma abordagem teórico-conceitual interseccional, considerando especialmente categorias sociais como raça, gênero e classe, (Collins; Bilge, 2021), (Collins, 2019), (Akotirene, 2019), no recorte cronológico do pós-abolição. Com ênfase na análise de relatos, por meio da oralidade, individuais e coletivas, abrangendo narrativas da infância, juventude e vida adulta das participantes residentes. Com vistas aos impactos do racismo, do sexismo e do classismo na experiência escolar das mesmas, que, de forma interconectada, sustentam e perpetuam disparidades históricas. Para evidenciar como essas vivências moldaram suas percepções

sobre a educação, com foco na lembrança dos obstáculos enfrentados e nas estratégias de resistência.

Consoante ao pensamento de Collins e Bilge, dentro das relações de poder as categorias sociais não atuam de forma separada, ao contrário, agem interligadas.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (2021, local. 247).

As relações de poder interseccionais, na análise de Collins (2019) são organizadas socialmente dentro de uma matriz de dominação, espaço em que atuam os sistemas interseccionais de opressão<sup>4</sup> e se estabelecem os domínios do poder, divididos em: estrutural, disciplinar, cultural ou hegemônico e interpessoal<sup>5</sup>. A partir dessas definições, há consonância com as trajetórias escolares das mulheres quilombolas da Invernada dos Negros, e que tem suas memórias marcadas/atravessadas pelo não acesso à educação formal. Não são apenas mulheres, ou pessoas negras, ou quilombolas, ou vítimas da opressão de classes isoladamente, mas afetadas, atravessadas pelo racismo, sexismo e classismo, pois, a interseccionalidade não deve ser compreendida apenas como “um somatório de opressões”, pois essas dimensões se interconectam, influenciando tanto as estruturas sociais, quanto as experiências cotidianas (Collins; Bilge, 2021).

O pensamento interseccional permite vislumbrar além das histórias oficiais, que naturalizam exclusões ao privilegiar narrativas de grupos dominantes (Collins; Bilge, 2021). Ele possibilita ampliar a compreensão sobre o processo de escolarização, permitindo pensá-lo a partir das especificidades das categorias sociais e das relações de poder. Ao realizar uma análise para além de lentes monofocais, viabiliza a percepção de que as desigualdades estão associadas a diferentes problemas sociais, advindos de variadas injustiças sustentadas por estruturas de poder.

A interseccionalidade como investigação e práxis crítica, conforme Collins e Bilge (2021), integra reflexão e ação crítica. Para além do reconhecimento das desigualdades, ela

<sup>4</sup> Para Collins (2019) os sistemas de poder interseccionais são as estruturas que organizam a desigualdade na sociedade, como o racismo, o sexismo, o capitalismo, entre outros, e que atuam de forma interdependente para subordinar alguns e privilegiar outros.

<sup>5</sup> “Cada domínio cumpre um propósito específico. O domínio estrutural organiza a opressão, enquanto o disciplinar a administra. O domínio hegemônico justifica a opressão, e o interpessoal influencia a experiência cotidiana e a consciência individual dela decorrente” (Collins, 2019, local. 10329).

permite investigar suas causas interconectadas e visa utilizar o conhecimento adquirido na promoção da justiça social. Ao examinar tais dimensões, a pesquisa busca contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, aprofundando a compreensão sobre as vivências escolares de mulheres quilombolas, muitas vezes invisibilizadas. Ao mesmo tempo, o estudo possui relevância social ao valorizar caminhos de resistência e protagonismo de mulheres negras, promovendo a visibilidade de identidades frequentemente marginalizadas. Parte-se da compreensão de que as participantes possuem identidades singulares, moldadas por contextos culturais e sociais, cujos percursos são marcados por desafios estruturais. Com isso, pretende-se colaborar com discussões sobre equidade, direitos sociais e ações afirmativas.

É importante ressaltar que, por ser uma jovem mulher branca, não experienciei as mesmas violências enfrentadas por mulheres negras. Minha trajetória foi atravessada por outras categorias, como o sexismo e o classismo, sobretudo por ser filha de pais que não tiveram acesso pleno à escolarização e pertencer a classe trabalhadora rural. Como pessoa branca, jamais fui atravessada pelo racismo, o que marca uma diferença fundamental em relação às experiências estudadas<sup>6</sup>. A interseccionalidade permite compreender justamente essas distinções: como determinadas opressões se sobrepõem de maneiras distintas em diferentes corpos, configurando desigualdades específicas. Em razão disso, atuo nesta pesquisa como interlocutora, mobilizando narrativas expressas em relatos oralizados e em produções de autoras negras, que possibilitam acessar essas experiências a partir das vozes que as protagonizam.

Neste sentido, o objetivo geral é compreender as múltiplas trajetórias de mulheres negras quilombolas acerca da escolarização, em perspectiva interseccional, considerando as ausências e os fundamentos de resistências no pós-abolição. E os específicos são: a) Investigar as memórias e narrativas das mulheres quilombolas sobre suas experiências no ambiente escolar; b) Identificar os principais obstáculos enfrentados por essas mulheres no acesso e permanência na educação formal; c) Analisar como as intersecções entre raça, gênero e classe influenciam suas vivências e oportunidades escolares; d) Compreender as formas de resistência, superação e protagonismo presentes nas vivências dessas mulheres.

Pela proximidade com a temática escolhida, esta pesquisa dialoga com produções acadêmicas como a dissertação de Maria José dos Santos (2012), *Trajectoria educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE*. Esse

---

<sup>6</sup> A sociedade brasileira, conforme destaca a autora Djamila Ribeiro (2017), é marcada pela herança escravocrata, nela pessoas negras experienciam o racismo do lugar de quem sofre com essa opressão, já as pessoas brancas experienciam o lugar de quem se beneficia da mesma opressão. Sob essa perspectiva, todos devem e podem discutir sobre o assunto, mas considerando os lugares distintos dos quais falam.

estudo, ao se apoiar em entrevistas, revela as barreiras enfrentadas pelas mulheres quilombolas em seus percursos escolares e destaca as formas de resistência. Embora essa produção contribua de forma significativa para o entendimento das trajetórias educacionais de mulheres negras quilombolas, a presente monografia se diferencia ao adotar a interseccionalidade como referencial teórico. Outrossim, diferencia-se por centrar sua investigação na comunidade Invernada dos Negros, em Santa Catarina, cujos processos que envolvem a escolarização das mulheres que a compõem ainda não foram explorados pela produção acadêmica na perspectiva aqui adotada.

Se faz necessário evidenciar que o debate proposto não se fundamenta na premissa da capacidade, mas questiona oportunidades. Ao abordar a negação do direito escolar, o intuito é discutir como o Estado, ao longo de décadas, negligenciou o ensino destinado a determinadas populações, entre elas as mulheres em questão, percebendo nessa obstaculização, a influência das relações de poder interseccionais.

A reflexão apresentada não deseja sugerir que o conhecimento é adquirido somente entre as paredes da escola, mas sim apontar que deveria ser um direito de todos acessá-la, ressaltando os impactos dessa interdição. Esses efeitos tornam-se ainda mais evidentes se considerarmos que, na história do Brasil, apenas duas constituições estabeleceram o direito ao voto para pessoas analfabetas (os que não soubessem ler e escrever): a Constituição de 1824, no período imperial, mas que não tornou obrigatório o voto, e a Constituição de 1988, atualmente em vigor. Isto posto, é essencial destacar que as mulheres entrevistadas para esta pesquisa compartilham saberes tão valiosos quanto aqueles aprendidos em sala de aula e que o fato de serem vitimadas pela ausência de muitos direitos — entre eles, a educação — não as mantém apáticas frente à sua situação. Seja de forma consciente ou não, suas experiências manifestam resistências. Neste escopo Thompson (1981), indica que as ações e transformações surgem justamente como resposta aos conflitos e às interpretações construídas a partir das experiências vivenciadas, algo que também será evidenciado ao longo da escrita.

Expor e analisar ausências/interdições e resistências é fundamental para questionar e problematizar falácias como as da democracia racial e da meritocracia, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância das políticas de ações afirmativas. Domingues (2005, p. 165) define bem o resultado da construção desses mitos: “O Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo”. Nosso país apropriou-se da ideia de igualdade ignorando as raízes históricas de seu passado escravista.

A abolição, em 1888, não significou o fim de preconceitos étnico-raciais, tampouco promoveu a inserção social da população negra, que ao longo do século XX permaneceu privada de diversos direitos. Que democracia republicana é essa que se constrói invisibilizando o racismo? É a ignorância que isenta da responsabilidade? Quais são os parâmetros de um mérito construído em meio à marginalização? Se o mérito advém da luta, ele não pode ser pensado a partir dos privilégios da branquitude sustentados pela subalternização negra.

O Estado brasileiro pode não ter adotado políticas abertamente segregacionistas, porém a discriminação racial esteve, e permanece, operando por meio do racismo estrutural, que, mesmo atuando de forma silenciosa, revela-se igualmente destrutivo. No pós-abolição, embora a população negra não tenha sido formalmente proibida de frequentar a escola, em muitos casos não encontrou bancos escolares disponíveis para ocupar, professores dispostos a ensinar, representatividade nos currículos ou políticas públicas que possibilitassem estudar sem a necessidade de trabalhar, entre outros fatores.

Como destaca Cida Bento (2022), políticas de ações afirmativas são frequentemente julgadas a partir do argumento que as acusa de promover “vitimização”. A herança branca constituiu-se às custas do sofrimento de grupos considerados por ela como inferiores e, ainda assim, é entendida e tratada como mérito. Em contrapartida, a população negra, mesmo sendo vítima de uma violência histórica, continua sendo culpabilizada por frequentemente ocupar espaços marginalizados. Enfrenta, ainda, em seu cotidiano, o estigma de perdedor, sem que sejam colocadas em questão as artimanhas opressivas utilizadas pelos considerados vencedores.

O medo da perda de privilégios, aliado ao desejo de ocultar um passado incômodo, tem motivado ataques políticos direcionados às ações afirmativas<sup>7</sup>. Em pleno século XXI, a negação ainda se sobrepõe à responsabilidade. Kilomba (2019) utiliza o exemplo da máscara de Anastácia para ilustrar como vozes negras foram silenciadas no período escravista. Na atualidade, os instrumentos de silenciamento precisaram ser adaptados: a máscara já não é física, e a violência também modificou suas formas de atuação. Se já não é possível impedir que falem, o que resta à branquitude amedrontada é desacreditar essas narrativas.

---

<sup>7</sup> A Lei Estadual nº 19.722/2026, sancionada pelo Governo de Santa Catarina, vedava a adoção de cotas raciais e de outras ações afirmativas em instituições de ensino superior públicas ou que recebessem verbas públicas estaduais. Posteriormente, a norma foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (Santa Catarina, 2026).

A metodologia adotada une análise bibliográfica, priorizando obras de autoras negras em perspectiva interseccional, e estudo através de fontes orais, audiovisuais e documentais, com ênfase na observação dos relatos coletados por meio de entrevistas realizadas com as mulheres da comunidade. A opção pela história oral deve-se, em especial, à sua relevância para o estudo de populações outrora marginalizadas pelas “versões oficiais da História”. Por meio da memória e da oralidade, diferentes pessoas têm encontrado espaço para validar e significar suas experiências (Meihy; Holanda, 2015). Nesse mesmo aspecto, em concordância com Lemos, Perazzo e Oliveira (2022), podemos perceber os posicionamentos e sentimentos dos sujeitos no mundo por intermédio de seus discursos, a partir da escuta atenta de suas próprias narrativas. Assim como esses autores, ao trabalhar com os relatos de mulheres negras quilombolas sobre a própria escolarização, buscamos demonstrar,

como essas mulheres constroem suas identidades raciais e de gênero ao falarem de si mesmas, denunciando a cristalização de uma memória social brasileira que relegou as pessoas negras ao anonimato, ao heroicizar homens, frequentemente brancos, oriundos de extratos sociais abastados e poderosos (Lemos; Perazzo; Oliveira, 2022, p. 95).

No que se refere ao uso das fontes na monografia, as memórias escolares que compõem o primeiro capítulo pertencem a Bertolina de Souza Pedroso, Angelina Fernandes da Silva, Nilda das Graças Silva, Maria Altiva Dias, Florência Lopes de Souza e Rosely de Fátima Oliveira. As entrevistas, exceto uma realizada com Florência da qual participei, foram produzidas e cedidas por terceiros<sup>8</sup>, sendo eles, Amanda Zanella Antunes de Lima, Renilda Vicenzi e outros membros do projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul*, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Como fonte audiovisual, o documentário *Sua cor bate na minha* (2005), contribui ainda com as narrativas de Maria Luzia Lopes, Bertolina de Souza Pedroso e Angelina Fernandes da Silva. Já a Ação de Divisão de Terras (1928), como fonte documental auxilia na denominação das mulheres nomeadas como analfabetas naquele período. Os relatos são contrastados com a forma como a educação foi tratada pela legislação adequada ao período que compreende a idade escolar das mulheres entrevistadas. Elas foram escolhidas para compor a pesquisa devido a recorrência e relevância de suas falas relacionadas a escolarização disponíveis nos materiais consultados.

---

<sup>8</sup> As fontes orais, assim como as demais fontes históricas, possuem seus limites, pois cada pesquisa é orientada por questões e perspectivas próprias. No entanto, a partir das entrevistas realizadas e cedidas por terceiros, originalmente produzidas com objetivos distintos, foi possível refletir sobre a escolarização das mulheres negras quilombolas da comunidade Invernada dos Negros.

A partir das fontes selecionadas, o primeiro capítulo aborda o histórico da comunidade remanescente quilombola, privilegiando a presença feminina desde o testamento (1877) que originou a Invernada dos Negros. Com vistas à influência desse espaço na trajetória escolar dessas mulheres negras quilombolas, parte-se das que assinam a rogo a procuração por serem analfabetas (1928) até aquelas que, ainda na segunda metade do século XX, não acessam de forma plena a escolarização.

Quanto às fontes que guiam o segundo capítulo, trabalha-se novamente com metodologia qualitativa por meio de entrevistas, dessa vez revisitando as narrativas de Angelina Fernandes da Silva e Florência Lopes de Souza. As falas expressas no documentário *Sua cor bate na minha* (2005), aliadas a outra produção audiovisual, *Invernada dos Negros* (2021), também fundamentam o estudo. Essa etapa enfatiza a perspectiva da resistência, Florência e Angelina, mulheres que compartilham suas experiências escolares da infância, foram selecionadas em razão da influência exercida pela educação em suas vidas adultas, como veem, pensam e interpretam as funções e a importância da escola. Como figuras que desempenham papéis fundamentais na vida comunitária, suas trajetórias são observadas considerando as reações expressas frente aos obstáculos decorrentes do racismo estrutural, da desigualdade social e de vivências típicas de gênero.

## 2 DO ACESSO À TERRA AO ACESSO À ESCOLA: A PRESENÇA FEMININA NA INVERNADA DOS NEGROS

O presente capítulo apresenta a participação feminina desde a formação da comunidade Invernada dos Negros, retomando a atuação das ancestrais escravizadas e avançando para a análise das trajetórias escolares das mulheres negras quilombolas que ali residiram e que, ao longo do século XX, enfrentaram diversos obstáculos na busca pelo saber escolar.

### 2.1 INVERNADA DOS NEGROS: UM OLHAR HISTÓRICO DO PERTENCIMENTO DAS MULHERES

Josepha, Margarida Maria de Souza, Damásia Maria de Souza e Inocência, para além do gênero e da cor essas mulheres carregam em comum uma trajetória de vida marcada pela escravidão. Seus nomes representam a presença feminina negra escravizada em Santa Catarina, e suas existências remetem a um passado que se tenta apagar, silenciar e esquecer. Nesse contexto, a narrativa oficial que se constrói no Sul do Brasil, como exposto por Lidianne Taffarel (2020) trata do progresso como resultado da colonização da região por europeus. Dessa forma, oculta-se a presença de negros escravizados, bem como a permanência de seus descendentes no período pós-abolição.

É neste cenário de apagamento e resistência que se insere a Invernada dos Negros, uma comunidade negra rural, situada nos municípios de Campos Novos e Abdon Batista, no Meio Oeste de Santa Catarina, cuja presença desafia a narrativa hegemônica propagada pela ideologia do branqueamento. Seu território, de acordo com Vicenzi e Eliane Taffarel (2021a), é composto por quatro localidades, sendo elas: Corredeira, Manuel Cândido, Arroio Bonito e Espigão Branco. Com origem no período escravista e mantendo-se presente no pós-abolição, a Invernada foi a primeira em Santa Catarina a receber da Fundação Palmares a certificação de *comunidade remanescente quilombola*, no ano de 2004.

De fato, ao longo da história, é comum encontrar narrativas oficiais propagadas por quem nas hierarquias sociais ocupou espaços de privilégio. Dessa maneira, a presença negra, e ainda mais a presença feminina negra, foram relegadas à subalternidade, resistindo através da construção de saberes em espaços marcados pela exclusão.

Essas versões oficiais da história podem ser amplamente aceitas, mas a interpretação direta da história que elas fazem privilegia alguns grupos em detrimento de outros e

realça certas experiências em detrimento de outras. As pessoas são ensinadas a tratá-las como universais, mas as histórias oficiais apresentam, em geral, uma visão parcial do mundo, de acordo com a perspectiva dos grupos dominantes (Collins; Bilge, 2021, local. 1906-1911).

Para aqueles considerados inadequados à construção de uma história ideal-oficial, a abolição não findou os silenciamentos. É preciso reconhecer que existir na condição de mulher escravizada, assim como descender de um passado que subjuga seus corpos é constantemente resistir: não ter direito sobre o próprio corpo, sobre a própria sexualidade e nem sobre o destino dos/as filhos/as, que assim que deixam seu ventre passam a integrar um mundo que irá lhe destinar o mesmo sofrimento imposto a seus pais. Essas pessoas fizeram e fazem parte de uma história que muitos querem esquecer. Consequentemente, é negado o direito à própria voz.

Contudo, onde existe opressão, também se manifesta a resistência. As memórias expressas oralmente por mulheres negras quilombolas como a senhora Angelina Fernandes da Silva que enfatiza: “Eles eram em onze escravos, aonde uma era minha bisavó, que era a Damásia”<sup>9</sup>. Já a senhora Bertolina lembra: “O pai era filho de um escravo”<sup>10</sup>. E para Maria Luzia “Eles faziam trazer a brasa na mão para acender o cachimbo”<sup>11</sup>, reconstituem o passado escravista que deu origem à comunidade da Invernada dos Negros. Ao rememorem o sofrimento vivido por seus antepassados, essas mulheres ressignificam suas próprias histórias e reafirmam a continuidade de uma resistência ancestral.

A materialidade desse passado é comprovada por uma carta de alforria, datada de 1866, evidência concreta da presença de escravizados na região. Com base nela, podemos perceber a presença feminina de Josepha com aproximadamente 30 anos, Margarida com cerca de 5 anos, Damásia com idade próxima de 1 ano e Inocência com cerca 40 anos. A escravizada Josepha é a única descrita na alforria como de “nação”, termo que, segundo Eliane Taffarel (2019), era utilizado para se referir a africanos oriundos de diversas regiões da África. Neste documento, analisado por Taffarel (2019), o fazendeiro Matheus José de Souza e Oliveira e sua esposa Pureza Emília da Silva, proprietários da fazenda São João, localizada na então freguesia de Campos Novos, concedem a liberdade condicionada às mulheres anteriormente citadas e também a Antonio, Manoel, Domingos, Salvador e Geremias. Com relação ao conceito de liberdade condicionada, este é empregado pela autora para descrever as

<sup>9</sup> Angelina Fernandes da Silva. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 1 min 45 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvG>. Acesso em: 14 out. 2025.

<sup>10</sup> Bertolina de Souza Pedroso. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvG>. Acesso em: 14 out. 2025.

<sup>11</sup> Maria Luzia Lopes. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 1 min 25 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvG>. Acesso em: 14 out. 2025.

condições impostas na carta de alforria. A liberdade plena só seria alcançada após a morte de Matheus e Pureza e na imposição da continuidade da prestação de bons serviços e do respeito aos senhores, não sendo, assim, uma realidade imediata.

Mais tarde, no ano de 1877, Matheus, em seu testamento, destina a terça parte da propriedade aos seus escravizados e libertos. Esse território, composto de matos e terras agricultáveis, deu origem à Invernada dos Negros.

Declaro que dei liberdade aos escravos, digo há tempo aos escravos de nomes Margarida, Damazia e Joaquim e que por isso não fazem mais parte de meus bens. Deixo por meu falecimento, não só aos escravos a quem já dei liberdade como que ainda se acham captivos por meu falecimento e que ficarão livres pello último daquelle de nós que fallecer, a minha terça a qual lhes será dada em campos e terras lavradas dentro da invernada e na linha que divide com meu irmão João Antunes de Souza. Declaro que desses terrenos elles nunca por si nem por seus decendentes poderão vender – hypotecar e nem alhear por forma alguma; nem mesmo seja sujeito a inventário por morte de qualquer delles, visto como elles e seus decendentes são apenas uzufructuários, e assim irá passando de pais a filhos por morte daquelles que forem fallecendo. Declaro que aquelle ou aquella que como alguma destas pessoas cazar não sendo dos mesmos escravos não terá direito ao uzufructo senão durante a vida do uzufructuario e sim seus filhos se os tiverem. Declaro que os escravos que se acharem por meu falecimento não serão mais sujeitos a inventário visto que ficão servindo a minha mulher e acompanhando-a até que ella queira e que não farão por isso parte dos bens que ficarem e nem pagarão por si taxa alguma do legado que lhes deixo, em terrenos, visto como estes não são sujeitos a ônus alguns<sup>12</sup>.

A análise desse testamento reforça a tese de liberdade condicionada defendida por Taffarel (2019), desta vez associada ao acompanhamento da viúva Pureza. Além disso, dos nomes presentes na carta de alforria de 1866, somente Margarida e Damásia já aparecem como libertas. O documento também conta com uma cláusula que define a inalienabilidade e indivisibilidade das terras herdadas, que compreendiam uma área de cerca de 8 mil hectares; estas deveriam permanecer em usufruto perpétuo, passando de geração em geração, a partir dos escravos legatários: Manoel, Geremias, Pedro, Margarida, Damásia, Salvador, Inocência, Joaquim, Francisco, Josepha e Domingos. Sendo assim, como destaca Vicenzi (2011, p. 7), “a herança recebida significava a continuidade da vida destes sujeitos na Fazenda São João”.

É, portanto, sabido que Josepha, Margarida, Damásia e Inocência, na condição de escravizadas, libertas e legatárias de terra, são nomeadas em dois documentos, a carta de alforria (1866) e o testamento (1877). A questão que se impõe é: para além dessas condições, quem eram essas mulheres?

---

<sup>12</sup> Testamento descrito nas folhas 15-17 da *Ação de Divisão de Terras* (1928), Tombo 1278. Arquivo Histórico Dr. Waldemar Rupp, Campos Novos/SC. Foi preservada a grafia original.

Segundo exposto por Taffarel (2019), Josepha, Domingos, Manoel, Margarida e Damásia constituíam uma família dentro da escravidão de Matheus e Pureza. Nos assentos de batismo analisados por ela, Josepha aparece como mãe de Manoel, Margarida e Damásia. Nos dois primeiros, não consta o registro do pai, mas no caso de Damásia, esta foi registrada como filha da africana Josepha com o crioulo Domingos, levando a crer que os dois viviam em uma união consensual. Com relação a crioula Inocência, existem poucos registros, mas, segundo Vicenzi e Taffarel (2021a), embora ela tenha passado a maior parte da vida na condição de escravizada, é possível que tenha tido filhos, na fazenda São João ou até mesmo fora dela.

A pesquisa desenvolvida por Taffarel (2019) também foi essencial para que pudéssemos conhecer um pouco mais sobre a trajetória da comunidade envolta na presença dessas mulheres, mães e irmãs. Conforme o mapeamento analisado, foi possível perceber que, apesar de a comunidade se reconhecer por muito tempo como descendente de Manoel, Damásia, Margarida e Francisco, o fato de os três primeiros serem irmãos aumenta os laços de parentesco existentes para a geração anterior, e nos levam a Josepha. Tudo que sabemos sobre ela está associado a denominações: africana, escrava, mãe. Nada se conhece sobre suas vivências anteriores a essas condições. As informações encontradas deixam o seguinte questionamento: Quem foi Josepha para além dos marcadores que racializaram seu corpo?

Apesar do silêncio sobre sua vida pregressa, como mãe, Josepha concedeu a vida a outras duas mulheres, Margarida Maria de Souza e Damásia Maria de Souza, libertas, legatárias de terras. Conforme as informações levantadas por Taffarel (2019), a primeira casou-se com cerca de 15 anos em 1876, com Domingos Fernandes, todavia faleceu jovem com 30 anos em 1891. Tem-se como causa da morte, ainda que de forma presumida, a alienação mental. Já a segunda, se casou com Diocleciano Fernandes Caripuna, em 1878, com aproximadamente 13 anos. Ao contrário de sua irmã, teve uma vida mais longa, falecendo em 1925. Porém sem assistência médica, tendo sido sepultada no Cemitério da Invernada dos Negros. O legado de ambas detém grande importância na memória local, aqui destacam-se algumas lembranças sobre Damásia:

O interesse pelas genealogias, mais que ligado a possibilidade de afirmação de direitos dos sujeitos, busca fortalecer ainda mais os vínculos que os localizam na rede de parentesco e com os “troncos véios”, os que são considerados os guardiões das histórias do lugar nas lutas pela terra. No processo de resgate, algumas histórias vão se destacando, como as referentes à Damásia, uma das ex-escravas legatárias, que aparece como uma das lideranças antigas dos troncos velhos. Damásia aparece como uma mulher de muitas qualidades: forte e trabalhadora, dominava os conhecimentos e preparos das ervas e plantas medicinais, era benzedeira e parteira (Mombelli, 2009, p. 49).

O testamento, que garantiu a terra, e a memória, que a preservou, estão, portanto, intrinsecamente ligados. Por décadas a cláusula testamentária que previa o usufruto perpétuo das terras foi respeitada pelos legatários. Sendo assim, nos anos seguintes ao testamento, mais que o acesso à terra, os saberes também passaram de pais para filhos. Vicenzi e Taffarel (2021b) abordam como o vínculo com a terra, mantido por gerações, expressa uma forma de resistência diante do racismo, preconceitos e da exclusão presentes no contexto histórico e social do pós-abolição. A continuidade da existência nesse território legado reflete a permanência de práticas, memórias e relações de pertencimento associadas à herança deixada pelos antepassados e a laços de parentesco. Estas características também são destacadas por Mombelli e Bento (2006, p. 117).

A herança das terras da Invernada dos Negros é interpretada enquanto uma dádiva recebida dos ancestrais, que os herdeiros têm o dever de recebê-la, preservá-la e transmiti-la às gerações futuras, como fizeram seus pais e avós. Neste sentido, a dádiva constitui-se como uma modalidade de apropriação da terra que ultrapassa a relação material ou comercial, mas remete-se antes à dimensão simbólica da relação com esta terra. A terra não é vista sob a perspectiva de "uma moral de comercializante", mas considerada um bem comum. A transmissão da propriedade da terra entre várias gerações, sem que tenham sido empregados os mecanismos formais de partilha, revela o caráter de apropriação indivisível das terras herdadas, de manutenção de uma "terra em comum". Com a terra são transmitidos também hábitos, costumes e tradições sobre o modo de usá-la, de trabalhá-la e de viver sobre ela.

Contudo, de acordo com Vicenzi e Taffarel (2021a), o acesso à terra não simbolizou inserção social. O fato de terem recebido terras, mas no período pós-abolição conviverem com a negação do acesso à cidadania e a outros direitos básicos, ocasionou em condições de vida precárias marcadas pela exclusão. Vivendo às margens da sociedade, sistematicamente ignoradas quando se trata de assegurar direitos e lembradas apenas quando o objetivo é retirar-lhes o que possuíam, essas pessoas foram submetidas a repetidas formas de violência praticadas por aqueles que concentravam os privilégios na balança social. É nesse contexto de exclusão e vulnerabilidade que, em 1928, aproximadamente 50 anos após o testamento, tem início a Ação de Divisão de Terras movida pelo advogado Henrique Rupp Junior.

O processo referente à divisão do território que compõe a Invernada dos Negros teve seu desfecho em 1942, culminando na perda significativa de mais da metade do território herdado, que foi destinado como pagamento ao advogado pelos honorários. Como apresentam Mombelli e Bento (2006), o fato de as terras legadas em testamentos estarem associadas a cláusulas de inalienabilidade e indivisibilidade resultou na necessidade de um trâmite jurídico

para que pudesse ser feita a divisão e legalização, baseando-se no direito à propriedade privada.

Enquanto o primeiro é previsto em lei, o segundo é traduzido pela inconstitucionalidade da apropriação coletiva da terra. A cláusula do usufruto perpétuo e de indivisibilidade da área herdada será então, embora advogada pelo testador, juridicamente questionada por não estar prevista nos códigos da legislação brasileira (Mombelli; Bento, 2006, p. 99).

Como efeito dessas contestações, na data de 15 de fevereiro de 1928<sup>13</sup>, com base na alegação de que os condôminos desejavam promover a divisão do imóvel e a formação de seus quinhões, foi feita uma procuração em nome dos legatários, dando poderes ao advogado Henrique Rupp Junior e ao comerciante Paulo Blasi, para promover a demarcação e divisão do imóvel. Essa procuração foi assinada a rogo pelos outorgantes, sob a justificativa de serem todos analfabetos, uma evidência da disparidade de conhecimento entre os homens brancos letrados e conhecedores das leis, e os legatários negros privados da escolarização formal (Fachin; Vicenzi, 2025).

Nesse caso, uma análise que, para além de raça e classe, considera gênero, torna-se reveladora: dos trinta condôminos que assinam a rogo a procuração, por serem analfabetos, dezoito são mulheres.

Quadro 1 – Mulheres que assinam a rogo a procuração

|                                 |                                 |                                  |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 1. Margarida de Souza;          | 2. Maria Anna Fagundes;         | 3. Magdalena Maria de Souza;     |
| 4. Francisca Maria de Souza;    | 5. Alexandrina Maria de Souza;  | 6. Thereza Fernandes da Silva;   |
| 7. Maria Alves Moreira;         | 8. Brulina Fernandes da Silva;  | 9. Andrelina Fernandes da Silva; |
| 10. Conceição Maria de Souza; * | 11. Conceição Maria de Souza; * | 12. Maria Conceição de Souza;    |
| 13. Balbina Maria de Souza;     | 14. Maria Luiza de Souza;       | 15. Ignacia Antunes de Souza;    |
| 16. Joanna Maria de Souza;      | 17. Maria Joanna dos Santos;    | 18. Ignacia de Meira Goes.       |

Fonte: Folhas 5-6 da *Ação de Divisão de Terras* (1928), Tombo 1278. Arquivo Histórico Dr. Waldemar Rupp, Campos Novos/SC.

\* As duas ocorrências do nome *Conceição Maria de Souza* referem-se a mulheres distintas, conforme registrado no processo.

<sup>13</sup> Procuração descrita nas folhas 5-6 da *Ação de Divisão de Terras* (1928), Tombo 1278. Arquivo Histórico Dr. Waldemar Rupp, Campos Novos/SC.

Quem foram essas mulheres no pós-abolição, privadas do direito à escolarização? O mapeamento realizado por Taffarel (2019)<sup>14</sup> permite aproximar essas mulheres nominadas na procuração e suas linhagens.

A primeira mulher nomeada na procuração é Margarida de Souza, de cor preta e ocupação doméstica, esta é filha do legatário Manoel Matheus de Souza e de Ignacia de Meira Goes, portanto é também neta de Josepha. Em 1924, casou-se com João Caripuna de Souza, lavrador, filho dos legatários Diocleciano e Damásia. Faleceu na Invernada dos Negros, aos 55 anos, em 1950, sem assistência médica. Em contrapartida, a segunda referenciada é Maria Anna Fagundes que não descende dos legatários, porém em 1911, ao se casar aos 18 anos com Eufrázio Fernandes Caripuna, lavrador e filho da legatária Damásia e de Diocleciano, tornou-se condômina da comunidade. Esta mulher, doméstica de cor preta, faleceu no ano de 1950, aos 64 anos, na Invernada dos Negros, sem assistência médica.

Do mesmo modo estão presentes as irmãs Magdalena Maria de Souza, Francisca Maria de Souza e Alexandrina Maria de Souza. Elas são filhas de Damásia e Diocleciano. Magdalena casou-se com José Gomercindo d' Oliveira aos 26 anos, em 1922. Sobre Francisca, foram localizados apenas os assentos de batismo de seus dois filhos com Manoel Vicente da Rosa, sendo eles: Sebastião nascido em 1924 e Antonio nascido em 1926. Já no registro de óbito de Alexandrina, as informações apontam que faleceu aos 60 anos, em 1942, na Invernada dos Negros, sem assistência médica, declarada doméstica, de cor preta e solteira.

Por outro lado, Thereza Fernandes da Silva, tornou-se moradora da Invernada por meio do casamento com Zacarias Fernandes da Silva, filho de Margarida e Domingos, em 1900 quando ela tinha 15 anos. As informações contidas em seu registro de óbito a definem como doméstica, de cor preta e viúva, falecida em 1968 aos 82 anos. Outro exemplo é Maria Alves Moreira, doméstica, de cor preta, que também não é descendente dos legatários, todavia casou-se com Sebastião Fernandes da Silva, filho de Domingos e Margarida, no ano de 1900, quando estava com 16 anos de idade. Faleceu em 1947, na Invernada dos Negros, aos 64 anos, sem assistência médica.

Ainda na linhagem de Josepha, temos Braulina Fernandes da Silva, doméstica, filha de Margarida e Domingos, que se casou aos 18 anos com o lavrador Balthasar Honório Gonçalves, em 1912. Além disso, a sobrinha de Braulina também é citada, Andreлина

---

<sup>14</sup> As informações sobre estas mulheres foram extraídas da pesquisa de Taffarel, 2019, p. 82-139. Para maiores informações sobre a genealogia das mulheres abordadas no presente estudo, bem como de outros legatários e de seus descendentes, recomendo a leitura na íntegra da pesquisa. Ressalto que há divergências entre os nomes e sobrenomes das mulheres citadas na Ação de Divisão de Terras, pois optei por mantê-los tal como foram registrados no processo.

Fernandes da Silva, nascida em 8 de setembro de 1902, é filha de Maria Alves Moreira e Sebastião Fernandes da Silva, portanto neta de Margarida e Domingos e bisneta de Josepha. Andreolina no ano de 1921, aos 19 anos, casou-se com Cândido Manoel de Souza, lavrador, filho de Manoel e de Ignacia.

Entre as assinaturas a rogo, identificam-se duas mulheres distintas registradas como Conceição Maria de Souza. A primeira<sup>15</sup> não possui ascendência entre os legatários. Doméstica, nasceu em 23 de março de 1902, em Campos Novos, e casou-se, em 1923, com o lavrador João Manoel de Souza, filho de Manoel e Ignacia. Faleceu em 1973, aos 72 anos, sendo registrada como viúva e de cor preta. A segunda mulher com o mesmo nome integra a rede familiar dos legatários, sendo inclusive cunhada da primeira. Conceição Maria de Souza, no segundo caso, é irmã de Maria Conceição de Souza e de Balbina Maria de Souza, que aparecem na sequência do documento. As informações disponíveis apenas permitem identificá-las como filhas de Manoel e netas de Josepha.

O mapeamento genealógico revela, ainda, que as irmãs Maria Luiza de Souza, Ignacia Antunes de Souza e Joanna Maria de Souza, são filhas de Feliciano Maria de Souza e Salustiano Antunes de Souza. Por parte de mãe, são netas de Manoel e bisnetas de Josepha. Maria, de cor preta, foi casada com Octacílio Lopes de Oliveira; ela faleceu aos 59 anos, na Invernada, sem assistência médica. Ignacia tem seu assento de batismo datado de 7 de maio de 1905, neste aparece com dois anos de idade na época. Outras informações sobre ela estão associadas ao registro de nascimento de seu filho Sebastião feito pelo avô Salustiano, nele consta que o menino nasceu em 29 de janeiro, na Invernada dos Negros, filho de Ignacia Antunes de Souza, doméstica, solteira. As mesmas são reforçadas no registro de óbito da criança, que faleceu aos 11 anos, sem assistência médica. Já Joanna também doméstica e de cor preta, faleceu na Invernada dos Negros aos 30 anos em 1947.

Dando prosseguimento, cabe acrescentar que Maria Joanna dos Santos, é a única das mulheres da procuração que descende de um legatário fora do tronco familiar de Josepha; ela é filha de Francisco Matheus de Souza e de Maria Izabel dos Santos. Maria Joanna aos 15 anos de idade, em 1896, casou-se com Manoel José Camargo. Posteriormente, em um segundo casamento, se uniu a Paulo Caripuna, filho de Damásia. Faleceu em 1954 sem assistência médica, na época com 82 anos, viúva e de cor preta. Por fim, a última das mulheres que aparecem na fonte jurídica, já citada anteriormente, é Ignacia de Meira Goes,

---

<sup>15</sup> Na procuração, a esposa de João Manoel de Souza aparece registrada com o mesmo nome de uma das irmãs dele, Conceição Maria de Souza. Contudo, nos registros cartoriais e eclesiásticos analisados por Taffarel (2019), ela é denominada Conceição Pedrosa da Cruz, evidenciando as imprecisões na identificação das pessoas ao longo do processo.

esposa do legatário Manoel, filho de Josepha. Este casamento tem como data o ano de 1879. Ignacia, é mãe de Margarida, Conceição Maria, Maria Conceição e Balbina Maria e avó de Maria Luiza, Ignacia Maria, Joanna Maria, outras mulheres nomeadas na procuração.

A heterogeneidade que envolve as trajetórias dessas mulheres exige uma análise interseccional. Como lembra Kilomba (2019), os discursos que buscam abordar as vivências de mulheres negras, muitas vezes, não alcançam a complexidade da realidade que as atravessa. Visto que debates sobre racismo tendem a centralizar o homem negro, enquanto as discussões sobre sexismo privilegiam as experiências das mulheres brancas. Quando, por sua vez, o foco se volta à classe, a categoria de raça é frequentemente silenciada. É fundamental, portanto, voltar a análise para o campo da interseccionalidade, onde são reconhecidas o que Akotirene (2019) chama de avenidas identitárias, nas quais mulheres negras são atingidas pelos cruzamentos entre os modernos aparatos coloniais: raça, gênero e classe.

Ainda que nem todos os seus filhos estejam aqui citados, à exceção de Maria Conceição de Souza e Conceição Maria de Souza, filhas de Manoel e Ignacia sobre as quais não foram encontradas informações, todas elas foram mães. Imersas na categoria de gênero, foram também esposas, filhas, irmãs, avós, netas, tias, sobrinhas e primas. Para além dos laços de parentesco, a cor preta inscrita nos registros de óbito anuncia a presença marcante da raça. As ocupações de domésticas, as mortes sem assistência médica e o fato de, em 1928, quarenta anos após a abolição, serem designadas como analfabetas, revelam as conexões profundas entre raça, gênero, classe e escolaridade.

Josepha é aqui evidenciada como a figura feminina da qual descendem muitas outras. É mãe de Margarida e Damásia, avó de Margarida, Magdalena, Francisca, Alexandrina, Braulina, Conceição Maria, Maria Conceição e Balbina, e bisavó de Andreлина, Maria Luiza, Ignacia Maria e Joanna Maria. Assim, das dezoito mulheres mencionadas no documento, doze descendem dela. Os frutos que brotam das raízes africanas de Josepha, mulher negra, escravizada e desterritorializada na diáspora, foram também desterritorializados no pós-abolição. Nas palavras de Akotirene (2019, p. 15): “No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano”. E é justamente nas margens de um passado doloroso<sup>16</sup>, de um presente estigmatizado e de um futuro incerto que, na figura das Josephas, Margaridas, Damásias e Inocências, reside a

---

<sup>16</sup> As mulheres negras, como reflete Piedade (2017), falam também do lugar de suas ancestrais, suas vozes emanam de espaços outrora silenciados, marcados pela violência, ausência e invisibilidade, ou seja, pela *dororidade*.

memória de uma ancestralidade de resistência — da qual emergem mulheres que sustentam a vida, preservam saberes e se constituem, em meio à luta cotidiana, como agentes históricos.

## 2.2 NAS LEMBRANÇAS DO TEMPO DE MENINAS: A ESCOLA QUE COUBE (E A QUE FALTOU)

Durante o período colonial a educação escolar neste território era tida como um privilégio das elites, que pagavam pelo ensino, no qual a Igreja Católica quase exerce um monopólio. Ao longo do período imperial (pós-independência), a educação escolar manteve-se associada à preservação do status dos grupos privilegiados, sendo compreendida como um símbolo de prestígio social e cultural. Essa configuração permaneceu mesmo após a abolição da escravidão e a Proclamação da República (Romanelli, 1986).

Romanelli (1986), argumenta que, a partir da década de 1930, o Brasil passa por mudanças econômicas e sociais, sem que, no entanto, o Estado assumisse plenamente a responsabilidade pela expansão da escola pública, gratuita e obrigatória. Nesse cenário de negligência estatal outros grupos passaram a se mobilizar em torno da educação, como o movimento renovador, no qual educadores progressistas tomam a educação como um problema social, passando a defendê-la como um direito de todos e inaugurando um debate que se estenderia por décadas. Um dos desdobramentos desse movimento foi a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que reivindicava maior atuação do Estado na promoção da escola pública, igual para ambos os sexos e classes sociais, gratuita, obrigatória e laica.

Como era de se esperar, os debates acerca da ampliação da escolarização não agradaram aos grupos beneficiados pela hegemonia histórica, para os quais as reivindicações eram uma ameaça não apenas de caráter religioso, mas também econômico e político, ameaçando seus privilégios (Romanelli, 1986). Privilégios estes que possibilitaram a Henrique Rupp Junior, homem branco, advogado e oriundo de uma família com influência econômica e política regional, mover a Ação de Divisão de Terras, iniciada em 1928 e finalizada em 1942. Ação que expropriou os legatários, descritos no processo como *analfabetos, ex-escravos* e detentores de *pouca cultura e deficiência de orientação*.

Somente no século XX a questão educacional chama a atenção nacional e governamental, conquista antecedida por lutas e mobilizações protagonizadas por movimentos sociais (Costa; Albuquerque, 2018). Dentre os setores que não demonstrou apatia frente à exclusão educacional, está o movimento negro. Conforme demonstrado por

Gonçalves e Silva (2000, p. 134), “Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia”. Na discussão proposta pelos autores, a reflexão acerca do passado ocupa um lugar central para que possamos compreender as injustiças do tempo presente. Eles abordam como, desde o início do período republicano, podemos perceber a luta pela educação do negro a partir de movimentos e instituições como a Frente Negra Brasileira, na década de 1930, e o Teatro Experimental do Negro, na década de 1940. Essas organizações, além de possibilitarem a agregação e manutenção de valores culturais, contribuíram para o desenvolvimento educativo e político.

Nesta pesquisa, algumas especificidades trazem contornos complexos a análise, se a educação pública já se configurava para a população negra como um problema social no meio urbano ao longo do século XX, o que dizer sobre uma comunidade negra localizada no meio rural. Será que as propostas educacionais deram conta de acolher a população pobre e negra, herdeira de um país marcado por três séculos de escravidão? Qual o lugar destinado às populações negras rurais, aos quilombolas? Teriam as mulheres da Invernada dos Negros, descendentes daquelas que assinam a rogo a procuração, finalmente conseguido acessar plenamente a escolarização?

Para responder a essas questões, avanço até o ano de 2006, quando é publicado o Boletim Informativo do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER), documento que registra as perícias antropológicas realizadas na comunidade da Invernada dos Negros. Posteriormente, retornaremos ao passado para buscar as raízes históricas que melhor ilustram os dados apresentados. No estudo citado, Mombelli e Bento (2006, p. 29) apresentam os seguintes dados sobre a escolaridade da comunidade remanescente de quilombo:

Quanto à formação educacional, a maioria dos moradores lê e escreve com muita dificuldade. Outros nunca frequentaram a escola e poucos conseguiram concluir o ensino fundamental. Os próprios membros da comunidade oferecem explicações para essa situação. Ao relatarem sobre o processo de formação educacional, são constantes as queixas em relação ao cumprimento da jornada escolar. A necessidade de trabalhar para ajudar os pais na renda familiar, a alta rotatividade de professores e a má qualidade do ensino são alguns dos fatores assinalados pelos moradores.

Percebe-se, com base nas informações coletadas, que a maioria dos moradores adentrou o século XXI sem ter acessado de forma plena a educação formal. Não é possível identificar exatamente quem eram as pessoas mais afetadas pela precariedade do sistema de ensino, mas sabe-se que constituíam a maioria. Retornando ao ano de 2005, em entrevista

concedida ao documentário *Sua cor bate na minha*, Maria Luzia Lopes<sup>17</sup>, ao se referir à Ação de Divisão de Terras, afirma: “Se ele logrou é porque eles não tinha dinheiro. Os outros também não tinham estudo né, sabe como é que é, até a gente, até eu mesma podia ser lograda hoje. É culpa deles, por eles não saberem né, não ter instrução”<sup>18</sup>. A mulher, que tinha então 64 anos, reconhece as diferenças de ordem econômica e educacional entre o advogado e os antigos moradores, e percebe que ela própria poderia ser ludibriada, evidenciando que ao longo do século XX permanecem carentes de instrução escolar.

Outro aspecto marcante está na atribuição de culpa à falta de conhecimento. A omissão de saberes escolares não ocorreu ao acaso: trata-se de um projeto de manutenção de privilégios que, ao mesmo tempo em que restringe oportunidades, faz com que os sujeitos lesados internalizem a responsabilidade por não terem acessado direitos que lhes foram historicamente negados. Não, não é culpa deles — e tampouco dela — pensar assim, a responsabilidade é de quem se recusa a reconhecer a dívida histórica que carrega. Afinal, se a dívida for reconhecida, quem estaria disposto a assumir a conta?

A filósofa Angela Davis, em *Mulheres, raça e classe*, ao se referir à população negra vitimada por séculos de escravidão, afirma: “Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E, depois de séculos de privação educacional, reivindicaram com ardor o direito de satisfazer seu profundo direito de aprender” (2016, local. 2442). Considerando espaços de resistência como aquele em que se inserem as mulheres negras quilombolas, a história oral assume fundamental importância, pois, como assinalam Meihy e Holanda (2015), ela privilegia grupos deslocados, excluídos e marginalizados, oferecendo-lhes a possibilidade de construir uma “outra história”, vista de baixo e em contraposição ao silêncio das versões oficiais. Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2017) reforça que falar não se limita ao ato de pronunciar palavras, mas consiste em existir, reivindicando um lugar de fala capaz de refutar hierarquizações tradicionais de saber e de memória. Assim, ao relembrares suas trajetórias escolares, essas mulheres não apenas recordam obstáculos, mas reivindicam a legitimidade de suas narrativas e de suas experiências de resistência.

### **2.2.1 Infância de Bertolina de Souza Pedroso: nas décadas de 1930 e 1940**

Partindo de uma ordem cronológica nas vivências das entrevistadas, a primeira mulher de nossa escuta é Bertolina de Souza Pedroso, cuja infância se situa durante as décadas de

<sup>17</sup>Não foram localizadas mais informações sobre ela.

<sup>18</sup>Maria Luzia Lopes. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 5 min 27 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvG>. Acesso em: 14 out. 2025.

1930 e 1940<sup>19</sup>. Conforme informações reunidas por Lima (2023), Bertolina pertence ao tronco de Manoel, sendo bisneta de Josepha. Quando questionada sobre sua experiência escolar, responde que nunca frequentou a escola<sup>20</sup>. Em depoimento ao documentário *Sua cor bate na minha* (2005), ela afirma: “Esse quilombo eu não sei o que é, vejo falar muito aí [...] agora, eu, pra mim, que sou analfabeta, que nunca fui na aula, nunca, nunca, não sei o que é”<sup>21</sup>.

Retomando a Constituição de 1937, outorgada durante o Estado Novo, e que orientava a organização educacional no período da infância de Bertolina, conforme analisa Romanelli (1986), representou um retrocesso em relação ao que havia sido proposto pela Constituição de 1934 e pelo movimento renovador. Para a autora, aquilo que antes era compreendido como dever do Estado passa, na Carta Magna de 1937, a ser definido apenas como uma ação supletiva.

Essa mudança está expressa no art. 125, “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937). Mais precisamente, desloca-se a responsabilidade central pela formação das crianças para a esfera familiar e privada, restringindo a atuação estatal a um papel complementar e eventual. Em espaços marcados pela desigualdade social e racial, nos quais o Estado não se entendia como responsável direto pela oferta educacional, essa lógica permitiu que mulheres como Bertolina permanecessem estruturalmente excluídas do acesso à escolarização.

### **2.2.2 Infâncias de Angelina Fernandes da Silva, Nilda das Graças Silva e Maria Altiva Dias: nas décadas de 1950 e 1960**

Avançando na linha temporal das memórias reunidas, identificam-se outras três mulheres cujas experiências escolares se desenvolveram majoritariamente entre a década de 1950 e o início da década de 1960. A primeira delas, Angelina Fernandes da Silva, segundo informações apresentadas por Lima (2023), nasceu em 1946. Como mencionado anteriormente, é bisneta de Damásia e, portanto, descendente direta das raízes africanas de

<sup>19</sup> Nas entrevistas realizadas por Lima em 2023, Bertolina relata ter idade de 90 anos, já o documentário *Sua cor bate na minha*, produzido em 2005 a apresenta com 74 anos na época, são essas informações que guiam a delimitação temporal de sua infância em idade escolar.

<sup>20</sup> Entrevista com Bertolina de Souza Pedroso, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>21</sup> Bertolina de Souza Pedroso. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 14 min 40 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvvg>. Acesso em: 14 out. 2025.

Josepha. Dona Angelina narra suas vivências escolares na infância da seguinte forma: “[...] Quando eu nasci veio a primeira professora aqui na casa da minha mãe, falou com a minha mãe para dar aulas [...] foi a primeira professora que veio dar aula aqui na comunidade [...] fizeram uma escolinha, do meu tempo já tinha uma escolinha, velha né”<sup>22</sup>.

Ao descrever a dinâmica da escola que frequentou, relembra que inicialmente havia apenas uma professora, mas que, com o tempo, vieram duas: uma responsável pelo período da manhã e outra pela tarde, ampliando gradativamente o número de crianças atendidas. Sua professora de nome Maria era quem ministrava as aulas durante a manhã. Quando questionada sobre a residência das docentes, responde:

[...] a dona Maria morava aqui e a dona Ester morava em Abdon Batista, mas só que ela vinha durante a semana né, dá aula, e daí no fim de semana, as vezes o marido dela vinha de charretinha trazer comida [...] vinha visitar ela nos fins de semana [...] e ela ficava aqui dando aula e cuidando das crianças, imagina que naquele tempo as filhas da professora Ester, ela não tinha quem cuidasse, ela dava aula e nós aluna cuidava as crianças<sup>23</sup>.

O relato evidencia as barreiras enfrentadas também pelas professoras. Ester, por exemplo, dividia-se entre o trabalho docente, os cuidados com os filhos pequenos e a distância física de sua casa e de seu marido. Sobrecarregada por múltiplas tarefas, dependia da ajuda das alunas para poder exercer suas funções, o que remete à discussão sobre gênero e à distribuição desigual das responsabilidades reprodutivas. Ao descrever as vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar, Angelina destaca a inexistência de merenda: “[...] naquele tempo sabe o que nós fazia? A gente levava batata doce assada pra comer lá na hora do recreio, um pedaço de pão [...] naquele tempo só tinha água da Corredeira pra tomar e nada mais, e aquele pãozinho ou a batata doce que a gente levava”<sup>24</sup>.

Outro aspecto central de suas lembranças, e que acompanharia sua trajetória enquanto futura liderança quilombola, diz respeito ao valor atribuído à educação. “[...] sabe o que os pais queriam? Que o filho fosse lá e aprendesse era isso que os pais diziam né, então nós aprendemos, não aprendemos mais porque é, a gente naquela época, os professor também nem tinha tanto estudo pra ensinar a gente”<sup>25</sup>. O desejo de seus pais, mesmo advindo de uma família com pouco ou quase nulo letramento escolar, pois sua mãe era analfabeta, era de que a

<sup>22</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

<sup>23</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

<sup>24</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

<sup>25</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

filha aprendesse, muito provavelmente para que tivesse melhores condições de vida. Em seguida, menciona “[...] quem tinha o quarto ano uma vez, quem tivesse o quarto ano, nossa aquilo era sério de estudo, hoje os estudos de quarto ano [...] não valem nem pra limpar terreno né”<sup>26</sup>. Enquanto menina, mesmo diante das adversidades, dedicou-se a aprender que lhe era disponível, gesto que por si só representa um ato de resistência frente às estruturas que marginalizam com intuito de limitar a ascensão social de grupos subalternos.

A segunda mulher da escuta chama-se Nilda das Graças Silva<sup>27</sup>. Seu pai, Leônidas Fernandes da Silva, conforme mapeado por Taffarel (2019), é neto de Margarida. Nilda é, portanto, bisneta de Margarida e trineta de Josepha, assim como Angelina. Em sua narrativa, expressa com clareza as dificuldades enfrentadas na busca pela escolarização:

Aquele tempo era sofrido, porque eu pra estudar, eu tinha que sair daqui lá na Corredeira a pé. Aquele tempo não tinha transporte, não tinha nada. Nós atravessava, eu com a minha irmã [...], por dentro lá do mato, mas era um matão, matão. [...] A minha irmã começava a chorar, aí que medo. Venha filha, vem, eu puxava ela pela mão. Ela com 8 anos e eu com 10 anos. [...] É uma vergonha contar, mas eu vou contar, é certo? Aqueles tempos era assim, era sofrido. Nós levava o calçadinho na mão, geadas, frio. Atravessava esses pedaços, chegava lá perto da Corredeira tinha uma sanguinha. Daí nós parava lá, lavava os pés e calçava o calçadinho pra chegar na escola<sup>28</sup>.

As palavras de Nilda expõem desafios enfrentados ainda na infância. A longa distância e a ausência de transporte a obrigavam a percorrer, a pé, um trajeto por dentro da mata, mesmo nos dias de geada, com os pés descalços e o calçado carregado nas mãos. Com apenas 10 anos, precisava ser o suporte emocional e físico da irmã de 8 anos. É de fato *uma vergonha* para o Estado ter negligenciado por tanto tempo o direito à escolarização. Assim como Angelina, Nilda relembra que era necessário levar o próprio lanche: “Daí voltar, não tinha merenda, não tinha nada. Se nós não levássemos um pedacinho de pão de casa, nós íamos lá e voltava sem comer nada. Nós saía de lá meio dia e chegava aqui uma e pouco, a pezinho, só duas irmãs”<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

<sup>27</sup> Na entrevista concedida ao projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS, no ano de 2024, Nilda relata ter 74 anos, parâmetro sobre o qual foi pensando a delimitação temporal de sua infância em idade escolar.

<sup>28</sup> Entrevista com Nilda das Graças Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida pelo projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2024 e cedida para esta pesquisa.

<sup>29</sup> Entrevista com Nilda das Graças Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida pelo projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2024 e cedida para esta pesquisa.

No fechamento desse recorte temporal, a última mulher a narrar suas experiências escolares é Maria Altiva Dias, filha de Maria Julia Garipuna Fernandes e pertencente ao tronco de Damásia e, conseqüentemente, de Josepha (Lima, 2023).

Fui um pouco na escola. Naquele tempo não tinha professor, não parava professor. Tinha um poço muito alto, você pulava aquela pedra para lá, você erra o pulo, daí caía na água... Às vezes não tinha professor, e às vezes chovia, que naquele tempo chovia bastante, hoje não mais, o rio enchia e a gente não podia passar. Hoje a gente se arrepende tanto<sup>30</sup>.

Além das dificuldades relacionadas ao deslocamento, a escola enfrentava instabilidade na permanência de professores, possivelmente em razão das condições adversas das áreas rurais, como o isolamento. Em sua fala, está marcado o arrependimento por não ter continuado os estudos. Mas seria essa uma escolha individual? Ou resultado de um meio social estruturado para produzir exatamente esse desfecho? Afinal, diante de tantas adversidades a evasão torna-se, não exceção, mas tendência. Seu relato segue:

E a gente ia a pé na escola da Corredeira, no frio via a geada na vagem, a geada não derretia. A gente subia morro e lá tinha o sol, nós passava correndo, tava com o pé que não parecia da gente. E aí ficar na escola, fechados lá com o pé no chão, aí até o recreio para esquentar o pé. A gente sofreu, quando dava pra ir a gente ia, quando dava para passar, mas... Até quando eu ganhei um sapatinho, não sei de quem, ela disse assim, “leve o meu sapato! Calce o meu sapato para você ir na escola”. E serviu nos meus pés esse sapato. Aí cheguei na escola tão granfina, faceira com esses sapatos, porque todos os outros com os pés no chão. Mas passamos por tudo isso e graças a Deus a gente está bem, tem que estar. Tem lembranças ruins, mas tem lembranças boas. Então, a gente não vai esquecer<sup>31</sup>.

Não esquecer, recordar é resistir. É transformar a dor em narrativa, é acionar a memória como instrumento político. São relatos que impulsionam a luta por direitos e por justiça social, lembrando-nos da dívida histórica para com populações que vivenciam desigualdades profundas, como as mulheres negras quilombolas, que, em um passado recente, tiveram o acesso à educação sistematicamente limitado.

As três mulheres que frequentaram a escola sob a vigência da Constituição de 1946 tiveram trajetórias marcadas pela negligência do Estado, pela carência de recursos que compõem a precariedade estrutural da educação para comunidades negras rurais no período. Consoante Romanelli (1986), a Constituição de 1946, promulgada após o fim do Estado

<sup>30</sup> Entrevista com Maria Altiva Dias, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>31</sup> Entrevista com Maria Altiva Dias, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

Novo, retomou os princípios defendidos pelo Manifesto de 1932 e pela Constituição de 1934. Restabeleceu o direito à educação como dever do Estado e assegurou a gratuidade do ensino primário<sup>32</sup>. Também atribuiu à União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo caminho para a futura elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As experiências narradas por Angelina, Nilda e Maria Altiya, porém, revelam um profundo descompasso entre esses princípios constitucionais e as condições concretas vivenciadas pelas crianças quilombolas. No contraste entre a mera formalidade e a realidade, a oferta educacional na Invernada dos Negros foi precarizada, irregular e marcada pela ausência de condições básicas que permitissem o acesso pleno ao processo educativo.

Avançando alguns anos, chegamos a 1961, quando foi promulgada a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>33</sup>, resultado de um longo e intenso debate ideológico que se estendeu de 1948 a 1961 (Romanelli, 1986). Apesar de representar um avanço no plano formal, a lei não conseguiu enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira. A LDB de 1961 reafirmava os princípios de que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1961, art. 2) e de que “o direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (Brasil, 1961, art. 3).

Entretanto, como observa Romanelli (1986), houve um retrocesso em relação à Constituição de 1946. Embora o art. 27 da Lei nº 4.024/61 estabelecesse a obrigatoriedade escolar no ensino primário a partir dos sete anos, o art. 30 previa casos de isenção dessa obrigatoriedade: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (Brasil, 1961). Para a autora, os itens “a”, “b” e “c” isentavam o poder público de sua responsabilidade, oficializando situações que não deveriam ser consideradas normais e demonstrando que a preocupação da lei com a obrigatoriedade escolar era “praticamente nula”, considerando a realidade social brasileira.

Logo, a hipótese com a qual trabalhamos, é de que a LDB de 1961, assim como outras legislações anteriormente apresentadas, não promoveu mudanças significativas na vida

---

<sup>32</sup> Romanelli (1986) destaca que ensino primário nas Leis Orgânicas (Decreto-lei nº 8.529/46) era estruturado em duas modalidades: o Ensino Primário Fundamental (destinado a crianças de 7 a 12 anos), que se dividia em Elementar (4 anos) e Complementar (1 ano), e o Ensino Primário Supletivo (2 anos), para adolescentes e adultos. Ademais, a autora destaca que na prática, o Ensino Primário Fundamental acabou por se resumir ao curso elementar de 4 anos, devido à falta de condições objetivas para o funcionamento do curso complementar.

<sup>33</sup> A organização do ensino manteve a estrutura tradicional, dividida em ensino pré-primário; primário; médio (ginasial e colegial, subdividido em cursos secundários e técnicos); e ensino superior (Romanelli, 1986).

escolar de diversas crianças, dentre elas, as residentes da Invernada dos Negros. Diante do avanço formal, permaneceram as carências estruturais, pois crianças oriundas de lares pobres, em regiões sem escolas disponíveis, ou em casos de encerramento de matrícula, cenário no qual se insere a Invernada, estavam desobrigadas da frequência escolar. Enquanto o ensino médio (ginasial e colegial) manteve seu caráter elitista, marcado por vagas limitadas e condicionadas ao exame de admissão. Consequentemente, as populações que mais necessitavam de apoio estatal para vencer as barreiras estruturais, foram justamente aquelas abandonadas à própria sorte.

### **2.2.3 Infâncias de Florência Lopes de Souza e Rosely de Fátima Oliveira: na década de 1970**

Em 1971, foi promulgada durante a Ditadura Civil-Militar a Lei nº 5.692, com o objetivo de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Uma das principais mudanças introduzidas pela nova legislação foi a unificação do antigo ensino primário (4 anos) com o ginasial (4 anos), formando o Ensino de 1º Grau, com duração de 8 anos (dos 7 aos 14 anos). A obrigatoriedade escolar também foi estendida para esse período (Romanelli, 1986).

Todavia, a ampliação da obrigatoriedade e o aumento do número de escolas não significaram melhoria na qualidade do ensino. Como observam Bittar e Bittar (2012, p. 163):

Quanto ao ensino de primeiro grau de oito anos, a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação.

Retomando as narrativas das mulheres negras quilombolas, passamos à trajetória escolar de Florência Lopes de Souza, cuja ascendência remonta à Margarida, por parte de seu pai, Otávio Lopes de Souza, e a Damásia, por parte de sua mãe, Olivia Fernandes Caripuna (Lima, 2023). Nascida em 1964, suas experiências escolares situam-se já no contexto da LDB de 1971. Ao ser questionada sobre sua escolarização, recorda: “[...] dava 5 quilômetros para chegar na escola. A gente ia a pé, e não tínhamos uma sacola ou uma mochila, nós colocávamos nossos materiais dentro de um pacote de fubá, que era um pacote grosso, é

diferente dos de hoje”<sup>34</sup>. Seu relato, embora pertencente a outro período, aproxima-se profundamente das experiências anteriores: o acesso à escola continuava atravessado por longas distâncias e extrema precariedade.

Relata ainda que quem ministrava as aulas era seu tio, irmão de seu pai: “Eu estudei do primeiro até a quarta série, e fiquei repetindo três anos a quarta série porque minha mãe não queria que eu saísse. Tadinha da minha mãe. Quando meu tio pegava o giz eu já sabia tudo o que ele ia fazer, não tinha mais o que aprender”<sup>35</sup>. Seu tio chamava-se João Maria Lopes de Souza e, assim como parte significativa dos professores que atuavam nas escolas rurais, não contava com formação na área<sup>36</sup>, mas, como Florência faz questão de destacar: “E meu tio ensinava muito bem, meu tio era um ótimo professor”<sup>37</sup>.

Embora a legislação determinasse a ampliação da obrigatoriedade escolar, a comunidade rural da Invernada dos Negros ainda possuía apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Diante dessa limitação, o desejo da mãe de Florência de vê-la estudar fez com que a menina repetisse o único ciclo disponível, gesto que revela formas de resistência diante de um sistema educacional que marginaliza e exclui. Esse não foi o primeiro gesto de Olivia na demonstração de sua preocupação com os estudos da filha. Tratava-se de uma mãe que frequentou a escola e ensinou como professora leiga, devido à sua aptidão para aprender. Ela chegou inclusive a enviar Florência para escola com apenas seis anos, em um período em que a obrigatoriedade se iniciava aos sete, fazendo com que a menina passasse a frequentar o ambiente escolar antes mesmo da matrícula<sup>38</sup>. Foi também Olivia quem apresentou as primeiras letras a Florência:

Minha mãe achava qualquer papel, um papel de farinha de trigo, um papel que desse para escrever, a minha mãe escrevia ali e a gente ia seguindo né. Até brincando às vezes a gente fazia lá no pó da terra, mexia bem com a enxada lá e deixava bem

<sup>34</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>35</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>36</sup> Segundo Souza-Chaloba e Moraes (2022), com base em dados do Ministério da Educação e Cultura referentes a 1979, 22,8% dos professores que atuavam no Ensino de 1º Grau no Brasil eram leigos. A maior parte desses docentes concentrava-se na zona rural, totalizando 148.974 professores, o que correspondia a 75,65% do total de professores leigos no país (Brasil, 1979 *apud* Souza-Chaloba; Moraes, 2022).

<sup>37</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>38</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

planinho e ia escrever na terra também, às vezes com o dedo, às vezes pegava a madeirinha e ia escrever<sup>39</sup>.

A experiência de Florência, se conecta às escrevivências de Conceição Evaristo, ambas filhas de mulheres que meio as adversidades da vida, são exemplos de resistência. Conceição também relembra como foram as mãos de sua mãe, carregadas das marcas do trabalho como lavadeira, as responsáveis por lhe ensinar a escrever o nome, as letras e os números, auxiliando como podia com os deveres de casa, mesmo com o pouco letramento. A escrita na terra com gestos repletos de significados, bem como as carências que transformaram papéis descartáveis em materiais para estudo (Evaristo, 2020) aproximam vivências de mulheres distintas, marcadas pela raça, gênero e classe.

Daquelas mãos lavadeiras recebi também cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciaram a nossa pobreza, e distinguiam mais uma de nossas diferenças em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina (Evaristo, 2020, p. 51).

Florência só teve a oportunidade de avançar em sua escolarização quando foi morar com a madrinha. Contudo, a escassez de recursos também se manifestou nesse período:

[...] quando eu tinha oportunidade, eu já estava com 13 anos, minha mãe me levou no Ibicuí para eu morar na casa da minha madrinha. Mas como eu não tinha roupa, lembro que só tinha dois vestidinhos, eu fui na casa dela e fiquei com vergonha de ir até lá e estudar. Mas minha madrinha me deu prioridade para eu estudar, mas eu não sei porque eu tinha vergonha, porque a gente não tinha uma roupa boa. Só tinha o uniformezinho da escola e dois vestidinhos. Na época era bem difícil a vida, era muito difícil. Não é como hoje que a gente ganha roupa e veste roupa, sabe, a gente não ganhava roupa de ninguém. A nossa roupa era toda remendada, e minha mãe falava que eu era muito enjoada, eu não gostava de roupa remendada, os vestidos ficavam muito pesados, não dava nem para reconhecer qual tecido tinha, de tanta coisa que tinha ali<sup>40</sup>.

Novamente destaca-se o empenho de sua mãe para garantir à filha alguma possibilidade de estudo. Em outra lembrança, aparece uma experiência ainda mais marcante, a proposta de trabalhar como empregada para outra mulher, em melhor situação econômica, para que pudesse prosseguir os estudos:

Tinha uma mulher também que era dona de um cartório, a minha mãe falou isso pra

<sup>39</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>40</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

mim, tadinha da minha mãe, ela me deu muita força, ela disse “eu dava você”. E eu tinha medo da minha mãe me doar para ela. E ela queria que minha mãe me doasse para me dar estudo. Depois que eu entendi, eu me arrependi. Da minha madrinha eu não me arrependi, porque eu tinha muita vergonha. E a outra lá, teve umas quantas criadas, ela queria o bem e deu estudo, faculdade, tudo. E às vezes a gente perde as oportunidades<sup>41</sup>.

O que Florência relembra como perda de oportunidades pode ser questionado a partir das limitações que lhe foram impostas: só poderia estudar se também trabalhasse, de modo que o estudo ocupava um segundo plano diante da necessidade do trabalho. Em suas memórias, manifesta-se a dor de não ter podido concluir os estudos na idade prevista, resultado direto da interdição produzida por obstáculos interseccionais no percurso da escolarização. No entanto, ela retomará os estudos na vida adulta, como será discutido adiante. A dor sentida por Florência remete ao conceito de *dororidade*, de Vilma Piedade, vivenciada por mulheres negras em suas especificidades: “Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo racismo. E essa dor é preta” (Piedade, 2017, p. 16).

Na narrativa de Florência percebe-se como políticas educacionais excludentes naturalizam destinos diferenciados: enquanto algumas crianças podem desfrutar dos livros, outras são inseridas desde cedo no trabalho. Ela rememora: “[...] a gente também com seis anos acompanhava eles com uma enxada pequena [...] a ferramenta era brincadeira, mas nossos pais já davam para a gente aprender”<sup>42</sup>. Assim, a enxada é mais que um brinquedo: constitui-se como lembrança material do lugar social reservado às populações historicamente marginalizadas.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter “*status*” (Romanelli, 1986, p. 24).

Dando prosseguimento, a trajetória de Rosely de Fátima Oliveira, nascida em 1967, filha de Maria Nair Gonçalves de Lima, bisneta de Margarida e trineta de Josepha (Lima,

<sup>41</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>42</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

2023), revela novos desdobramentos. Ela relata que foi seu avô quem doou o terreno para a construção de uma escola na Invernada dos Negros:

O sonho dele era que os filhos dele aprendessem a ler e a escrever, e não tinha aqui, era só no Ibicuí, e daqui para o Ibicuí são quase 10 quilômetros para chegar, antigamente a escola era mais longe do que é hoje para chegar. Então, o que ele fez: combinou ele e minha tia Juventina, eram irmãos os dois, e um daria um tanto de terreno para a igreja e o outro para a escola<sup>43</sup>.

Sua mãe, Nair, também desempenhou um papel central, sendo professora enquanto concluía seus próprios estudos: “quando eu já tinha uns 8 anos minha mãe começou a fazer o 1º grau no Ibicuí. Ela dava aula meio dia aqui e meio dia ela estudava lá, no Ibicuí”<sup>44</sup>. Lembra ainda, que seus pais se separaram quando tinha por volta de 7 anos, assim ela e o irmão passaram a infância sob os cuidados da avó, que apesar de não ter nascido quilombola e ser analfabeta, foi responsável por transmitir a Rosely os conhecimentos sobre identidade quilombola. O fato de a avó ter assumido o lugar de figura materna durante a infância de Rosely está diretamente relacionado ao acúmulo de responsabilidades de Nair, que sustentava a casa e os filhos por meio de seu trabalho como professora. Além de mãe provedora e professora, Nair também desempenhava um papel fundamental no apoio aos moradores da comunidade que não tiveram oportunidade de letramento, auxiliando-os na realização de diversas tarefas.

Até para preencher um cheque, eu lembro, era ela que preenchia, porque eles não tinham noção de como era preencher um cheque. Por exemplo, uma conta no banco, que era extremamente necessário abrir, porque se não abrisse eles guardavam o dinheiro embaixo do colchão, era ela que ia junto para ajudar<sup>45</sup>.

O acúmulo de responsabilidades de Nair também refletia-se diretamente na infância da filha:

Eu sofria duas vezes: sofria na escola, porque de manhã eu tinha que cuidar dos meus irmãos, dos cinco, e lavar fralda, porque naquela época não tinha fralda descartável, tinha que deixar tudo pronto, dar comida para eles, entregar eles para minha avó e ir para a aula. Dois iam para a aula comigo. Então a gente estudava à

<sup>43</sup> Entrevista com Rosely de Fátima Oliveira, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>44</sup> Entrevista com Rosely de Fátima Oliveira, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>45</sup> Entrevista com Rosely de Fátima Oliveira, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

tarde e a minha mãe dava aula de manhã<sup>46</sup>.

O tempo da infância de Rosely estava dividido entre dois ambientes distintos que se mostravam desafiadores, as obrigações escolares e as atribuições domésticas em casa, influenciadas simultaneamente por sua classe social e por imposições típicas de gênero.

#### **2.2.4 As memórias da infância escolar a partir das lentes interseccionais**

As memórias dessas mulheres deixam assinalado um ponto fundamental: a simples presença da escola não garante o acesso pleno ao saber, e a obrigatoriedade e gratuidade, quando limitadas ao plano normativo e ao ensino primário, não transformam políticas educacionais. Sem mudanças estruturais, não há efetividade possível. A escola pode ser gratuita e obrigatória, mas: se está localizada a quilômetros de distância, exigindo longas caminhadas; se as crianças não dispõem de sapatos, roupas ou materiais adequados; se precisam ajudar os pais na composição da renda familiar e no cuidado dos irmãos; se o ensino oferecido limita-se a 4ª série, mantendo o restante (ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior) de caráter elitista<sup>47</sup>; se a estrutura escolar é precária; e se faltam professores, então a obrigatoriedade jamais será garantia de efetividade.

Como Romanelli (1986) enfatiza, embora a escola primária tenha sido, por lei, obrigatória e gratuita para todos, sem distinção de raça, classe ou condição econômica, foi justamente nesse nível de ensino que manifestou de forma mais intensa os processos de seleção e exclusão. Nos argumentos da autora, a desigualdade na distribuição de recursos inevitavelmente produz diferenças significativas no desempenho escolar.

A partir do exposto por Santiago (2013), ao tratar das interdições manifestadas ao longo da história da educação formal no Brasil, deve-se atentar também para como esse estado de interdição está presente na realidade vivenciada pela população negra. As estratégias de escolarização, moldadas pelas relações de poder, foram sistematicamente construídas visando limitar a ascensão social da população negra, algo que pode ser observado, ao longo do século XX, na própria lógica de obstaculização que restringe o acesso

<sup>46</sup> Entrevista com Rosely de Fátima Oliveira, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>47</sup> Em concordância com Romanelli (1986) o ensino secundário se configurava como um mecanismo de seletividade social, reservando o acesso ao ensino superior e às posições de prestígio para as classes mais altas. A dualidade estrutural do sistema, que separava o ensino propedêutico (para as elites) do profissionalizante (para as classes populares), foi mantida pela Lei nº 4.024/61 e, de forma disfarçada, pela Lei nº 5.692/71, que tentou desviar a demanda do ensino superior por meio da profissionalização, sem, contudo, democratizar o acesso à educação de qualidade.

à educação formal. Afinal, para Collins e Bilge (2021, local. 5039) “Quando se trata de talento, todas as crianças são iguais. No entanto, condutos diferentes, caracterizados pela desigualdade educacional, produzem resultados nitidamente diferentes”.

À luz da interseccionalidade, com os estudos de Collins e Bilge (2021) e Collins (2019) percebemos como as relações sociais são moldadas por relações interseccionais de poder que atravessam raça, gênero e classe que de forma articulada constituem sistemas de opressão. No que se refere à organização das opressões dentro de uma matriz de dominação, cabe evidenciar cada um dos domínios de poder, que impactam as trajetórias escolares das mulheres da Invernada dos Negros.

O domínio estrutural refere-se às formas de organização e institucionalização das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das oportunidades de vida. Está, portanto, associado às estruturas sociais — leis, políticas, instituições e à própria distribuição de recursos — que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros (Collins; Bilge, 2021). Nas trajetórias aqui apresentadas, esse domínio pode ser percebido na falha institucional do Estado em garantir o direito fundamental à educação a populações historicamente marginalizadas. Manifesta-se, então, na infraestrutura inadequada e na limitação dos níveis de ensino. Restringindo as alternativas à interrupção dos estudos ou à migração compulsória, enquanto a comunidade permanece em um patamar de subalternidade educacional. A pobreza, expressa na carência de recursos básicos, é produzida e reproduzida por um sistema que falha em garantir condições mínimas de dignidade.

Passando ao domínio disciplinar, este organiza as pessoas em hierarquias e administra a desigualdade de modo a torná-la sistemática e, muitas vezes, invisível. Trata, portanto, de como práticas disciplinares atuam sobre o comportamento de indivíduos ou grupos que devem se enquadrar ou desafiar o *status quo* (Collins; Bilge, 2021). Com esses atributos, serve para validar as artimanhas do domínio estrutural (Collins, 2019). Tal dinâmica pode ser observada na forma como a sociedade define quem terá acesso a melhores oportunidades de ensino, a escolas de qualidade, a continuidade dos estudos, a possibilidades ascensão social. Em contrapartida, nas trajetórias analisadas, as meninas que desejam acessar a escola (aquela que lhes é disponível) precisam enfrentar longas jornadas a pé, sob chuva, sol ou frio. O acesso não é facilitado porque, estruturalmente, não se deseja que elas alcancem esse direito e, disciplinarmente, as escolas normalmente operam sob normas que ignoram essas barreiras, tratando o atraso, a ausência ou a fadiga como falhas individuais, e não como resultado da desigualdade sistêmica.

Quanto ao domínio hegemônico (ou cultural), este produz e dissemina ideias,

narrativas e ideologias que servem para justificar os domínios estrutural e disciplinar (Collins, 2019). Fazendo com que as hierarquias pareçam naturais e inevitáveis, como a culpabilização individual por não ter continuado os estudos. Contudo, o que este domínio oculta são as artimanhas que moldam resultados escondidos por trás da falácia da meritocracia. O patriarcado, por exemplo, naturaliza o sacrifício feminino: mulheres que trabalham dentro e fora de casa desde a infância, atravessadas pela intersecção entre gênero, raça e classe, dividem-se entre ajudar os pais, cuidar dos irmãos e assumir tarefas domésticas. Atividades que, já na vida adulta, se convertem no cuidado com os filhos e com o marido, desviando tempo e energia da possibilidade de escolarização. Assim como o mito da democracia racial, baseado em uma igualdade ilusória que não atende uma realidade moldada na exploração e subjugação de corpos negros.

Por fim, o domínio interpessoal se manifesta na convergência de todos os anteriores, dizendo respeito à forma como os indivíduos vivenciam essa articulação de poderes em suas interações cotidianas, produzindo experiências simultâneas de opressão e privilégio (Collins; Bilge, 2021). As mulheres da comunidade, na infância escolar, sentiram os efeitos da pobreza, da exclusão, da negligência institucional, do racismo e do sexismo que limitaram o acesso ao ensino. Desde pequenas convivem com as opressões impostas a elas pelas categorias sociais que carregam.

### **3 ANGELINA E FLORÊNCIA: PROTAGONISMO FEMININO E RESISTÊNCIA NA INVERNADA DOS NEGROS**

Este capítulo visa explorar as reivindicações que emergem a partir das experiências cotidianas. O intuito é perceber, a partir das trajetórias de Angelina Fernandes da Silva e Florência Lopes de Souza, como a interdição escolar, compreendida como a negação de um direito social e uma das bases da exclusão, mobiliza estratégias de resistência. Por conseguinte, estabelecer qual a relação construída com a escola na vida adulta e valorizar os saberes aprendidos fora dos espaços acadêmicos em prol da equidade.

#### **3.1 O MOVIMENTO QUILOMBOLA E A REIVINDICAÇÃO DE DIREITOS**

No ano de 1988, após o fim da ditadura civil-militar, o Brasil promulgou uma nova Constituição, em vigência atualmente. Também conhecida como Constituição Cidadã, esta foi um marco quanto ao estabelecimento de direitos sociais, dentre estes previstos em seu art. 6, está a educação (Brasil, 1988).

Sem dúvidas houve um significativo avanço no campo das políticas públicas. Contudo, como já observamos anteriormente, a efetivação desses direitos está condicionada a capacidade das propostas de transcender o plano normativo e se adequar às necessidades da população brasileira como um todo. Analisando especificamente a realidade da Invernada dos Negros, no que se refere a educação formal, as adversidades não se restringem ao século XX:

Em 2001, a escola da localidade da Corredeira, apresentava-se degradada, com suas janelas quebradas, goteiras no telhado e com pouco espaço para acomodar as crianças. Quando chovia, não havia condições de prosseguir com as aulas e as precárias condições das estradas de acesso à escola impossibilitam, inclusive, a vinda da professora. Em 2003, uma nova escola foi construída pela Prefeitura Municipal, mas as condições de ensino permaneceram semelhantes. [...] Segundo relatam os moradores, há muitos casos de repetência escolar na escola da Corredeira, muitos repetem a mesma série até três ou quatro vezes. Com o passar do tempo estes alunos acabam evadindo da escola. Os que conseguem concluir os estudos leem e escrevem com dificuldades (Mombelli; Bento, 2006, p. 29).

O acesso e a permanência na escola seguem marcados por barreiras estruturais, obstáculos presentes desde a infância das mulheres apresentadas no capítulo anterior. A infraestrutura precária e as condições desiguais de ensino, dificultam o aprendizado, resultando inclusive em evasão escolar. No que tange às consequências desse processo, é sabido que uma formação escolar limitada pode perpetuar carências na fase adulta, como a

interdição do ingresso no meio acadêmico e a obtenção de melhores empregos, impactando a qualidade de vida, a ascensão social e a cidadania plena.

Tal situação dificulta sobremaneira o ingresso destes indivíduos no mercado de trabalho, haja vista que a qualificação profissional e a conclusão do segundo grau aparecem como pré-requisitos ordinários de contratação. Sem uma formação educacional mínima a comunidade permanece às margens do mercado de trabalho, inserida em atividades de baixa remuneração e de pouca valorização (Mombelli; Bento, 2006, p. 29).

Apesar do exposto, mais do que apontar as irregularidades, o que verdadeiramente nos interessa neste capítulo é destacar as formas de resistência empregadas frente às dificuldades enfrentadas e o processo de luta pela efetivação desses direitos. Dado o exposto por Thompson (1981), a forma com que os sujeitos históricos lidam com suas experiências através da consciência e da cultura, permite uma compreensão coletiva que pode culminar em ação, e transformação frente às opressões vividas e interpretadas. Faz-se necessário enfatizar que mesmo sem promover melhoras imediatas para os condôminos da Invernada dos Negros, a Constituição de 1988, promulgada 100 anos após a abolição, contribuiu com as bases para que os quilombolas pudessem reivindicar os direitos previstos na legislação.

A Constituição Cidadã definiu no campo jurídico, elementos significativos quanto às garantias para a população negra e para o fortalecimento da causa da titulação das terras quilombolas. Concessões estas que não surgem ao acaso, mas sim como resultados dos debates entorno do centenário da abolição, conquistas advindas das reivindicações de movimentos sociais, como o negro e outros setores progressistas (Leite, *apud* Mombelli; Bento, 2006). Dentre as novas configurações, está a abordagem do termo quilombo de forma ressignificada. Como destaca Lidiane Taffarel (2020) agora não mais associado à definição criminosa oriunda do período colonial, torna-se uma categoria por meio da qual os remanescentes quilombolas podem acessar seus direitos.

Diante dessa significação, é estabelecida outra determinação fundamental, está posto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Todavia, conforme enfatiza Taffarel (2020) mesmo com os direitos assinalados na lei maior do país, conquistados através de uma luta árdua e duradoura, a população negra segue em disputa com as falhas institucionais, evidenciando que no Brasil, a mera presença da lei, não é garantia de sua efetividade. Por conseguinte, para alcançar as disposições feitas em 1988, foi

necessário, 15 anos depois, tomar novas medidas. Servindo a este fim, o Decreto nº 4.887 (Brasil, 2003), regulamenta em seus dois primeiros artigos:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

A partir dos fatos apresentados e das definições de Mombelli e Bento (2006), o contexto político vivenciado no ano de 2003, as discussões em torno da nova regulamentação e as iniciativas de outras comunidades quilombolas em relação à titulação de terras impulsionaram a Invernada dos Negros a adentrar o movimento e reivindicar seus direitos. Partindo do quadro de síntese do processo histórico da comunidade, elaborado por Anderson (2018, p. 30), em 2003 foi realizado o tombamento do cemitério da Invernada dos Negros por agentes externos ligados a órgãos públicos de Campos Novos/SC, sem o conhecimento dos herdeiros e desconsiderando sua relação com o espaço. Impulsionados por esse evento, no mesmo ano, no mês de junho, foi enviada uma carta ao NUER solicitando auxílio para proceder com a regularização das terras. Em novembro de 2003, diante da necessidade de organização coletiva para atender aos critérios de autoatribuição, os herdeiros deram início à formação da Associação Remanescente de Quilombo Invernada dos Negros (ARQIN), efetivada em abril de 2004. Ainda em junho de 2004, a comunidade recebeu da Fundação Cultural Palmares o certificado que a reconhecia como remanescente de quilombo.

### 3.2 “SOMOS TUDO NEGRO E QUE ESTAMOS AQUI PARA LUTAR PELO QUE É NOSSO”: ANGELINA FERNANDES DA SILVA

A introdução feita a partir dos direitos estabelecidos na lei, bem como das dificuldades que se desenrolam independentemente deles, além do breve contexto dos eventos que culminaram na formação da ARQIN e no reconhecimento expresso na certidão, foi necessária para chegar ao ponto central do presente capítulo: a resistência expressa diante da ausência. Outrossim, não se pode falar de obstinação no contexto da Invernada dos Negros sem mencionar a participação de Angelina Fernandes da Silva. Primeira presidente da ARQIN e

única mulher a ocupar esse cargo de liderança, ficando à frente da associação de 2004 a 2006, sua atuação memorável lhe conferiu ainda o título de presidente de honra (Anderson, 2018).

Conheci dona Angelina no dia 14 de fevereiro de 2026, em uma viagem de campo à comunidade, minha primeira visita à Invernada dos Negros, acompanhada por minha professora e orientadora Renilda Vicenzi e pelos também professores Emerson Neves da Silva e Eliane Taffarel, todos membros do projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul*. Antes de conhecê-la pessoalmente, já havia lido e assistido às suas entrevistas concedidas a outros trabalhos, as quais, inclusive, me possibilitaram escrever sobre suas memórias escolares.

Na referida tarde de sábado, visitamos sua casa, as filhas de Angelina, que estavam visitando a mãe, nos receberam de forma amistosa. Mesmo enfrentando problemas de saúde, que a impediram de contribuir com seus relatos em entrevista, Angelina nos acolheu com respeito, simpatia e gentileza. Foi, sem dúvidas, uma experiência marcante conhecer essa mulher símbolo de luta e resistência quilombola. Com a família de dona Angelina — suas filhas, genro e netos — desfrutamos de um delicioso café da tarde. Esse encontro significativo contou com uma roda de conversas, risadas e relatos de memórias, situações emocionantes que foram registradas em minha memória e que contribuíram para que eu conhecesse melhor a comunidade e aumentasse minha admiração por dona Angelina.

Angelina Fernandes da Silva foi escolhida para compor o segundo capítulo, não apenas por suas notáveis memórias da infância escolar, mas por sua trajetória sociopolítica construída apesar das limitações institucionais e estruturais que a impediram de prosseguir com os estudos, tendo concluído apenas o ensino primário. Na primeira ata dos livros de registro, analisada por Taffarel (2020, p. 127), referente a segunda reunião realizada pela ARQIN, datada de novembro de 2003, a mulher que viria ser sua primeira liderança contribui com falas que expõe sua força:

Somos tudo negro e que estamos aqui para lutar pelo que é nosso, não queremos nada que seja dos outros. Muito do povo da Corredeira pode dizer que passamos necessidade que não era preciso os letrados enganaram nosso povo, que a maioria não sabia nem assinar o nome, imaginemos há muito tempo atrás o quanto que os letrados não enganaram nosso povo. Não desistirei do que é nosso que nos faça uma, duas, três ou muito mais reunião mas não podemos desistir [...].

Ela, como uma mulher negra, reforça sua identidade, em um gesto de autoafirmação e empoderamento, fundamental na busca por direitos que lhes foram sistematicamente negados por décadas. Em seu discurso reconhece como o analfabetismo e as disparidades históricas

possibilitaram que a comunidade fosse vítima de pessoas que utilizaram de suas condições privilegiadas para oprimir, enganar e usurpar — os privilégios da branquitude (Bento, 2022). Exemplo claro de como a desumanização de corpos construída com a escravidão, permaneceu mesmo após se tornarem herdeiros das terras. Como mulher negra quilombola, bisneta de uma mulher outrora escravizada, sentiu o que Collins e Bilge (2021, local. 451) definem como a essência das relações de poder interseccionais, estas “utilizam categorias de gênero ou raça, por exemplo, para criar canais para o sucesso ou a marginalização, incentivar, treinar ou coagir as pessoas a seguir os caminhos prescritos”. Contudo, Angelina, perante o domínio disciplinar do poder, entre se enquadrar ou desafiar o *status quo*, ela assume o compromisso de não desistir da luta.

Sob essa perspectiva, em entrevista ao documentário *Sua cor bate na minha* (2005), ela relata o sentimento de pertencimento à comunidade quilombola e afirma sua ancestralidade, mas também revela as discriminações enfrentadas pelos condôminos da Invernada dos Negros. No entanto, entre os diversos sentimentos aparentes em sua voz, a apatia não encontrou espaço.

Nós aqui somos um povo muito discriminado. Por que nós somos sofridos? Porque nós somos discriminados. As coisas pra nós é as coisas mais difíceis... não tem um Posto de Saúde, não tem creche, você pode ver que nas outras comunidades têm. A nossa comunidade não tem. Então vejam bem, que se nós não fosse discriminado, como que tem comunidade aí bem mais nova, que é bem mais apoiada do que nós<sup>48</sup>.

O documentário foi gravado em 2005, no segundo ano do mandato de Angelina, e como liderança, mais do que manifestar sua indignação frente às ausências experienciadas na comunidade, sua luta centrava-se na titulação das terras, por políticas públicas e pela garantia dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Sua participação sociopolítica foi analisada por Anderson (2018), a autora ressalta que durante os anos em que Angelina esteve à frente da ARQIN<sup>49</sup>, foi criado o Grupo de Produção de renda e emprego Damásia Margarida, possibilitando uma nova forma de organização coletiva e autonomia financeira para as mulheres quilombolas da comunidade. Sua liderança também marcou o início de outras lutas, atuando na implementação de programas sociais como Fome Zero e o Luz para Todos. Na busca por cidadania, dignidade e melhores condições de vida para os quilombolas, conforme o estudo de Anderson (2018) diferentes comissões divididas de acordo com

<sup>48</sup> Angelina Fernandes da Silva. Documentário *Sua cor bate na minha* (2005, 12 min 20 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvG>. Acesso em: 15 maio 2026.

<sup>49</sup> Para maiores informações sobre a ARQIN e a participação sociopolítica feminina na Invernada dos Negros, ver Anderson (2018) e Taffarel (2020).

objetivos específicos foram criadas pela associação dentre elas: educação, saúde, moradia e agricultura.

A busca por políticas públicas está intrínseca ao acesso a cidadania pela comunidade Invernada dos Negros. Dona Angelina enquanto primeira presidente da ARQIN realizou ou deu início em diversos projetos importantes em conjunto com a comunidade, projetos estes que permitiram um maior alcance dos seus direitos enquanto cidadãos. O direito à luz, alimentação e moradia foram exemplos que vimos serem conquistados ou almejados no período de 2003 a 2006 (Anderson, 2018, p. 40).

Como destacado ao longo dessa pesquisa, a garantia do ingresso e permanência na escola, se configurou em um dos grandes obstáculos enfrentados pela comunidade, e como evidenciam as atas analisadas por Anderson (2018) essa preocupação estava presente nas reuniões da ARQIN. Ao longo do mandato de Angelina, houve um esforço para corrigir tais falhas estruturais, cobrando do poder público municipal a realização de reformas na escola, além de destinar atenção à importância da conclusão dos estudos e à representatividade quilombola no currículo escolar.

O fato de não ter podido continuar a frequentar a escola não impediu Angelina de atuar na luta comunitária, mas tornou o processo ainda mais desafiador. A necessidade de batalhar por espaços e direitos que outras pessoas acessavam sem esforço foi consequência de uma sociedade marcada por disparidades históricas, por três séculos de escravidão e por um racismo “velado” que, ainda no século XXI, marginaliza e exclui. Dona Angelina tornou-se presidente e empenhou-se por políticas públicas mesmo sem a plena escolarização. Mas se a escola tivesse feito parte de sua realidade, assim como o acesso à saúde de qualidade, moradias dignas, segurança alimentar, à terra legada e boas condições de trabalho, o esforço árduo seria necessário?

A interdição escolar não impediu a luta, sendo certamente um dos fatores que a motivaram. Diante dessa situação, desenvolveu-se a consciência da importância da educação para as futuras gerações. Símbolo de altruísmo, dona Angelina como liderança se destacava justamente por saber ouvir, pensar no bem coletivo e naqueles que ainda viriam ao mundo (Lima, 2023). Suas falas ao documentário *Invernada dos Negros* (2021) exemplificam o exposto:

Eu ia daqui lá [Campos Novos] pra resolver os problemas da Invernada dos Negros, a pé minha filha! [...] Eu chegava lá e eu chorava, as moças chegavam “O dona Angelina o que aconteceu?” Ai minha filha eu tô com uns problemas aqui que só Deus, cês sabem que eu não tenho estudo e eu tô que não sei nem o que eu faço. [...] Por que minhas lágrimas? Porque eu peguei esse compromisso tão grande, me

peguei pra ajudar o meu povo quilombola, porque eu pra mim eu sei que eu não vou fazer nada, mas eu quero que esse povo saia dessa tristeza que eles passaram e que ainda tão passando. Porque isso aqui é começo de dor eu disse pra eles, isso aqui é começo de dores. [...] Por que que essa negada tão aqui nessa situação? Tudo aí, um mundo de terreno e coitadinho desses nêgo não tem onde morar. [...] É que hoje eu venho aqui sem estudo e choro aqui perto de vocês, que até eu não deveria chorar. [...] Trabalhei muito, lutei muito e quero dizer pra vocês, lutei por esse povo, lutei, o que eu pude lutar por esse povo eu lutei. [...] O povo ali, ainda graças a Deus que com toda a luta, com toda a dificuldade, teve pessoas aí que hoje tem seu pedaço de terra, hoje tem sua casa<sup>50</sup>.

As lágrimas de Angelina Fernandes da Silva não são símbolo de fraqueza, pelo contrário, demonstram o quanto ela foi corajosa de enfrentar os próprios medos e limitações em prol do bem maior, da comunidade. Mesmo sem ter estudo como assinala em sua fala, em meio a tantas dores, ela não desistiu. Angelina afirma que não deveria chorar, mas quantas/os, em seu lugar, prosseguiriam em meio às lágrimas? Ela pode dizer com orgulho que não desistiu, trabalhou e lutou por seu povo, para que tivessem acesso à terra e a condições dignas de vida.

Como abordamos no primeiro capítulo, a partir do exposto por Mombelli e Bento (2006), a relação com a terra vivenciada pelos quilombolas está para além de valores comerciais ou materiais. Ela é interpretada como uma dádiva ancestral, um bem comum a ser desfrutado por gerações. Mais do que a terra, essas pessoas compartilham saberes e estabelecem vínculos repletos de significado, que nutrem a vida em comunidade e possibilitam resistências. Esse significado está presente nas palavras de dona Angelina e nos ideais que sustentam seu zelo.

[...] Eu vou luta até o fim, porque eu logo morro, mas tem aí meu netos, bisnetos, tataranetos [...] e a raça vai ser muito grande e essa raça não pode sofrer como nós sofrimo [...] eles dizem assim, “ah os escravos ganharam”, os escravos não ganharam terra, eles não ganharam terra, para eles foi peso muito grande, porque hoje se nós tive uma terra, nós compremo e paguemo com dinheiro e eles não pagaro com dinheiro, eles pagaro com suor, com sangue, por isso que nós temo esse direito<sup>51</sup>.

Suor e sangue, palavras que expõem o sofrimento infligido aos escravizados durante séculos no Brasil, são mobilizadas pela voz da mulher quilombola Angelina, não apenas para relembrar a dor e a violência, mas para reconhecer o sacrifício que envolve o acesso à terra. Não como uma doação benevolente, pois a terra não é recompensa, é conquista e deveria ter sido uma chance de recomeço, alinhada a direitos sociais. Em contrapartida, o que

<sup>50</sup> Angelina Fernandes da Silva. Documentário *Invernada dos Negros* (2021, 21 min 46 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rbETobiNk8>. Acesso em: 14 maio 2026.

<sup>51</sup> Entrevista com Angelina Fernandes da Silva, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em 2007 e cedida por Renilda Vicenzi para esta pesquisa.

se seguiu foram tentativas constantes de opressão e exclusão. Nas palavras de Bento (2022, p. 39): “Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade”. A consciência de dona Angelina, o reconhecimento de sua ancestralidade, o desejo de novas oportunidades que honrem a memória dos antepassados e possibilitem o bem estar social das gerações futuras, o amor pelo lugar no qual nasceu e cresceu, ensejam a resistência.

Para melhor tratar da categoria de resistência, intrínseca à trajetória de Angelina, podemos recorrer ao conceito de experiência tal qual defendido por Thompson (1981). Na definição do autor, a experiência surge do diálogo entre o ser social e a consciência social. Exemplificando a partir do contexto em que se insere a Invernada do Negros, no que tange à realidade material, temos uma comunidade quilombola historicamente marginalizada, sem acesso à direitos sociais. Já no plano da consciência social, ou seja, as concepções internas que moldam a forma como esses quilombolas veem o mundo, percebemos a conexão com a terra e com a ancestralidade, a memória ligada à identidade, ao pertencimento e aos laços de parentesco que sustentam a vida e a luta coletiva.

A experiência, conforme pensada por Thompson (1981), é a forma com a qual os agentes sociais significam o mundo em que vivem, como sentem, pensam e interpretam sua realidade, seja a partir de suas necessidades, interesses ou conflitos. Portanto, esse não é um processo passivo.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo — não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua *cultura* [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (Thompson, 1981, p. 182, grifo do autor).

O pensar é uma reação às dinâmicas da vida, as experiências ali vividas. Nesse sentido, a resistência também está ligada à percepção e a interpretação das formas de opressão vivenciadas.

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (Thompson, 1981, p. 17).

Dessa maneira, as duas categorias, a experiência humana e a capacidade de resistência, estão intimamente ligadas, por um processo ativo que envolve o sentir, o pensar, o interpretar e conseqüentemente, o agir. A quilombola Angelina por exemplo, vivenciou o impacto das injustiças sociais, seja nas desigualdades aparentes no sistema de ensino, na instabilidade econômica, na insegurança alimentar, na expropriação de terras, na ausência de políticas públicas e na discriminação que dificultou a inserção social. Entretanto, ela não observou sua realidade de forma apática, mas percebeu como a discriminação racial perpetuava as ausências e opressões que afetavam a comunidade na qual estava inserida, e após o reconhecimento, como agente social se empenhou no movimento, incentivando e liderando inicialmente uma luta coletiva pela transformação.

A materialidade cotidiana, sentida e pensada a partir da experiência, questiona e desmantela discursos bonitos e idealizados que ignoram sua complexidade. O mito da democracia racial por exemplo, não impede que as mulheres negras percebam as dimensões das opressões interseccionais de raça, gênero e classe em suas trajetórias, e esse reconhecimento fomenta a luta por justiça social. Em concordância com Santos (2012), não são poucos os desafios enfrentados por mulheres negras na superação de obstáculos que atingem seus direitos, mas ao longo da vida suas experiências, suas trajetórias, deram força à luta pela cidadania. Desse modo, o reconhecimento da baixa escolarização como uma das causas da exclusão da população negra, incentivou a reivindicação por melhorias no sistema de ensino ofertado à comunidade.

A trajetória de Angelina Fernandes da Silva deve ser compreendida considerando sua atuação no âmbito público, como liderança quilombola, e as dinâmicas que envolvem sua vida privada. Conforme Anderson (2018), ela dividia-se entre os dois espaços, na busca por direitos, enfrentando tentativas de repressão externa contra o movimento<sup>52</sup>, ao mesmo tempo em que dedicava-se aos afazeres domésticos e à agricultura familiar. Ela lutou para que outros pudessem dispor daquilo que não lhe foi possibilitado, como escolas de qualidade, cidadania plena e dignidade, e pela terra herdada. Sua força e coragem, em meio a uma jornada dolorosa, assim como a dedicação para com seus pares, merece ser enaltecida.

---

<sup>52</sup> O período que envolve a formação da ARQIN e o mandato de dona Angelina, foi marcado por conquistas, mas também pela repressão externa contra os quilombolas. As ameaças tinham o intuito de impedir o processo de titulação de terras, seja por parte “Firma” (forma com a qual os moradores se referem a indústria de celulose, compradora da maior parte das terras que compunham os honorários de Henrique Rupp Junior), ou no âmbito político, com partidos empenhados na defesa dos interesses privados desconsiderando a legitimidade da reivindicação quilombola (Anderson, 2018).

### 3.3 “MEU DEUS, EU PERDI A OPORTUNIDADE, AGORA TEM QUE FAZER ISSO, TEM QUE CORRER”: FLORÊNCIA LOPES DE SOUZA

Antes da ida à casa de dona Angelina, na manhã chuvosa de sábado, dia 14 de fevereiro de 2026, conheci Florência Lopes de Souza. O encontro foi marcado para a realização de uma nova entrevista que viria a compor este estudo, dessa vez com a minha participação. Florência nos recebeu em sua casa de forma gentil e acolhedora, sua educação e serenidade ao falar e agir transformaram significativamente minha visão sobre a pesquisa histórica. Ao longo da conversa, da qual participaram também as professoras Renilda e Eliane e professor Emerson, recordei-me dos motivos pelos quais escolhi trabalhar com essa metodologia e da importância de uma escuta atenta e respeitosa na construção do conhecimento.

Na sala de estar da casa de Florência iniciamos a entrevista, mas a conversa também se expandiu para a cozinha, pois nossa entrevistada estava em meio à preparação do almoço. O ambiente e a dinâmica da conversa assemelhavam-se aos vivenciados em encontros familiares ou entre amigos, como em um almoço de domingo. Entre pausas para olhar as panelas, os assuntos iam e vinham e, conforme o diálogo se desenrolava, emoções distintas se manifestavam, seja nos sorrisos ao recordar momentos alegres, seja nos olhos marejados e nas lágrimas quando vinham à tona memórias tristes. Nossa entrevistada, além de contribuir com suas palavras, também nos preparou uma deliciosa refeição com alimentos cultivados por ela própria.

Na mesa da cozinha, após o almoço, a conversa prosseguiu e novos relatos foram tomando forma, inclusive alguns inéditos, que não haviam feito parte de entrevistas anteriores. Emocionante, significativa e impactante são algumas das palavras que me vêm à mente, seguidas de um sorriso, quando relembro a experiência da primeira entrevista da qual participei. Florência é uma mulher encantadora, daquelas que todos deveriam ter o privilégio de conhecer e ouvir narrar sua própria história.

Essa mulher, que desde menina manifestava o desejo de prosseguir os estudos, foi escolhida para compor, com suas memórias, o segundo capítulo justamente por sua resiliência, persistência e dedicação, dentre outros adjetivos que a descrevem quanto à retomada e conclusão dos estudos. Apesar de toda a obstaculização vivenciada, hoje atua como professora de saberes e ancestralidade quilombola, tornando-a um verdadeiro exemplo de superação e resistência dentro dos sistemas interseccionais de poder que envolvem raça, gênero e classe.

Durante sua infância, como anteriormente tratamos, Florência só pode acessar o ensino primário, pois a comunidade só dispunha de escolas que atendiam até a 4ª série. Em um dos momentos mais emocionantes da entrevista, ela aborda os motivos que a fizeram retomar os estudos, e ao fazer isso também recorda aqueles que a levaram a interrompê-los na infância. Diante das barreiras estruturais, que impossibilitaram continuar a 5ª série na comunidade, Florência foi morar com a madrinha para assim prosseguir estudando em outra localidade, mas quando a menina se deparou com uma realidade diferente da que conhecia, se atentando ao estado de suas roupas, poucas e remendadas, não se sentiu pertencente ao novo ambiente e o sentimento de vergonha a fez desistir.

E eu fui até a casa da minha madrinha feliz, feliz da vida. Ai, eu vou estudar [...] eu vi a casa da minha madrinha, pensei, não vou estudar, nunca, só com dois vestidos, o que que eu venho fazer aqui? E ela insistiu, minha mãe insistiu e eu não contei por quê. Porque eu não quis voltar a estudar. Depois, mais tarde contei pra minha mãe que eu não quis estudar, porque eu não tinha roupa para vestir, só aqueles dois, aquelas duas, duas roupas que eu tinha<sup>53</sup>.

Os sentimentos de Florência frente a essa situação, são uma clara manifestação daquilo que Collins (2019) chama de domínio interdisciplinar do poder, ou seja, como as opressões que envolvem as categorias sociais são vivenciadas no cotidiano. Consoante a autora, por serem práticas rotineiras podem não ser percebidas, mas permitem que uma menina negra e pobre se sinta inferior diante de uma dinâmica social diferente. Contudo, o domínio interpessoal, por estar associado à experiência cotidiana, também engloba as estratégias de resistência cotidiana (Collins, 2019), os obstáculos enfrentados por Florência na infância não destroem seu desejo de continuar, pelo contrário, são mobilizados como motivação para voltar à sala de aula no futuro.

A partir das normas e direitos estabelecidos na Lei nº 9.394, LDB de 1996, Florência já uma mulher adulta, vê-se diante de uma nova oportunidade de acessar o que lhe foi limitado e negado ao longo da infância. A LDB/1996, em seu capítulo II, na seção V, determina o funcionamento e as atribuições do Estado perante a Educação de Jovens e Adultos “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, art. 37). Adiante, nos termos do § 1º e do § 2º do art. 37:

---

<sup>53</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Diante das novas atribuições estatais, Florência que encontrava-se trabalhando como empregada doméstica na cidade de Campos Novos, retoma os estudos no período noturno, iniciando na repetição da 4ª série (atual 5º ano) e em seguida passando para a 5ª série (atual 6º ano). No entanto, nesse período, além de precisar conciliar os estudos e um trabalho que exige esforço físico e de baixa remuneração (trabalhadora doméstica), também se vê diante de problemas familiares, que se configuraram em um novo empecilho, determinante para que outra vez precise interromper a formação escolar.

Porque eu trabalhava em Campos Novos e minha mãe morava aqui, né, aqui para trás, cuidando dos meus irmãos. Minha mãe ficou doente, e eu trabalhava doméstica e comecei a estudar de noite, né, quarta série, repeti a quarta série lá e passei pra quinta lá. E então aí que me desmotivou outra vez. A minha mãe ficou aqui, quando eu vejo a minha mãe vai para lá, né. Minha mãe vai para lá com problema de saúde e a minha mãe nunca mais retornou para cá, só veio no caixão. Parei mais uma vez<sup>54</sup>.

Nesse momento da entrevista, Florência se emociona ao lembrar da dor sentida ao presenciar o sofrimento da mãe doente. Ao mesmo tempo, ela passava pela provação de dividir-se entre o trabalho, os estudos, os afazeres domésticos e o cuidado com a mãe. Novamente, em sua trajetória, Florência depara-se com a *dororidade*, (Piedade, 2017) que pode abarcar dores físicas, emocionais e morais. A dor do cansaço enfrentado por essa mulher negra, a dor da pobreza, a dor de presenciar o sofrimento de quem se ama, a dor de precisar escolher entre seus sonhos, as obrigações materiais ou a dedicação à família. A dor de, mais uma vez, precisar adiar seus sonhos.

E eu sofri muito porque daí eu cuidei da minha mãe a vida toda, sabe? E a minha mãe sofreu demais. Eu sofri muito com minha mãe. Era só eu para cuidar de minha mãe, sabe? Minha irmã trabalhava, meu pai ficou aqui cuidando dos meus irmãos. A gente pouco dormia, a gente não conseguia dormir porque minha mãe não dormia também, né. Minha mãe tinha muita dor. Minha mãe não conseguia dormir e eu também não dormi. Então desculpe que eu me emocionei porque eu pensei no estudo, né<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>55</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

Em seu relato fica evidente como não foi fácil lidar com tantas questões ao mesmo tempo. Considerando as circunstâncias da vida, ela conseguiu frequentar a sala de aula por apenas mais 30 dias, antes de interromper os estudos. Sobre sua experiência de ensino, nessa fase, recorda-se de um colega de classe chamado Osvaldo, ambos chamavam a atenção das professoras devido a determinação e aptidão para aprender, gerando os seguintes comentários: “Florência e Osvaldo não vão responder, vão ficar quietos, não responde porque são muito metidos”<sup>56</sup>. Florência, foi e segue sendo exemplo de dedicação, ao longo das aulas adotou uma postura participativa, e quando se tornou mais reclusa em sala, devido às responsabilidades e preocupações, a mudança no comportamento logo foi percebida pelas professoras.

Então a gente, né, passou aquela fase e elas observavam e depois elas começaram a observar a minha reação. [...] Porque a gente ia fazer matemática lá no quadro, era boa de matemática, gostava muito de matemática. Eu fazia matemática, eu ia lá no quadro, pegava o juiz, pensava: “Meu Deus, a minha mãe, como será que está?” Me dava um treco assim, eu não sabia nem que número ia colocar lá, eu não sabia. E elas já começaram a perceber. Aí eu ia fazer qualquer coisa, eu não sabia, já comecei a ficar quieta, não falar mais nada. E elas: “O que que tá acontecendo?”. Eu dizia: “Nada, nada”. Aí tinha minha prima que trabalha lá, né, na limpeza, a minha prima um dia contou e bem no dia que eu fui com todos os materiais para entrega, né, eu fui entregar. [Professoras] “Não vai me entregar, hoje eu fiquei sabendo o que que você tá com problema, porque você se aquietou, vai concluir”<sup>57</sup>.

As professoras foram empáticas diante das dificuldades enfrentadas por Florência, um gesto significativo, pois esse apoio a motiva a concluir o nível que estava cursando e passar para a 5ª série. Porém, foi preciso também muita força de vontade: “Para concluir, eu às vezes trabalhava dormindo, eu lavava a roupa dormindo, arrumava minha mãe meio dormindo em pé, sabe? Dormia em pé”<sup>58</sup>.

Após o falecimento da mãe, Florência então torna a viver na Invernada dos Negros, para se dedicar aos irmãos que por questões de saúde necessitavam de cuidados especiais. Ao retornar para a comunidade foi necessário interromper, contra o seu desejo, os estudos, até ter uma nova oportunidade de continuá-los. Entre os anos de 2004 e 2008, em uma nova chance

<sup>56</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>57</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>58</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

ela retoma a formação escolar, dessa vez na Invernada dos Negros, concluindo a etapa do ensino fundamental.

Os anos que envolvem o retorno de Florência a sala de aula, se inserem no contexto da organização sociopolítica da comunidade com a ARQIN, período de mobilização para o alcance de políticas públicas. Posteriormente, ainda na comunidade, no ano de 2016, Florência formou-se no ensino médio. Para ela, essa foi uma conquista fundamental: “Foi muito importante o movimento na comunidade que trouxe essas prioridades, né, pra gente, que perdeu tanto tempo que ficou para trás, né. E ficou, não volta mais, porque a gente estudar na infância da gente aí na juventude é muito bom”<sup>59</sup>. O ensino ofertado a Florência no âmbito da comunidade, passa a valorizar a ancestralidade e os saberes quilombolas.

Aí quando começou as aulas na comunidade já foi trabalhado tudo em cima da história da ancestralidade. Já foi os primeiros passos, pesquisas, entre fazer pesquisa com os mais velhos, saber qual é seria a origem da gente, qual seria a gente, qual seria a origem da escrava. Foi tudo lá na aula começou esses estudos e os resgates da história. Em todas as situações do fundamental até o ensino médio foi assim. Eu acho assim que traz ótimas lembranças, né? Traz muita lembrança dos resgates, da fala dos nossos, da minha avó, né. Traz muitas lembranças, porque lá a gente vai pra sala de aula, a gente estudava, então a gente se reunia em grupos, né. Nós ia discutir a nossa origem, nós ia conhecer quem que o colega fazia parte do escravo, né. Dentro ali do grupinho, todos reunidos e a profe falava das nossas histórias para nós contar a nossa história, cada aluno contar sua história, né<sup>60</sup>.

Mais do que o acesso à educação formal, às letras e aos números, os resgates de memória que levam ao reconhecimento das origens e à valorização dessa ancestralidade de resistência são fundamentais na construção da identidade e do pertencimento. Além do fortalecimento de vínculos, os saberes adquiridos com a experiência e transmitidos com o passar das gerações são tão valiosos quanto aqueles priorizados em escolas não quilombolas. Tanto Collins e Bilge (2021) quanto bell hooks (2013) trazem a importância do diálogo entre experiências para uma formação educacional que vise à consciência crítica, ou seja, que associe a aprendizagem a uma construção coletiva do conhecimento, alinhada a uma pedagogia libertadora que desafie as hierarquias sociais vigentes.

[...] o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir

<sup>59</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>60</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Esta abordagem que notabiliza as origens nem sempre esteve presente nas salas de aula da comunidade, ela é fruto de um movimento recente de reconhecimento da cultura afro-brasileira. Florência salienta que assuntos referentes ao passado escravista não eram discutidos na época de sua infância escolar, sendo considerados traumáticos. Em contrapartida, como debatido por Kilomba (2019, p. 213): “O passado colonial foi ‘memorizado’ no sentido em que ‘não foi esquecido’. Às vezes, preferimos não lembrar, mas, na verdade, não se pode esquecer”.

Não era comentado nada, porque eu acho assim, eles tinham medo na época, os mais velhos, eles tinham medo da escravidão. Eles falavam pra gente que era perigoso a escravidão voltar outra vez. Eles não comentavam nada. Claro que a avó da gente, a mãe da gente falava muito dos escravos. Minha avó falava que a bisavô foi pegada de cachorro, que era escrava né. Eles falavam e contavam, e a gente junto, ouvindo a história, a gente também tinha medo<sup>61</sup>.

O receio de viver no presente todas as dimensões das violências que assombram o passado, era parte da realidade dos quilombolas. As histórias faziam parte do círculo familiar de Florência, pois visitar o passado, por mais doloroso que seja, é uma forma de encontrar forças para resistir e sobreviver no presente. Dentre as recordações familiares, também são mencionados os chamados “debates”, realizados na casa de sua avó dos quais participavam também sua mãe e seu tio, pois ela, enquanto criança, era apenas ouvinte. Esses debates eram feitos com versinhos, divididos em rodadas, nas quais cada um tinha sua vez de falar e as respostas não podiam demorar. Essa prática foi parte significativa da infância de Florência, seja enquanto menina apenas ouvindo, ou mais tarde quando finalmente a mãe convidou-a, juntamente com a irmã, para participar da diversão.

E era bonito né, porque eu lembro muito bem, bem conhecido assim um versinho que dizia: “O vento que ventou hoje ventou na folha do trigo. Não vou embora daqui sem levar você comigo”. E se a gente não gostou, a gente falava assim: “Pega esses teus versos, coloca na cinza quente, porque esses não são versos de falar perto de gente”. Então a gente não gostou daquele, mas era tudo para rir né. Era tudo uma diversão<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>62</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

No período em que estudou sobre os saberes da terra e a ancestralidade, na Invernada dos Negros, a professora propôs uma atividade de resgate das brincadeiras. A partir dessa solicitação, Florência se une a sua irmã a desenvolver uma poesia, nela relembra a tradição dos versinhos e escreve sobre os momentos vividos na infância.

Brincadeiras de resgates, brincadeiras de tradição.  
 Eu ainda pequena, mas ainda com muita animação.  
 Esperando as terras, para fazer a plantação.  
 O tempo de antigamente era um tempo muito bom.  
 Onde as plantas e as águas não tinham contaminação.  
 Mas para as crianças era difícil ir na aula com o pé no chão.  
 Hoje para as crianças é muito fácil, espera a kombi no portão.  
 Falo e digo isso sem medo, que nós não tínhamos nenhum brinquedo.  
 Mas nós brincávamos que dava dó.  
 Balanças eram nas matas, embaladas em um cipó.  
 Mas nós brincávamos de balanças até por cima de rios,  
 e lá, do outro lado, quem cantavam eram os bugios<sup>63</sup>.

Na poesia, além das lembranças felizes das brincadeiras de infância, do trabalho e cuidado com a terra, encontra-se algo comum aos relatos que compõem o primeiro capítulo, as adversidades enfrentadas pelas crianças para acessar a escola no “tempo de antigamente”. Vale ressaltar, que se atualmente as crianças dispõe de melhores condições, dentre elas o transporte escolar, isso não deve ser compreendido como uma consequência da passagem do tempo, mas sim uma conquista que resulta das reivindicações dos quilombolas. Ao longo da vida, Florência Lopes de Souza criou várias poesias, mas nem todas foram escritas. Enquanto cursava o ensino médio, produziu um poema retratando a dura realidade enfrentada pela população negra escravizada, a partir de uma leitura feita em sala de aula.

Eram levados ao tronco, acorrentados, amarrados.  
 Inocente e escolhidos, os que mais trabalhavam, para sofrer terrivelmente.  
 Ouvindo essa história, observamos como era antigamente.  
 Seus senhores, em um segundo, feriam seus corpos, profundos.  
 Os escravos que não eram mortos, tinham que ser fortes e resistentes.  
 Cansados dos trabalhos forçados que faziam, não é uma imaginação,  
 senhores queriam fumar cigarros,  
 negros tinham que pegar brasas de fogo na palma da sua mão.  
 Pés descalços, torturados e abatidos.  
 Sofrendo sem igualdade, muitos pediam a morte por não ter paz e nem liberdade.  
 Cansados, desanimados, acorrentados, seus senhores eram maus.  
 Para sarar feridas dos chicotes malvados passavam sal.  
 Quanta dor e sofrimento nossos ancestrais passavam,  
 governados e submissos pela lei, era a vida de escravos.

---

<sup>63</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

Com o tempo foi mudando, cada um em seu caminho.  
As mães todas felizes para criar os seus filhinhos.  
Posteriormente foi mudando.  
Negros inteligentes, todos libertos e felizes, para contar história para a gente<sup>64</sup>.

Na última frase escrita por Florência percebemos o valor da fala, do poder contar a própria história, liberdade para poder se expressar, eis a importância da memória, que guarda as histórias daqueles que não puderam escrevê-la. Ao dialogar sobre a relevância de suas antepassadas, afirmando a força feminina das figuras familiares, Florência enfatiza a importância dos ensinamentos, da dedicação e do amor: “Então eu acho assim que a força da mulher é o carinho, o amor com o outro e foi o que elas sempre tiveram com a família preocupação, né [...] É a vivência, então a gente também, a gente carrega isso”<sup>65</sup>.

É possível perceber o cuidado, a educação, a gentileza da entrevistada com todos ao seu redor, apesar de todas as privações enfrentadas, ela demonstra sua amabilidade e carrega consigo a tenacidade da mulher quilombola: “Ser uma mulher quilombola é ter história, ser quilombo é ter história, a ancestralidade. A gente veio de lá, do conhecimento dos escravos e foi reconhecido como quilombo na comunidade e por ser quilombola foi reconhecido os direitos do quilombo”<sup>66</sup>.

Faz-se necessário destacar como a idealização da força da mulher negra muitas vezes desconsidera toda a sua complexidade humana, tratando a resistência como algo natural e inerente à sua existência. No entanto, elas não nascem envoltas em uma capa de super-heroínas. Florência, Angelina e tantas outras mulheres negras quilombolas constroem sua força como resposta às injustiças sociais, às violências e às opressões impostas ao longo de suas trajetórias. Afinal, como transparece no estudo da interseccionalidade por Collins e Bilge (2021, local. 4845): “A palavra ‘opressão’ pode estar fora de moda, mas as condições sociais que ela descreve não”.

No que se refere às desigualdades econômicas, estas também foram determinantes para que Florência desde a infância precise auxiliar os pais no trabalho agrícola, chegando a enfrentar momentos de necessidade e falta de alimentos. O trabalho na roça é presente em sua trajetória. Quando voltou a estudar, na Invernada dos Negros, dividia-se entre as tarefas

---

<sup>64</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

<sup>65</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

<sup>66</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida por Amanda Zanella Antunes de Lima em 2023 e cedida para esta pesquisa.

domésticas, o cuidado com a casa, o auxílio aos irmãos, e o trabalho que garantia o sustento da família. Em nossa conversa, recordou como era conciliar o trabalho e o estudo, pois nesse tempo, além de lidar com própria plantação e também trabalhava na de terceiros.

Ou às vezes por dia, nas lavouras também. Por dia para outras pessoas. E às vezes não dava tempo, né. Às vezes, quando era por dia, eu não tinha tempo, não dava tempo, porque daí só dá tempo do banho, e às vezes tinha que a minha irmã ficar esperando, pedindo para que [o ônibus] parasse e esperasse eu, porque às vezes não tinha ainda saído do banheiro, mas eu entrava correndo tudo para dentro, né. Tinha que fazer isso, é o esforço, né. É tudo através do esforço. Aí eu pensava: “Meu Deus, eu perdi a oportunidade, agora tem que fazer isso, tem que correr”<sup>67</sup>.

Neste ponto da entrevista, alguns aspectos chamam bastante a atenção, como sua: “É tudo através do esforço”. Quanto esforço é necessário para que uma mulher negra quilombola possa acessar o direito de estudar? Se nos voltarmos para a análise interseccional, proposta por Collins e Bilge (2021), ao pensar sobre a desigualdade econômica veremos as disparidades que acompanham os critérios de renda e emprego em diferentes grupos sociais. Existem distinções claras quanto a benefícios, remuneração, escalas e segurança, fatores que, como evidenciam as autoras, podem impactar gerações familiares perpetuando a pobreza. Aliás, a necessidade de trabalhar muito, para no fim receber pouco, ocupa um tempo que poderia ser destinado aos estudos, e, por conseguinte, melhorar as condições de emprego e renda, uma missão desafiadora, na melhor das palavras, para grupos subalternos.

A discussão em torno da definição de esforço nos leva à crítica feita por Lélia Gonzalez (1984, p. 226, grifo do autor):

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

Tais concepções, fazem com que a cobrança seja internalizada, esta percepção por sua vez é propagada no domínio cultural do poder (Collins; Bilge, 2021), que dissemina a ideia de igualdade de acesso às oportunidades, ao mesmo tempo em que encobre que essa não é uma competição justa. A perda não decorreu da falta de esforço ou de talento, mas sim das interferências estruturais, da desigualdade social e das injustiças oriundas dos sistemas interseccionais de poder.

---

<sup>67</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

Florência Lopes de Souza precisou correr muito, e percorreu anos de idas e vindas, para concluir o nível médio de ensino, trabalhou arduamente em lavouras, debaixo do sol por longos períodos de tempo, enfrentou perdas significativas que transformaram sua vida, sem desistir definitivamente dos estudos. Mesmo assim, o discurso da meritocracia ainda se faz presente na sociedade, uma falácia se nos atentarmos às especificidades das experiências cotidianas, das estruturas sociais e disparidades históricas que cercam as trajetórias das mulheres negras quilombolas.

De fato, o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (Bento, 2022, p. 21).

Se o mérito entendido como resultado exclusivo do esforço individual fosse realmente parâmetro para sucesso financeiro e profissional, bem como para a ascensão social, mulheres como Florência e Angelina estariam no topo das hierarquias sociais. Porém, em concordância ao exposto por Collins e Bilge (2021, local. 882) “A justiça social é ilusória em sociedades desiguais, nas quais as regras podem parecer justas, mas são aplicadas de maneira diferenciada por meio de práticas discriminatórias, como é o caso da democracia racial no Brasil”.

Atualmente, a quilombola Florência segue sendo resistência, desempenhando um papel fundamental para a comunidade, além de se dedicar à agricultura, ela também trabalha como professora ligada à educação quilombola, compartilhando conhecimentos acerca dos saberes e da ancestralidade<sup>68</sup>. Os ensinamentos que recebeu dos antepassados, na escola da vida, hoje são transmitidos no ambiente pelo qual ela tanto lutou para adentrar.

Ao atuar como professora ensina lições das quais não abre mão em sua própria vida, como o desenvolvimento da agricultura tal qual vivenciou na infância, sem o uso de agrotóxicos. Ela carrega consigo a consciência da importância de uma alimentação saudável, conhecimento advindo da sabedoria ancestral. Em sala de aula, trabalha com seus alunos, a história dos antepassados considerando a interação com o meio ambiente, incentivando a preservação ao lembrar o desmatamento que vitimou a comunidade e consequentemente

---

<sup>68</sup> A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e orienta o ensino ministrado nas instituições educacionais, valorizando elementos como memória, ancestralidade, cultura e territorialidade (Brasil, 2012).

transformou a vida. Ao retomar a história dos escravizados, enfatiza a conexão com a terra, as formas de cultivo, o conhecimento das fases da lua, das sementes, do tempo para a colheita, dialogando sobre os modos de vida das gerações passadas, as tradições e as relações entre a comunidade.

Apesar de sua trajetória ser aqui enaltecida como exemplo de resiliência, persistência e dedicação, Florência, em entrevista ao documentário *Invernada dos Negros* (2021), declama seus poemas e expressa o desejo de ser poeta, ao refletir sobre seus sentimentos enquanto professora, afirma não se sentir pertencente a esse espaço em razão da ausência de um diploma de ensino superior. Salientamos que a vontade de prosseguir com a formação ocupou espaço em sua mente, porém, diante dos compromissos e responsabilidades do dia a dia essa opção tornou-se inviável.

Eu trabalho, mas eu não me vejo como professora porque eu não sou formada, então eu não me sinto até nem muito bem, mas é que o CEJA, sabe que a pessoa tendo o ensino médio e sendo já mais velho de idade, pode trabalhar. Mesmo que não continue os estudos, pode. Só que eu não me sinto não. Eu me sentia bem se eu fosse formada, né. Claro que a gente entende muito bem, mas só que eu vou, o meu trabalho é sobre história, né. A gente atua<sup>69</sup>.

Os critérios socialmente atribuídos à produção de conhecimento, conforme os apontamentos de Kilomba (2019, p. 50) estão ligados ao poder e autoridade racial. Quanto a essa constatação, a autora questiona: “Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”. O não reconhecimento próprio, expresso na fala de Florência, é resultado de parâmetros que desconsideram a complexidade da sabedoria, e assim estabelecem o certo e errado dentro das dinâmicas de poder.

Perpetua-se ainda na atualidade, um entendimento restrito do que é válido conhecer, que por sua vez, marginaliza, exclui, aumenta a insegurança e pode gerar estagnação, mantendo os princípios alinhados ao *status quo*. Diante do exposto, enfatiza-se que o conhecimento adquirido e transmitido pela professora quilombola Florência Lopes de Souza é tão importante quanto aquele aprendido em espaços acadêmicos, pois versa com a experiência e está alinhado a uma ancestralidade de resistência. O trabalho desenvolvido por ela promove o resgate e a preservação da memória, essencial para a continuidade das tradições e dos vínculos que significam a história da comunidade remanescente quilombola.

---

<sup>69</sup> Entrevista com Florência Lopes de Souza, realizada na Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista (SC), produzida em conjunto com o projeto *Nas trilhas da História, Memória e Arqueologia dos conflitos na Fronteira Sul* – UFFS em 2026.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, ficou exposto que as trajetórias escolares das mulheres negras quilombolas, compreendidas a partir de suas vozes e experiências, analisadas por meio das lentes interseccionais que consideram raça, gênero e classe, expressam a coexistência de ausências e resistências.

No momento em que observamos o histórico da comunidade da Invernada dos Negros, percebemos como a invisibilização e a exclusão possibilitaram diferentes formas de violência e opressão. Essas condições, originadas no passado escravista, foram perpetuadas no período pós-abolição, quando a liberdade jurídica e o acesso à terra não simbolizaram inserção social nem a efetivação de direitos fundamentais, entre eles a escolarização. Nesse contexto, destacamos as carências educacionais identificadas ao longo do século XX e ainda perceptíveis no século XXI como uma consequência das disparidades históricas, evidenciando como as relações de poder interseccionais atuam na manutenção das exclusões identificadas e por conseguinte, do *status quo*.

A expansão do ensino público no Brasil, gratuito e obrigatório como o conhecemos hoje, é uma conquista recente, fruto de um processo longo e gradual, resultado das lutas de diferentes movimentos sociais. Isso porque as mudanças capazes de promover transformações sociais geravam intensos debates ideológicos, uma vez que contrariavam os interesses dos grupos historicamente privilegiados pelo sistema excludente. Tais debates ainda se manifestam na atualidade, embora assumam contornos distintos, mascarados em discursos sobre meritocracia e igualdade que acusam populações subalternas de vitimização para se omitirem da responsabilidade pelas desigualdades, como ocorre nas frequentes polêmicas que envolvem as ações afirmativas.

Ao contextualizar a escola destinada às mulheres entrevistadas, considerando o contraste entre a realidade material, expressa pelos relatos, e o plano formal, representado pela legislação que orientou a educação ao longo do século XX, torna-se evidente que as oportunidades educacionais foram historicamente distribuídas de forma desigual. Enquanto determinados grupos tiveram acesso a espaços capazes de ampliar privilégios e possibilidades de mobilidade social, outros permaneceram submetidos a condições de vulnerabilidade sustentadas por estruturas sociais que produzem e reproduzem opressões dentro das relações de poder, influenciadas pelas interconexões existentes entre diferentes categorias sociais.

Este estudo trabalha com diferentes percepções acerca da escolarização, seja a partir das ausências experienciadas na infância, seja pelo reconhecimento posterior do papel dessas

interdições na perpetuação das desigualdades e na atuação visando a transformação. O não acesso à escola é entendido como a negação de um direito fundamental, podendo constituir um entrave à ascensão social de populações subalternas. No entanto, não impossibilita a construção de estratégias de resistência; pelo contrário, pode motivá-las. Assim como a exclusão fez parte do histórico da comunidade, também estão presentes em sua trajetória as mobilizações em prol de políticas públicas, dignidade e cidadania, incluindo a luta por melhorias no sistema educacional ofertado.

As vozes dessas mulheres negras quilombolas possibilitam conhecer dimensões que contrastam com as “versões oficiais da História”, não apenas ao denunciarem opressões, mas também ao evidenciarem narrativas de resistência e protagonismo feminino negro quilombola. A articulação dos relatos obtidos por meio da história oral com a análise interseccional, considerando os sistemas de poder, como o racismo, o sexismo e o classismo, permite compreender os processos que produzem e perpetuam as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que valoriza saberes tão importantes quanto aqueles aprendidos em sala de aula. Por meio da memória, não são apenas relembrados sofrimentos, pois lembrar também é resistir. Ela possibilita denunciar injustiças, compreender suas origens e seus desdobramentos, ressignificar identidades e trajetórias, preservar saberes e resistências ancestrais e fortalecer os sentimentos de pertencimento construídos em meio a experiências historicamente invisibilizadas.

Para além de contribuir com o conhecimento acadêmico, esta pesquisa possui um compromisso com a ampliação dos debates sobre equidade, direitos humanos e ações afirmativas. Considera-se que a promoção da justiça social deve estar alinhada ao reconhecimento das injustiças sociais e à responsabilização pelo seu combate, pois não é possível pensar o mérito e anunciar a igualdade como realidade em uma sociedade construída a partir de disputas injustas.

Por fim, acrescenta-se a possibilidade de aprofundamento da temática em questão, seja por meio da inclusão de novas narrativas, com maior espaço de fala para a resistência de diferentes mulheres, seja pela inserção da questão agrária e das disputas que envolvem a regulamentação e a relação com a terra, em uma abordagem que considere as dinâmicas do capitalismo.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. *E-book*. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade\\_\(Feminismos\\_Plurais\)\\_-\\_Carla\\_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359). Acesso em: 2 set. 2025.
- ANDERSON, Maria Luísa Pereira. **A mulher quilombola: análise de sua participação sócio-política na comunidade Invernada dos Negros/SC, 2003 a 2006**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 157-168, ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 27 jun. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 10 abr. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 17 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 17 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 20 nov. 2003. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm). Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 11 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2026.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book*.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021. *E-book*.

COSTA, Ana Maria Moraes; ALBUQUERQUE, Antônia Janikele Queiroz. O protagonismo dos Movimentos Sociais na conquista da Educação como Direito Social no Brasil. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 06-19, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13722>. Acesso em: 20 fev. 2026.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. *E-book*.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Espaço Aberto**, [S. l.], n. 29, p. 164-176, ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 48-55. *E-book*. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FACHIN, Maria Fernanda de Goes; VICENZI, Renilda. “Por serem analfabetos”: a escolarização para negros no imediato pós-abolição. Invernada Dos Negros – SC. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 15., 2025, Chapecó. **Anais** [...]. Chapecó: UFFS, 2025. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/JORNADA/article/view/24124/17577>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de; ABIB, Márcia. Um olhar político-histórico da educação brasileira. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 140-161, set. 2019. DOI: 10.47209/2238-7587.v.12.n.1.4519. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/4519>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 15, p. 135-158, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/10316>. Acesso em: 05 fev. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE MOS, Vilma; PERAZZO, Priscila Ferreira; OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de. Educação e trabalho de mulheres negras: histórias de vida na interseccionalidade entre gênero e raça. **História Oral**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 93–113, mar. 2022. DOI: 10.51880/ho.v25i1.1240. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1240>. Acesso em: 1 jun. 2026.

LIMA, Amanda Zanella Antunes de. **Saberes de mulheres quilombolas**: Invernada dos Negros (SC). 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MOMBELLI, Raquel. **Visagens e Profecias**: Ecos da Territorialidade Quilombola. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MOMBELLI, Raquel; BENTO, José. Invernada dos negros. *In*: NÚCLEO DE ESTUDOS DE IDENTIDADE E RELAÇÕES INTERÉTNICAS. **Quilombos no Sul do Brasil**: perícias antropológicas. Florianópolis: NUER/UFSC, 2006. p. 19-128.

PIE DADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. *E-book*. Disponível em: <http://collaps://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTA CATARINA. **Lei nº 19.722, de 22 de janeiro de 2026**. Dispõe sobre a vedação da adoção de cotas e outras ações afirmativas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas ou que recebam verbas públicas no âmbito do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 22 jan. 2026. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/legislativo/53804>. Acesso em: 28 jun. 2026.

SANTIAGO, Roberto. A história da educação do negro no Brasil: interdição institucional à escolarização pelo poder e seus reflexos no século XXI. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 196-203, jun. 2013. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/209>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de Educação Rural no Brasil: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 61-85, ago. 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i46.6627. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6627>. Acesso em: 4 nov. 2025.

TAFFAREL, Eliane. **Da Fazenda São João à Comunidade Quilombola Invernada dos Negros**: Terra, Trajetória e Permanência. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

TAFFAREL, Lidiane. **Invernada dos Negros/Campos Novos-SC: Um Movimento Rural Quilombola, 2003-2015**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VICENZI, Renilda. Terra e trabalho: herança a libertos e escravos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-12. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312830827\\_ARQUIVO\\_Textoanpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312830827_ARQUIVO_Textoanpuh.pdf). Acesso em: 22 out. 2025.

VICENZI, Renilda; TAFFAREL, Eliane. As filhas da Africana Josepha: Resistência e permanência no Quilombo da Invernada dos Negros. Campos Novos/SC. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021a, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2021a. p. 1-12. Disponível em: [https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1599166295\\_ARQUIVO\\_9081a4e136c7a93a5e92a8fc73cd4a5b.pdf](https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1599166295_ARQUIVO_9081a4e136c7a93a5e92a8fc73cd4a5b.pdf). Acesso em: 29 out. 2025.

VICENZI, Renilda; TAFFAREL, Eliane. Invernada dos Negros (SC): um povo enganado! um território retalhado!. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 511-521, set. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79696>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/QxwV5Z9KCP7n7bH3KdDSmFL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.

### **Fontes audiovisuais**

**Invernada dos Negros.** Direção: Eduardo do Nascimento. Segundo Congresso Nacional do Contestado, 2021. Documentário (30 min 50 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rbETobiNk8>. Acesso em: 14 maio 2026.

**Sua cor bate na minha.** Produzido por Elizamara Nilson e Paula Argenta Garcia. Laboratório de Televisão Jornalismo Unochapecó. Projeto Experimental, 2005. Documentário (18 min 24 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gm-WjcZwgvg>. Acesso em: 15 maio 2026.

### **Fontes documentais**

**Ação de Divisão de Terras – 1928.** Tombo 1278. Arquivo Histórico Dr. Waldemar Rupp de Campos Novos/SC.