

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ILMA FÁTIMA DE JESUS

**EDUCAÇÃO NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE, MARANHÃO:
o olhar das professoras quilombolas**

São Luís

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ILMA FÁTIMA DE JESUS

**EDUCAÇÃO NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE, MARANHÃO:
o olhar das professoras quilombolas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes

ILMA FÁTIMA DE JESUS

EDUCAÇÃO NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE, MARANHÃO:

o olhar das professoras quilombolas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação – UFMA (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Georgina Helena Lima Nunes
Programa de Pós-graduação em Educação – UFPel (Membro Externo à Instituição)

Prof.^a Dr.^a Cíntia Santos Diallo
Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Membro Externo à Instituição)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
PROFHISTÓRIA – UFMA (Membro Externo ao Programa)

Prof. Dr. César Augusto Castro
Programa de Pós-graduação em Educação – UFMA (Membro Interno)

Prof. Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado
Programa de Pós-graduação em Educação – UFMA ((Membro Interno -Suplente)

Prof.^a Dr.^a Viviane Oliveira Barbosa
PROFHISTÓRIA – UFMA (Membro Externo ao Programa - Suplente)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Jesus, Ilma Fátima de.

Educação No Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande,
Maranhão : O Olhar das Professoras Quilombolas / Ilma Fátima
de Jesus. - 2024.

315 p.

Orientador(a): Iran de Maria Leitão Nunes.

Tese(Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Professoras
Quilombolas. 3. Quilombo Piqui da Rampa Vargem Grande
Ma. 4. 5. I. Nunes, Iran de Maria Leitão. II.
Título.

Dedicatória

A todas as ancestrais e todos os ancestrais que tornaram possível que estivesse aqui na terra onde nasci, pesquisando e resgatando nossa história.

Ao meu companheiro Adomair, amor, amigo de vida e luta, com quem compartilho os mesmos ideais, pelo incentivo e constante estímulo para que atinjamos nossos objetivos.

Ao meu filho Abiodun, presente da vida, por ter contrariado as estatísticas, mantendo-se um jovem negro vivo.

À minha mãe, Terezinha (*in memoriam*), que não teve a oportunidade de ter obtido maior instrução, mas sempre nos incentivou na busca de maior conhecimento.

À memória da minha trisavó Teodora e minha bisavó Gabriela, oprimidas pelo escravismo colonial.

À memória de meu pai, Arcângelo, presente em nossa vida somente no final da vida dele, pelo bom amigo que foi nesse pouco tempo de convivência.

À minha tia Aurina, que tenho como uma tia-mãe, que estimulou nossa vinda para a terra em que nasci sempre que passávamos férias com a família na ilha do amor.

À memória das guerreiras Thereza Santos, Vanda Lopes dos Santos (Tia Vanda), pela feliz convivência; e Maria Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, todas (*in memoriam*), por terem nos encorajado na luta, inspirando-nos no combate à opressão racista e sexista que nos atinge que pude conhecer em vida e conviver por serem exemplos contemporâneos de luta da mulher negra, apesar das opressões de gênero e raça que sofreram em suas trajetórias.

Agradecimentos

Escrever uma tese de Doutorado requer dedicação e persistência. Agradeço às pessoas que me incentivaram e me fizeram acreditar na realização dos nossos sonhos. Sou grata às ancestrais e aos ancestrais intelectuais que nos acompanharam na leitura de suas obras: Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e as referências vivas presentes nesta escrita: Ana Célia da Silva, Kabengele Munanga, Maria de Lourdes Siqueira, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, dentre outras, importantes na luta pela visibilidade da temática étnico-racial na academia.

Este trabalho faz parte dos ideais de nossa trajetória de vida e engloba a resistência e insistência em tornar visível uma realidade, mas não conseguiria tê-lo elaborado sem a colaboração de pessoas que me apoiaram para que pudesse concluir o Doutorado em Educação, em especial:

À minha mãe, Terezinha (*in memoriam*), pela luta diária enfrentada para nossa sobrevivência e por ter me ensinado cedo que é preciso ir bem além do que a sociedade nos reserva.

Ao meu filho, Abiodun, por continuar firme e forte na busca do que traz felicidade para a vida dele, e por contrariar as estatísticas, mantendo-se um jovem negro vivo para nossa felicidade, em tempos tristes que vivemos de aliciamento para outros caminhos, automutilação e suicídio.

Ao meu companheiro Adomair, pelo incentivo para que cursasse o Doutorado, pela disposição, colaboração e apoio no acompanhamento da pesquisa no Quilombo Piqui da Rampa, em Vargem Grande, Maranhão, nos primeiros registros fotográficos da comunidade pesquisada.

Ao Prof. Dr. José Jorge Siqueira, orientador no Mestrado em Educação da UFMA, um dos incentivadores para que cursasse o Doutorado, pela amizade mantida depois de aposentado.

Ao Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior, que fez parte da banca de defesa da Dissertação de Mestrado em Educação e observou que poderíamos utilizar as referências do movimento negro.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Valdenice Prazeres, Lindalva Maia Maciel e Karla Cristina Silva Sousa da UFMA, pelo convite feito, como militante do MNU no Maranhão, para a primeira visita ao Quilombo Piqui da Rampa, para conhecer um pouco da realidade educacional da comunidade.

À Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes, orientadora no Doutorado em Educação, por acompanhar nossa caminhada na utilização de referenciais teóricos pouco estudados na academia ainda eurocêntrica, e pelo tempo dedicado à leitura dos longos escritos elaborados durante a pesquisa, os ensinamentos obtidos nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, incluindo a banca de qualificação do projeto de pesquisa e do texto da tese, pelas observações feitas ao trabalho e por presidir a banca de defesa da tese.

À Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta, coorientadora no Mestrado em Educação da UFMA que fez parte da banca de defesa à época, e foi professora da disciplina Seminário de Tese I e II, pelas indicações bibliográficas, incluindo as das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, durante o Doutorado em Educação.

À Prof.^a Dr.^a Georgina Helena Lima Nunes da Universidade Federal de Pelotas, que conheço desde 2011, quando nos reuníamos para construção dos textos norteadores para discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com a Prof.^a Auxiliadora Lopes do MEC, em Brasília – DF, que indicou a inserção da nossa trajetória na tese, na qualificação, e por compor a banca de defesa da tese.

À Prof.^a Dr.^a Raimunda Machado, pelos estudos sobre afrocentricidade, mulheres e relações de gênero e raça, possibilitados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada da UFMA - Mulheres Afrodescendentes no Ensino Superior - MAfroEduc Olùkó, incluindo os saberes quilombolas e por compor a banca de defesa da tese.

À Prof.^a Dr.^a Viviane Barbosa, que compôs a banca de qualificação do projeto de pesquisa e do texto da tese, pelas ricas observações feitas para conclusão deste trabalho e por compor a banca de defesa da tese.

Ao Prof. Dr. César Augusto Castro que compôs a banca de qualificação do projeto de pesquisa e do texto da tese, por compor a banca de defesa da tese.

Ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva, por ter nos convidado para o debate sobre as ações afirmativas, inclusive na pós-graduação da UFMA, e por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa da tese.

Ao Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA, amigo pessoal, que coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFMA, pelas observações feitas quando compôs a banca de qualificação da tese.

Ao corpo docente do Doutorado em Educação, especialmente à Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento que foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA e Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques, coordenadora do PPGE na primeira turma do Doutorado em Educação.

À Prof.^a Dr.^a Cíntia Diallo, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, por coordenar o Grupo de Estudos sobre o Feminismo Negro e Mulherismo Africana, pelos estudos feitos com o grupo, que muito contribuíram para ampliação do nosso conhecimento sobre os temas que pesquisamos e por ter aceitado compor a banca na defesa da tese.

Ao Prof. Plínio Camillo, escritor, pelo contato possibilitado e retomado com a literatura negro-brasileira, em 2022, ao cursar no turno noturno, na modalidade *online*, as oficinas de escrita criativa, por indicação da militante do MNU ABC, amiga escritora Benedita Lopes, para que retomasse o gosto de escrever literatura, culminando com a escrita de contos tendo como personagem Abdias Nascimento para publicação na obra *Entre o Orun e o Aiyê: Carolina e Abdias*. Escrevi também a crônica *Resistência*, publicada no livro *Rosas para Marielle*.

Às professoras do Quilombo Piqui da Rampa: Angela, Bertilla, Daiara, Jarlene, Maria Joana, Valderice e Vanderléia, gestora da escola de Ensino Médio, e Valdenice, que foi professora e gestora na mesma escola do Quilombo e cursa o Doutorado na UFMA, e ao professor Raimundo também de Piqui e Raimundo José, do Quilombo Rampa, do mesmo território que é denominado também Rampa, que pude também visitar e contar com sua colaboração. À liderança que valoriza a educação, Sr. Valter e à professora leiga Maria da Paz, pela contribuição na educação para que muitas crianças aprendessem a escrever o nome numa época em que não existiam escolas quilombolas.

À todas as ancestrais que vieram antes de nós: *nossos passos vêm de longe!*

Epígrafe

Vozes-mulheres
Conceição Evaristo

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

(Poemas da recordação e outros movimentos, 2021, p. 24)

RESUMO

A pesquisa realizada no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem como objetivo analisar a Educação no Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão, a partir do olhar das professoras quilombolas, e perpassa a história e política educacional das escolas quilombolas para identificar se são utilizadas as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O estudo, que insere nossa trajetória com a temática, utiliza o referencial teórico-metodológico que aprofunda o conhecimento sobre a educação, relações étnico-raciais, a educação escolar quilombola e a perspectiva afrocentrada (Asante, 2009), (Gomes, 2017), (Gonzalez, 1982, 2020), epistemologias decoloniais (Freire, 1975, 1996); (Vergès, 2020), (Madhubuti, 1990); (Munanga, 1996, 2005, 2015), Silva (2011); feminismo negro e mulherismo africana com abordagem materno-centrada (hooks, 2017, 2019, 2021), (Collins, 2019); (Hudson-Weems, 2021); epistemologias africanas (Oyěwùmí, 2021), que indicam a necessidade de ruptura com o eurocentrismo para valorização dos saberes e reconhecimento dos conhecimentos alternativos. Os principais resultados da pesquisa detectam que as professoras quilombolas passaram a utilizar as referidas Diretrizes na prática pedagógica devido ao fato de que as escolas quilombolas não contam com materiais didáticos para que a história e cultura afro-brasileira e africana esteja presente no cotidiano escolar, o que nos leva à conclusão de que é necessário construir esses materiais a partir da própria história local, o que sugere a adoção de uma pedagogia quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Quilombo Piqui da Rampa. Professoras quilombolas.

ABSTRACT

The research carried out in the Doctorate in Education of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Maranhão (UFMA) aims to analyze Education in Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão, from the perspective of quilombola teachers, and goes through the history and educational policy of quilombola schools to identify whether the guidelines of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education and the National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture are used. The study, which inserts our trajectory with the theme, uses the theoretical-methodological framework that deepens knowledge about education, ethnic-racial relations, quilombola school education and the Afrocentric perspective (Asante, 2009), (Gomes, 2017), (Gonzalez, 1982, 2020), decolonial epistemologies (Freire, 1975, 1996); (Vergès, 2020), (Madhubuti, 1990); (Munanga, 1996, 2005, 2015), Silva (2011); black feminism and African womanism with a maternal-centered approach (hooks, 2017, 2019, 2021), (Collins, 2019); (Hudson-Weems, 2021); African epistemologies (Oyěwùmí, 2021), which indicate the need to break with Eurocentrism to value knowledge and recognize alternative knowledge. The main results of the research detect that quilombola teachers began to use the aforementioned Guidelines in their pedagogical practice due to the fact that quilombola schools do not have teaching materials so that Afro-Brazilian and African history and culture are present in the school routine, which leads us to the conclusion that it is necessary to build these materials based on local history itself, which suggests the adoption of a quilombola pedagogy.

Keywords: Quilombola School Education. Quilombo Piqui da Rampa. Quilombola teachers.

RESUMEN

La investigación realizada en el Doctorado en Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) tiene como objetivo analizar la Educación en el Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão, desde la perspectiva de los docentes quilombolas, y permea la historia y política educativa de las escuelas quilombolas para identificar si se utilizan las directrices de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombolas y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombolas Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana. El estudio, que inserta nuestra trayectoria con el tema, utiliza el marco teórico-metodológico que profundiza el conocimiento sobre la educación, las relaciones étnico-raciales, la educación escolar quilombola y la perspectiva afrocéntrica (Asante, 2009), (Gomes, 2017), (González, 1982, 2020), epistemologías descoloniales (Freire, 1975, 1996); (Vergès, 2020), (Madhubuti, 1990); (Munanga, 1996, 2005, 2015), Silva (2011); feminismo negro y mujerismo africano con enfoque madrecéntrico (hooks, 2017, 2019, 2021), (Collins, 2019); (Hudson-Weems, 2021); Epistemologías africanas (Oyěwùmí, 2021), que señalan la necesidad de romper con el eurocentrismo para valorar el conocimiento y reconocer conocimientos alternativos. Los principales resultados de la investigación detectan que los profesores quilombolas pasaron a utilizar las Directrices antes mencionadas en su práctica pedagógica debido a que las escuelas quilombolas no cuentan con materiales didácticos, por lo que la historia y la cultura afrobrasileña y africana están presentes en la vida escolar cotidiana, lo que nos lleva a la conclusión de que es necesario construir estos materiales a partir de la propia historia local, lo que sugiere la adopción de una pedagogía quilombola.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola. Quilombo Piqui da Rampa. Maestros quilombolas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro com total de localidades quilombolas

Figura 2 – Quadro com Municípios com maior número estimado de localidades quilombolas - 2019

Figura 3 - Mapa de Vargem Grande

Foto 4 - Vista aérea parcial do Quilombo Piqui da Rampa

Foto 5 - Entrada do Quilombo Piqui da Rampa

Foto 6 - Agricultura familiar e Vista aérea parcial da vegetação do Quilombo Piqui da Rampa

Foto 7 - Tambor de Crioula - Festa da Farinha - Quilombo Piqui da Rampa

Foto 8 - Jornada Pedagógica 2024 CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 9 – Jornada Pedagógica 2024 *online* - CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 10 - Vista frontal da UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 11 - Fachada e sala de aula do CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 12 – UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 13 - Reunião de Professores/as do CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 14 - Intervalo no CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 15 - Professora Angela na sala de aula da UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 16 - Ambientação da UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 17 - Registro da atividade do Mês da Consciência Negra.

Foto 18 – Professora Maria Joana da UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 19 – Bertilla - UE Henriqueta Selvina Leite e Professora - CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 20 - Professora Daiara – CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 21 - Professora Jarlene do CEQ Antônio Atanásio Fernandes e outras docentes em aula passeio

Foto 22 - Professora Valderice - CEQ Antônio Atanásio Fernandes.

Foto 23 - Placa Giroteca na CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 24 - Vanderléia - Gestora Escolar CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 25 - Sr. Valter, liderança do Quilombo, com a filha Valdenice, e a esposa Maria Rosete

Foto 26 - Professor Raimundo José na sala de aula e no Projeto TV Quilombo – Comunidade Rampa

Foto 27 - Prof. Raimundo com as professoras da UE Henriqueta Selvina Leite

Foto 28 - Atividade cultural do Tambor de crioula - CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 29 - Professora Daiara na sala de aula do CEQ Antônio Atanásio Fernandes

Foto 30 - Pesquisadora Valdenice em atividade de pesquisa científica

Foto 31 - Valdenice e o pai, Sr. Valter, no dia da qualificação e apresentando trabalho em evento.

Foto 32 - Reunião e entrevista com lideranças do Quilombo Piqui da Rampa

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ALEMA – Assembleia Legislativa do Maranhão
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CECF - Conselho Estadual da Condição Feminina
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEERT - Centro de Estudos de Relações do Trabalho e Desigualdades
CEPEGRE - Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia
CEQ - Centro de Educação Quilombola
CESP – Companhia Energética de São Paulo
CGERER - Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais
CLA - Centro de Lançamento de Alcântara
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
CPDCN - Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNEEQSEEM - Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DOU - Diário Oficial da União
EEEQ – Escolas de Educação Escolar Quilombola
EEQ - Educação Escolar Quilombola
EI - Educação Infantil

EF - Ensino Fundamental

EB - Educação Básica

EM - Ensino Médio

EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste

ES – Ensino Superior

FAAP – Centro Universitário Armando Alvares Penteado

FCP - Fundação Carlos Chagas

FEDERMA - Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão

FEE - Fórum Estadual de Educação do Maranhão

FME - Fórum Permanente Municipal de Educação de São Luís

FNB - Frente Negra Brasileira

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GEMGE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero

GEPEGRE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia

GIPEAB - Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Afro-brasileiras

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIESFRO - Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros

MAFROEDUC - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada: Mulheres Afrodescendentes na Educação Superior

MEC - Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PBQ - Programa Brasil Quilombola

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAD - Pesquisa Nacional Domiciliar

PNBE - Programa Nacional Bibliotecas Escolares

PNIDCNERER - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UEB – Unidade de Educação Básica

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UF – Unidade Federativa

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	1 INTRODUÇÃO	19
1.1	A caminhada	33
1.2	Aportes teórico-metodológicos	40
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	62
2.1	Quilombos: resistência e história	63
2.1.1	Quilombos: origens e conceitos	65
2.1.2	Quilombos: lutas e resistência	75
2.1.3	Quilombos no Brasil e no Maranhão	86
2.1.4	O Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão	95
2.1.5	Quilombos e educação: história e política educacional no Maranhão	111
2.2	História e Política Educacional: Educação Escolar Quilombola	122
2.2.1	Educação Escolar Quilombola: percursos de lutas e conquistas	123
2.2.2	O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: dos antecedentes à inclusão no currículo escolar	132
2.2.3	Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola	140
2.2.4	A formação de profissionais da educação, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola	146
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA	157
3.1	A realidade educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa	157
3.2	Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Piqui da Rampa	162
3.3	As escolas reveladas nas vozes das professoras quilombolas	170
4	AS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO	184
4.1	Propostas de luta das mulheres negras: Feminismo Negro e Mulherismo Africana	187
4.1.1	Pensadoras do Feminismo Negro	190
4.1.2	Pensadoras do Mulherismo Africana	200
4.2	Os desafios das epistemologias africanas para os estudos sobre gênero	208
4.3	Mulheres negras: lutas e conquistas de direitos	218
4.3.1	A luta das mulheres negras por reconhecimento	222
4.3.2	O protagonismo das mulheres negras no combate ao sexismo e racismo	224
4.3.3	Dos encontros à marcha das mulheres negras	229
4.3.4	Lélia Gonzalez e a luta das mulheres negras	234
4.3.5	A luta das mulheres quilombolas	246
4.3.6	A luta das mulheres do Quilombo Piqui da Rampa	261
5	O OLHAR DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS	263
5.1	O significado da educação para profissionais das escolas quilombolas	265
5.1.1	Ser professora quilombola nas escolas de Piqui da Rampa	270
5.2	Ser mulher negra no Quilombo Piqui da Rampa	278
5.2.1	Vozes quilombolas sobre educação: Lideranças, Professores/as e Mulheres do Quilombo Piqui da Rampa	282
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
	REFERÊNCIAS	293
	APÊNDICES	309

1 INTRODUÇÃO

*“A nossa escrevivência não pode ser lida
como história para “ninar os da casa-grande”,
e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.*
(Conceição Evaristo, 2020, p. 54)

Na introdução da tese, refletimos a partir da epígrafe com o texto de Conceição Evaristo que nossa escrita contempla nossa escrevivência como a autora nos ensina, queremos incomodar com nossos estudos acadêmicos o eurocentrismo e etnocentrismo presentes em muitas pesquisas.

No curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA, escolhemos a linha de pesquisa História e Políticas da Educação, que estuda a história das instituições escolares e dos sujeitos da educação, incluindo as formas de participação na formulação, implementação, avaliação e controle das políticas educacionais. A pesquisa desenvolvida no referido curso trata da educação e envolve a história e política educacional a partir do olhar das professoras quilombolas das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, município de Vargem Grande, Maranhão. e analisa o conhecimento de profissionais da educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a história da educação na comunidade, a história das docentes e das mulheres e lideranças quilombolas, as relações de gênero, raça e etnia, processos de formação de professoras/es, as diferenças abordadas na escola para construção de atitudes saudáveis isentas de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindos do racismo, para que a escola quilombola fortaleça a identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Portanto, no curso de Doutorado em Educação, como no Mestrado em Educação, cursado no final dos anos de 1990, também na UFMA, recuperamos a importância dos quilombos e referências sobre as comunidades quilombolas do Maranhão, análise do que são essas comunidades, perpassando pelos seus aspectos socioeconômicos e histórico-culturais, considerando que essas comunidades precisam ser pesquisadas para destacar a produção dos seus saberes e conhecimentos. Além disso, aliamos a pesquisa à oferta de EEQ que contemple esses saberes, desta vez no Quilombo Piqui da Rampa por entendermos a necessidade de identificar como a educação se organiza nas escolas quilombolas, adotando o estudo de referências que se aproximam mais do que vimos buscando ao longo dos anos, como educadora e militante do movimento negro, preocupada com as questões de gênero, raça e etnia numa perspectiva afrocentrada, aprofundando o conhecimento sobre a Educação Escolar Quilombola, foco principal da pesquisa. Partimos dos questionamentos: de que forma é realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola? Há orientações do Estado e dos municípios sobre as políticas públicas que devem ser aplicadas conforme essas Diretrizes? Como a educação ofertada na comunidade quilombola Piqui da Rampa contribui para a entrada de estudantes no ensino superior?

Visamos, nesta pesquisa, analisar a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Maranhão, a partir da história e política educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, em Vargem Grande, Maranhão, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão (DCNEEQSEEM), procurando saber se na prática pedagógica das escolas quilombolas são utilizadas as orientações das referidas diretrizes para perceber se o currículo dessas escolas trabalha na perspectiva também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) como indicam as DCNEEQ. Buscamos identificar se, nesse cenário, aplicam os marcos legais que permeiam o ensino nas escolas da comunidade, investigando aquela realidade educacional com um estudo sobre o olhar das professoras e lideranças quilombolas, para compreender como é pertencer às categorias gênero, raça e etnia e ter a possibilidade de sair do “lugar comum”, quando percebemos que na comunidade há a busca ampliar os estudos com a entrada no Ensino Superior (ES).

Para evidenciar a história das docentes das escolas quilombolas, incorporamos a história oral colhendo os relatos das pessoas com as quais conversamos para resgatar a memória do surgimento das escolas da comunidade, e se há processos formativos de profissionais da educação para o ensino nas escolas da comunidade. Indagamos se o conhecimento sobre essas Diretrizes contribui para a valorização dos saberes da comunidade e o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do território. As conversas colhendo as narrativas se referem às histórias e memórias das professoras e lideranças da comunidade, no diálogo com entrevistas para subsidiar a elaboração do texto da tese.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa, como afirmamos, é analisar a EEQ no Maranhão pelo olhar das professoras quilombolas, tendo como referência a história e política educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa em Vargem Grande, Maranhão. Como objetivos específicos buscamos: identificar se a educação nas escolas quilombolas pesquisadas utiliza as orientações das referidas Diretrizes, para perceber se o currículo dessas escolas trabalha na perspectiva das DCNERER como indicam as DCNEEQ; evidenciar na história das docentes das escolas quilombolas as relações de gênero, raça e etnia, e a existência de processos formativos que orientem a utilização

das mencionadas diretrizes na prática pedagógica; perceber se o conhecimento sobre as mencionadas Diretrizes contribui para a valorização dos saberes da comunidade e o fortalecimento da identidade étnico-racial dos educandos e das educandas.

Nasci no Itagipuru na zona rural da ilha de São Luís, um quilombo pelo meu olhar e, como dizia nosso amigo Estevão Maya-Maya, escritor e maestro negro maranhense de Viana, que conhecemos em Sampa e está no *orun*, fica lá no sembal do coco. Como não podia deixar de ser, vivenciei pouco a vida no ambiente rural, pois o êxodo atingiu nossa família em meados dos anos de 1950, deixando familiares, rumo ao “eldorado”, em busca de dias melhores em São Paulo.

O interesse pela pesquisa surge do fato de que, sendo oriunda de um lugar que considero um quilombo, essa realidade nos pareceu bem comum, ou seja, as casas antes de taipa, hoje já substituídas em sua maioria por casas de alvenaria, o cultivo da mandioca, a casa da farinha, a coleta e a quebra do coco babaçu por minhas tias Verônica, minha mãe de leite, (*in memoriam*) e Maria das Graças, a agricultura familiar, entre outros costumes afins. Além disso, a preocupação com a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar e a indignação com a realidade educacional das mulheres negras, especialmente das quilombolas do Maranhão, a partir do estudo na comunidade quilombola de São Cristóvão, Viana, Maranhão, presente na dissertação do Mestrado em Educação UFMA, de 2000, constatou a baixa escolarização local, o que nos levou a pensar em como melhorar aquele quadro educacional, uma vez que a escola pública daquela comunidade não possuía nem o ensino fundamental completo, à época. E passou a ter com a reivindicação de jovens quilombolas ao Prefeito que fez um convênio com o Estado para oferta do ensino fundamental completo, mas não tinha um quadro com professores/as quilombolas e os/as que vinham de fora da comunidade não eram formados com uma visão crítica capaz de contribuir para transformar e melhorar aquela realidade.

Nos estudos da Pós-Graduação em Educação e na vida profissional e militante, com as idas e vindas aos quilombos maranhenses e de outros pontos do país, desde o retorno às raízes, resgatamos um pouco da vivência que nos foi tirada. Importante também registrar que a realização da pesquisa voltada para gênero, raça e etnia talvez não fosse possível se, em São Paulo, conhecida como Sampa, onde vivemos maior parte do tempo trabalhando, estudando e militando, tivéssemos nos mantido na alienação e não nos despertássemos para nossa identidade de mulher negra, conscientizando-nos da nossa negritude e da importância da luta contra o sexismo e o racismo e formas de discriminação que nos atingem. Felizmente, escapamos da falta de consciência que ainda permeia muitas mentes de pessoas negras.

Lembramos que, em meados dos anos de 1970, já residindo no bairro da Bela Vista, mais conhecido como “Bexiga”, nos interessávamos, assim como muitos/as jovens negros/as na época, pelos bailes *Black Soul Music*, que íamos com as amigas Vera Lúcia (*in memoriam*) e Lúcia Helena, já perto do surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Um pouco antes, nessa mesma década, discutíamos a questão racial e conhecemos Élide, que também residia na Bela Vista (Bexiga), companheira do Márcio Damásio, sociólogo formado pela Universidade de São Paulo (USP), fundador da Livraria Eboh, primeira livraria negra em Sampa. Adquirimos lá muitos livros sobre a questão racial para ampliar nosso conhecimento. Íamos a eventos que discutiam a temática racial e num deles, na FAAP, conhecemos Dulce Cardoso, que foi a primeira Presidenta da Fundação Cultural Palmares, sempre dirigida por homens, que depois assumiu o nome de Dulce Maria Pereira.

Em 1978, passamos no vestibular da FUVEST da USP, que era unificado com Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Faculdade São Luís, que depois passou a ser Medianeira, ambas instituições de ES católicas. Época em que pudemos nos envolver com o trabalho social das Comunidades Eclesiais de Base, acompanhando Dom Luciano Mendes, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), nas favelas da zona leste de São Paulo. Nos anos de 1980, na graduação, em que cursamos Letras – Português/Inglês, fizemos parte do pequeno grupo de universitários/as negros/as que conseguiu realizar numa semana cultural tradicional, pela primeira vez, uma discussão acerca da questão do negro no Brasil, contando com a presença de nomes ilustres da USP como o Professor Kabengele Munanga, além da jurista Eunice Aparecida de Jesus, que leu a Carta da Democracia na famosa Faculdade de Direito da USP do Largo São Francisco, em 2022, e o jornalista Hamilton Cardoso, no *orun*, um dos fundadores do MNU.

Depois, participamos das rodas de poemas com a apresentação do Grupo Quilombhoje Literatura na PUC/SP, com a presença de Carlos de Assumpção, o poeta do Protesto; do III Congresso de Cultura Negra nas Américas, coordenado pelo mestre Abdias Nascimento, em 1982, na mesma universidade. Também na PUC, a partir de 1983, pudemos frequentar vários cursos de extensão universitária e cultural, na área de formação da graduação; um deles foi o curso Conscientização da Cultura Afro-brasileira, ofertado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), com professoras como: Lélia Gonzalez, Helena Teodoro, Maria de Lourdes Theodoro e Elisa Larkin Nascimento, dentre outros nomes, como Joel Rufino dos Santos e Dalmir Francisco, Milton Santos e Eduardo de Oliveira, sob a coordenação de Abdias Nascimento. Em 1984 nos filiamos ao MNU, o que nos manteve firme na luta contra o racismo.

Lembramos da nossa participação, em 1985, no Grupo de Educadores/as Negros/as do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN), criado em 1984 e presidido por Hélio Santos, que nos possibilitou estudos e discussões sobre o negro e a educação com Rachel de Oliveira, Rosa Maria Tavares Andrade e Cida Bento, e tornou possível nossa participação na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, em Goiânia, Goiás. Nosso grupo composto por uma maioria de educadoras culminou com a criação do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e, anualmente, realizávamos palestras nas escolas públicas no mês de maio, no 13 de maio como Dia Nacional de Debate e Denúncia contra o Racismo.

A respeito da participação na mencionada Conferência, Ivair Augusto Alves dos Santos afirma que: “Com o painel intitulado “O papel da escola no combate ao racismo”, coordenado pela conselheira Rachel de Oliveira, foi desenvolvido o trabalho na IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, de 2 a 5 de setembro de 1986” (Santos, 2010, p. 120).

Foram nossas primeiras participações em outros grupos que discutiam a educação, além do MNU, e os temas do painel na Conferência foram: “Revisão histórica – Rachel de Oliveira; A escola no combate ao racismo – Ismael A. Freire; Educação e trabalho – Maria Aparecida Silva B. Teixeira”. Para Santos, “foi possível retratar a posição do negro, no processo histórico, social e educacional naquele momento, bem como desenvolver um trabalho a nível nacional, posicionando os professores e autoridades educacionais diante do problema do racismo” (Santos, 2010, p. 120).

Dessas reuniões no Conselho, surgiu a ideia do Seminário “O Negro e a Educação”, realizado em dezembro de 1986, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCP), com pesquisadoras como Fúlvia Rosenberg e Regina Pahin Pinto (*in memoriam*) do qual participamos, e pudemos conhecer a conterrânea Silvia Black (Silvia Leite), do Centro de Cultura Negra do Maranhão e Zélia Amador de Deus do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará. Vale destacar que um dos primeiros relatos sobre a realidade educacional quilombola intitulado “Mimbó: A Educação no Quilombo”, foi feito no Seminário pela primeira professora da Escola Estadual do Mimbó do Piauí, Idelzuita Rabelo da Paixão, escola que atendia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental à época.

Registramos a realização do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, em Recife, Pernambuco, em 1988, organizado pelo Movimento Negro Unificado – MNU, que contou com a participação de Inaldete Pinheiro, escritora e educadora, e da militância de vários estados do norte e nordeste. Evento que debateu questões educacionais que afetam o povo negro brasileiro, nos 100 anos

da Lei Áurea, a qual não concedeu a liberdade. Também foi um momento para cobrar a garantia de direitos, antecedido de outros encontros, como o de Maceió, Alagoas, em 1986, do qual participamos.

Pela atuação profissional na Companhia Energética de São Paulo (CESP), empresa estatal em que trabalhamos desde o final da década de 1970, integramos o Grupo de Afro-brasileiros na CESP, com Cida Bento, Psicóloga do Setor de Recursos Humanos da empresa. O grupo reivindicava promoção para negros/as que mesmo com ensino superior não alcançavam cargos mais elevados na companhia. A nossa militância no MNU se inicia em 1984, quando o grupo da CESP foi formado, sendo composto também por Jonaldo (*in memoriam*), Mário, Tobias e outros.

Em 1985, fui cedida da CESP, a pedido, ao Conselho da Condição Feminina de São Paulo (CECF), e passamos atuar na Comissão de Educação, no Projeto Mulher e Educação. Trabalho que envolvia a formulação de políticas públicas para modificar a situação da mulher na educação, ao lado da Presidenta do CECF, Zuleika Alambert¹, uma das fundadoras do Conselho, que nos levou também à função de Secretária do CECF, quando a assessorávamos e acompanhávamos nos lançamentos de seus livros "Feminismo: O Ponto de Vista Marxista", de 1986, e "Direitos Humanos no Brasil: Conferências para Educadores", de 1987.

No CECF, conseguimos inserir a preocupação com as mulheres negras, já que Sueli Carneiro e eu as representávamos como conselheiras, antecedidas pelas primeiras conselheiras que foram Thereza Santos e Vera Lúcia Siqueira Saraiva. A atuação no CECF foi frutífera e foram editados materiais para visibilizar a luta das mulheres negras, a exemplo do "Caderno Mulher Negra: Dossiê sobre a discriminação racial", de 1986 e o "Calendário de 1987, Mulheres Negras no Brasil": recuperando nossa história, que inclui a escritora e educadora maranhense Maria Firmina dos Reis.

Eram tempos de Assembleia Nacional Constituinte até 1987, e merece destaque Amelinha Teles, que foi torturada durante a ditadura militar, também conselheira no CECF, representando a União de Mulheres de São Paulo, e que nos convocava a enviar propostas de combate ao sexismo e ao racismo sofrido por mulheres negras, para inclusão na Constituição Federal, e o Diário Oficial da União (DOU) incluiu o referido dossiê como anexo.

Na Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, a partir de 1987, cedida pela CESP, a convite da Assessora Thereza Santos, trabalhamos como Assistente Técnico-Cultural na Assessoria de Cultura Afro-brasileira. Fato que fortaleceu nossa atuação e intensificou nossa indignação frente às desigualdades geradas pelo racismo e sexismo, pois atendíamos casos de discriminação racial

¹ Ela foi vereadora do Partido Comunista Brasileiro, cassada em Santos, sua terra natal, sofreu com a ditadura militar e teve de se exilar e foi refugiada em vários países da América do Sul e da Europa.

ocorridos em escolas do Estado. Entre as denúncias feitas, naqueles anos de 1980, estava o caso de racismo em escola de Ourinhos, feita pelo Padre Júlio Lancelotti, conhecido defensor das pessoas em situação de rua na capital paulista.

Em 1987, mudamos para São Bernardo do Campo no ABC Paulista, mas continuamos a participar das reuniões na seção do MNU São Paulo, na capital até 1988. Depois decidimos criar a seção do MNU ABC, em 1989, objetivando implementar ações políticas e políticas públicas para combater o racismo e suas manifestações discriminatórias e preconceituosas na região. Atuação baseada no Programa de Ação do MNU que guiava nossa ação política, com enfoque nas lutas prioritárias como o ponto “Por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos”. Nesse período, recebemos Kiusam de Oliveira, que hoje é uma professora com doutorado e escritora de renome, adolescente levada por sua mãe, Dona Erdi (*in memoriam*), que tinha sido alvo do racismo na escola e que iniciou sua militância conosco.

Naquela época participavam do MNU ABC algumas militantes de São Paulo como Rosemeire Teresinha e Rosângela Maria, e a seção mantém uma atuação hoje com o GT Posse Hausa, com: Ketu, Honerê, Akan, San, Rosângela. Formamos grupos de trabalho como o GT Nzinga, em Santo André, para espalhar o MNU pela região, com a participação de Beth Dias, Benedita Lopes e Lourdes Lopes, do qual Kiusam fez parte. Participamos à época de processos de formação de profissionais do magistério, com palestras em escolas e universidades sobre relações étnico-raciais.

Em 1989, em parceria da militante Angélica, pensamos na cultura afro-brasileira e criamos a grife Balogun's ModAfro, que nos possibilitou realizar o desfile inaugural com apresentação da modelo e professora Rosa Maria Tavares Andrade, no Centro Cultural São Paulo e desfiles na Feira das Nações, no Parque Ibirapuera, no estande da África, com manequins como: Terezinha Malaquias, que, além de modelo vivo, é artista e escritora, e hoje reside na Alemanha; Beatriz Neves, Cíntia, Iara, Wilson, que se formou em Direito, e Araçari, que continua atuando como modelo profissional na Europa.

Na região do ABC paulista, nos anos de 1990, foi discutido o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), inspirado no mestre Paulo Freire², e atuamos como

² Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Pernambuco. Conheceu jovem a pobreza e a fome. A metodologia criada por ele ficou conhecida como Paulo Freire. Em 1963, foi nomeado diretor do Programa Nacional de Alfabetização do Brasil. Após o golpe militar de 1964 foi preso, e depois conseguiu seguir para o exílio, primeiro no Chile, depois nos EUA, onde deu aulas na Universidade Harvard. Sua presença no continente africano se dá na Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique à época da luta anticolonial. No exílio escreveu a obra *Pedagogia do Oprimido*, traduzida em várias línguas. Retornou ao Brasil com a anistia, em 1979 e lecionou na PUC-SP e na Unicamp. Foi Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina (1989 – 1992). Em 1991 criou em São Paulo o Instituto Paulo Freire. Faleceu em 1997, aos 75 anos. Seu reconhecimento o fez receber o título de “Doutor

Alfabetizadora na favela Divinéia, em São Bernardo do Campo num projeto semelhante ao MOVA, o Projeto Alfabetização Cidadania. Era um convênio da Universidade Metodista e a Prefeitura, implantado em favelas e bairros periféricos do município, que atendiam à população nordestina, composta por uma maioria negra, que migrava para São Paulo em busca de melhores condições de sobrevivência. Foi nessa época que ousamos nos inscrever para a seleção ao Mestrado da Universidade Metodista, que cursamos por um ano e que desistimos com o aumento da mensalidade.

De volta às raízes, em 1996, me inscrevi na seleção do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, e tive a grata satisfação de ser aprovada em sua terceira turma, em 1997. Uma conquista que contribuiu para que pudesse trilhar um caminho que valorizo como profissional na área da educação, tendo sido a primeira pesquisadora da temática étnico-racial e quilombola no referido Mestrado.

Como mencionei, sou militante do MNU desde 1984 e atuamos até meados dos anos de 1990 em São Paulo. Em 1997, em São Luís, criamos a Seção do MNU no Maranhão e passamos por uma eleição da coordenação nacional no IX Congresso Nacional do MNU, de 2009, que nos levou ao cargo de Coordenadora Nacional de Formação (2009-2012). Na ocasião, organizamos a Formação Política de Militantes do MNU, de forma presencial para a militância do MNU de São Luís, e à distância, para a militância das seções existentes nos estados, naquela época. Também atuamos como Coordenadora Estadual do MNU no Maranhão e como Coordenadora da Comissão de Mulheres.

Em 1998, trabalhamos no Projeto Autoestima de crianças negras em comunidades quilombolas do Maranhão, como a de Castelo, em Alcântara e a de São Cristóvão, em Viana, com atividades voltadas às mulheres quilombolas. Projeto esse desenvolvido pela Fundação da Criança e Adolescente do Maranhão, dirigida, à época, pela Prof.^a Claudett de Jesus Ribeiro, trabalho realizado concomitantemente aos estudos no Mestrado em Educação na UFMA.

Nossa trajetória profissional na terra onde nasci, a Ilha do Amor, se dá primeiro como professora de Língua Inglesa e supervisora, para complementar a carga horária na escola, após aprovação em seletivo do Estado, em 2000; supervisora escolar, em 2001; e depois no cargo Especialista em Educação na Rede Pública Municipal de Ensino e Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino, nomeada em ambos os sistemas de ensino por concurso público em 2002.

Como Especialista em Educação, o trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) se iniciou no Projeto de Aceleração da Aprendizagem e depois com a indicação para

Honoris causa” em mais de 30 universidades do mundo, além do prêmio Unesco de Educação para a Paz em 1986 e o título de Patrono da Educação brasileira em 2012. Sua obra continua a inspirar educadoras e educadores até os dias atuais.

atuar como Coordenadora da Equipe do Currículo e da Equipe Técnica de Educação das Relações Étnico-Raciais, na Superintendência da Área de Ensino Fundamental, e, concomitantemente, assumi a função de Coordenadora do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar, após apresentar projeto para diminuir a defasagem e distorção nos anos finais do ensino fundamental.

Após reunião com a então vice-prefeita Sandra Torres, a gestão da SEMED nos designou para ser conselheira de 2004 a 2012, no Conselho Municipal das Populações Afrodescendentes – COMAFRO, onde atuamos como Coordenadora Executiva de 2004 a 2008. Também fomos membro representante do COMAFRO na Comissão do Programa de Ações Afirmativas da UFMA, em 2008, por ocasião da aprovação das cotas para ingresso de estudantes negros na universidade.

Durante a gestão no Conselho realizamos, em 2007, o Seminário Ações Afirmativas com a participação de Maurício Paixão e Maurício Pestana e, em 2009, o Seminário Mulher Negra, com a participação de Sonia Terra, da Fundação Municipal de Cultura do Piauí. Nesse evento, lançamos a publicação “A história de luta da Mulher Negra”, homenageando mulheres negras espalhadas pelo país, como Francisca Trindade, do Piauí, e mulheres negras maranhenses como: Maria Firmina dos Reis, Maria Aragão e Silvia Cantanhede, que conheci num Encontro de Mulheres Negras em São Paulo, no início dos anos de 1990, em que participaram outras mulheres maranhenses, e nomes conhecidos como o de Jurema Werneck e Sueli Carneiro, dentre outras. Nessa época, participávamos, também, junto com Sandra Torres, quando era vice-prefeita de São Luís, das reuniões do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-Raciais, Geracional, Mulheres e Feminismos – Geramus, da UFMA, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lourdes Leitão, à época que contava com a participação de Mary Ferreira e Silvana Magali. A aproximação com a academia nos motivou a retomar a pesquisa com enfoque em gênero e raça/etnia, o que ocorreu em 2011, quando fui aluna no Curso Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, ofertado pela UFMA.

Na SEMED, também tivemos a designação para ser representante no Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão (Federma) de 2006 a 2012, o qual nos elegeu para o cargo de Coordenadora-Geral de 2009 a 2012. Na seleção de membros dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial Nordeste, passamos a ser membro representante do Federma na Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos de Educação dos Afro-brasileiros (Cadara/MEC), de 2009 a 2012. Numa reunião da Cadara tivemos o nome apontado por reunir os requisitos necessários como o que deveria assumir um cargo no MEC e, em 2012, fomos convidada pelo então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, por indicação da Cadara, para assumir o cargo de Coordenadora-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, na Diretoria de Políticas de

Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Na ocasião, pudemos realizar ações e atividades em âmbito nacional para fomentar políticas educacionais que dizem respeito à educação dos afro-brasileiros. Destacamos que, durante o tempo em que assumimos o cargo, participamos de diversas agendas de representação do MEC sobre a temática étnico-racial, incluindo a participação, em 2012, na seção no Senado Federal na mesa coordenada pelo Senador Paulo Paim sobre Ações Afirmativas no ensino superior; e viagem, também representando o Ministério, para cumprir agenda em Buenos Aires, Argentina, na Comissão de Monitoramento das Políticas de combate ao racismo pós Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, de Durban, África do Sul.

Outra agenda importante foi a representação do MEC, em 2013, em uma reunião técnica em Addis Abeba – Etiópia, que teve como objetivo discutir a elaboração do 9º Volume da Coleção História Geral da África, coordenado pela UNESCO/Paris. Nesse encontro estiveram presentes especialistas e pesquisadores de História da África, sendo que a delegação brasileira foi composta pela coordenadora e pelos professores/as: Valter Silvério (UFSCar), Kabengele Munanga (USP); Muryatan Santana Barbosa (USP), Elisa Larkin Nascimento (Ipeafro); Cristina Trindad (Unesco) e Ilma Fátima de Jesus (MEC).³

É significativo registrar que esperávamos ansiosamente pelo momento em que poderíamos ter condições de realizar uma viagem para o continente africano, porém não tínhamos noção de quando seria e, enfim, esse momento se concretizou para minha felicidade. Sou muito grata pela oportunidade que me foi dada e me senti imensamente feliz por ter ido primeiro à Etiópia. Isto

³ O encontro foi dividido em cinco sessões que trataram basicamente da revisão e atualização da coleção de História Geral da África. Na quarta sessão teve uma discussão para identificação dos principais acontecimentos políticos, socioeconômicos e ambientais que ocorreram na África desde os anos de 1990 como as novas ameaças e oportunidades que a África enfrenta, quais são os principais desafios e como abordá-los no 9º volume. Na quinta sessão se debateu a definição das diferentes diásporas africanas e a principal contribuição delas para a construção das sociedades modernas e o seu papel no contexto internacional contemporâneo. Na oportunidade, expressei que o sentimento que tive de pisar em solo africano, pela primeira vez, para quem tem consciência das raízes africanas presentes na sua vida, é de uma emoção imensa, principalmente quando se tem uma trajetória no movimento negro que reivindicou a inserção da verdadeira História da África e dos negros no Brasil no currículo escolar brasileiro. A publicação da coleção História Geral da África no contexto internacional foi grandiosa porque tivemos a valorização da história e cultura africana. Nela está presente uma História da África tratada na perspectiva positiva com temas como: papel da memória histórica; ancestralidade e religiosidade africana; civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade; civilizações e organizações pré-coloniais como os reinos africanos; a visão dos/as escravizados/as sobre o tráfico e escravidão, sendo a edição um instrumento importante para o combate ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, considerando que o nono volume aborda as relações entre as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; a diversidade da diáspora nas Américas, Caribe etc.; acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e países da diáspora; contribuições culturais, tecnológicas e a produção científica na atualidade; a participação dos africanos e descendentes na diáspora na história mundial e os avanços econômicos, sociais e culturais, bem como suas lutas sociais.

porque, estudei esse país africano no final dos anos de 1990, quando cursava o Mestrado em Educação na UFMA, e pesquisei a realidade educacional das mulheres da Comunidade Quilombola de São Cristóvão, no município de Viana, Maranhão. Local em que o saudoso líder quilombola, Sr. Diomar, dizia que os "brancos" da sede de Viana se reportavam aos quilombolas daquela comunidade como povo da "Biscina", que traduzimos como Abissínia, hoje região da Etiópia, país africano que resistiu à invasão europeia e não foi colonizado. Isso fez com que aprofundasse o conhecimento sobre aquele país. A emoção também foi grande ao visitar o palácio do imperador da Etiópia, Haile Selassie, conhecido como o que encerra o ciclo de impérios na Etiópia, e que participa da criação da Organização da Unidade Africana, hoje União Africana, e tem reconhecida influência sobre o movimento negro, em especial em lideranças das movimento negro: Martin Luther King, Malcolm X e Nelson Mandela.

Ressaltamos que a delegação brasileira teve papel fundamental na discussão sobre as diferentes diásporas: lutas pela dignidade, liberdade e desenvolvimento; as principais contribuições da diáspora africana para construção das sociedades modernas e para a emancipação e unidade da África; o que podem as diásporas africanas fazer no contexto internacional e regional e quais os são os desafios enfrentados hoje.

A produção do 9º Volume da Coleção História Geral da África contribuiu para sanar a lacuna que a historiografia brasileira possui sobre a história dos descendentes de africanos. Outros volumes posteriores complementam a história dos africanos na diáspora. É importante salientar que o material acompanha o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 que insere a história e cultura africana e afro-brasileira como conteúdo obrigatório nos currículos da Educação Básica (EB). Além disso, a obra é relevante por ter em seu cerne a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira em uma perspectiva positiva.

Nossa trajetória profissional tem uma importante ação na coordenação do MEC, que foi a emissão de Parecer Técnico favorável à criação, no ano de 2015, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros na UFMA, aprovado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, em 2014. É o primeiro curso no país que atende às históricas reivindicações do movimento negro, por meio das políticas públicas educacionais reparatórias para eliminar a falta de tratamento de conteúdos como história e cultura afro-brasileira e africana e literatura afro-brasileira e africana, na graduação. O curso visa à formação de docentes para que a Lei nº 10.639/2003 se efetive nas escolas, suprimindo lacunas existentes na formação inicial de professoras/es e demais profissionais da educação para a reeducação das relações étnico-raciais na sala de aula.

Assumimos, no Governo Flávio Dino, após convite da Secretária de Estado da Educação, Professora Áurea Prazeres, o cargo Secretária Adjunta de Ensino na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (2015-2016), convite esse feito no dia 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra, por ocasião da participação na II Conferência Nacional de Educação, aberta pela Presidenta Dilma em novembro de 2014, em Brasília. Nossas competências eram: subsidiar e assessorar a Secretária Estadual de Educação nas tomadas de decisão referentes ao ensino; participar das ações de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do ensino; acompanhar as superintendências na ação técnica administrativa e pedagógica das Unidades Regionais, providenciando junto à Secretária a solução de problemas encontrados.

No cargo de Secretária Adjunta de Ensino, na Seduc, participamos da implementação do Programa “Escola Digna”, a partir do Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015, que substituiria escolas de taipa, palhoça, galpões e outros materiais, por escolas de alvenaria com assessorias técnico-pedagógicas e, também, no âmbito da educação para a diversidade étnico-racial com ações para erradicar o analfabetismo em todo Estado, que atinge uma maioria da população negra da zona rural do Maranhão, principalmente nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Propusemos, na gestão, a criação de um setor específico para a temática étnico-racial, que não fosse reduzido a uma equipe diminuta e foi criada a Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico-Raciais - SUPEQERER, que contou como supervisora, com a Prof.^a Dr.^a Georgiana Márcia Oliveira Santos, pesquisadora da temática étnico-racial e quilombola, atualmente professora da UFMA, com a qual trabalhamos, anteriormente, nas equipes de educação das relações étnico-raciais da Semed e Seduc. A referida supervisão tinha como uma das ações estruturantes promover a formação continuada de professores/as que trabalham em escolas estaduais quilombolas, para atendimento especializado a essa modalidade de ensino visando atingir o objetivo de formar professores/as que trabalham em escolas estaduais para aplicação da Lei nº 10.639/2003 e das DCNEEBEB, no atendimento das escolas situadas em comunidades quilombolas.

Além disso, como ação estratégica e estruturante do eixo formação continuada, foi planejada a formação continuada presencial para professores/as que atuam na EB do Sistema Estadual de Ensino, por meio do fomento a práticas pedagógicas que proporcionassem o conhecimento e a valorização do patrimônio e da memória construídos pelos africanos, afro-brasileiros, em especial, no Maranhão, para atendimento às escolas dos municípios das Unidades Regionais de Educação.

Concomitantemente à gestão na Seduc, após eleição, assumimos, a partir de 2015, o cargo de Coordenadora-Geral do Fórum Estadual de Educação do Maranhão, do qual já participávamos

desde 2011, representando o MNU, desta vez representando a Seduc. À frente da coordenação do Fórum, contribuímos para que importantes debates sobre a educação se realizassem com foco no Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024). Atualmente, representamos o MNU no Fórum Estadual de Educação do Maranhão, em que são discutidas as políticas educacionais e o Plano Nacional de Educação (2024-2034) e no Fórum Permanente Municipal de Educação de São Luís, que discute o Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024).

Atuamos como professora contratada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Santa Fé, no turno noturno (2008 a 2012), ministrando as disciplinas: Currículo, Política e Planejamento Educacional, História da Educação, Educação das Relações Étnico-Raciais e História e cultura afro-brasileira; na Pós-Graduação em Docência e Pesquisa no Ensino Superior da Faculdade São Luís, assumimos a disciplina Fundamentos Históricos e Filosóficos do Ensino Superior, em 2008; e as disciplinas Currículos e Programas e Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, na Pós-Graduação em Supervisão e Gestão Escolar, em 2012; Literatura Afro-brasileira, na Pós-Graduação em Literatura e Língua Portuguesa, da Faculdade Santa Fé, em 2013. Em 2016, ministramos a disciplina Educação e Diversidade: Relações de Gênero e Étnico-Raciais, no curso Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior do Centro de Ensino Superior - UNICEUMA, campus Renascença.

Nossa atuação docente, também se deu como Professora Bolsista do Programa de Formação de Professores/as da Educação Básica – Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, das disciplinas Sociologia da Educação, História da Educação, História da Educação Brasileira e Currículo e Diversidade, nos municípios de Magalhães de Almeida, Pindaré-Mirim, Humberto de Campos e Coroatá (2011-2012). Na UFMA, também trabalhamos como professora tutora no Núcleo de Educação à Distância, no Curso de Letras/Português, disciplinas: Leitura e Produção Textual, Sociologia da Educação; Psicologia da Educação e História e Política da Educação, no Curso de Matemática, disciplina Língua Portuguesa, nos Polos Açailândia, Imperatriz, e História e Filosofia da Educação, no polo São Luís (2017-2018).

Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atuamos como professora especialista formadora de tutores/as, na Uemanet, em 2009, e no acompanhamento do curso Gênero e Diversidade na Escola, em 2010. A partir de janeiro de 2019, após seleção, atuamos também pela Uemanet como Professora Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, na Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, Polo Carutapera, e depois no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Polo São Luís, em fins de semana. No mesmo ano, fizemos o seletivo do Programa Especial de Formação de Professores/as Ensinar da UEMA para ministrar a disciplina Diversidade Étnico-Racial, e atuamos

em 2020 e 2023 com disciplinas dos fundamentos pedagógicos nos Cursos de Licenciatura em História e Geografia, nos municípios maranhenses e, a partir de 2024, após ser selecionada, passamos a atuar no Programa ProEtnos, no curso de Licenciatura em Educação Quilombola da UEMA.

Integramos, desde 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Afro-brasileiras (Gipeab) da UFMA, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, após palestra proferida na Semana da Consciência Negra, colaborando no debate sobre a temática étnico-racial na EB e no ES com os estudos e pesquisas sobre a área.

De volta à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), após da mudança de secretariado no Governo Flávio Dino, retomamos, a partir de 2016, o trabalho com a temática étnico-racial, com projeto para oferta de formação continuada, participando do Seminário Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003, realizado no Convento das Mercês.⁴

Em 2017, passamos a coordenar a formação Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003, com a professora Suzani Damascena Nascimento, que foi realizada no primeiro semestre e teve o Seminário de encerramento da formação no segundo semestre no Auditório da SEMED.⁵ Em 2018, continuamos a realizar a Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais para Profissionais das escolas municipais, de forma semipresencial com atividades presenciais e a distância nas escolas.⁶

Em 2019, dando continuidade, a Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais teve como tema Arte Africana, com kits ofertados para as escolas pelo Centro Cultural da Vale – Maranhão (CCVM) e o Seminário de abertura Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003 e a formação foram realizados no Auditório do CCVM, se encerrando com a apresentação das atividades e projetos realizados naquele ano pelas escolas. Também passamos a integrar a comissão para elaboração das DCNEEQSEEM, representando o MNU, participando das

⁴ A abertura do seminário contou com a presença do Secretário Moacir Feitosa, Secretária Adjunta de Ensino/SEMED, Prof.^a Maria de Jesus Gaspar Leite e a participação de representantes do Ministério Público, UFMA e UEMA, seguida de Mesa Redonda com os seguintes temas e representações: “A Educação para as Relações Étnico-Raciais e novas práticas pedagógicas na escola”, com a Prof.^a Ma. Maria da Guia Viana – UFMA; “A luta pela implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em São Luís”, com a Prof.^a Ma. Maria Socorro Coelho Botelho - Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão e “Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar da Educação Básica”, com a Prof.^a Ma. Ilma Fátima de Jesus – SEMED e a coordenação da Prof.^a Ma. Malila Roxo Abreu – Coordenadora do Núcleo do Currículo/SEMED.

⁵ O encerramento contou com a palestra do Coordenador do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão, Prof. Me. Antônio Henrique França Costa, em que foram apresentadas atividades e projetos realizados pelas escolas participantes da formação naquele ano. O objetivo geral do Seminário foi promover a socialização, por meio de relatos de experiências, de projetos, atividades e ações realizados nas escolas para o cumprimento da lei.

⁶ O Seminário de encerramento contou com a palestra com a Prof.^a Ma. Clenia de Jesus Pereira dos Santos do Gipeab/UFMA, e também apresentação das atividades e projetos realizados pelas escolas participantes da formação ofertada naquele ano.

reuniões da referida comissão no Conselho Estadual de Educação (CEE) do Maranhão, Diretrizes que foram homologadas em 2020.

Como pretendia cursar o Doutorado, mas na mesma universidade em que cursei o Mestrado, aguardei a publicação do edital do curso de Doutorado em Educação da UFMA, em 2019, me inscrevi e fui aprovada na primeira turma do curso, iniciado em 2020. Nele, sou a primeira pesquisadora nos estudos sobre a Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. O caminho é longo, árduo, e demanda muito estudo e pesquisa, mas prazeroso. E foi-nos concedida licença para cursá-lo.

Integramos, a partir de 2020, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGE/PPGE/UFMA) e passamos a integrar, em 2021, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada - MAfroEduc Olùkó da UFMA, dedicados aos estudos feitos no Doutorado.

Em 2021, recebemos convite da Prof.^a Dr.^a Cíntia Diallo, com quem trabalhamos na Assessoria de Cultura Afro-brasileira, em São Paulo, e passamos a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – Gepegre, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Naquele ano, ministramos palestra sobre Políticas Afirmativas e Cotas Raciais na Sociedade, no Curso de Formação de Membros para atuar na Banca de Verificação de Fenotípica da UEMS *online*. A partir de 2022, integramos o Grupo de Estudos sobre Feminismo Negro e Mulherismo Africana/UEMS, que tem nos possibilitado ampliar o conhecimento acerca dos referenciais teóricos que abraçamos no Doutorado.

Voltamos a atuar na formação de professores/as quilombolas do Maranhão, presencialmente e à distância, em 2023 e 2024, e pudemos retomar as ações voltadas à temática étnico-racial no currículo das escolas públicas municipais de São Luís. Também temos um desafio pela frente que são os projetos voltados para a formação em escolas do território do Quilombo Urbano da Liberdade, reconhecido no final da última década, que abrange os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante, para possibilitar o conhecimento de professoras/es e demais profissionais da educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na capital do Maranhão.

1.1 A caminhada

*Não é somente barrar na porta
É matar sementes na nossa horta
[...]
De muitos livros muita mentira
Que nós mesmos de nós retira*
(Fragmento do poema Preconceito Racial
Cadernos Negros Poesia 1, 1978, p. 51)

O poema de Cuti reflete sobre as dificuldades de acesso à educação e da falta, no século passado, de livros que contemplassem nossa verdadeira história.

Nossa caminhada pela escolha do Quilombo Piqui da Rampa que se deu após participarmos, com professoras e estudantes do curso de Pedagogia da UFMA, em 2019, de dois momentos de uma programação com atividades e oficinas sobre histórias africanas para crianças, acerca do combate à violência para jovens; sobre comunicação no Quilombo Rampa, no mesmo território, que desenvolve o Projeto TV Quilombo, e referente ao negro na sociedade brasileira com a participação das lideranças, o que nos despertou para entender aquela realidade. A oficina realizada à época na escola com a gestora, professoras e professores nos fez perceber que faltava o conhecimento das/os profissionais da educação sobre os marcos legais, então apresentamos e ofertamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para as escolas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), existiam no Brasil em 2018, 2.847 comunidades quilombolas. E, o Decreto nº 4887/2003 define quilombolas como 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.

Dessas comunidades quilombolas brasileiras, 1.724 estavam localizadas no Nordeste, das quais o Maranhão tinha 866 comunidades quilombolas. Sendo a terceira maior estimativa do Brasil, superado apenas pela Bahia que conta com 1.046 comunidades e Minas Gerais com 1.041 delas, segundo dados de 2019. Das comunidades quilombolas maranhenses, 60 são territórios quilombolas oficialmente delimitados e definidos em dados censitários, 501 são agrupamentos quilombolas e 305 são outras comunidades quilombolas.

Convém enfatizar que, no ranking com mais quilombos no ano citado, dos 10 municípios do país que possuíam mais comunidades quilombolas, quatro estavam no Maranhão: Alcântara com 74 comunidades quilombolas, estava em 2º lugar, Itapecuru-Mirim com 45 em 3º lugar, Santa Helena com 37 em sexta posição e Codó com 30 na nona posição. Merece destaque ainda que dos 217 municípios maranhenses 108 possuíam comunidades quilombolas.

Nesse contexto, encontra-se o Quilombo Piqui da Rampa, situado no município de Vargem Grande que, no ano de 2012, mantinha 1.491 matrículas no Ensino Médio. Nesse município encontra-se o CE Santos Dumont, hoje CEQ Antônio Atanásio Fernandes, cujo registro no Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira (INEP) sob o número 21424217, estavam registrados no Fundo Nacional da Educação, em 2015, 84 estudantes do quilombo. E o governo do Estado do Maranhão parece reconhecer a necessidade de melhoria da EEQ, considerando que o Estado conta com segunda maior população negra, 79,7%, entre os estados brasileiros, e a maioria vive em comunidades tradicionais rurais.

Esses dados nos suscitaram a curiosidade a respeito de estudos e pesquisas sobre as DCNEEQEB, e, Macedo e Santos afirmam em “Estado da Arte das Pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil” que a pesquisa sobre “as DCNEEQEB mostrou em seus resultados que a gestão escolar demonstrou desconhecimento e descrédito para com a referida ação afirmativa demandada pelo artigo 26-A, da LDB”. Entretanto, apresentam como resultado que, “mesmo a escola sendo vista como necessária para realização dos direitos desses sujeitos, esta continua alheia ao movimento quilombola”, e afirmam que “as escolas quilombolas ainda reproduzem uma educação colonialista e eurocêntrica onde os saberes quilombolas não são valorizados, pois não são reconhecidos como legítimos” (Macedo; Santos (2018, p. 15).

Assim sendo, buscamos estudar as produções acadêmicas do período de 2012 a 2022, considerando os 10 anos das DCNEEQ, para localizar dissertações e teses sobre quilombos na área da Educação no nordeste e no Maranhão no Banco da Capes e também no site da UFMA.

Na busca por teses e dissertações sobre comunidades quilombos da região nordeste, no referido período, encontramos a dissertação de Maria José dos Santos, professora da UFMA, intitulada “Trajetória Educacional das Mulheres Quilombolas no Quilombo Onze Negras do Cabo Santo Agostinho – PE”, defendida em 2012 na PUC, São Paulo, cuja pesquisa se desenvolve por meio da história oral para mostrar a valorização da educação pelas mulheres daquela comunidade.

A tese “Um saber semioticamente construído: a visão de mundo no léxico do quilombo Jamary dos Pretos – Turiaçu/MA”, de Georgiana Márcia Oliveira Santos, de 2013, da UFC, revela a singularidade da visão de mundo da Comunidade Quilombola Jamary dos Pretos por práticas culturais com particularidades das raízes étnico-culturais, históricas e organizacionais dos sistemas de significação do quilombo. Atualmente Georgiana é professora do Departamento de Letras da UFMA.

A dissertação “Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular”, de Shirley Pimentel de Souza, de 2015, da UFBA, é uma pesquisa desenvolvida no

quilombo Barreiro Grande, município de Serra do Ramalho/BA, que traz a cultura local e os saberes tradicionais para a educação escolar para evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, com pedagogias quilombolas, para a construção de um currículo escolar quilombola, em que a pesquisadora percebe que a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local para manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, para ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e os saberes produzidos em suas práticas sociais.

Josemar Oliveira Purificação apresentou sua dissertação na UNEB, Salvador, em 2015, intitulada “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, que aborda a Educação Escolar desenvolvida nas escolas do Quilombo Rio das Rãs, com observações, análise de documentos e diálogos com professores/as, gestores/as, equipe técnica e moradores/as da comunidade quilombola para identificar a presença ou ausência das culturas produzidas *in loco* em relação aos conteúdos explorados nas salas de aula utilizando a ERER e EEQ.

A dissertação “Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombola”, de Lúcia Helena Ramos da Silva, de 2016, da UFRPE, aborda gênero e raça em escolas quilombolas da região do agreste pernambucano.

A tese de doutorado em Educação intitulada “Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam Práticas Curriculares em uma Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas”, de Delma Josefa da Silva, da UFPE, de 2017, buscou identificar o significado da EEQ e se as práticas curriculares desenvolvidas na comunidade estão centradas na História e Cultura Afro-brasileira, referenciada na tradição oral, história e memória, dos quilombos como uma experiência continental da diáspora africana.

“Educação Formal na Comunidade Quilombola Santo Antônio dos Pretos: limites e possibilidades”, é o título da dissertação de Francisco de Assis Santos Silva, de 2017, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, que aponta as dificuldades e desafios que a escola daquela comunidade de Codó enfrenta para integrar e manter inscritos estudantes em idade escolar.

Também defendida, em 2017, temos a dissertação “Mensagens silenciosas: gestualidade de professores da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru-Mirim, Maranhão”, na UFMA, por Dryelle Patrícia Silva Coe Soares, que analisa as percepções das docentes da educação infantil da UEB Quilombola Elvira Pires e a influência das expressões corporais no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas da escola do Quilombo Santa Rosa dos Pretos.

Ana Valéria Lucena Lima Assunção, em sua dissertação intitulada “Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de

São Luís, UFMA, 2017, aborda a origem dos moradores provenientes de comunidades quilombolas de Alcântara e da Baixada Maranhense com experiências, tradições culturais, festas e rituais religiosos nos citados bairros, e contribuiu para o reconhecimento do quilombo ocorrido em 2019.

A dissertação “Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção”, de Halda Simões Silva, de Caruaru, PE, 2018, UFPE, aborda os desafios e tensões da formação identitária dos professores e professoras quilombolas no cotidiano escolar, no quilombo do Serrote do Gado Brabo, município de São Bento do Una, Pernambuco.

Em 2020, foi apresentada a dissertação “Mulheres-Professoras: um estudo sobre vivências docentes na Comunidade Quilombola do Damásio em Guimarães, Maranhão”, de Nalini Mendes, na UEMA, que trata da análise sobre as vivências de mulheres docentes das escolas quilombolas da comunidade para compreender o que influenciou a escolha profissional de mulheres professoras, bem como para identificar a autopercepção daquelas mulheres professoras sobre ser mulher, professora e quilombola e como a formação educacional das professoras influencia a sua representatividade.

Encontramos, também, a tese “Docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado": cosmoperceber saberes com Quebradeiras de coco em processos de ensino e aprendizagens”, da professora da UFMA, Kelly Almeida de Oliveira, defendida em 2022, pela Universidade Federal de Mato Grosso, cuja pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Laranjeira, situada no município de Aldeias Altas/MA.

Assim, em nossa busca por teses e dissertações que contemplam a temática das comunidades quilombolas maranhenses, priorizamos a região nordeste, e notamos que ainda são escassas as referências, principalmente no recorte de gênero e mulheres quilombolas.

Entretanto, registramos que o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada da UFMA - Mulheres Afrodescendentes no Ensino Superior - MAfroEduc Olùkó possui integrantes com dissertações voltadas para mulheres negras e quilombolas com os referenciais decoloniais e afrocentrados que também adotamos como: “A África em Nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA de Codó”, de Soraia Lima Ribeiro de Sousa, “Saberes dos cocais maranhenses: dialogicidade e mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu”, de Tercília Maria da Cruz Silva e “Saberes de Professoras AfroUniversitárias da Liesafro: memórias de práticas educativas afrocentradas intersubjetivas”, de Walquíria Costa Pereira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raimunda Machado, defendidas, respectivamente, em 2022 e 2023.

É importante ressaltar que o primeiro livro escrito sobre o Quilombo Piqui da Rampa, intitulado “Tambores do Piqui, cartas da liberdade, memória e trajetória da comunidade Piqui da Rampa”, resulta de projeto coordenado por Ana Socorro Ramos Braga, e revela aspectos históricos, socioculturais e educacionais da comunidade que utilizamos ao discorrer sobre a comunidade pesquisada. Porém, encontramos também a pesquisa sobre turismo étnico-cultural de Rosa Filho (2020, p. 2) que analisa

as possibilidades de etnodesenvolvimento socioeconômico e sociocultural do turismo étnico-cultural na comunidade quilombola de Piqui da Rampa, contribuindo com o desenvolvimento sustentável, na geração de trabalho e renda, identificando os recursos culturais e naturais para o uso sustentável do turismo analisando as condições de infraestrutura básica e suas possibilidades em disponibilizar apoio ao turismo local, fazendo uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa, com a aplicação de entrevista junto à comunidade e suas lideranças [...]” (Rosa Filho, 2020, p. 2).

Para o autor (2020, p. 2), “o turismo étnico-cultural é uma alternativa viável para a melhoria da qualidade de vida dos autóctones da Comunidade Quilombola de Piqui da Rampa”. O autor detecta que o turismo contribui com “o desenvolvimento sustentável, na geração de trabalho e renda, já que é notório que a comunidade é carente de recursos financeiros, vulneráveis e marginalizados na sociedade brasileira” e justifica que a referida comunidade se encontra em um município que apresenta índices baixíssimos de IDH necessitando de desenvolvimento socioeconômico. Rosa Filho (2020, p. 2) afirma que o turismo é uma atividade viável na comunidade,

analisando e diagnosticando os processos educacionais e tecnológicos, os recursos naturais e culturais, fazendo um resgate histórico dos usos, costumes, brincadeiras, histórias e etc., conservando os mesmos e preservando o ambiente natural, fortalecendo a memória e identidades, aumentando a percepção por parte dos habitantes locais, e também a autoestima (Rosa Filho, 2020, p. 2).

De acordo com Rosa Filho (2020, p. 2) “uma atividade social próspera, rentável, gerando trabalho e renda, que o turismo bem planejado estrategicamente, em conjunto com a comunidade induz ao seu desenvolvimento sustentável do turismo étnico-cultural”, [...] e contribui “para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes de Piqui da Rampa”. Ele também identifica o que notamos em nossa pesquisa sobre a EEQ, e não podemos ir sem planejamento na comunidade, pois

os elementos culturais associados à memória e a identidade dessa comunidade devem ser planejados, formatados e ofertados como produto turístico, para um turismo étnico-cultural que transmite experiência e conhecimentos aos visitantes, só que as visitas à comunidade devem ser agendadas nos dias e horas marcadas escolhidas e definidas pelas lideranças locais em comum acordo com todos os protagonistas que serão os moradores, pois as apresentações

culturais devem ser elementos que agreguem valor a essa comunidade, fortalecendo a cultura, pois não devem ser uma manifestação preparada, descaracterizada ou modificada para mostrar aos turistas, as manifestações culturais devem permanecer espontaneamente como sempre tem sido ao longo dos tempos (Rosa Filho, 2020, p. 4).

É interessante notar que o autor seguiu um percurso de pesquisa que também observa que o Quilombo Piqui da Rampa faz parte do território Rampa,

com extensão territorial de 6.418,02 hectares e dois ares, os povoados que compõem a gleba do território Rampa, são: 22 povoados (sede) a Rampa, o Piqui da Rampa, São Joaquim, Bom Bilhete, Morada Nova Bica, Mambira, Gameleira, Caetano, Clementino, Flor da Rampa, Canzal, Prata, Olho D'água, Lago, Salobro, Pau Santo, Tamancão, Crumatar, Santa Severa, Deserto, Primavera (uma parte) e São Benedito (limite) (Rosa Filho, 2020, p. 7).

Rosa Filho (2020, p. 8) indica uma rota de acesso para facilitar a chegada ao Quilombo Piqui da Rampa e o percurso para a comunidade.

Saindo de São Luís o acesso ao povoado dá-se através da BR 135 e BR 222 até o Município de Vargem Grande, distante 195 km da capital, chegando em Vargem Grande o acesso se dá por meio de uma estrada distante 20 km da mesma. Já no percurso, em meados do km 4 da estrada encontra-se uma lagoa no balneário Moizinho, onde existe um projeto de construção de um resort, em andamento. Continuando na estrada no sentido Piqui da Rampa existem quatro pontes de madeira e uma intensa mata fechada até chegar ao povoado, onde existe um grande portal na entrada com a seguinte frase: “Sejam bem-vindos ao Piqui da Rampa”. No povoado há duas ruas no formato de L e mais três pequenas ruas que ficam em frente ao campo de futebol de várzea, que funciona também como uma praça. O povoado de Piqui da Rampa é todo circundado por uma enorme e densa mata fechada (Rosa Filho, 2020, p. 8).

No que diz respeito aos aspectos culturais, o autor observa práticas comunitárias próprias das comunidades e povos tradicionais.

Os bens acumulados de décadas e décadas tornam o patrimônio de uma comunidade quilombola como os dialetos, as formas de se comunicarem, saberes tradicionais, medicinais, ervas diversas usadas nos chás, rezas e benzimentos usados nas curas das pessoas, manifestações culturais como tambor de crioula, a capoeira, festejos locais, a gastronomia própria da localidade, o seu artesanato tradicional, os modos de criação, os jeitos como produzem e organizam as coisas, o modo de vida, os bens móveis e imóveis que formam o patrimônio material e patrimônio imaterial, o patrimônio natural, as paisagens pertencentes ao território (Rosa Filho, 2020, p. 11-12).

Rosa Filho (2020, p. 14) sinaliza para o fato de que “o patrimônio cultural e natural associados à hospitalidade local desponta com inúmeras possibilidades, desde o turismo ecológico, o turismo de experiências, o turismo rural, o turismo religioso e o turismo étnico-cultural”, o que pode contribuir para resgatar e conservar a memória, identidade, costumes e tradições do quilombo.

Estudar a realidade educacional de uma comunidade quilombola nos leva a discorrer sobre os quilombos refletindo sobre conceitos, lutas e resistência dos quilombos no Brasil e especificamente no Maranhão, observando o Quilombo Piqui da Rampa, de Vargem Grande, Maranhão, e seus aspectos históricos, culturais e educacionais. Indagar como se organiza a educação nas escolas da comunidade perpassada pela história e política educacional e inserir uma análise sobre os antecedentes da Lei nº 10.639/2003; bem como o impedimento de negras e negros no acesso à escolarização nos tempos coloniais e a invisibilidade das iniciativas de educadoras negras e educadores negros na criação de escolas para sanar dificuldades da população negra para entrada e permanência nas escolas existentes, por conta do racismo, preconceito racial e discriminação racial.

Pesquisar a realidade educacional das mulheres quilombolas é como revelar o olhar interior do nosso povo. Ao conversarmos com as mulheres do quilombo Piqui da Rampa procuramos entender o que diziam nas entrevistas que fizemos, e refletimos que a realidade dessas mulheres nos pareceu muito familiar, pois nasci num lugar que considero quilombo, e senti desde a primeira visita à comunidade, em 2019, o mesmo que ocorreu no final dos anos 1990, no Mestrado, era como se eu já tivesse estado lá e conhecesse o cotidiano daquelas mulheres quilombolas.

Como atuamos profissionalmente com a temática étnico-racial e de gênero, tentamos, na medida do possível, redigir nosso trabalho numa linguagem não-sexista e que não seja dirigida somente à comunidade acadêmica, com um pouco de interdisciplinaridade epistemológica em nosso texto, por acreditarmos que a questão de gênero, raça e etnia na educação num determinado contexto como o da comunidade pesquisada pode conter aspectos relevantes da educação como pedagogia, currículo, identidade e autoestima, além da cultura, por pensarmos que somos educadas/os a compartimentar assuntos quando o tema abarca subtemas que podem ser tratados para que se tenha uma visão geral de uma determinada realidade.

Dessa forma, a análise sobre a política educacional discute a formação de profissionais da educação, uma necessidade para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e para aplicação DCNEEQ e DCNEEQSEEM nas escolas quilombolas, bem como nas que recebem estudantes quilombolas. No Maranhão, um dos poucos estados a ter diretrizes estaduais, apontamos sobre a importância da formação de professoras/es quilombolas e da construção do projeto político pedagógico das escolas dos quilombos.

1.2 Aportes teórico-metodológicos

Quilombos⁷
José Carlos Limeira
[...]
Por menos que conte a história
Não te esqueço meu povo
Se Palmares não vive mais
Faremos Palmares de novo.
Fragmento do Poema do Livro Atabaques (p. 19-23)
Limeira, José Carlos; Semog, Ele.
Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1984.

Iniciamos com o poema de José Carlos Limeira por ter sempre sido lembrado em atividades com foco na consciência negra que nos remete a Palmares na nossa história afro-brasileira.

Abraçamos aportes teórico-metodológicos que se diferem dos adotados em pesquisas acadêmicas, fugindo dos eurocêtricos, com a indicação de uma metodologia que aparece explicitada no texto em que adotamos na militância e na formação como pesquisadora, a partir de estudos sobre a EREER e a EEQ. Para a pesquisa sobre a realidade educacional das mulheres quilombolas, buscamos o aporte teórico do feminismo negro e mulherismo africana e das epistemologias africanas para os estudos sobre gênero, avançando no percurso do Mestrado em Educação da UFMA cursado a partir de 1997 (antes da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes que orientam as escolas quilombolas).

Com a adoção teórico-metodológica, que entendemos ser decolonial e afrorreferenciada na perspectiva afrocentrada, fizemos o estudo de obras que buscamos ler como educadora e militante do movimento negro, preocupada com as questões de gênero, raça/etnia, que incluem Gomes (2017), Munanga 1996; 2015), Silva (2011), e outras referências voltadas à EEQ, que incorporam as práticas educativas, discorrendo sobre as origens e conceitos dos quilombos no Brasil e no Maranhão, a luta e a resistência para situar o enfoque dado à história e política educacional da comunidade investigada.

A adoção da orientação afrorreferenciada se deve ao fato de que autoras negras e autores negros têm contribuído para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas pesquisas que indicam uma pedagogia afro-brasileira, pautada nos referenciais da filosofia africana, na tradição oral presente na África e na diáspora, para contribuir com a inserção do pensamento africano na educação de comunidades negras como as quilombolas.

Alves (2016) relaciona essa orientação a partir da memória ancestral e tradição oral africana e entende saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores/condutores nas experiências de ensino e aprendizagem para uma educação para a diversidade. Para a autora, “a formação afrorreferenciada é capaz de interferir e direcionar de maneira positiva as relações étnico-

⁷ Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/784-jose-carlos-limeira-quilombos>

raciais, promovendo o respeito e a ruptura de atitudes preconceituosas naturalizados no racismo estrutural brasileiro” (Alves, 2016, p. 474).

A perspectiva decolonial carece de aprofundamento, mas a adotamos em nosso estudo por corroboramos com a ideia de Costa; Torres; Grosfoguel ao afirmarem:

ao argumentarmos em favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas [...] e das populações afrodiaspóricas, é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros [...] (Costa; Torres; Grosfoguel, 2016, p. 10).

A decolonialidade presente em nossa pesquisa está conceituada como uma perspectiva de resistência, de desconstrução do eurocentrismo, a partir de um pensamento que visibiliza e abrange olhares e vozes de povos silenciados em situação de desigualdade como a população quilombola.

As epistemologias africanas diaspóricas e a filosofia africana permeiam nossos estudos. E Malomalo⁸ (2018, p. 563) defende que se deve trabalhar com teorias e políticas assentes nos pressupostos de interseccionalidades e complexidade, pois, segundo ele:

a filosofia africana (que deve ser sempre compreendida no plural e para além da disciplina da Filosofia), na qualidade de campo de produção de conhecimento e política de mudança social, coloca-se como um caminho de superação da crise ecológica-planetária, vista como uma crise ontológica (Malomalo, 2018, p. 563).

O autor reflete sobre a epistemologia do Ntu, Ubuntu, para expressar alguns de seus últimos trabalhos no terreno das epistemologias do sul global subalterno, cujas epistemologias africanas continentais e diaspóricas fazem parte. E, ao ser perguntado sobre o significado de NTU, ele responde que a busca deve se dar nas “bibliotecas africanas que nos informam que é um termo usado entre alguns povos da África central e austral que traduz a sua cosmovisão”. Para Malomalo,

Kagame (1956) e Ramose (2011) são dois filósofos africanos que se debruçaram sobre os significados do Ntu do ponto de vista da filosofia da linguagem. Para Kagame (1956), o Ntu é o sufixo que é utilizado pelos povos africanos, no caso ele estudava os banyaruanda, para nomear o Ser. Este, para ele, se traduz nessas quatro categorias Ki-Ntu (Coisa), Ha-Ntu (Espaço-Tempo), Ku-Ntu (Modalidade do Ser) e Mu-Ntu (Ser Humano) (Malomalo, 2018, p. 54).

⁸ Bas'Illele Malomalo, Professor da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)., Campus Malês, Instituto de Humanidades e Letras, curso de Ciências Sociais e Relações Internacionais, na Bahia, é Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita/UNESP (2010), docente de graduação nos cursos das Relações Internacionais, Ciências Sociais, Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da UNILAB e atua na área de Ciências Sociais, História da África e do Negro no Brasil e Filosofia africana nos temas: sociologia africana e estudos das relações raciais.

Ele também escreve “sobre as epistemologias africanas que buscam colocar as ciências naturais e humanas africanas no seu devido lugar na contemporaneidade” (Malomalo, 2021, p. 54). Malomalo (2020, p. 562) explica que “Ubu-Ntu é o Ser-sendo, o Ser-Força-em-movimento”.

Ramose (2011) vai corrigir Kagame afirmando que esqueceu de uma outra categoria primordial que é Ubu-Ntu. Ubu é o prefixo que traduz o movimento-força ou energia presente nas quatro categorias mencionadas. Essas em si são as “entidades” que traduz a manifestação do “Ser” (Malomalo, 2018, p. 562)

Seguindo o mesmo caminho e considerando que realizamos uma pesquisa aforreferenciada, buscamos como Malomalo, o autor Amadou Hampâté Bâ, em *Amkoullel, o menino fula* (2003), no prólogo da obra sobre a memória africana.

[...] É a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não poderiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosa. Desde a infância éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como uma cera virgem. [...] Por isto é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito (Bâ, 2003, p. 14-15)

Siqueira (2006, p. 13), ao discorrer sobre a Memória Africana afirma: Amadou Hampâté Bâ, ressalta que “a memória dos povos de tradição oral é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosa. Desde a infância, éramos iniciados a saber observar, olhar, escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória [...]”. A respeito do valor da mulher, a autora salienta que “tudo o que somos e tudo o que temos devemos uma vez a nosso pai, e duas vezes à nossa mãe [...] Na África, a Mãe é respeitada quase igual a uma Divindade [...] (Siqueira, 2006, p. 14). Siqueira relembra a conquista da liberdade do povo africano e descendentes.

Relembrando representações da memória de nossos ancestrais, na luta pela libertação do povo africano e seus descendentes, nossos primeiros pensadores, nos domínios nos quais atuaram, nos níveis locais, regionais, nacional, e já partiram para outra dimensão da vida, ocorreram ao escrever este texto, os nomes de: Massinoko Alapong, Akissy Obenan, Mãe Andreza, Dona Melania, Dona Antoninha, Maria Firmina, Lúcia Regina-Lucinha, Marina Moreira, Mãe Quitéria, Oba Biyi, Oxum Miwiá, Mãe Runhó, Luíza Mahin, Acotirene, Dandara, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento [...] (Siqueira, 2006, p. 15).

A autora (2006, p. 15-16) lembra, ainda, nomes como Negro Cosme, Artur Ramos, Edson Carneiro, Milton Santos, Solano Trindade, Correia Leite, Guerreiro Ramos, Senghor, Steve Biko,

Malcolm X, Luther King, Cheik Anta Diop, Frantz Fanon, Bob Marley, entre tantos que considera significativos e relevantes para nossa história de pensamento, luta e resistência.

Segundo Siqueira (2006, p. 16), Amadou Hampatê Bâ conclui que mesmo quando já não sabem de onde vêm [...] mas sabem quem são, é fundamental conhecer a tradição oral dos povos africanos. Para ela,

Amadou Hampatê Bâ nos diz que é fundamental em todos estes processos reconhecer, encontrar, buscar, estudar todas estas dimensões, que os povos africanos sempre souberam:

- . manter sua identidade;
- . preservar suas línguas africanas;
- . seus fundamentos culturais extremamente ricos, suas tradições religiosas e iniciativas

(Siqueira, 2006, p. 16).

De acordo com a autora, as raízes de Bâ nos conduzem aos reinos africanos, e afirma:

A propósito de suas raízes, Hampatê Bâ refere-se dizendo que o povo fula está presente em todos os lugares, sem domicílio em parte alguma, sempre em busca de novos olhos d'água, e ricas pastagens, ora oprimidos, dispersos em diáspora, ou fixados à força, em zonas de concentração, ora conquistadores organizando-se em Reinos (Siqueira, 2006, p. 16).

Conforme Siqueira, o emocionado autor representa uma geração de pensadores africanos que deixou um legado de expressivo significado, na área do conhecimento civilizatório africano” (Siqueira, 2006, p. 17). A autora confirma que,

Se repensarmos estratégias e lutas realizadas, concebidas, pensadas em nossa própria contemporaneidade, [...] podemos observar uma continuidade e avanço da intelectualidade negra, construindo conhecimento social, cultural e politicamente úteis à nossa própria libertação, com identidade, autoestima e orgulho de sermos negros. Este é o verdadeiro sentido do conhecimento, da ciência, da intelectualidade e da pesquisa (Siqueira, 2006, p. 18).

Maria de Lourdes Siqueira⁹ nos brinda no livro “À flor da pele: histórias dos mundos por onde andei” com histórias do quilombo de onde é oriunda no Maranhão, Matões do Moreira, em Codó, mesclado com Matinha e Santo Antônio dos Pretos, contando que

⁹ Maria de Lourdes Siqueira nasceu em 1937, no povoado de Matinha, no quilombo Matões dos Moreira, município de Codó, Maranhão. É Graduada em Pedagogia pela UFMA, com especialização em Comunidades latino-americanas pelas Nações Unidas e Centro Regional de Educação, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Antropologia Social e Etnologia pela Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales e pós-doutorado pela University of South África e University of London School of Orient and African Studies. Foi professora da Universidade Federal da Bahia, onde se aposentou, e conselheira do Conselho de Promoção da Igualdade Racial da SEPPIR, hoje Ministério da Igualdade Racial. Militante do Movimento Negro Unificado – MNU até o final da década de 90, foi diretora do Bloco Afro Ilê-Aiyê em Salvador – Bahia. Morou em Salvador até 2007 e desde 2008 mora em São

Em Santo Antônio dos Pretos ainda existem e resistem famílias tradicionais, dos tempos da Terra de Pretos, da Terra dos Encantados, dos remanescentes dos antigos moradores, hoje denominados quilombolas. Há uma escola bem moderna no centro do povoado, a mesma velha e pequena escola onde se iniciou a educação formal no lugar (Siqueira, 2018, p. 29).

A rica herança ancestral de Siqueira reflete aqui uma história e cultura afro-brasileira e africana.

Campos (2020, p. 20) aborda em sua dissertação a oralidade e sobre nossa herança da história africana como instrumento ancestral para preservação da memória coletiva, a partir de Bâ.

Bâ (2010) afirma que a oralidade é a principal herança de conhecimento para se entender a história africana. Assim, consideramos que é importante voltarmos para o passado utilizando este instrumento ancestral responsável pela construção e manutenção da memória coletiva. Além disso, como manda a tradição oral africana, devemos pedir licença para os(as) que nos antecederam e nos fundamentaram nesta prática, enaltecendo-os(as) como referência cultural e científica para este trabalho em torno da oralidade griô e sua íntima relação com a educação de crianças (Campos, 2020, p. 20).

Como utilizamos as fontes orais na pesquisa em história, buscamos o diálogo de Santos com Alberti, em seu artigo *Fontes Orais: Testemunhos, Trajetória de Vida e História*, pois:

a história oral deve ser entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento (Santos, s/d, p. 3).

Alberti, em *O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado*, afirma que

A história oral é, talvez, o campo da história e das ciências sociais em que mais se têm produzido textos de cunho teórico-metodológico nos últimos anos. É grande a quantidade de artigos, palestras e até livros que discutem questões como o papel do pesquisador, o transcurso da entrevista, a relação com a memória, entre outras. Poder-se-ia dizer que a história oral já se implantou atrelada à discussão teórico-metodológica que pretende garantir sua validade (Alberti, 1996, p. 2).

Luís. Algumas de suas obras são: Movimento negro contemporâneo em Salvador: algumas memórias; A arte do Ilê Ayê: elo que une herança e projeto; A dimensão pedagógica do mito: um estudo no Ilê Axé Ijexá; Tramas redes e fios que tecem o social: um olhar sobre Lençóis, na Chapada Diamantina, Bahia e Negras imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos/as negros/as. As obras Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica e À flor da pele: histórias do mundo por onde andei, utilizamos em nossa tese.

O relato oral como fonte de pesquisa faz com que a historiografia considere o sujeito pesquisado no cenário historiográfico, evidenciando sua fala como fonte de pesquisa para analisar determinado período histórico e a trajetória de vida em sua comunidade.

Reis (2012, p. 21), em sua pesquisa de doutorado, escolheu a história de professoras negras que se tornaram doutoras e a história oral para “narrarem suas histórias de vida” por “enfrentarem as várias dificuldades encontradas pela vida”. E em nossa pesquisa com mulheres quilombolas identificamos uma professora que cursa o doutorado e relata dificuldades enfrentadas na graduação, nos levando a refletir sobre esse percurso, a partir da referida autora, pois, segundo ela:

Assumir a identidade negra, conseguindo enfrentar a discriminação, o preconceito e os ‘olhares atravessados’, durante sua vida educacional e ainda se tornar doutoras do Brasil, é uma grande vitória dessas pessoas. Isto me leva a pensar, ironicamente, que ‘alguma coisa deu errada’ no percurso e encaminhamento traçado historicamente pela sociedade e pela educação desigual brasileira. (Reis, 2012, p. 21)

Assim, as fontes orais são utilizadas para a reflexão sobre a realidade educacional das professoras das escolas de Piqui da Rampa. A pesquisa utiliza diálogos e conversas para a escrita de histórias de vida das professoras e lideranças da comunidade para compreender o significado da educação para as mulheres quilombolas, para identificar em que medida a escolarização pode melhorar sua inserção social e se desdobrar em qualidade de vida para a comunidade.

A respeito do referencial teórico decolonial, entendemos que a leitura das metodologias decoloniais contempla a oralidade, e a oralitura que está ao lado da literatura, porque em muitas culturas as narrativas orais são passadas de geração em geração para manter e registrar sua história para poderem preservar a cultura do seu povo, de sua comunidade, sendo um elemento essencial da tradição oral e, nesse sentido, a autoria importante e, portanto, as metodologias utilizadas que valorizem saberes tradicionais para transformação do mundo. Martins aborda o epistemicídio racial que elimina memórias na diáspora inferiorizando-as e as culturas africanas que são orais e gestuais destacando-se na memória. Entendemos que o silenciamento não eliminou a resistência ao apagamento da cultura nos quilombos. Assim, o conceito de oralitura contribui para transformar os conceitos de escrita e oralidade na preservação de saberes, sendo que a palavra preserva a literatura. Para a autora, é “rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas” (Martins, 2001, p. 83).

Nos estudos doutorais pudemos refletir sobre a decolonialidade do pensamento de alguns autores, a partir dos debates realizados, como aluna especial da disciplina “Epistemologia decolonial e saberes subalternos” do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com

a Prof.^a Dr.^a Aline Accorssi¹⁰, ocasião em que pudemos fazer a releitura de obras lidas como militante do movimento negro como: *Retrato do colonizado precedido pelo Retrato do colonizador*, de Albert Memmi¹¹, *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon¹², e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, analisando a contribuição dos escritos para reflexão sobre a necessidade de eliminação da opressão que emerge do colonialismo. Pudemos reler a obra de Memmi, que cursamos como aluna ouvinte da disciplina História da África, até então eletiva do curso de Licenciatura em História da UFMA, em 1999, a convite do Prof. Dr. José Jorge Siqueira, que foi nosso orientador no Mestrado em Educação.

Analizamos a presença da decolonialidade nas obras de Memmi, Fanon e Freire por perpassarem caminhos para a luta de libertação dos oprimidos, e por entendermos que o pensamento memmiano, fanoniano e freiriano contemplam um olhar decolonial sobre o colonizado, o colonizador e a opressão colonial. Eles têm em comum escritos sobre o colonialismo, a luta contra a opressão, as desigualdades geradas pela colonização e apontam em suas obras a opressão colonial e os sentimentos dos povos colonizados e subalternizados a esse respeito.

Tanto Fanon, Freire e Memmi refletem que o racismo, e tudo que dele deriva, é fundamental para a justificação da relação colonial e que o esforço constante do colonialista consiste em explicar, justificar e manter, tanto pelo verbo quanto pelo comportamento, o lugar e a sorte do colonizado, seu parceiro no drama colonial, e, portanto, seu próprio lugar e o lugar de privilégio que o colono ocupa estão presentes. Dessa forma, contemplamos uma análise sobre os estudos realizados das obras que refletem sobre a consciência oprimida, a consciência opressora e a dualidade gerada

¹⁰ Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, do Grupo Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação/ UFPel.

¹¹ Albert Memmi nasceu em Túnis, Tunísia Francesa, em dezembro de 1920. Durante a ocupação nazista da Tunísia, Memmi foi preso em um campo de trabalhos forçados do qual mais tarde escapou, tendo sido educado em escolas primárias francesas e continuou na escola secundária de Carnot em Túnis, na Universidade de Argel, onde estudou Filosofia, e, finalmente, na Sorbonne em Paris. Apoiou o movimento de independência na Tunísia e morreu em maio de 2020, em Neuilly-sur-Seine, França, aos 99 anos. Sua principal obra é *Retrato do colonizado precedido pelo Retrato do colonizador*.

¹² Frantz Fanon nasceu em 1925, em Fort de France, Martinica, e morreu em 1961, em Washington, D.C., EUA. Ensaísta, médico psiquiatra e líder revolucionário na Argélia, desenvolveu reflexões políticas importantes a respeito da descolonização. Foi introduzido no movimento da negritude por Aimé Césaire. Fanon contribuiu para o processo de independência dos países africanos com obras como *Os condenados da terra*. A militância política no processo de libertação da Argélia, onde dirigiu um hospital psiquiátrico, se deu sendo militante do Partido Socialista Frente de Libertação Nacional na Guerra da independência argelina, que ocorreu entre a década de 50 e 60, onde prestou solidariedade a outros líderes africanos dos anos 1950. Os estudos do colonialismo estão nos livros *Pele Negra*, *máscaras brancas* e *Escucha, blanco!* Estudou na Universidade de Lyon na Resistência Francesa, por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Ao perceber os horrores da guerra e a violência física e psicológica do colonialismo, deserta do exército e se junta à Frente de Libertação Nacional (FLN) lutando ao lado dos argelinos. Suas preocupações político-filosóficas permeiam toda a sua obra. Faleceu jovem, em 1961, enquanto o processo de libertação ainda não havia se consolidado. As obras *Pele negra*, *máscaras brancas* e *Os condenados da terra*, foram publicadas inicialmente em 1961 e prefaciadas por Jean Paul Sartre, intelectual engajado politicamente que se manifestava em favor da luta argelina. Neste século, seus escritos ganharam novas edições.

pela submissão ao dialogar com pensadores como esses autores na discussão sobre o colonialismo e o processo de libertação do colonizado ou oprimido no continente africano.

A partir do olhar decolonial de Freire contra a opressão, refletimos que as ideias do autor nos remetem a analisar a opressão exercida pelos colonizadores e trazermos à tona os escritos que evidenciam a necessidade de rompimento com a opressão colonial como: Memmi e Fanon, que incluem o pensamento de Césaire¹³ e Cabral¹⁴.

Assim, refletimos que a decolonialidade do pensamento desses autores, questionando os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento é produzido e nos remete ao fato de que o oprimido hospeda em si características do opressor que são internalizadas ao longo do processo de educação e socialização no contexto da estrutura opressora, que abriga a crença de que o patrão é superior e de que a desigualdade social é uma estrutura imutável e que sempre existiu; a visão de sua própria situação de miséria como fatalidade e não como injustiça etc.

Paulo Freire é entendido em nossa pesquisa como um autor que respira o pensamento decolonial por pautar suas ideias pelo diálogo, a leitura crítica da realidade e a luta de libertação dos oprimidos. O autor tem uma vasta obra que indica que o ser humano tem de transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça, tenta perpetuar-se. Freire nos ensina a entender a consciência oprimida, a consciência opressora e a dualidade gerada pela submissão e, no caso das mulheres, se autolibertar da relação machista e libertar seu opressor masculino da alienação de oprimir os outros gêneros.

Nesse sentido, o pensamento decolonial de Freire nos remete à luta das mulheres que é marcada nos séculos XX e XXI com marchas da libertação das mulheres e nos lembra a marcha das

¹³ Aimé Césaire (Aimé Fernand David Césaire) nasceu em Basse-Pointe na Martinica, 26 de junho de 1913 e morreu em Fort-de-France, 17 de abril de 2008. Foi professor de Letras, poeta, dramaturgo, ensaísta e político martiniquês. Na Martinica, é um grande poeta e um dos ideólogos do conceito de negritude com uma obra marcada pela defesa das raízes africanas, juntamente com Léopold Senghor, que se tornou Presidente do Senegal. Fundou em Paris da década de 1930, com Senghor, a revista O Estudante Negro (*L'Étudiant Noir*). Destacou-se por sua atuação política como deputado pela Martinica, em 1945, no parlamento francês, filiado ao Partido Comunista. Em 1956, fundou o Partido Progressista da Martinica (PPM) e distinguiu-se pela produção intelectual em relação à situação colonial, na obra "*Cahier d'un Retour au Pays Natal*".

¹⁴ Amílcar Cabral nasceu em 1924, em Bafatá, na antiga Guiné, e morreu em 1973, em Conacri, Guiné. Importante intelectual, contribuiu para a independência da Guiné e de Cabo Verde, a partir da fundação do Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), em 1956. No período de 1963 a 1973, foi a principal liderança do processo de independência, como secretário-geral do PAIGC. Em 1973, políticos de oposição assassinaram-no em Conacri, na Guiné. Como uma liderança política, lutou em prol da unidade nacional, valorizando os seus princípios num exercício de repensar o interesse do povo. Era um revolucionário e um pedagogo da revolução, ensinando e aprendendo com seu povo.

mulheres negras. Os escritos do autor perpassam, assim, a luta que gera uma ação transformadora, denominada de práxis libertadora.

Gomes escreve citando o pensamento freiriano na luta de libertação do ser humano.

A educação é compreendida como parte do processo de formação humana, na perspectiva de Paulo Freire, no qual a escola e os processos educativos construídos em outras instituições sociais são considerados vivências formadoras (e, por vezes, deformadoras) que constituem sujeitos (Freire, 2011, p. 134).

A presença de Freire em países africanos, no exílio, reforça sua contribuição para a educação e o processo de libertação e de independência dos países colonizados, marcando as ideias decoloniais do mestre. A obra “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, pode ser apontada como decolonial por trazer a experiência freiriana no continente africano. Freire afirma: “O que posso dizer é que, com a libertação do país todo, com aquela escola que foi a luta de libertação - em que Amílcar dizia que quem sabe deve ensinar àquele que não sabe - então, chegada a independência, nós quisemos fazer uma grande campanha de alfabetização” (Freire, Guimarães, 2011, p. 129).

As “Cartas à Guiné-Bissau” são produto do intercâmbio e dos diálogos que se produziram a partir da presença de Freire no continente africano. Amílcar Cabral é lembrado pelo papel que representou, com suas ideias sobre educação no processo de independência e construção do país, como fundador da nação guineense. A presença freiriana no continente africano é resgatada por Silva (2020) ao afirmar que Paulo Freire e Abdias Nascimento eram amigos e se encontraram em Guiné Bissau, em 1976, quando o mestre estava lá na missão de educador. Abdias visitou o país meses após a vitória do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e a independência de Bissau, e eles já haviam se encontrado em Nova York, nos Estados Unidos da América e em Dar-es-Salaam, na Tanzânia, em 1974, no 6º Congresso Pan-Africano.

Dessa forma, o pensamento decolonial de Paulo Freire se configura no processo de libertação, ao dar voz aos que sofrem com a desigualdade gerada pela exploração para despertar consciências para o respeito aos direitos humanos, à raça, etnia e gênero.

Abrangemos, assim, na pesquisa do Doutorado, a obra de Freire por suas ideias sobre o diálogo, enfrentando uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça, perpetua-se. E incluímos o pensamento de bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins (ela prefere seu nome de escritora grafado em letras minúsculas, o que respeitamos ao citá-la) referenciada por obras sobre raça, feminismo e classe, que lembra de Paulo Freire em um seminário na

Universidade Santa Cruz, em que ela era docente nos Estados Unidos. Ela revela: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (hooks, 2020, p. 66) e salienta: “A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profundo. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. [...] A presença de Freire me inspirou”. Para a autora (2020, p. 79-82), Freire ainda a ensina. “Somente as palavras parecem não ser boas para evocar tudo o que aprendi com Paulo”, e afirma:

Nosso encontro teve aquela qualidade de doçura que continua, que perdura por toda a vida; mesmo que você nunca mais fale com a pessoa, nunca mais lhe veja o rosto, sempre pode voltar em seu coração, àquele momento em que vocês estiveram juntos e ser renovada – é uma solidariedade profunda (hooks, 2020, p. 82).

Na obra da autora, Paulo Freire afirma: “Depois de ler *Ensinando a transgredir*, sinto-me novamente tocado pela energia intelectual inquieta e inesgotável de bell hooks, uma energia que a torna radical e amorosa”.

As contribuições de Paulo Freire são um instrumento de conscientização para a humanidade perpassam pela libertação de homens e mulheres, no processo educacional, pedagógico e cultural, por sua capacidade de esperança de um mundo sem opressão pelo caráter político, pois a educação emancipatória contribui para libertação de consciência crítica da opressão para que o oprimido possa transformar a realidade no processo de descolonização de mentes em que Freire afirma: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Paulo Freire está relacionado com a pesquisa realizada porque a reflexão sobre a consciência oprimida, a consciência opressora e a dualidade gerada pela submissão na obra “Pedagogia do Oprimido”, humanista e libertadora, caracteriza-se por ser uma pedagogia que luta num processo permanente pela libertação, a partir da luta contra a opressão e suas causas, o que gera uma ação transformadora, uma práxis libertadora, o que tem relação direta com nosso estudo. As mulheres quilombolas vivem esse processo de libertação nos dias atuais, quando lutam contra a opressão que gerou tantas desigualdades. Freire reflete sobre classe, a opressão dos homens sobre as mulheres e de uma raça sobre outras em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 1996, p. 67).

A nossa pesquisa se delinea a partir das indagações para realização do estudo na comunidade escolhida para a investigação, partindo do referencial teórico-metodológico, incluindo os enfoques epistemológicos decoloniais, a afrocentricidade, o feminismo negro, o mulherismo africana e as epistemologias africanas.

A pedagogia decolonial crítica reflete “as teorias e as práticas forjadas no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais são fontes inestimáveis”. Para Vergès, “os feminismos de política decolonial colocam à disposição das lutas que partilham o objetivo de reumanizar o mundo, a sua biblioteca de saberes, sua experiência de práticas, suas teorias antirracistas e antissexista” (Vergès, 2020, p. 38).

A análise sobre a política educacional discute a formação de profissionais da educação, uma necessidade para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e para aplicação das DCNEEQ e das DCNEEQSEEM nas escolas das comunidades quilombolas, bem como nas que recebem estudantes quilombolas.

A política educacional que está inserida na realidade do estado do Maranhão, que apresentava, na primeira década do século XXI, as piores rendas e, conseqüentemente, as mais altas taxas de desigualdade. Esse quadro se alterou na década seguinte, mas ainda não eliminou as desigualdades que atingem a população negra. O censo demográfico (IBGE, 2010) revelou que o Maranhão é o estado mais pobre do Brasil, com 25,8% de sua população (1,7 milhão de pessoas vivendo com até R\$ 70,00 mensais). Dentre os 50 municípios mais empobrecidos do Brasil, 32 estão localizados no Estado e esses municípios possuem comunidades quilombolas. Diante dessa situação, há necessidade de políticas públicas que contribuam para eliminar as desigualdades educacionais.

Conforme o Censo Demográfico 2022, o Brasil possui 8441 localidades quilombolas em seu território, sendo 24% destas localizadas no estado do Maranhão. Entre as regiões, o Nordeste possui o maior quantitativo de localidades identificadas, com 5.386 (63,81%) ocorrências. Em 2022, existiam 8.441 localidades quilombolas no território brasileiro, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declaradas pelos informantes do Censo Demográfico. A Região Nordeste possui o maior quantitativo de localidades identificadas, com 5.386 (63,81%) ocorrências, enquanto o Maranhão é o estado com o maior número, com 2.025 localidades (23,99%). No ano anterior, a Bahia tinha o maior quantitativo populacional quilombola e o Maranhão possuía o segundo. Essa inversão provavelmente está relacionada aos padrões de distribuição da população nesses estados. De acordo com o referido censo, o Maranhão é um estado que tem uma organização espacial, principalmente na área rural, com pequenos aglomerados e dos 20 municípios com mais localidades quilombolas, 11 estão no

Maranhão. Em todo o país, 655 (8,54%) comunidades quilombolas apresentaram mais de uma localidade no mesmo município. O município com maior quantitativo foi Alcântara (MA), com 122 localidades, seguido por Itapecuru Mirim (MA).¹⁵

A pesquisa com mulheres quilombolas traz o enfoque da questão de gênero na educação e discute a utilização dos estudos que inserem a preocupação com a mulher negra, passando pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto etnia e raça são categorias que mantêm as mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo as exceções.

Como a pesquisa envolve a luta das mulheres negras por educação, reconhecimento e valorização, destacamos o protagonismo das mesmas no combate ao racismo e sexismo, a partir do olhar de autoras negras, sendo uma delas Lélia Gonzalez, precursora nos estudos sobre a mulher negra no país, incorporando os encontros à marcha de mulheres negras e a luta das mulheres quilombolas.

A escolha de um referencial teórico afrocentrado inclui o pensamento decolonial e aponta para uma outra proposta de luta das mulheres negras: o Feminismo Negro e o Mulherismo Africana, e as Epistemologias Africanas para os estudos de gênero, que rompem com a lógica do feminismo ocidental. O olhar das professoras quilombolas resulta das conversas com as profissionais da educação das escolas de Piqui da Rampa, inserindo a importância da participação de lideranças quilombolas na discussão das diretrizes e suas vozes sobre a educação no Quilombo.

Para a análise sobre o pensamento decolonial no Brasil, reconhecemos Nilma Lino Gomes como uma das autoras que se destaca por ser uma intelectual e pesquisadora negra, que tem seu nome incluído ao lado de seletos escritores e escritoras que tratam da decolonialidade.

O pensamento de Gomes evidencia que a categoria raça é posta para analisar e também refletir sobre o machismo, o sexismo, as desigualdades sociorraciais e as reedições do capitalismo nacional e internacional na esfera da produção científica. Essa discussão visa dar visibilidade à luta do movimento negro e do movimento quilombola que produzem saberes diferentes, que devem ser valorizados por serem saberes políticos que reeducam identidades, debatem a desigualdade racial nas universidades, nos órgãos governamentais e nas relações interpessoais.

Para a autora, as políticas de ações afirmativas reeducam negras e negros na sua relação com o corpo e também reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro. Nessa perspectiva, o movimento negro educador deve ser valorizado como produtor, sistematizador e

¹⁵ Fonte: genciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao

articulador de um pensamento que subverte a teoria educacional que repensa a escola e descoloniza os currículos como desafios.

Outro desafio é a análise sobre as epistemologias africanas, que são consideradas como um subconjunto da filosofia africana. A questão é que a filosofia africana existe, foi discutida e debatida por várias décadas em vários fóruns por diferentes estudiosos e a primeira disciplina do Doutorado nos levou a estudá-las, a partir dessas primeiras referências a seguir.

Didier N. Kaphagawani e Jeanette G. Malherbe (s/d., p. 1), afirmam que a expressão “epistemologia africana” [...] não nega que existem variações significativas entre as diversas culturas da África”, e tem contribuído para o entendimento sobre uma epistemologia própria. Kaphagawani e Malherbe (s/d., p. 16) concluem que “se podemos dizer que a África está agora em um período pós-colonial da história é porque a cultura originária voltou-se para o que é dela próprio”, reafirmando os ideais da afrocentricidade.

Nessa linha de pensamento, ressaltam que “a cultura europeia, na medida em que continua em evidência, perdeu sua hegemonia continental e está desenvolvendo aqui não uma eurocentralidade, mas uma afrocentralidade, isto é, uma resposta ao africano, em vez de influências europeias” (Kaphagawani e Malherbe (s/d., p. 16).

Paulin J. Hountondji nos faz refletir sobre a filosofia, a história e cultura africana, reportando-se à necessidade de “repor a justiça para o continente negro, fazendo com que todo o conhecimento acumulado ao longo dos séculos sobre diferentes aspectos de sua vida, seja partilhado com a gente que lá vive” (Hountondji, 2009, p. 129). Essa partilha também é uma reivindicação dos descendentes de africanos no Brasil com consciência de sua negritude do movimento negro.

Em “Epistemologias do Renascimento Africano”, Nah Dove, no artigo “Uma Crítica Africano-Centrada à Lógica de Marx”, ao criticar “o eurocentrismo embutido na estrutura conceitual de Marx”, afirma que “Os quilombolas, em particular, cujas origens são rastreadas a partir da África Ocidental, apresentam uma rica história de sucesso em guerras contra seus opressores.” A autora resgata a importância da mulher negra quilombola ao ressaltar que

Na Jamaica, no início de 1700, surgiu Nanny, a grande líder militar e estrategista quilombola. Ela inspirou guerreiros e uma colônia africana em *Blue Mountains*, que foi batizada com o seu nome: *Nanny Town*. Ela foi convertida em heroína nacional, no ano de 1975 (Hart, 1985, p. 44 *apud* Dove, 2018, p. 155).

Dessa forma, para Dove, a mulher negra deve ser reconhecida como heroína por ter lutado contra o colonialismo europeu no continente africano e nas Américas. As epistemologias africanas e

do renascimento africano permitem que entendamos uma história que é nossa e que pode ser compreendida por um olhar afrocentrado como procuramos trazer em nossa pesquisa.

Entendemos que, para adoção da afrocentricidade, há necessidade de se romper com um modelo pedagógico em que persiste o eurocentrismo, apesar das verdades históricas que corrigem erros de materiais veiculados nas escolas. A orientação teórico-metodológica referenciada na perspectiva afrocentrada nos remete a Asante¹⁶ que afirma:

Afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente isso significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas (Asante, 2016, p. 2).

Para o autor (2016, p. 2), “A Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica”. Assim, é um conceito que faz parte da luta contra o racismo, pois

a Afrocentricidade também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno (Asante, 2016, p. 3).

Asante indaga sobre a criação dos quilombos, que são espaços de resistência que existiram no continente africano e são reconfigurados na situação de escravização. “Perguntamos o que pensavam os africanos sobre a criação dos quilombos? Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas ou atitudes ou valores ou filosofia africanas irá gerar novas informações, padrões de comportamento e percepções” (Asante, 2016, p. 3).

Para o autor, a afrocentricidade procura refletir sobre o processo de dominação cultural dos povos africanos, pois “a Afrocentricidade procura corrigir o sentido de lugar do africano e, por outro lado, fazer uma crítica do processo e extensão do deslocamento causado pela dominação cultural, econômica e política europeia da África e dos povos africanos” (Asante, 2016, p. 8).

¹⁶ Molefi Kete Asante é Professor titular do Departamento de Estudos Africano-Americanos da Universidade Temple, Filadélfia, EUA, onde fundou e implantou o primeiro programa de doutorado em Estudos Africano-Americanos dos Estados Unidos. Autor de mais de setenta livros, fundou e foi curador do Museu de Artes e Antiguidade Africanas na cidade de Búfalo, New York. Viaja frequentemente à África, tendo se radicado durante vários anos no Zimbábue e se tornado chefe tradicional (rei) em Gana, sob o título Nana Okru. Sua inovadora contribuição ao pensamento contemporâneo e aos estudos africanos está reunida nas obras *Afrocentricity* (2003), *Kemet, afrocentricity, and knowledge* (1990) e *The history of Africa* (2007). Em 2020, participamos, a convite do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais - LABERER / UFPE/CNPq do curso ofertado *online* de Inglês Afrocentrado com o Prof. Dr. Molefi Kete Asante.

Conforme Asante (2016, p. 8), a afrocentricidade resgata a forma de ver o mundo, a partir da crítica ao eurocentrismo considerando que “os afrocentristas não expressaram nenhum interesse em uma raça ou cultura dominando outra”. O autor explica que “expressam uma crença ardente na possibilidade de diversas populações vivendo na mesma terra sem abandonar suas tradições fundamentais, exceto quando essas tradições invadem o espaço de outros povos sem sua permissão”, e justifica:

É precisamente por isso que a ideia afrocêntrica é essencial para a expansão da harmonia humana. A Afrocentricidade representa uma possibilidade de maturidade intelectual, uma forma de ver a realidade que abre novas e mais excitantes portas para a comunicação humana. É uma forma de consciência histórica, porém mais do que isso, é uma atitude, uma localização e orientação (Asante, 2016, p. 8).

Asante reflete que a “Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência” (Asante, 2016, p. 9).

A afrocentricidade, a partir das ideias de Asante, tem sido utilizada no Brasil nas pesquisas sobre relações étnico-raciais desenvolvidas na graduação e pós-graduação. Reis; Silva; Almeida refletem:

O potencial da afrocentricidade como campo filosófico africano, que (re)compõe o próprio pensamento e cultura africana estabelece-se tanto ao seu povo em continente e em diásporas quanto ao mundo, como elemento desestabilizador da ideia, até então aceita, de pensamento universal europeu/ ocidental como padrão único e legítimo de produção de concepção de mundo e de epistemologias, práticas culturais etc. Isso porque sugere de imediato não só uma mudança de pensamento, mas de lógicas e práticas sociais ao povo africano - em continente e diáspora - orientados por seus próprios sistemas de pensamentos (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 4).

Para Reis; Silva; Almeida (2020, p. 4), segundo o pensamento de Asante, essa conscientização afrocêntrica se dá em cinco níveis, gradualmente:

I) reconhecimento da pele, ou seja, quando o indivíduo reconhece “sua cor”; II) está relacionada ao fato de a pessoa perceber como o meio social define sua negritude por meio de discriminação; III) é a consciência da personalidade, o que não quer dizer ainda, que o sujeito já esteja afrocentrado; IV) o interesse pelas questões étnico-raciais; V) é o que o autor chama de Consciência Afrocêntrica, quando o indivíduo já atingiu um nível de comprometimento total com a libertação de sua própria mente (Reis; Silva; Almeida, 2020, p. 4).

Conforme Reis; Silva; Almeida (2020, p. 4), a conscientização afrocêntrica ocorre quando o indivíduo está consciente da determinação da consciência coletiva, que é “[...] um imperativo de determinação poderoso, incessante, enérgico e vital, se move para erradicar qualquer traço da falta de poder” (Asante, 2014, p. 78). E “tal processo faz transitar o indivíduo contemplado nessa consciência coletiva, que percebe sua própria cultura histórica resistindo às opressões e afirmando-se com tal. Essa é a força motriz da afrocentricidade” (Asante, 2014).

Para Njeri e Ribeiro, pesquisadoras do Mulherismo Africana, como indica Diop (2014),

o mulherismo/mulherista baseia-se na compreensão da nossa mulheridade, com uma referência ao discurso *E não sou uma mulher?*, da abolicionista afro-americana Sojourner Truth, que questiona o lugar das mulheres negras nas lutas feministas do final do século XIX; e africana aponta para a nossa identidade cultural negra, que é ligada por uma memória cultural e espiritual localizada em África [...] (Njeri e Ribeiro, 2019, p. 598)

Njeri e Ribeiro defendem que é importante pensar uma pedagogia afrocêntrica e afroperspectivada que não tem caráter excludente, pois

A proposta da Afrocentricidade trata justamente de *centrar* os povos africanos e reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua localização e, a partir dessa localização, construir sua própria *agência*, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e assumir o controle de suas vidas (Njeri e Ribeiro, 2019, p. 606)

Para as autoras, o eixo civilizatório africano permite afroperspectivá-lo a partir da experiência da territorialidade afrodiaspórica e afro-brasileira.

Para Nogueira, o termo afroperspectivista tem um sentido simples, pois

A proposta de tematizar uma ética afroperspectivista através do ubuntu como modo de existir tem o intuito de produzir um futuro dentro do presente. Em outros termos, podemos viver de um modo mais solidário, aprendendo mais com os que se foram, dando aos que virão a devida importância e, sobretudo, vivendo a vida de um modo compartilhado, recuperando as férteis possibilidades que diversos povos africanos deixaram como legado e continuam reinventando continuamente através dos mais diversos modos de existir, resistir e re-existir (Nogueira, 2019, p. 149).

As referências da afrocentricidade indicam conceitos como quilombismo e afrocentricidade.

Em nosso caso, portanto, acredito que o conceito de quilombismo de Abdias Nascimento (1980), o estudo dos quilombos feito por Beatriz Nascimento (2018) e o conceito de amefricanidade de Lélia Gonzalez (2018) apontam o caminho para a abordagem afrocêntrica a partir da nossa territorialidade (Njeri, 2019, p. 10).

Segundo a autora “assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação amefricano do Brasil” (Njeri, 2019, p. 10-11). Para ela, o tripé da educação afrocêntrica corresponde ao conhecimento acadêmico, de mundo e de seu povo e história:

A educação afrocêntrica apresenta um tripé estruturante: conhecimento acadêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de seu povo e história. Ela também deve conduzir, encorajar e dirigir os estudantes para as tecnologias do futuro, de forma a garantir a sua sobrevivência na contemporaneidade (Njeri, 2019, p. 11).

A autora (2019, p. 11) discorre sobre os estudos de Haki Madhubuti¹⁷, um autor africano-americano estadunidense, que alerta para o fato de que

Estudantes negros devem ter profunda compreensão das realidades política, racial, econômica, científica e tecnológica que confrontam a sobrevivência de pessoas africanas local, nacional e internacionalmente. Eles têm que estar fundamentados em uma visão de mundo que promova a comunicação intercultural, o entendimento e o compartilhamento; eles ainda têm que ser auto protetivos o suficiente para perceber que o mundo não é justo e que os próprios interesses muitas vezes entram em conflito com os interesses dos outros, especialmente quando a raça está envolvida (Madhubuti, 1990, p. 3 *apud* Njeri, 2019, p. 11).

Njeri (2019, p. 11) destaca o pensamento de Madhubuti na defesa da pedagogia afrocentrada por ser de combate ao racismo e pela equidade para o orgulho da ascendência africana.

Diante disso, compreendo que a pedagogia afrocentrada sobre a afroperspectiva brasileira oferece suporte à linha de resistência na luta antirracista e antigenocida, além de produzir uma educação que “contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e noutros países.” (Madhubuti, 1990, p. 11 *apud* Njeri, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, Madhubuti reflete sobre o fracasso que atinge crianças negras nas escolas e aponta soluções para que a injustiça seja banida a partir da prática pedagógica.

¹⁷ Haki Madhubuti (Don Luther Lee) é um editor, escritor, poeta, educador, com uma forte tradição literária negra que surgiu nos anos de 1960 nos Estados Unidos. É fundador da editora Third World Press, em 1967, tem mais de 30 livros publicados e é cofundador *do Institute of Positive Education/New Concept School*, em 1969, além de ser co-fundador da *Betty Shabazz International School*, em Chicago, Illinois, em 1998 em homenagem à Betty Shabazz, viúva de Malcolm X. Professor *Distinguished University*, fundador e diretor emérito do *Master of Fine Arts in Creative Writing Program* na *Chicago State University*. Ao assistir *Being Mary Jane Paul* pela *Black Entertainment Television* pude rever Madhubuti num dos episódios em que abordava a violência que atinge negros e negras nos Estados Unidos. Nossos contatos com os escritos de Madhubuti se deram em meados dos anos de 1980, em São Paulo, quando o autor participou da Mostra Internacional de Literatura Negra e pudemos trocar ideias naquela ocasião sobre seus livros. Na época conhecemos, também, Betty Shabazz, viúva de Malcolm X, quando atuamos na Assessoria de Cultura Afro-brasileira, como assistente de Thereza Santos, chefe da Assessoria na Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo.

Na América, as pessoas de ascendência africana estão encurraladas entre um furacão e um vulcão quando chega a etapa de acessarem o conhecimento necessário para suas vidas. Muitas de nossas crianças estão matriculadas em sistemas escolares urbanos que foram “programados” para o fracasso. Muito frequentemente, a solução que deve ser dada para corrigir esta injustiça está nas mãos daqueles que são os maiores responsáveis pela criação do problema (Madhubuti, 1990, p. 1).

A respeito da necessidade de uma Pedagogia Afrocentrada, Madhubuti observa que é fundamental, considerando que a pedagogia da educação pública é eurocêntrica e racista.

Os afro-americanos precisam de uma pedagogia afrocentrada porque o racismo e a hegemonia eurocêntrica mundial que é exposta através de atitudes e práticas, ainda estão na ordem do dia. A pedagogia existente na educação pública continua a ser eurocêntrica. Apesar da crescente mobilidade da classe média e média-alta afro-americanas, a maioria da população negra permanece em situação de pobreza e não alcança a paridade de ensino nas escolas americanas (Lomotey, 1990). O status de grande parte dos afro-americanos em relação aos brancos não mudou significativamente ao longo da história dos Estados Unidos (Madhubuti, 1990, p. 6).

Os estudos que incorporam a perspectiva afrocentrada buscam romper com a lógica do pensamento colonial eurocêntrico ao utilizarem as epistemologias decoloniais. Ferreira (2020, p. 25-26) afirma que a afrocentricidade “é fundamentada na proposta do afro-estadunidense Molefi Kete Asante, que por sua vez foi inspirada, entre outros, pelo afrocentrismo do senegalês Cheikh Anta Diop¹⁸”, pois

o pensamento afrocentrista (ligado ao afrocentrismo) é inaugurado por Cheikh Anta Diop e sua extensa obra que buscou romper com a epistemologia científica Ocidental para a África tendo por fonte a própria África, a partir do Antigo Egito (Kemet). Através da ciência – filosofia, arquitetura, engenharia, história, medicina, etc. – centrada em África, Diop mostra que, ao contrário do proposto pela comunidade científica ocidentalizada de até então (anos 1950-1970), o Antigo Egito (Kemet) foi uma civilização negro-africana, parte do “berço do sul” do desenvolvimento humano na pré-história (o “berço do norte” engloba a Europa), contrapondo ideias enviesadas lançadas pelo Ocidente a respeito da África e do próprio desenvolvimento da humanidade como um todo, provocando mudanças no fazer científico neste sentido (Finch III, 2009). (Ferreira, 2020, p. 26).

Adotamos a linha que a autora segue ao tratar da afrocentricidade por entendermos que a perspectiva afrocentrada critica o pensamento eurocêntrico plantado no colonialismo.

a afrocentricidade, proposta pelo afro-estadunidense Molefi Kete Asante, surge nos Estados Unidos, como “uma abordagem epistemológica inovadora” (Nascimento, 2009), que leva em consideração sujeitos africanos e afrodiáspóricos, o continente africano e sua diáspora, em

¹⁸ Ferreira salienta que “Cheikh Anta Diop é um africano nascido no Senegal que parte de dentro do continente (Antigo Egito) para reivindicar as ciências africanas como paradigma fundamental da ruptura epistemológica com o Ocidente”. (Ferreira, 2020, p. 26).

prol da construção de uma narrativa histórica sobre África que parta destes sujeitos, dando uma ênfase maior ao papel, por exemplo, da tradição, da cultura e da ancestralidade neste processo, que, ao nosso olhar, tem muito a ver com a busca da diáspora por uma “identidade africana”, ou mesmo um estender à diáspora o entendimento da própria “unidade cultural da África Negra” proposta por Diop (Finch III, 2009 *apud* Ferreira, 2020, p. 26)

Nesse sentido, a autora apresenta o propositor da afrocentricidade e destaca que ‘afrocentrismo e afrocentricidade se relacionam, mas não são conceitos idênticos’, identificando que “Molefi Kete Asante é um africano em diáspora, ou um homem afro-diaspórico, nascido nos Estados Unidos, que parte da diáspora para reivindicar a afrocentricidade enquanto posição disciplinar constituinte de um paradigma para a ruptura epistemológica com o Ocidente”. (Ferreira, 2020, p. 26).

Ferreira ressalta o que depreendemos conceitualmente sobre afrocentricidade, ao afirmar que “afrocentrar é colocar as pessoas africanas e a África ao centro, produzir o conhecimento e (re)construir a história a partir da perspectiva de quem, tendo sido falado através do intelecto ocidental a partir da era moderna, toma e reconstrói, na contemporaneidade, a narrativa sobre si”. Portanto, sendo a afrocentricidade como agência do sujeito africano ou afrodiáspórico “que entende às mazelas advindas das grandes navegações, do colonialismo e suas consequências para o povo negro na atualidade, atuando, nas diversas formas possíveis, na busca comum por libertação destas inúmeras consequências, que ressoam na atualidade” (Ferreira, 2020, p. 26).

Grada Kilomba¹⁹, vivencia o racismo e afirma: “devido ao fato de que o racismo é um regime discursivo e não biológico, tais equivalências – ausência de sabedoria, ausência de cultura, ausência de história, ausência de inteligência – tornam-se aceitáveis” (Kilomba, 2016, p. 175).

Uma pesquisa afrocentrada nos permite perceber olhares de quem vivenciou o racismo, como o da escritora Carolina Maria de Jesus²⁰ que escreveu: “A vida é igual um livro. Só depois de

¹⁹ Grada Kilomba nasceu em Lisboa em 1968, é escritora, teórica, psicóloga e artista interdisciplinar. É descendente de angolanos, portugueses e são-tomenses, e hoje vive em Berlim. Possui formação em Psicologia e Psicanálise também em Lisboa. Seu trabalho critica o próprio sistema artístico-acadêmico e questões étnico raciais. Grada leciona em várias universidades internacionais e pesquisa questões de gênero e pós-colonialidade na Universidade Humboldt em Berlim.

²⁰ Carolina Maria de Jesus, que foi uma das maiores escritoras nacionais e uma das primeiras autoras negras brasileiras do século XX, criou a filha Vera Eunice e os filhos José Carlos e João José sozinha como catadora de papéis e moradora da favela do Canindé, local que conhecemos de perto no tempo que moramos em São Paulo e bairro do nosso primeiro emprego com carteira assinada em 1968, antes dos 14 anos, mas começamos a trabalhar aos 9 anos de idade como Babá para contribuir com o sustento da família, hoje considerado trabalho infantil. Carolina escreveu cerca de 20 diários relatando as suas condições e experiências de vida, permanecendo anônima até 1960, ano de publicação de *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, que representa o contexto social vivido pela autora e, a partir de suas próprias experiências, narra a discriminação racial e de classe, a falta de oportunidades, que comentam o fosso que separa os cidadãos e cidadãs deste país, dependendo da cor da sua pele e do local onde nasceram. Em Quarto de Despejo ela escreveu: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!”. (Carolina Maria de Jesus, 1960, p. 32)

ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu”. Num trecho do poema “Muitas fugiam ao me ver”, a autora revela sua vontade:

*Muitas fugiam ao me ver
Carolina Maria de Jesus
Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar, onde o preto é feliz.*

O texto de Carolina é bem oportuno, pois reflete a situação de muitas famílias negras, ainda hoje, que sofrem sem ter onde morar e vivenciam uma situação de desemprego, de extrema pobreza e fome por conta dos anos de descaso, agravados desde o golpe de 2016 e depois com o desgoverno de 2019 a 2022, com a falta de políticas públicas para eliminação das desigualdades geradas pelo racismo na sociedade brasileira. Ele também nos remete aos textos que retratam a realidade vivida pela população negra no país, como Conceição Evaristo²¹, uma escritora do nosso tempo: "A gente combinamos de não morrer" (Evaristo, 2015, p. 108).

A escrita dessas duas autoras negras nos provoca a incorporar em nossos estudos doutorais a escrevivência, expressão criada por Conceição Evaristo, que se apresenta como a escrita de uma condição e de uma experiência negra no Brasil que se reporta à dimensão subjetiva do existir negro e impressões ao longo da vida, marcado na pele e na luta por afirmação e reversão de estereótipos. A autora explica os sentidos da escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal.

Pensar a Escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal, primeiramente me incita a voltar a uma imagem que está no núcleo do termo. Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica (Evaristo, 2020, p. 29).

A autora nos ensina sobre escrevivência ao evocar a ancestralidade para conexão com África e diáspora, o que nos remete à afrocentricidade.

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hífenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

²¹ Conceição Evaristo (1946) nascida numa família de nove filhos, cresceu em uma comunidade de Belo Horizonte. Durante a juventude, ela conciliava os estudos com os trabalhos de trabalhadora doméstica; mais tarde, prestou um concurso público e se mudou para o Rio de Janeiro, onde foi Professora e iniciou seu percurso acadêmico. É uma escritora brasileira contemporânea que além dos célebres romances e livros de contos, é conhecida pela sua poesia ancorada na memória individual e coletiva. A leitura das obras de Evaristo nos permite compreender a vida de pessoas negras no País.

Incorporamos as escrituras e as referências afrocentradas, nem sempre visibilizadas nas pesquisas acadêmicas em que predominam epistemologias eurocêtricas, por pretendemos que nossa contribuição se some a essas autoras para entender o significado da educação para as mulheres quilombolas, a fim de identificar em que medida a escolarização pode melhorar sua inserção social para eliminar as desigualdades raciais existentes e se desdobrar em qualidade de vida no quilombo.

Acreditamos que a EEQ pode se concretizar como experiência de educação afrocentrada na diáspora africana em que nos situamos, a partir da resistência e trajetória histórica dos quilombos. No quilombo que pesquisamos, percebemos que algumas mulheres quilombolas se tornaram professoras a partir da formação inicial em instituições de ES, públicas ou particulares, num contexto de realidade sociopolítica-econômica e cultural, que quase fazia com que desistissem pela falta de recursos financeiros, mas persistiram com toda a dificuldade e se formaram.

Portanto, o referencial teórico-metodológico escolhido se vincula à pesquisa pela nossa identificação e nosso posicionamento político como pesquisadora, que considera o lugar de pertencimento dos sujeitos, conforme Asante (2009), e que a história contemple a trajetória histórica coletiva dos sujeitos, e não padrões eurocêtricos de acordo com Ki-Zerbo (2011).

A escrita da tese está organizada em seções para possibilitar o entendimento sobre o significado da educação em Piqui da Rampa, a partir do olhar das professoras quilombolas, sempre iniciadas com um pensamento ou poesia de autoria negra que tem suas histórias de vida contempladas.

A tese que defendemos traz a experiência histórica dos/as quilombolas, como sujeitos/as políticos/as, integrantes do movimento social afro-diaspórico, no Quilombo Piqui da Rampa, situado no território Rampa, que tem a luta pela educação como a que irá conduzir o processo de emancipação da comunidade. As professoras ao incorporarem na escola a memória da história da comunidade valorizam a identidade do lugar ocupado como quilombola, pois a conquista da educação pelas lideranças quilombolas faz com que superem a subalternização imposta e possibilita a consciência do lugar ao qual pertencem no mundo como mulheres negras.

A primeira seção apresenta a trajetória de vida da pesquisadora, sugerida na banca de qualificação, o interesse em pesquisar a partir do local de origem na ilha de São Luís, Itagipuru, um quilombo não reconhecido, titulado e certificado, e busca evidenciar a relação como intelectual orgânica do movimento negro e a EEQ como uma modalidade de ensino da EB e incorpora a caminhada feita para a pesquisa e os aportes teórico-metodológicos escolhidos.

A segunda seção versa sobre a educação escolar quilombola, discorrendo sobre as origens dos quilombos e de seus conceitos, o processo histórico que os configura como terra ou território de resistência no Brasil e no Maranhão, especialmente, no Quilombo Piqui da Rampa, enfocando quilombos e educação na história e política educacional maranhense. Ressaltamos os antecedentes para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar; bem como o processo de as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, Nacionais e Estadual, e a importância da formação de professoras/es e a Lei nº 10.639/2003 nas escolas quilombolas.

A terceira seção apresenta a EEQ no Quilombo Piqui da Rampa com o recorte sobre a história e política educacional, pela necessidade de se conhecer a presença negra e as experiências de educação no Maranhão, a realidade educacional das escolas quilombolas de Piqui da Rampa e o Projeto Político-Pedagógico; trazendo o histórico das escolas, a partir das conversas reveladas na visão e nas vozes das oito professoras quilombolas com as quais dialogamos.

A quarta seção trata da luta das mulheres negras por educação, o protagonismo das mulheres negras inserindo o pensamento feminista negro, o mulherismo africana e as epistemologias africanas nos estudos sobre gênero, em contraposição ao eurocentrismo presente na educação, destacando as lutas e conquistas das mulheres negras por direitos, incluindo as quilombolas.

A quinta seção traz o olhar das professoras e lideranças quilombolas e o que pensam sobre educação, as lutas empreendidas por mulheres negras no Maranhão, buscando entender a memória e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir de relatos orais e escritos sobre o quilombo pesquisado, incorporando a história oral, colhendo os relatos das pessoas com as quais conversamos sobre o surgimento das escolas da comunidade, ao lado do entendimento de se há processos formativos para a prática pedagógica e o ensino nas escolas da comunidade.

A tese apresenta considerações finais a respeito do estudo realizado com reflexões sobre a EEQ e ERE, explicitando a utilização das categorias de pesquisa, o uso de uma linguagem não discriminatória para evitar o sexismo de linguagem, com a explicação do que entendemos por etnia, seguidas das referências da pesquisa e apêndices. Os resultados da pesquisa revelam, a partir da análise das falas de professoras e lideranças quilombolas, que a educação na visão das pessoas dos diálogos contempla as dificuldades no acesso à educação escolar pela população negra brasileira, acesso esse precarizado numa comunidade quilombola. Os relatos constatarem a necessidade de melhoria da educação escolar no quilombo Piqui da Rampa e a luta empreendida para que a educação fosse ofertada na comunidade contemplando toda a etapa da Educação Básica e a modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos que faz parte da Educação Escolar Quilombola.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

*É Tempo de Nos Aquilombar*²²
Conceição Evaristo
*É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.
É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.
É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.
É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.*

É tempo de nos aquilombar, de Conceição Evaristo, nos permite refletir sobre a possibilidade de avançarmos para descortinarmos novos quilombos que surgem assumindo a identidade quilombola diariamente no nosso país.

Abordar a educação escolar quilombola requer compreender o significado histórico e político do quilombo. Partindo das origens dos quilombos e de seus conceitos, os evidenciamos como espaço de lutas e resistência. Registramos a existência dos quilombos no Brasil e no Maranhão destacando o Quilombo Piqui da Rampa, no município maranhense de Vargem Grande, dando ênfase à educação nos quilombos: história a política educacional no Maranhão.

A partir do processo histórico que configura os quilombos como terra ou território de resistência, a Educação Escolar Quilombola percorre um caminho de luta por reconhecimento como uma modalidade de ensino da Educação Básica, razão pela qual tratamos sobre a história e política educacional, quilombos e educação, e os antecedentes para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Também destacamos a realidade educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, as DCNEEQ, as DCNEEQSEEM e a formação de profissionais da educação para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 nas escolas quilombolas.

²²Fonte: <https://ffeminina.oblatassr.org/2020/11/13/por-uma-nova-construcao-democratica-e-tempo-de-aquilombar/>

2.1 Quilombos: resistência e história

*Serão sempre as terras do Senhor?
Esmeralda Ribeiro²³
É invasão
quando gente do campo
planta o espírito de Palmares
e dá vazão ao desejo de criar
um Quilombo
e trabalhar com seus pares?
É invasão
se as terras do Senhor
cobrem-se de mato
enquanto olhares à espreita
esperam que uma estrela
traga-lhes justiça e
desfaça o temor?
É invasão
quando em Luiza Mahin
outra mulher se transforma
pra acabar com a dor
de ser tratada como
coisa-ruim?
[...]
Um dia, quem sabe,
depois dos 300, 400, 1000 anos de Palmares
gestaremos novos Zumbis, Acotirenes
para redesenhar
a Nação
e talvez do rubro solo
verdes frutos surgirão.
(Cadernos Negros 17, 1994, p. 20-21).*

Ao iniciarmos a abordagem sobre quilombos, resistência e história retratamos a luta dos escravizados africanos e escravizadas africanas contra a opressão colonial, perpassando pelas origens e conceitos dos quilombos, suas lutas e resistência e lembramos de escritoras como Esmeralda Ribeiro que reflete em seus poemas sobre quilombolas como Luíza Mahin, Zumbi e Acotirene.

Os estudos sobre quilombos se pautam no que Martins alerta a respeito da conceituação da Associação Brasileira de Antropologia: “as comunidades quilombolas são grupos que desenvolveram práticas de resistências na manutenção e reprodução de seus modos de vida num

²³ Esmeralda Ribeiro é jornalista, nascida em São Paulo em 1958, faz parte da Geração Quilombhoje, que atua nos movimentos de combate ao racismo e na construção de uma Literatura Negra, a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras. A autora participa de Seminários e de Congressos nacionais e internacionais, apresentando estudos sobre escritoras afro-brasileiras, com o objetivo de incentivar uma maior atuação da mulher negra na literatura. Convivemos com Esmeralda nos anos de 1980 em Sampa que, em companhia de Márcio Barbosa, participava das aulas sobre religiosidade africana aos sábados, quando fizemos parte de um grupo que estudava Língua e Cultura Yoruba ofertado pelo Centro de Estudos Africanos da USP, com os professores Rotimi e Toyin.

determinado lugar”. A autora afirma que para “compreendermos o campo semântico do termo quilombo é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual” (Martins, 2020, p. 4).

O histórico de formação dos quilombos no Brasil perpassa a luta contra a escravidão no Brasil e suas origens no continente africano para fugir da colonização, um fator importante contemplado na nossa pesquisa. Assim é que discorreremos sobre os quilombos no Brasil e no Maranhão, considerando que as comunidades quilombolas resgatam experiências vividas no continente africano como espaços de resistência do povo negro explorado em solo brasileiro.

2.1.1 Quilombos: origens e conceitos

Quilombo
Lande Onawale
quilombo é sol que se avista
um sonho acordado
um ponto de vista
onde foram dar as mãos
após varrerem brenhas
se achando em qualquer caminho
se atando às guerras e seus espinhos
enraizando falanges
em pedaços de sonho e esperança
Fragmento do Poema *Quilombo*

Fonte: http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/2022/12/16/experiencias_quilombolas/

O poema *Quilombo*, de Lande Onawale, traduz um pouco do seu significado. Os quilombos são o retrato da continuidade do mais longo processo de resistência na história da escravidão e são símbolos da pós-emancipação do papel do/a escravizado/a para o de liberto/a. O termo remanescente de quilombos oficializado pela Constituição Federal de 1988, produziu outro foco sobre as comunidades quilombolas, a partir das reivindicações do movimento negro para construção de políticas públicas de acesso à terra, educação, saúde e trabalho.

A palavra quilombo é de origem banto que, durante a escravidão no Brasil e por muito tempo, significou ajuntamento de pessoas escravizadas fugidas. Existiram inúmeros quilombos no período escravagista, sendo o mais famoso a República de Palmares, durante o século XVII ou possivelmente no final de XVI, na região pertencente hoje ao território de União dos Palmares no estado de Alagoas que, no tempo de sua existência, fazia parte da capitania de Pernambuco. Ao longo dos séculos, vamos encontrar os sinais da resistência negra com a formação de quilombos.

Para podermos conceituar quilombo, recorremos ao significado que possui a palavra originária do continente africano, utilizando o que nos ensina Kabengele Munanga²⁴. Para o autor, “o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado quilombo)”. Para o autor, “sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos povos lunda, ovibundo, mbundu, kongo, imbagala etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire”. Para Munanga, o termo quilombo pode ser entendido conforme a história das regiões e dos povos africanos. “Embora o quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, de acordo com Joseph C. Miller (1), seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi” (Munanga, 1996, p. 58).

Segundo Munanga, para “entender e captar o sentido da formação dos quilombos no Brasil, precisamos conhecer o que aconteceu nessas regiões africanas de áreas bantu nos séculos XVI e XVII”, pois “os mitos de origem nos ensinam que todos esses povos, hoje com identidades diferentes, foram no início grupos criados por irmãos. A história do quilombo como a dos povos bantu é uma história que envolveu povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola”. Para o autor,

o quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, wovimbundu, etc. Os ovimbundu contribuíram com a estrutura centralizada de seus campos de iniciação, campos esses que ainda se encontram hoje entre os mbundu e cokwe de Angola central e ocidental. Algumas evidências linguísticas vêm em apoio para esclarecer a origem dos quilombos (Munanga, 1996, p. 58).

É importante observar a origem do quilombo que, de acordo com Munanga, é uma palavra que tem significados variados dependendo dos povos e regiões.

A raiz - lombo, que constitui a base de todas essas palavras, identifica a palavra quilombo como sendo unicamente ovimbundu, uma vez que contrasta com a palavra cokwe e mbundu

²⁴ Kabengele Munanga, antropólogo, professor aposentado da USP (Universidade de São Paulo) nasceu na República Democrática do Congo, antigo Zaire, em 19 de novembro de 1942. Foi o primeiro antropólogo de seu país, saindo pela primeira vez para fazer mestrado na Bélgica. Chegou ao Brasil por convite de um colega, terminou seu doutorado e retornou ao Congo. Em 1980 voltou para o Brasil para assumir a cadeira de Antropologia na Universidade do Rio Grande do Norte. Depois de um ano muda-se definitivamente para São Paulo, tomando como sua casa a Universidade de São Paulo. Foi Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo. É autor de mais de 150 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Recebeu vários prêmios e títulos honoríficos, como Grau de Oficial da Ordem do Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores, Palácio do Itamaraty (2013). Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas de ações afirmativas. Em setembro de 2016 recebeu o título de cidadania baiana pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Foi professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, através de uma bolsa da Capes. Conhecemos Kabengele Munanga, quando fez parte da mesa redonda, ao lado de Eunice de Jesus Prudente e Hamilton Cardoso, na época da graduação em 1980, quando reivindicamos da faculdade e pudemos realizar uma semana cultural para debater as questões raciais.

para as cerimônias de circuncisão: mucanda. Os imbangala ou jaga tiveram um papel notável na formação do quilombo amadurecido. Os seguidores de Kinguli, de origem lunda, rejeitaram a sua liderança, considerada muito opressiva, e adotaram como novo aliado a sociedade guerreira de iniciação quilombo, trazida pelos imbangala. No entanto, o termo imbangala deriva da raiz umbundu - vangala, que significa “ser bravo” e/ou “vagar extensamente pelo território” (Munanga, 1996, p. 60).

Munanga amplia nosso conhecimento a respeito do quilombo ao contextualizar o significado de quilombo no continente africano e a configuração no território brasileiro.

Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, foi morto em 1695, quase no fim do século XVII. Coincidentemente, a formação da instituição quilombo no continente africano, especificamente na área cultural bantu, aconteceu também nos séculos XVI e XVII. O quilombo africano, no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação. A iniciação, além de conferir-lhes forças específicas e qualidades de grandes guerreiros, tinha a função de unificá-los e integrá-los ritualmente, tendo em vista que foram recrutados das linhagens estrangeiras ao grupo de origem. Como instituição centralizada, o quilombo era liderado por um guerreiro entre guerreiros, um chefe intransigente dentro da rigidez da disciplina militar (Munanga, 1996, p. 64).

Para Munanga (1996, p. 64), “o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos” e afirma:

Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. Não há como negar a presença, na liderança desses movimentos de fuga organizados, de indivíduos escravizados oriundos da região bantu, em especial de Angola, onde foi desenvolvido o quilombo (Munanga, 1996, p. 64).

Munanga observa que aspectos culturais nagô e bantu se irmanavam com as práticas e estratégias dos que nos legaram a chamada cultura negra no Brasil.

Apesar de o quilombo ser um modelo bantu, creio eu que, ao unir africanos de outras áreas culturais e outros descontentes não-africanos, ele teria recebido influências diversas, daí seu caráter transcultural. Com efeito, a transculturação parece-me um dado fundamental da cultura afro-brasileira (Munanga, 1996, p. 64).

De acordo com Munanga, é preciso resgatar o exemplo de união legado pela República de Palmares, segundo Clóvis Moura, para superar e erradicar o racismo nesta sociedade, pois

os escravizados africanos e seus descendentes nunca ficaram presos aos modelos ideológicos excludentes. Suas práticas e estratégias desenvolveram-se dentro do modelo transcultural, com o objetivo de formar identidades pessoais ricas e estáveis que não podiam estruturar-se unicamente dentro dos limites de sua cultura. Tiveram uma abertura externa em duplo sentido para dar e receber influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que havia de comum entre seres humanos. Visavam a formação de identidades abertas, produzidas pela comunicação incessante com o outro, e não de identidades fechadas, geradas por barricadas culturais que excluem o outro. Precisamos desse exemplo de união legado pela República de Palmares para superar e radicar o racismo e seus duplos (Munanga, 1996, p. 64).

Abdias Nascimento²⁵ também nos traz conceitos importantes a respeito do significado de quilombo, e define: “Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico” (Nascimento, 2009, p. 204).

Os vários escritos de Abdias Nascimento são importantes e antecedem os estudos atuais sobre a temática étnico-racial. Siqueira lembra Abdias Nascimento ao afirmar: “O I Congresso do Negro Brasileiro em 1944 e o projeto de pesquisa sobre relações étnico-raciais patrocinado pela UNESCO – iniciado em 1950 – são sintomas do espaço adquirido pelas novas demandas represadas, que vinham ganhando atualidade nos quadros da sociedade brasileira” (Siqueira, 2006, p. 118).

²⁵ Abdias Nascimento nasceu em Franca, no interior do Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Estudou no Ateneu Francano, e participou da Frente Negra Brasileira, que teve atividades encerradas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945). Foi preso pelo Tribunal de Segurança Nacional por protestar contra as arbitrariedades do governo de Vargas. Em 1944, fundou o TEN – Teatro Experimental do Negro, do qual participaram Solano Trindade, Ruth de Souza, Léa Garcia e outros artistas negros. Em 1950, organizou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Fundou, em 1968, o Museu da Arte Negra. No ano seguinte, perseguido pela ditadura militar, exilou-se nos EUA, tendo lecionado nas universidades de Yale, Wesleyan, New York e Temple. Atuou ainda na Universidade de Ifé, na Nigéria. Com a abertura do regime militar, pôe fim ao exílio e retorna ao Brasil. Foi responsável pela criação do Ipeafro – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, na PUC de São Paulo, e pela organização do III Congresso de Cultura Negra das Américas. Em 1983, criou a Revista *Afrodíaspóra*, um órgão de divulgação das atividades, dos problemas e das aspirações dos afrodescendentes nas Américas. Foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado - MNU, em São Paulo, fundado em 18 de junho de 1978, e esteve presente nas escadarias do Teatro Municipal, no momento em que foi lançado publicamente no dia 07 de julho de 1978. Em 1980, auxiliou na criação do Memorial Zumbi; em 1982, elegeu-se Deputado Federal pelo PDT do Rio de Janeiro; na década seguinte, ocupou a cadeira de Senador da República. Poeta, teatrólogo e artista plástico, Abdias Nascimento destacou-se como cientista social e autor de importantes trabalhos sobre a temática afro-brasileira. Foi agraciado com os títulos de Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York em Buffalo, EUA, e Doutor *Honoris Causa* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990) da Universidade Federal da Bahia (2000). Em 2001, recebeu o prêmio “Herança Africana”, oferecido pelo *Schomburg Center for Research in Black Culture*, o prêmio UNESCO, categoria Direitos Humanos e Cultura da Paz. Recebeu das mãos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Ordem do Rio Branco, no grau de Comendador, a honraria mais alta outorgada pelo governo brasileiro. Em 2003, lançou edição facsimilada do jornal *Quilombo*, do Teatro Experimental do Negro, contendo a reprodução dos números 01 a 10, que circularam de dezembro de 1948 a julho de 1950. Sua defesa dos direitos humanos da população negra lhe rendeu uma indicação ao Prêmio Nobel da Paz em 2010. Em março, do ano seguinte, esteve entre as lideranças negras convidadas para o encontro com o presidente norte-americano Barack Obama. Faleceu no dia 24 de março de 2011, no Rio de Janeiro, poucas semanas após completar 97 anos de idade. Em 2011, participamos da emocionante cerimônia de deposição das cinzas de Abdias Nascimento, aos pés de um baobá, no Quilombo de Palmares, Serra da Barriga, União dos Palmares, Alagoas.

Nesta seção, utilizamos os escritos de Beatriz Nascimento que afirma que “as comunidades quilombolas resgatam experiências vividas no continente africano como espaços de resistência do povo negro, ressignificando a luta dos povos africanos neste país”, e reafirma que “o quilombo representa um instrumento vigoroso do processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (Nascimento, 2007, p. 123).

Nesse sentido, Beatriz Nascimento²⁶ analisa a formação dos quilombos na África, em Angola, na diáspora e reflete que o Brasil se estruturou na história afro-brasileira como símbolo de resistência à escravidão no país. A pesquisa de Nascimento reflete que os sistemas organizados pelos negros, como os quilombos, objetivavam o “estabelecimento de uma linha de continuidade histórica entre os quilombos como forma de resistência organizada dos negros nos séculos de dominação escravista e suas formas atuais de resistência” (Nascimento, 2021, p. 109). Para a autora, “os “quilombos” para os negros na atualidade pode ser compreendida pelo fato de esse evento histórico fazer parte de um universo simbólico em que seu caráter libertário é considerado um impulsionador ideológico na tentativa de afirmativa racial e cultural do grupo” (Nascimento, 2021, p. 109). De acordo com a autora, há uma visão distorcida sobre os quilombos e uma carência de pesquisas que aprofundem sobre o tema, pois,

nessa literatura é determinada pelo grau de envolvimento que os “quilombos” tiveram com acontecimentos históricos de grande significação para a historiografia oficial. São exemplos de Palmares, que servem de moldura à invasão Holandesa no Brasil (século XVII), e o quilombo do Cosme, que desempenha o mesmo papel no episódio da Balaiada, no Maranhão (na primeira metade do século XIX). (Nascimento, 2021, p. 110).

Nascimento reflete que a bibliografia sobre quilombos “se refere, em maior parte, aos quilombos de Palmares, e acrescenta que “generaliza o conceito de “quilombo”, a partir justamente desses grandes semiestados do século VII” (Nascimento, 2021, p. 111). A autora acrescenta, “Edison Carneiro, por exemplo, baseando-se neles, estabelece uma escala hierárquica, graduada em três momentos principais da reação do negro à escravidão”:

²⁶ Maria Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, Sergipe, em 17 de junho de 1942. Com a esperança de melhorar de vida, sua família se transfere para o Rio de Janeiro em 1960. Em 1975, em razão de sua dedicação à militância no movimento negro, funda o Grupo André Rebouças na Universidade Federal Fluminense, primeiro grupo de estudantes negros de uma universidade. Historiadora, e apaixonada pelo cinema, iniciou seu mestrado na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estudando a obra de Muniz Sodré. Produziu, também, como autora, narradora e personagem, o filme “Ori”. Beatriz faleceu no dia 28 de janeiro de 1995, quando ela foi assassinada em Botafogo, bairro no qual residia, vítima de feminicídio, em Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro e o autor, que disparou cinco tiros pelas costas, foi o companheiro da amiga que aconselhou a terminar uma relação em que sofria agressões do assassino.

a) A revolta organizada, pela tomada de poder, que encontrou a sua expressão nos levantes de negros malês (muçulmanos), na Bahia, entre 1807 e 1835; b) a insurreição armada – especialmente no caso de Manuel Balaio (1839) no Maranhão, e c) a fuga para o mato, de que resultaram os quilombos, tão bem exemplificados no de Palmares” (Carneiro *apud* Nascimento, 2021, p. 111).

A autora sinaliza conceitos sobre quilombos e afirma que “os termos “mocambo” e “quilombo” são vocábulos de origem quimbundo” (Nascimento, 2021, p. 112) e alerta para o fato de que “o receio dessas autoridades frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra, livre do domínio colonial, depois das guerras no Nordeste no século XVII, obrigou-as a definir o objetivo de sua repressão” às habitações que passassem de cinco negros àquela época.

A luta pela liberdade, que é revolucionária, remete a ação da ordem repressora, sendo “inegável o caráter de reação dos negros “quilombolas” ao regime escravista, sistema que domina toda a atividade produtiva da sociedade brasileira naquele momento”. Para a autora, “a liberdade é uma das motivações para que os escravos procurarem os “quilombos” (Nascimento, 2021, p. 114).

Esse movimento de luta pela liberdade “tem uma interpretação vinculada às teorias de mudança social”, sendo “estranha à sua realidade que o próprio Edison Carneiro os considera uma reação negativa de fuga e defesa, em contrapartida aos movimentos pela “tomada de poder” dos negros malês da Bahia” (Nascimento, 2021, p. 115).

A autora explica que na literatura sobre quilombos, na documentação sobre o Quilombo de Palmares, historiadores indicam quilombo como “o coroamento de um ideal inato de liberdade dos grupos comprometidos com o “quilombo” (Nascimento, 2021, p. 123). Nascimento reflete que da consciência para resistir, compreende “a dificuldade metodológica e interpretativa que o estudo do “quilombo” (Nascimento, 2021, p. 124). Explicita que “no quilombo, tanto o ideal de liberdade quanto a volta à África só poderiam ser tomados como fatores determinantes se se pudessem estabelecer fielmente as problemáticas individuais ou psicossociais” (Nascimento, 2021, p. 131).

Para a autora, “estabelecido num espaço geográfico, presumivelmente nas matas, o quilombo começa a organizar sua estrutura social interna, autônoma e articulada com o mundo externo”, sabendo que “entre um ataque e outro da repressão oficial, ele se mantém ora retroagindo, ora se reproduzindo”. Esse momento, chama de “paz quilombola”, pelo caráter produtivo que o quilombo assume [...]” (Nascimento, 2021, p. 133). Após a escravidão, a autora considera que o quilombo permanece “enquanto recurso de resistência enfrentamento da sociedade oficial que se instaura, embora não mais com aquele nome nem sofrendo o mesmo tipo de repressão”.

Se sabemos que o negro e outros oprimidos permanecem, por exemplo, nas favelas e áreas periféricas da cidade, obrigados por fatores não só decorrentes da marginalização do trabalho como também da marginalização racial, podemos dizer que o quilombo, embora transformado, perdura (Nascimento, 2021, p. 136).

Nascimento ressalta que fatores como rebelião e insurreição “é a exceção da vida do quilombo” e que a vida no quilombo é uma paz quilombola, pois “é na paz que esse modelo de estrutura social se perpetua como história do Brasil e do negro dentro dela” (Nascimento, 2021, p. 137), embora insista na insuficiência de estudos em que ficou relegado a um plano secundário.

Na pesquisa, a autora observa que no caso do quilombo Serro, chefiado pelo quilombola Isidoro, na época da destruição, caminha por Minas Gerais em busca de Ambrósio, outro quilombo que até os dias atuais preserva a cultura da Congada, manifestação cultural atribuída ao Reino do Congo. Nascimento colheu depoimentos orais que sinalizam que por volta de 1888, “forasteiros brancos provenientes de São João del Rei, procurando terras para café e gado, apossaram-se da região, expulsando negros e os puris, seus primitivos habitantes. E houve de tudo, desde massacre até reescravização” (Nascimento, 2021, p. 145).

A pesquisa de Nascimento envereda ainda em torno do estudo de caso “Kilombo e memória comunitária” sobre a realidade de quilombos da zona rural de Minas Gerais, Bahia e de Alagoas em que reforça os conceitos trazidos à tona anteriormente, explicando que procurou a “continuidade histórica” sonhada. Para tanto, a autora aborda a pesquisa realizada em Angola, no continente africano.

É muito comum encontrar no Brasil – mas os vimos também em Angola – os quilombos se localizando em planaltos ou colinas, nas proximidades dos rios ou outros caminhos naturais, possuindo clima bastante específico, onde as condições do sol e de outros astros dão uma sensação de espaço aberto, diríamos oceânica e infinita (Nascimento, 2021, p. 149).

Segundo a autora, foi documentado também “com entrevistas, os conflitos inter-raciais e interclasses da comunidade com a sociedade geral, já que, no período, houve a greve dos metalúrgicos mineiros, e muitos dos negros voltaram à região de Kilombo, fugindo da greve ou desempregados” (Nascimento, 2021, p. 148). Para a autora, as dificuldades e pretensões da pesquisa, pelas características climáticas e relevo similares, se aliam ao estudo de documentos do quilombo Serro.

Embora nossa concepção do estudo sobre quilombos não leve em conta a preservação de componentes linguísticos, de cultura e de etnia especificamente africanos, pensamos em estudar e pesquisar o quilombo Serro, que foi um dos mais importantes do país, onde figurava somente um tipo de etnia (Nascimento, 2021, p. 150).

A respeito do conceito de quilombo e a resistência cultural negra, a autora afirma que “numerosas foram as formas de resistência que o negro conservou ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica”, e acrescenta que “representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas essas formas de resistência podem ser compreendidas como a história do Negro no Brasil” (Nascimento, 2021, p. 153). Ao analisar o quilombo como instituição africana, salienta que “observando a interrelação entre Brasil e Angola quanto ao tráfico negreiro, não é difícil estabelecer conexão entre a história dessa instituição na África (Angola) e aqui” (Nascimento, 2021, p. 157). Para a autora, o quilombo como instituição nos períodos colonial e imperial no Brasil tem a constatação de que

A primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559, mas somente em 1740, em 2 de dezembro, assustados frente ao recrudescimento dos núcleos de população negra livre do domínio colonial, depois das guerras no Nordeste, no século XVII, as autoridades portuguesas definem, a seu modo, o que significa quilombo [...] (Nascimento, 2021, p. 157-158).

A pesquisa que consta na obra de Nascimento nos leva a entender que “no século XIX, a proliferação de quilombos se faz em todo o território das capitanias coloniais. A diferença básica entre estes e os do século XVIII está diretamente vinculada à impossibilidade de cada um em si representar um risco ao sistema” (Nascimento, 2021, p. 161). A autora explica que

Nesse particular, tanto no século XVIII quanto no século XIX, a instituição procede como frinchas no sistema – muitas vezes convivendo com ele pacificamente – que ao serem vistas globalmente, ou seja, em todo o espaço territorial e em todo o tempo histórico, traduziam uma instabilidade inerente ao sistema escravagista (Nascimento, 2021, p. 161).

Para Nascimento, o quilombo como passagem para princípios ideológicos é inaugurado no século XX, considerando que “tendo findo o antigo regime, com ele foi-se o estabelecimento como resistência à escravidão” e alerta: “Mas justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional” (Nascimento, 2021, p. 163).

Para a autora a definição sobre nacionalidade “faz com que a produção intelectual se debruce sobre o fenômeno do quilombo, buscando seus aspectos positivos como reforço de uma identidade histórica brasileira.” [...] “De todo modo, até os anos 1970, o quilombo adquire esse papel ideológico, fornecendo material para ficção participativa, como é o caso da peça teatral Arena conta Zumbi” (Nascimento, 2021, p. 163-164).

Nossa turma do antigo ginásio, hoje anos finais do ensino fundamental, assistiu a peça *Arena conta Zumbi*, de Gianfrancesco Guarnieri, que trazia um recorte da vida no quilombo, no Teatro de Arena, no centro de São Paulo, quando lá residia, e estudava numa escola pública para meninas. A professora Margarida que se preocupava em ampliar nosso universo de conhecimento era ousada e nos levava ao teatro, no período sob a vigência da ditadura militar no país, já no final dos anos de 1960. A primeira peça que tivemos oportunidade de assistir foi “*Esperando Godot*”, com Cacilda Becker que, na mesma semana em que assistimos à peça, se despediu da vida terrena.

A lembrança nos leva a refletir o que a autora assevera: “toda a literatura e a oralidade histórica sobre quilombos impulsionaram esse movimento, que tinha como finalidade a revisão de conceitos históricos estereotipados” (Nascimento, 2021, p. 165).

Nascimento (2021, p. 165-166) também rememora o surgimento do 20 de novembro como data que lembra Zumbi dos Palmares, por Oliveira Silveira do Grupo Palmares do Rio Grande do Sul, em contraposição ao 13 de maio. Ao final da análise, a autora reafirma que “o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (Nascimento, 2021, p. 167). Entendemos que o quilombo, por guardar as manifestações culturais negras, reforça nossa identidade cultural.

Para melhor entendimento sobre a configuração geográfica dos quilombos, Anjos vem destacando que o pensamento de que os quilombos são parte apenas do Brasil imperial ou colonial tem de ser desmistificado, pois o quilombo é passado, mas sobretudo presente. Para Anjos, os quilombos estão presentes nas cidades brasileiras, são contemporâneos, e o urbanismo não considera isso. O autor também afirma que “a palavra quilombo tem origem na língua banto e se aproxima de termos como: habitação, acampamento, floresta e guerreiro” (Anjos, 2006, p. 46)

O quilombo reconstrói concretamente um tipo de organização territorial de origem africana no novo espaço denominado Brasil e funciona como uma verdadeira válvula de escape para diluir a violência da escravidão, durante os quase quatro séculos de tensões e confrontos de classes no sistema escravista. Significa a busca por proteção e segurança, por igualdade de condições e liberdade de acesso à terra (Anjos, 2006, p. 46).

Conforme Anjos, as rebeliões lideradas por africanos escravizados apontam as tensões e conflitos marcados junto ao sistema escravista.

As relações dos povos africanos e seus descendentes com o sistema escravista são marcadas, sistematicamente, por tensões e conflitos tanto no espaço rural quanto nas áreas urbanas. As rebeliões em importantes cidades brasileiras constituem registros significativos que fazem

parte da historiografia de centros como: Salvador, Recife, São Paulo, Porto Alegre, São Luís, Belém, Rio de Janeiro, entre outros (Anjos, 2006, p. 46).

Para o autor, “a distribuição espacial dos grandes quilombos existentes no Brasil entre os séculos XVI e XIX, assim como as principais revoltas e insurreições, com participação de povos de descendência africana” e “a extensão territorial do Pará ao Maranhão e da Paraíba à Bahia mostra a importância da Região Nordeste no que se refere ao dinamismo do movimento quilombola. Nessa região da colônia será registrado o maior volume de territórios quilombolas” (Anjos, 2006, p. 46).

Clóvis Moura²⁷ escreveu diversos livros sobre a resistência negra à escravidão no Brasil e conceitua quilombo, a partir do conceito de *quilombagem*, e afirma que o quilombo atuava “como unidade básica do processo de resistência do negro, articulava-se a outras formas de luta, como as insurreições urbanas da Bahia, durante o século XIX, e a revolta dos malês, em 1835 [...]”. Para Moura, o quilombo era um movimento de rebeldia e resistência organizado pelos escravizados. Na obra *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*, Moura aborda a luta quilombola.

No Maranhão, conseguiram transformar sua luta, que antes se realizava isoladamente, em uma luta em torno da qual se aglutinaram diversas camadas da população maranhense, especialmente a massa camponesa. Os quilombos que existiam desde há muito atomizada em que se encontravam para formarem uma força de *ex-escravizados* unificada e ativa (Moura, (2014, p. 197) *grifos nossos*.

²⁷ Clóvis Moura (Clóvis Steiger de Assis Moura) nasceu em Amarante, Piauí, em 1925 e morreu em São Paulo, no dia 23 de dezembro de 2003. Foi sociólogo, jornalista, historiador e escritor brasileiro. Nos anos 1940, em sua vida no interior da Bahia, na cidade de Juazeiro, deu início à escrita de seu mais conhecido e pioneiro livro, *Rebeliões da Senzala*, publicado pela Editora Zumbi, em São Paulo, em 1959. A sua produção intelectual iniciada nos anos 1940 atravessou diferentes períodos da história nacional e tratou em sua obra do Quilombo dos Palmares a mais emblemática e longa experiência deste contrapoder que resistiu por mais de 100 anos e pôs em questão os fundamentos do trabalho escravizado e do colonialismo no Brasil do século XVIII. Militou pelo Partido Comunista Brasileiro e, em 1962, na cisão do partido, migrou para o PCdoB. Destacou-se pela militância pioneira no movimento negro brasileiro. Colaborou com artigos para jornais da Bahia e de São Paulo. Militante e cientista social, do ponto de vista racial, ele preferiu assumir-se como negro e participou ativamente de todas as iniciativas que buscavam alterar as condições desfavoráveis do negro na sociedade brasileira, entre elas do Movimento Negro Unificado (MNU), no início, colaborando na elaboração dos documentos básicos. Sua derradeira contribuição foi o *Dicionário da escravidão negra no Brasil*, que nos mostrou quando concluiu pela amizade afetiva que nutria comigo e com o companheiro Adomair, que foi assistente de uma das pesquisas sobre republicanos negros para o Arquivo Histórico de São Paulo, e que atendi ao seu chamado para ver o volume finalizado em Sampa, pois o companheiro de todas as horas estava em Luanda, Angola, em 1989, representando a Assessoria de Cultura Afro-brasileira, representando a Secretaria de Cultura do Estado. Clóvis Moura fez Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no período em que morou em Salvador nos anos 40 e nos anos 80 recebeu o título de Doutor Notório Saber, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, o que permitiu que atuasse como examinador em bancas de mestrado e doutorado na USP e na UNICAMP, época em que Kabengele Munanga era um dos professores daquela universidade paulistana. Munanga escreveu em coautoria com Mário Maestri, a obra produzida pela Fundação Cultural Palmares, Clóvis Moura: fragmentos de vida e obra, composta por uma avaliação da obra de Clóvis Moura, com um depoimento biográfico, contendo uma cronologia de sua trajetória de vida, elaborada por sua esposa Gisa Moura e por sua filha Soraya Moura Filha, que contempla uma seleção de fotografias, uma coleção de desenhos de sua lavra, poesias escolhidas de sua autoria e uma bibliografia de suas obras.

O trabalho de Clóvis Moura é importante para denunciar o mito da democracia racial, o racismo e a exclusão social da população negra dos espaços de poder, a precarização e superexploração do trabalho negro e a negação de direitos. Clóvis contribuiu, como militante, inclusive com a elaboração dos documentos básicos do MNU, em São Paulo, nos primeiros anos de seu surgimento, no período da ditadura militar. Fazia parte de programações da semana do 13 de maio, organizadas por Vera Lúcia Benedito, em 1984, na União Brasileira de Escritores, onde tinha cadeira cativa. Era um amigo pessoal e convivemos com ele até meados dos anos de 1990. Sempre mostrava seus escritos saídos da velha máquina de escrever como o *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil* em 1989. Não pudemos nos despedir de Clóvis por ter falecido em 23 de dezembro de 2003, em São Paulo, quando já residíamos na terra onde nasci, São Luís, Maranhão.

O debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades quilombolas alcançaram na Constituição Federal de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira. O decreto nº 4.887/2003 define as comunidades quilombolas por meio de critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O Art. 3º do decreto afirma que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. Assim, o critério de autodefinição passou a ter grande relevância na identificação destas comunidades e “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação”, competindo aos moradores das comunidades e não ao estado, se autodefinirem como quilombolas.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 aponta também que “o conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural” (Brasil, 2012, p. 7).

Nesse sentido, é oportuno mencionar que o Quilombo Urbano da Liberdade, em São Luís, Maranhão, foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como quilombo urbano, recentemente, tornando-se o primeiro na cidade de São Luís, Maranhão. A decisão foi publicada no DOU do dia 13 de novembro de 2019, e o Certificado FCP: Portaria nº 192/2019, de 14/11/2019, após a comunidade ter se autodefinido como quilombo em 2018 e iniciando o processo administrativo com a União, contando com o apoio municipal e estadual que culminou com sua certificação federal registrada no Livro de Cadastro Geral nº 020, sob o nº 2.783. Esse território agrega os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante e entende-se que, com o reconhecimento, os moradores poderão

ser beneficiados com políticas públicas que devem ser traçadas para comunidades quilombolas, principalmente na área da educação.

As comunidades quilombolas representam, nesse sentido, a resistência à exploração colonial e a luta contra as desigualdades geradas pelo processo de escravização durante séculos.

2.1.2 Quilombos: lutas e resistência

*Cravos Vitais
Cutí²⁸
escrevo a palavra
escravo
e cravo sem medo
o termo escravizado
em parte do meu passado
criei com meu sangue meus quilombos
crivei de liberdade o bucho da morte
e cravei para sempre em meu presente
a crença na vida.*

Poemas da carapinha. São Paulo: Ed. do Autor, 1978.

Fonte: <https://www.cutí.com.br/carapinhapoema>

Cuti reflete acerca do termo escravizado e inclui os quilombos na busca por liberdade. Os quilombos, suas lutas e resistência marcam um passado colonial violento que culminou com a fuga de africanos sequestrados em África, a luta e a formação de quilombos, forma de resistência dos africanos escravizados para a conquista da liberdade. Até onde não se esperava, havia quilombos e, ainda hoje, estamos descobrindo mais.

A quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu a escravização no Brasil e foi um elemento de desgaste permanente do sistema escravista. Os quilombos, grandes ou pequenos, de curta e longa duração, se espalharam em todo território brasileiro. Quilombos célebres como o do Quariterê, em Mato Grosso, do Ambrósio e do Campo Grande, em Minas Gerais, da Lagoa Amarela, de Negro Cosme e o de São Benedito do Céu, em Viana, assim como o de Jamary dos Pretos em Turiaçu, no Maranhão, do Manoel Congo no Rio de Janeiro, Quilombo do Urubu, na Bahia, liderado por Zeferina, que lutou na Revolta dos Malês, ao lado de Luíza Mahin, mãe de Luiz Gama.

²⁸ Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, nasceu na cidade de Ourinhos, São Paulo, em 31 de outubro de 1951. Poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta. Graduiu-se em Letras pela USP em 1980. É Mestre e Doutor em Letras pela UNICAMP, tendo defendido dissertação sobre a obra de Cruz e Sousa, em 1999, e tese sobre Cruz e Sousa e Lima Barreto, em 2005. Criador do Grupo Literário Quilombhoje, com outros/as autores/as, que edita os Cadernos Negros anualmente, desde 1978, tem publicados: vinte e três livros de sua autoria e quatro em coautoria, além marcar presença com textos seus em dezenas de antologias e demais publicações coletivas, no país e no exterior.

Anjos (2006, p. 52) contribui para entendermos a importância dos quilombos contemporâneos a partir da reflexão sobre negação da historiografia oficial brasileira que invisibilizou durante um longo período que africanos escravizados não aceitaram a escravidão.

Mesmo passados mais de um século da sanção da Lei Áurea pelo regime imperial, a historiografia e o sistema brasileiro ainda continuam associando à população afro-brasileira a imagem de escravidão, referindo-se aos quilombos como se fizessem parte do passado, como se não constituíssem um fato da historicidade e territorialidade contemporâneas (Anjos, 2006, p. 52).

Para o autor, os quilombos se espalharam por quase todo o País. “Hoje os quilombos estão localizados em quase todo o território nacional, principalmente nas áreas rurais. Incorporadas às áreas periurbanas e urbanas do País, estas comunidades tradicionais caracterizam-se por apresentar diferentes níveis de inserção na sociedade” (Anjos, 2006, p. 52). Anjos analisa ocupações de terra pelos quilombolas que constituem conflitos para demarcação e regulamentação de seus territórios em pleno século XXI, e aborda a origem, o conceito e sua historicidade.

O conceito de comunidade quilombola, portanto, tem origem no campesinato negro, povos de matriz africana que conseguiram ocupar uma terra e obter uma terra e obter autonomia política e econômica. Ao quilombo contemporâneo está associada uma interpretação mais ampla, mas que perpetua a ideia de resistência do território étnico capaz de se organizar e reproduzir no espaço geográfico de condições adversas, ao longo do tempo, sua forma particular de viver (Anjos, 2006, p. 52).

Para Anjos (2006, p. 52), “não podemos perder de vista que nem todos os territórios quilombolas existentes no Brasil, que se enquadram nesse conceito ampliado, são remanescentes dos antigos quilombos e os que porventura são, muitas vezes, não têm como provar sua historicidade.” O autor reforça a necessidade de políticas de ações afirmativas e de reparação pelas quais o movimento negro tem lutado há décadas.

As comunidades quilombolas emergiram e apresentam visibilidade no movimento do campesinato brasileiro, em se tratando das políticas afirmativas e de reparação social. Esse processo ocorre inserido num contexto de luta política e pressão, sobretudo nas conquistas e reivindicações do Movimento Negro Unificado e de uma rede de entidades negras organizadas e representativas, atuantes desde os anos 80 em todo o Brasil (Anjos, 2006, p. 52).

Anjos analisa que isso ocorre em várias regiões do território brasileiro em diversificados períodos e “as comunidades descendentes de quilombolas são testemunhas das variadas tipologias e dos vários padrões de estruturas espaciais identificados e reconhecidos” (Anjos, 2006, p. 53).

Ao abordar a situação espacial das comunidades quilombolas, Anjos (2006, p. 56) constata que a região nordeste apresenta territórios quilombolas que se estendem do litoral do Maranhão até o norte do Espírito Santo, na região Sudeste, sendo que as duas grandes concentrações de quilombos estão nos Estados do Maranhão e da Bahia.

Anjos revela que “as regiões de maior concentração e importação de povos africanos escravizados e seus descendentes correspondem às áreas de desenvolvimento de vários ciclos econômicos e de maior incidência de registros de quilombos”. Para o autor, “isso significa que junto com a dinâmica econômica, estruturação do território e formação das classes sociais havia o espaço marginal de liberdade, que era o quilombo.” Anjos reflete que “ao longo dos quatro séculos do sistema escravista vão se desenvolver grandes ciclos econômicos que sustentam o triângulo comercial África-Brasil-Europa”. O autor destaca ainda que no ciclo da cana-de-açúcar que foi um ciclo produtivo até o final do século XV e o açúcar era tido como produto de luxo e, depois, o Brasil se tornou o maior produtor mundial de açúcar no século XVII, tendo “a produção que se estende para o Maranhão, onde se fabricava também a aguardente, produto muito consumido na Colônia e importante moeda de troca para obtenção de escravos no litoral africano” (Anjos, 2006, p. 60).

A questão da terra é abordada por Anjos ao afirmar que os escravizados africanos, que foram trazidos compulsoriamente para o país, não foram considerados em seus direitos de preservar os espaços comunitários de convivência, pois

Na Lei de Terras do Brasil, de 1850, os africanos e seus descendentes foram excluídos da categoria de brasileiros e classificados apenas como libertos. Mesmo que tivessem comprado, herdado ou recebido terras em doação, eram frequentemente expulsos dos territórios escolhidos para viver. Assim para o povo quilombola, a terra sagrada e comunitária passou a ter outro significado: a luta para mantê-la, exatamente como faziam os seus ancestrais (Anjos, 2006, p. 62).

Os quilombos foram oficializados pela Carta Magna de 1988, pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que traz “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, o que permite às comunidades quilombolas reivindicar políticas públicas para eliminação das desigualdades em vários campos de atividade social.

O histórico da conquista nos reporta à luta e à I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, com a proposta de garantir o título de propriedade da terra às comunidades negras remanescentes de quilombos, no meio urbano rural e urbano. O documento foi encaminhado à deputada federal Benedita da Silva, que apresentou à Assembleia Constituinte. Em 20 de agosto de

1987, o deputado Carlos Alberto de Oliveira (Caó) apresentou o texto em 22 de junho de 1988, que figura no Art. 68 e “Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos” (Brasil, 1998, p. 499 *apud* Fiabane, 2018, p. 104).

Em 1995, sete anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discutia a regulamentação do Art. 68 do ADCT. Em 15 de agosto de 1995, Joel Rufino dos Santos, na época presidente da Fundação Cultural Palmares (FCP), por meio da Portaria nº 25, estabeleceu normas que iriam reger a identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades remanescentes que quilombo ou Terras de Pretos. Em 22 de novembro de 1995, por meio da Portaria nº 307, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) recebeu incumbência de titular as terras quilombolas. Em três anos (1995-1998), o Incra emitiu seis títulos, todos no estado do Pará. A FCP e o Incra abriram disputa pelas atribuições de titular as comunidades quilombolas. Conforme Fiabane, “as comunidades remanescentes de quilombos ficaram à mercê da vontade dos parlamentares. A exigência da regulamentação não passou de estratégia para adiar a titulação das terras”. [...].

Em 1999, o Presidente Fernando Henrique Cardoso editou a Medida Provisória 1.911-11/99, que atribuiu ao Ministério da Cultura a competência pela titulação das terras quilombolas. O Incra deixou de emitir títulos e, em 10 de setembro de 2001, FHC assinou o Decreto nº 3.912/01 de transferência dos trabalhos para a FCP e definiu que comunidades quilombolas seriam aquelas terras “ocupadas por quilombos em 1888”. Também exigiu que as terras estivessem “ocupadas por remanescentes de comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988” (Fiabane, 2018, p. 106).

Para o autor, a decisão de FHC prejudicou as comunidades quilombolas, pois ao transferir para a FCP, o Presidente da República alijou do processo a grande maioria das comunidades quilombolas, visto que estas, não se originaram de quilombos formados por cativos fugidos, mas no período pós-abolição, quando o Estado brasileiro deixou africanos e descendentes que foram trabalhadores/as do país sem acesso à terra e às políticas públicas que foram destinadas à imigração europeia para que o ideal higienista de branqueamento ocorresse (Fiabane, 2018, p. 107).

Conforme o autor, em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva anulou os atos de FHC. Pelo Decreto nº 4.887/03, Lula regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas, ou seja, “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003) são os sujeitos com direito a invocar o Artigo 68 do ADCT. Esta decisão atendeu todas

as comunidades negras, independente da sua matriz formadora. Para ser quilombola basta autodeclarar-se. O Decreto nº 4.887/03 devolveu ao Incra a incumbência pela titulação das terras quilombolas. A FCP ficou responsável pelo recebimento dos pedidos das comunidades e reconhecê-las como remanescentes de quilombos. Este Decreto foi alvo de críticas, sobretudo, dos parlamentares defensores do agronegócio e latifúndio. A grande mídia destacou casos de comunidades quilombolas em conflito interno para descaracterizar sua pauta. Na verdade, o Decreto atendeu, embora tardiamente, o anseio do movimento quilombola (Fiabane, 2018, p. 107).

Estima-se que existam 4.500 comunidades quilombolas em todo país. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (Conaq) estima cinco mil comunidades, ou aproximadamente 16 milhões de pessoas em territórios quilombolas. A FCP certificou várias comunidades quilombolas em todo país e tramitam pedidos de comunidades que solicitaram reconhecimento como quilombo. O Incra informa no site quantas comunidades foram tituladas.

Os tempos de retrocesso do governo golpista colocou em prática o projeto conservador, ou seja, a pauta dos partidos que lhe deram sustentação para o impeachment da Presidenta Dilma. Iniciou com a Medida Provisória nº 726, que reorganizou os ministérios, extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e apontou para o sucateamento do Incra. Aglutinou as pastas da Educação e da Cultura, descontentando boa parte da população. Quanto às comunidades quilombolas, ao fim do Ministério do Desenvolvimento Agrário e desmantelamento do Incra, a competência ficou com o Ministério da Educação e Cultura para realizar "a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinação de suas demarcações, que serão homologadas mediante decreto" (Brasil, 2016).

Em um único ato, o então Presidente Temer fez a política quilombola recuar 15 anos, como ocorreu no governo FHC. Retirar do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Incra a função de titular terras quilombolas, representa paralisar todos os trabalhos desenvolvidos até aquele momento, posto que o Ministério da Educação e Cultura não têm nenhuma relação com a questão fundiária, seja ela, quilombola, indígena, pequenos agricultores e outros. O presidente golpista associou a causa quilombola como algo ligado à cultura e o Artigo 68 do ADCT refere-se à titulação das terras, sendo o Estado responsável pela emissão dos títulos (Fiabane, 2018, p. 113).

Os títulos que seriam emitidos para as comunidades quilombolas ficaram por um período sob a responsabilidade da FCP, mas, após o golpe que retira Dilma Vana Rousseff, da Presidência da República, a primeira mulher eleita para o cargo maior da nação, o presidente golpista Temer assina o ato no dia 20 de maio, transfere a pauta quilombola para o Incra, que ficou vinculado ao novo

Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e no dia 27 de maio de 2016, por meio do Decreto nº 8.780, o Presidente subordinou o Incra à Casa Civil, ou seja, a titulação das terras quilombolas passou a ser uma questão política de balcão. Em abril de 2017, Temer deu o golpe de misericórdia nas comunidades quilombolas e suspendeu as titulações até que o Supremo Tribunal Federal conclua a votação iniciada em 2012. Ficou nítida a intenção do Presidente Temer em paralisar a regularização fundiária das comunidades de quilombos (Fiabane, 2018, p. 114).

As comunidades quilombolas necessitam ser tituladas para que possam acessar as políticas públicas e viver dignamente, produzindo alimento e renda. A grande maioria das comunidades viu seu território “encolher” e mal consegue sobreviver com a sua produção. A titulação devolve às comunidades a terra que lhes é de direito e a não titulação faz as invasões de grileiros e latifundiários avançar, e isso tem ocorrido nas comunidades quilombolas maranhenses.

Diversas organizações, como a Conaq, Terra de Direitos e Justiça Global, lutam pelos direitos das comunidades quilombolas e se manifestaram e buscaram formas de impedir tal ação. Mesmo que a Constituição brasileira artigo 231, a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais e a Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário, afirmem que as comunidades precisam ser ouvidas e consultadas, na publicação do DOU a possibilidade de negação à remoção das comunidades não é considerada por falta de diálogo. A remoção de fato não ocorreu, mas o risco paira sobre as cabeças de lideranças das comunidades quilombolas. Segundo a Conaq, a situação de vulnerabilidade no que tange ao saneamento básico e acesso à água, impacta a maioria das comunidades quilombolas. Com a pandemia de Covid-19, o não acesso à água de qualidade, ampliou ainda mais o risco de contaminação.

Em outra pesquisa, Fiabane afirma que, no Maranhão, diversos quilombos foram formados, como os de: São Bendito do Céu, Limoeiro e São Sebastião, situados no Vale do Turiaçu; Lagoa Amarela, na região de Chapadinha, outros quilombos nas regiões do Itapecuru, em Codó, no Mearim e na Baixada Maranhense. Como os quilombos foram mencionados pela historiografia que utilizou fontes dos opressores, o autor relata que existiram quilombos que não foram revelados e descobertos, mantendo-se livres até 1888 neste estado, sendo que o número de comunidades quilombolas contemporâneas atesta que, em várias regiões deste estado, existiram quilombos originados pela fuga à escravidão.

Para o referido autor (2009, p. 1), em 1888, existiram trabalhadores/as livres na Província do Maranhão, considerando que nos anos de 1852-1856, ocorreu a vinda de 887 imigrantes. Em 1877, o Maranhão recebeu um número significativo de cearenses que fugiram em decorrência da seca que

foram para regiões estratégicas na fronteira, tendo a mão de obra desses trabalhadores sido utilizada para dismantelar espaços quilombolas.

De acordo com Fiabane, os quilombolas maranhenses que mantiveram sua liberdade conseguiram sobreviver nas matas entre o rio Turi e o Gurupi e em Codó o Mearim, por conta das estratégias ecológicas e até relações com segmentos da sociedade escravista para obtenção de bens materiais e informações sobre as entradas, em contrapartida à “proteção” em troca da produção quilombola que nada mais era do que escravizá-los novamente. Inferimos, pela pesquisa do autor, que parte da população negra livre após a assinatura da Lei Áurea, que não se encontrava aquilombada, passou a buscar sobrevivência em terras abandonadas, doadas e devolutas, afastadas dos fazendeiros e especuladores.

Fiabane (2009, p. 3) relata em seu estudo que, no Maranhão, são encontrados campesinos negros ocupando as “terras de preto”, ou seja, domínios que foram entregues, doados ou adquiridos, com ou sem formalização, por ocasião da decadência das fazendas de monocultoras, ocupadas pela população negra que sobreviveu no período pós-abolição e serviu como base para a formação de comunidades nas quais vêm mantendo a terra como sustento das famílias.

O autor indica que movimento quilombola ou das comunidades negras rurais do Maranhão tem uma trajetória que pode ser dividida em quatro fases: a primeira fase iniciada na década de 1970, quando a militante do movimento negro, historiadora e liderança negra, Mundinha Araújo visitou as comunidades e identificou conflitos agrários envolvendo os moradores dessas comunidades. A segunda fase começou a partir do Encontro Estadual das Comunidades Negras, realizado em 1986, momento decisivo que estreitou os laços entre as comunidades e proporcionou ações organizadas, no estado. As lideranças compartilharam suas experiências vividas nas bases. A terceira fase se estabelece em 1988, quando a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) criaram o “Projeto Vida de Negro” que dinamizou as ações do movimento negro maranhense e centralizou as decisões. A quarta fase, em 1992, conseguiu a titulação da primeira comunidade negra rural, o que deu esperança às demais comunidades quilombolas em luta pela terra (Fiabane, (2009, p. 3).

Fiabane (2009, p. 6) revela que, segundo Mundinha Araújo, as comunidades negras rurais Santo Antônio dos Pretos, Bom Jesus dos Pretos, Santa Rosa dos Pretos, Jacaré dos Pretos e outras, vinham se organizando contra a grilagem, antes mesmo de o movimento negro assumir a causa, inclusive “arrecadando recursos entre eles mesmos para pagar honorários de advogados, despesas cartoriais, viagens para a capital e outras” e salienta que a apropriação das terras das comunidades

ocorreu das mais variadas formas. Muitas vezes, homens que ocupavam cargos públicos se aproveitaram da ingenuidade dos membros das comunidades para tomar suas terras. “Por exemplo, em 1952, o prefeito de Itapecuru-Mirim, João Rodrigues apossou-se do testamento que garantia a posse das terras aos ex-escravos de Joaquim Raymundo Nunes Belfort”. Foi na década de 1950 e nas décadas posteriores que os quilombolas experimentaram o veneno amargo da desapropriação.

O histórico trazido por Fiabane ressalta a entrevista concedida por carta em 26 de abril de 2007, em que Mundinha Araújo afirma que ela e outros militantes do movimento negro maranhense identificaram conflitos agrários na comunidade negra de Mandacaru dos Pretos, situada no município de Caxias e na comunidade negra de Piratininga, no município de Bacabal.

O autor cita a matéria do jornal O Imparcial, sob o título “Discriminação racial” na qual o veículo de comunicação escancarou o problema fundiário envolvendo o campesinato negro maranhense. Os moradores de Mandacaru dos Pretos denunciaram à população maranhense que suas casas estavam sendo “queimadas, o gado do grileiro comendo as [suas] roças” e que conviviam com a “violência e as injustiças praticadas pelo latifundiário José Medeiros Leite acobertado pelas autoridades locais” (Fiabane, 2009, p. 6). A denúncia pública foi um instrumento utilizado pelas comunidades na esperança de que os órgãos da Justiça interferissem para resolver a questão fundiária.

A mencionada reportagem citada por Fiabane informa que Raimundo dos Reis, um dos moradores da comunidade de Mandacaru dos Pretos, afirmou que as “autoridades” estavam do lado dos grileiros. Ele falou também que “as autoridades não querem nada com nós”. Para piorar, em Matões, município onde está localizada a comunidade de Mandacaru dos Pretos “se diz que negro não tem direito a nada”, e o delegado “se receber queixa de nós ele manda prender”. Conforme Romualdo Almeida, que também é morador da comunidade de Mandacaru dos Pretos, o grileiro José Medeiros Leite não respeita ninguém. Ele ouviu o grileiro afirmar que “juiz e polícia da terra dele, é o dinheiro dele. Negro não tem dinheiro, nem conhecimento, então não vai ganhar causa nenhuma” (Fiabane, 2009, p. 7).

A pesquisa revela o descaso das autoridades do Maranhão à época dos conflitos. Lembramos que dos anos de 1980 do século XX até os dias atuais no século XXI isso não mudou muito, pois ainda são noticiados casos de ameaças e morte de quilombolas por grileiros, latifundiários e empresários de outras regiões do país que chegam ao nosso Estado para expulsar quilombolas das suas terras para expandir seus negócios com a plantação de soja e outros empreendimentos como a plantação de eucalipto e produção de gás natural.

Fiabane afirma que, também na década de 1980, foram identificados conflitos agrários nas comunidades negras maranhenses de Jacaré dos Pretos, Cajueiro, Santa Rosa dos Pretos, Bom Jesus dos Pretos e Matões da Rita. Sobre Bom Jesus dos Pretos, o jornal *O Imparcial* publicou uma matéria com a história do povoado negro e o drama vivido por seus habitantes. A comunidade teria se originado a partir de uma doação de terras. O documento de doação foi perdido. Segundo Emiliano, membro da comunidade, “naquele tempo não se ligava em guardar papel”. O jornal revelou: “faz exatamente trinta anos que a luta pela posse da terra chegou” em Bom Jesus dos Pretos. “As despesas com advogados, em tão longo tempo, atingem uma valiosa soma”. Na época da reportagem, “os habitantes [estavam] ameaçados de desapropriação por não mais possuírem o ‘importante’ documento” e acreditavam na Justiça, pois ela “existe e é para essas coisas” (Fiabane, 2009, p. 7).

Ao pesquisar e estudar sobre os conflitos com os quais se depararam as comunidades quilombolas maranhenses, nos indignamos com as revelações e descaso com o povo quilombola. O Maranhão é um dos estados da Federação com maior população negra e, portanto, possui um alto número de comunidades negras rurais quilombolas, sendo o quarto com o maior percentual dos seus habitantes residindo na zona rural. Portanto, o Maranhão é um estado composto de diversas comunidades quilombolas que ainda precisam ter suas terras tituladas e certificadas para poder contribuir com a eliminação dos conflitos pela posse da terra, grilagem e invasão desses territórios.

Idealizada pelos militares na época da ditadura, a política de ocupação da Amazônia por grandes projetos agropecuários e industriais também atingiu o Maranhão, que faz parte da Amazônia Legal, e o próprio Estado contribuiu para a expropriação a partir da implementação do projeto espacial da Base de Alcântara, como afirma Fiabane (2009, p. 8). O jornal *O Imparcial* noticiou em 11 de agosto de 1981, que havia “oito seculares comunidades negras encravadas na área a ser desapropriada no município de Alcântara para a instalação, pelo Ministério da Aeronáutica, de uma base espacial” e, objetivando instalar a Base Espacial, foram desapropriados 52 mil hectares, prejudicando a população quilombola de Alcântara com o deslocamento de 312 famílias para agrovilas e núcleos de colonização do Ministério da Aeronáutica.

Lembramos do nosso interesse em pesquisar as línguas africanas ainda faladas nos quilombos de Alcântara, no ano de 1982, ao visitarmos, pela primeira vez, aquela cidade patrimônio histórico da humanidade, após reportagem de Glória Maria no Programa Fantástico da TV Globo.

Seguindo o percurso da pesquisa do autor, “em 1982, Mundinha Araújo foi ao Rio de Janeiro e expôs a situação de conflito agrário vivido pelas comunidades negras maranhenses por ocasião do “Encontro Nacional Afro-Brasileiro”, promovido pela Universidade Cândido Mendes

(Fiabane, 2009, p. 8). No ano de 1982, tivemos a grata satisfação de conhecer Mundinha Araújo ao ser apresentada a ela como uma maranhense em São Paulo, no III Congresso Internacional de Cultura Negra nas Américas, coordenado por Abdias Nascimento e realizado no TUCA na PUC-SP.

Mundinha Araújo²⁹, uma das fundadoras do CCN-MA, ganhou publicação na Revista Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes, com o relato do trabalho de com as comunidades quilombolas, em que revela dados referentes à formação das comunidades e, também, aos conflitos. “Sendo posseiros há mais de meio século, os negros vêm sendo constantemente ameaçados e rechaçados sob uma alegação: ‘Onde já se viu preto ter terras?’ (Fiabane, 2009, p. 8). Assim, o racismo mostra sua face perversa.

Em 1985, no Maranhão, foi criada a Associação de Moradores das Comunidades Rumo-Frechal, composta por trabalhadores/as rurais. As associações e os sindicatos foram fundamentais na organização e defesa dos interesses das comunidades negras locais. Lembramos Magno Cruz, também militante do CCN, na luta com os quilombolas para o reconhecimento da comunidade quilombola de Frechal como reserva extrativista.

No dia 20 de maio de 1992, através do Decreto Federal nº. 56, foi criada a Reserva Extrativista do Quilombo de Frechal, localizada no Maranhão. A União identificou as terras da

²⁹ Maria Raymunda Araújo (Mundinha Araújo) nasceu em São Luís, na Rua da Misericórdia, no dia 8 de janeiro de 1943, sendo a segunda dos 12 filhos de Neuza Ribeiro Araújo e de Eugênio Estanislau de Araújo. No exercício do magistério (1964-1975), Mundinha costumava debater com seus alunos/as e professores/as a questão do preconceito racial no Brasil, começando aí a sua militância pela causa e pesquisa sobre a cultura negra no Maranhão, especialmente as mulheres negras. É uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), em 1979, e é referência do movimento negro no Estado. Nesses tempos acompanhava com interesse a luta dos negros nos Estados Unidos pelos direitos civis, enquanto na África o movimento de libertação das colônias portuguesas culminava com a independência política e a instalação de governos populares na Guiné Bissau, Angola e Moçambique. Com a fundação do CCN, inicia as suas pesquisas sobre a resistência do negro escravizado contribuindo para a construção da história do negro no Maranhão. “Eu sou da mesma geração de Angela Davis”, afirmou Mundinha, lembrando que viveu intensamente aquela época em que começou a ter forte repercussão em São Luís a luta dos movimentos negros criados nos Estados Unidos em defesa dos direitos civis. Na década de 80, Mundinha participou ativamente da mobilização dos negros em São Luís, coordenando a Semana do Negro no Maranhão, seminários e outros eventos, cujos temas enfocavam a questão racial no Brasil. Em 1985, pretendendo trabalhar na área de pesquisa, solicitou sua transferência para a Secretaria da Cultura, sendo lotada no Arquivo Público do Estado. Seu trabalho é de fundamental importância para a historiografia sobre o negro no Maranhão. Foi diretora do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) de 1991 a 2002, onde teve importante atuação na organização e catalogação do acervo. Com vários artigos e livros publicados, já recebeu homenagens em eventos como a Feira do Livro de São Luís. Em 2014 ganhou o título de Doutora Honores Causa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em reconhecimento pela sua contribuição à pesquisa historiográfica no estado. Foi uma das precursoras na difusão do movimento negro Maranhão. Quebrou paradigmas na São Luís da década de 1970, aderindo ao cabelo estilo *Black Power* e roupas com estampas que nos remetem à cultura africana para chamar atenção que o negro tinha valor. É pioneira na construção de uma história de luta contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial contra a população negra maranhense. As obras publicadas por Mundinha são utilizadas para pesquisas no meio acadêmico. Algumas delas são: Breve Memória das Comunidades de Alcântara, 1990; A Invasão do Quilombo Limoeiro, 1992; Insurreição de Escravos em Viana – 1867. 1994; Mapeamento Cultural dos Povoados de Alcântara (1985-1987) (org.); Documentos para a História da Balaiada, 2001 (org.) e Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas – Negro Cosme: Tutor e Imperador da Liberdade, 2008.

comunidade, inserindo-a na categoria de ‘Reserva Extrativista’, segundo sua composição natural e estando delimitada no ‘cinturão verde’ do Maranhão, sendo a área cedida em usufruto para famílias, antigos ocupantes. Alguns estudiosos, entre eles, Dimas Salustiano da Silva, consideram que essa foi a primeira titulação de terras, em razão do Art. 68 do ADCT (Fiabane, 2009, p. 11).

Eram eventos com comunidades quilombolas em Itapecuru-Mirim, onde Negro Cosme, Cosme Bento das Chagas, que não se entregou, foi caçado, preso e enforcado pelas tropas regenciais, em 1842. Lembramos de eventos, ainda em meados dos anos de 1990, ocasião em que voltamos às origens na terra natal, a partir de 1996, em que retomamos o interesse em conhecer e pesquisar as comunidades quilombolas maranhenses.

Magno Cruz³⁰ (*in memoriam*), foi coordenador do Centro de Cultura Negra do Maranhão, participou ativamente do Projeto Vida de Negro-PVN/CCN-MA, e esteve presente na luta com os quilombolas para o reconhecimento do Quilombo de Frechal, em Mirinzal, como reserva extrativista, o que é bem ilustrado no cordel intitulado “A Resistência no Quilombo de Frechal: a histórica peleja dos negros quilombolas contra um milionário opressor”.

Ivan Costa Rodrigues³¹ (*in memoriam*), que atuou como Coordenador do Projeto Vida de Negro - PVN/CCN-MA (Quilombos e Terras de Preto - 2008) e foi Ex-Assessor de Articulação e Mobilização da CONAQ, no período de julho de 1997 a fevereiro de 2002, escreve o texto “CONAQ: Um movimento nacional dos quilombolas”, e afirma: “É uma história de resistência que garantiu a continuidade da existência de centenas de quilombos. Sem dúvida uma sobrevivência sofrida, mas com vitórias. Diante da resistência, tornou-se impossível para o governo brasileiro não responder às demandas desse movimento” (Rodrigues, 2008, p. 3).

Ressaltamos a importância do movimento negro e do movimento quilombola para a luta e a resistência para valorizarmos e reconhecermos a importância das comunidades quilombolas por sua existência para podermos ter a dimensão do que passaram nossos ancestrais.

Para podermos entender a luta do movimento negro no país para dar visibilidade à temática étnico-racial, resgatamos a realização “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela

³⁰ Magno Cruz foi presidente do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), e um dos fundadores do Sindicato dos Urbanitários do Maranhão. Participou da fundação da Rádio Comunitária Conquista e foi um ativo militante da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH).

³¹ Ivan Rodrigues Costa foi militante do movimento negro no Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) e intransigente defensor dos direitos humanos e foi ativo na luta das comunidades quilombolas do Maranhão. Desde 1986, articulou diversos Encontros de Comunidades Negras Rurais Quilombolas e atuou no Projeto Vida de Negro (PVN), desenvolvido em parceria pela SMDH e CCN/MA, atuando na construção da Conaq e da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (Aconeruq).

Cidadania e pela Vida”, nos 300 anos da morte de Zumbi, em 1995, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, planejada por organizações e entidades do movimento negro em nível nacional.

Podemos afirmar que a Marcha consistiu numa importante manifestação pública que contou com a presença de quilombolas, que promoveu com o movimento negro uma articulação nacional para realização do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, ocorrido em Brasília, de 17 a 20 de novembro de 1995, com reivindicações sobre educação traçadas por quilombolas e entregues ao Estado brasileiro.

Como desdobramento do I Encontro está a organização da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) que representa as comunidades quilombolas do Brasil, sendo formada pelos quilombolas de vários estados do país, visando mobilizar as comunidades quilombolas brasileiras na defesa de seus direitos.

A presença do movimento negro e do movimento quilombola na “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, também discute a educação, em Brasília, apoiada por organizações e entidades do movimento negro no dia 16 de novembro, que “enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra” e no dia 22 de novembro, foi a vez da marcha que “ênfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens”.

Os desdobramentos surgem na mesma década, como mencionamos anteriormente, com a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, o II Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado 20 de novembro de 2012, quando foram homologadas as DCNEEQ pelo ministro da Educação Aloísio Mercadante, para a implementação das referidas diretrizes com recursos para fomentar a melhoria da infraestrutura das escolas quilombolas e a formação de professores/as. O III Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, de 2014, faz parte dos eventos que se deram quando estávamos à frente da pasta CGRER que envolvia a Educação Escolar Quilombola.

A partir de 2016 em diante, essa agenda não prosperou pelo golpe que retira do comando da nação a primeira presidenta eleita, atacada pelo machismo e misoginia do Congresso Nacional.

Consideramos que nossa participação nas várias reuniões técnicas para a elaboração das DCNEEQ, audiências públicas, seminários e processos formativos, contribui com nossa pesquisa.

2.1.3 Quilombos no Brasil e no Maranhão

(1972-1987)
Oliveira Silveira³²
*Para Palmares veio negro
que não gemia nos açoites.
E pelo mato escuro veio negro
que se escondeu na própria noite.
Pela selva fechada veio negro
para quem o Palmar foi clareira.
No rastro uns dos outros vieram negros,
cães acuados farejando o cheiro.
E negro roubado a esmo
do cativo para a liberdade,
do senhor para si mesmo.*
(Fragmento do Poema sobre Palmares, 1987, p. 5)

O poema sobre Palmares, de Oliveira Silveira, inicia esse texto refletindo sobre sua importância. Os quilombos se formaram por quase todo o Brasil. Esses territórios eram tidos como comunidades formadas por africanos e seus descendentes que fugiram da situação de exploração que o colonialismo escravista legou aos nossos ancestrais. De acordo com Silva, quilombos são experiências coletivas onde a memória social foi ressignificada desde África ao Brasil.

Simultaneamente às insurgências quilombolas ocorreram várias outras frente ao sistema político e econômico que, no século XIX, se intensificaram, a exemplo da Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1789-1799), Cabanagem (Pará, 1835-1840), Sabinada (Bahia, 1837-1799), Revolta da Balaiada (Maranhão, 1835-1841), “por reunir as massas oprimidas (pobres, negros, índios), a Balaiada, tinha nos quilombos apoio ostensivo até o fim do combate, com destaque para o Negro Cosme, uma importante figura nordestina da luta contra a escravidão” (Maia, 2012, p. 24) (Silva, 2017, p. 65).

Nosso país foi o que mais recebeu africanos durante a escravização e Silva assinala que

Os quilombos estão presentes nos territórios onde houve escravização dos povos africanos e seus descendentes. Nas Américas possuem nomes diferentes. Em países de colonização espanhola são chamados de *cimarrónes*; em Cuba e Colômbia são chamados de *palenques*; na Venezuela, de *cumbes*, e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Nas Américas, a diáspora africana é um fator histórico determinante para a constituição dos quilombos, e é possível verificar que o Brasil foi o país que mais recebeu africanos para fins de escravização (Silva, 2017, p. 65).

³² Oliveira Silveira (Oliveira Ferreira da Silveira) nasceu em Touro Passo, distrito de Rosário do Sul no Rio Grande do Sul, em 16 de agosto de 1941, diplomou-se em Letras, tendo exercido o magistério por muitos anos em Porto Alegre. Foi um dos intelectuais afrodescendentes de maior destaque no estado onde nasceu e também a nível nacional, participando ativamente de debates, encontros e mobilizações do movimento negro e idealizador do 20 de novembro para homenagear Zumbi, transformado em Dia Nacional da Consciência Negra, pelo MNU, em 1978. Faleceu em 1º de janeiro de 2009 aos sessenta e oito anos. Após sua morte, foram publicadas três coletâneas de seus escritos.

O Estado do Maranhão traz como data de fundação da capital São Luís, 8 de setembro de 1612, com a denominação França Equinocial. A colonização do Maranhão se dá como nos demais estados brasileiros com a escravização do chamado “gentio”, conhecidos como “índios”, os povos da floresta, que são os povos originários, que foi largamente utilizada, e depois com os africanos, até a primeira metade do século XVIII. São Luís é a capital do Maranhão, reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela ONU (Organização das Nações Unidas), cidade horizontalmente grande, rasa, espalhada e comprimida pelos manguezais dos rios Anil e Bacanga, edificada sobre um estreito promontório, ela cresceu verticalizada nos sobrados solidamente unidos, na contiguidade das varandas e dos estreitos quintais de abricós, sapotis e graviolas (Jesus; Ogunbiyi, 2010, p. 29-30).

Segundo Jesus e Ogunbiyi (2010, p. 30), o historiador Mário Meireles registra que antes da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (06/06/1755), construída pelo Marquês de Pombal, não havia escravatura africana nas capitanias do Pará e Maranhão (Meireles, 1994, p. 129). A primeira introdução africana data de 1761, segundo César Marques, que relaciona, entre 1812 e 1821, a entrada de 36.356 negros(as) retirados(as) de África e introduzidos no estado. Eram povos Bantos e Sudaneses das mais variadas etnias. Uma das regras da segunda metade do século XIX, em São Luís, era de que o escravizado só poderia estar fora de casa até às dez horas da noite e daí em diante, somente com a autorização escrita de seu/sua senhor(a) (Martins, 2000, p. 76). A escassez da mão-de-obra escravizada, na cidade de São Luís, no final do século XIX era evidente. As motivações variavam desde a compra de cartas de alforria até fugas para os quilombos. Destacamos a Balaiada (1838-1841), revolta liderada por Negro Cosme, sociedades de manumissão, libertação por batismo e por herança, faz com que africanos escravizados conquistem a liberdade.

O Maranhão é uma terra rica em vários aspectos, pelo legado em diversos campos de atividades, com nomes do século XIX como: Maria Firmina dos Reis, professora e primeira romancista negra e Adelina Charuteira, uma jovem escravizada e abolicionista, dentre outras. Gomes, no livro sobre Maria Firmina dos Reis, afirma: “em Úrsula, a romancista dá visibilidade à humanidade do negro africano submetido à escravidão, em contraponto ao pensamento hegemônico que o considerava inferior, desprovido de cultura e ancestralidade” (Gomes, 2022, p. 32).

A partir daí, resgatando nossa ancestralidade, podemos inferir que a opressão colonial contribuiu para a formação dos inúmeros quilombos no Maranhão. Nas últimas décadas, nossos olhos se voltam para a organização comunitária que constitui o quilombo. A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece a existência das comunidades quilombolas. As comunidades quilombolas, na contemporaneidade, agrupam segmentos negros em diferentes regiões do Brasil,

sendo originadas por ocupação e uso das terras em que nossos ancestrais trabalharam e no período pós-abolição compraram dos que possuíam a posse da terra, mas houve terras doadas ou repassadas aos escravizados aquilombados.

O Decreto nº 4.887/2003 (Brasil, 2003) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT (Decreto 6040/2007), afirmam: são considerados “remanescentes de quilombo 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” (Brasil, 2003; Brasil, 2007). Esse Decreto identifica o sujeito desse direito quilombola ao estabelecer alguns critérios como: grupos étnico-raciais, auto atribuição, trajetória histórica própria, relações territoriais específicas, ancestralidade negra. Foi assinado, na época, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e concede aos quilombolas o direito à auto atribuição como único critério para identificação dos quilombos, fundamentando-se na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê o direito de autodeterminação dos povos indígenas e tribais.

Antes, pelo Decreto nº 3.912/2001, no processo de identificação e regulamentação, era necessário que o governo, por meio da FCP, comprovasse a identidade quilombola por estudo antropológico, topográfico e histórico para então dar início ao processo de regulamentação dos territórios. A mudança foi importante, por reconhecer que afirmação da identidade do grupo é uma decisão dos sujeitos e não de outro. Esses dispositivos objetivam assegurar a possibilidade de sobrevivência a grupos dotados de cultura e identidade étnica próprias, que resistiram à opressão. Para os/as quilombolas, a terra se constitui elemento integrante da identidade coletiva e vital que preserva vínculos, costumes e tradições.

No período de 2004 a 2010, 176 comunidades negras rurais quilombolas foram tituladas pela FCP, mas diante de cerca de 2000 comunidades quilombolas existentes no estado Maranhão, muito mais comunidades carecem de titulação e certificação, sendo preciso esforços dos governos federal, estadual e municipal para o cumprimento do que preconiza a nossa Constituição Federal.

É certo que, de 2003 até o início de 2016, vivemos no país a consolidação de um projeto político que permitiu com que inúmeras comunidades quilombolas fossem certificadas e tituladas. Com o golpe em 2016 e a eleição, posteriormente, de um governo fascista, houve um desmonte e recuo no atendimento às políticas públicas demandadas por segmentos alvo das desigualdades.

O processo de consolidação da democracia impôs a ruptura com a ditadura militar (1964-1985) e a participação popular acompanha as políticas públicas, mas o governo eleito em 2018 se

mostrou contrário a qualquer política em favor das populações mais vulnerabilizadas, e comunidades indígenas sofrem ataques, comunidades quilombolas, grupos do movimento negro e feminista, e grupos defensores da diversidade, eram alvo de discursos misóginos, machistas, sexistas, racistas, homofóbicos etc. As políticas de reparação, desmontadas com o golpe de 2016, e o “passar da boiada” em comunidades quilombolas e indígenas que são territórios de preservação do meio ambiente, com a extinção de ministérios e secretarias que viabilizam políticas de respeito aos povos e comunidades tradicionais, se soma ao desmonte orçamentário para impedir avanços.

O Incra, órgão responsável pela titulação dos territórios quilombolas, sofre redução de recursos destinados à titulação dos territórios quilombolas. No ano de 2013, o governo federal usou mais R\$ 42 milhões para desapropriar terras em território quilombola, em 2018 os recursos empregados não chegaram a R\$ 1 milhão. Segundo os processos de regularização das comunidades quilombolas em curso, 32 áreas de 12 comunidades quilombolas aguardam a desapropriação para chegarem ao tão sonhado título de propriedade.

A FCP tem como uma das funções emitir a certidão de reconhecimento das comunidades quilombolas, mas o número de comunidades tituladas em 2018, foi de 200 certidões; em 2019 são emitidas 56; 2020, até outubro, apenas 21 certidões, conforme dados do seu site.

Em termos de educação, a política de bolsa permanência universitária para estudantes de comunidades quilombolas e indígenas teve corte de 100% e as políticas de implementação da educação escolar quilombola foram paralisadas, por falta de recursos do governo federal e dependem de governos locais dos estados ou municípios.

O cenário de retrocesso produz o aumento de violência sobre as comunidades e suas lideranças. O governo encerrado em 2022 fragilizou órgãos que deveriam solucionar os conflitos e combater os abusos. Além disso, a vida dos povos e comunidades tradicionais tem sido impactada por alguns grupos de interesses como o setor de mineração envolvido em 39% dos casos de assassinato de defensores de direitos humanos, hidroelétricas em 11%, governo em 7% e empresários em 36%, apesar das denúncias registradas há intimidação, omissão, ameaças de morte, danos ao patrimônio, contaminação por mercúrio e agressões.

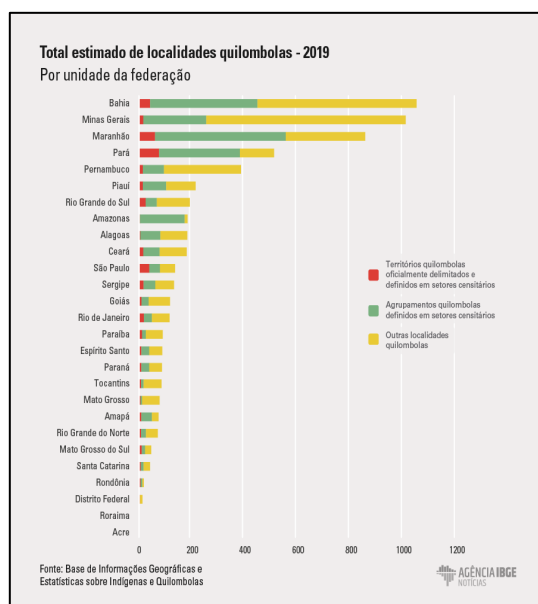
O IBGE (2019) revela em estudo realizado pela Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas estima que em 2019 existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil. A pesquisa foi feita a partir da base territorial do Censo, que deveria ter sido realizado em 2020 e iniciado em 2022, e do Censo 2010. De acordo com o referido estudo, a população que se considera quilombola seria identificada pela primeira vez neste Censo adiado para

2022. O IBGE alerta que não tem uma estimativa dessa população, mas calcula que o Brasil essas localidades quilombolas estejam divididas em 1.672 municípios brasileiros, o que representa mais que o dobro do número de localidades indígenas com povos originários (827).

A Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas (IBGE, 2019) observa que das 5.972 localidades, 404 são territórios oficialmente reconhecidos, 2.308 são denominados agrupamentos quilombolas e 3.260 são identificados como outras localidades quilombolas. Entre os agrupamentos, 709 estão localizados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados e 1.599 estão fora dessas terras. Nesse estudo, o Nordeste aparece como a região do Brasil que concentra o maior número de localidades quilombolas, 3.171, seguida pela região Sudeste com 1.359 quilombos. Conforme o estudo (IBGE, 2019), as demais regiões têm os menores números: Norte (873), Sul (319) e Centro-Oeste (250). É no Nordeste também que está localizado o maior número de territórios quilombolas oficialmente reconhecidos (176). Mas é no estado do Pará, na região Norte, que está a maioria das localidades com delimitação oficial (75).

Na Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas, o estudo (IBGE, 2019) observa que dos estados brasileiros, a Bahia é o que tem o maior número de localidades quilombolas, seguida vem o estado de Minas Gerais, Maranhão, e Pará. Os estados do Acre e Roraima não possuem tais localidades. Entretanto, acreditamos que não foram identificadas comunidades quilombolas por falta de um laudo antropológico, considerando que os quilombos se formaram por todo o país e a resistência de africanos escravizados se deu também em estados fronteiriços.

Figura 1 – Quadro com total de localidades quilombolas



Fonte: IBGE

O estudo também revela que entre as cidades brasileiras, Barreirinha, no Amazonas, é a cidade com mais localidades quilombolas do país (167), seguida de Alcântara (74) e Itapecuru Mirim (45), ambas no Maranhão, e Oriximiná (41) e Moju (38), no Pará.

A Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas com o estudo (IBGE, 2019) alerta que é a primeira estimativa de dados quilombolas produzida pelo IBGE e, devido aos dados estarem em fase de consolidação, sujeitos a revisões no Censo 2022.

O Censo Demográfico de 2022 contabilizou a população quilombola e a Fundação Cultural Palmares (FCP) emitiu certificados para 23 comunidades reconhecidas em seis estados, que se autodeclararam quilombolas. No Maranhão, a Comunidade Quilombola Serrano do Maranhão foi certificada. A população quilombola no Maranhão soma 269.074 pessoas, sendo a segunda maior do país. A primeira é a da Bahia com 397.059 quilombolas (Ibge, 2023, p. 32).

Segundo o Censo de 2022 – Brasil Quilombola: quantos somos, onde estamos?³³, a população quilombola residente no Brasil é de 1.327.802 de pessoas que se reconhecem como quilombola, o que representa 0,65% da população brasileira em 1.696 municípios. Com as certificações de 2023, a FCP já emitiu 2.946 certidões para 3.614 comunidades. A certificação é importante para o acesso às políticas públicas de assistência técnica e jurídica e é um reconhecimento fundamental para a titulação futura das comunidades quilombolas.

Figura 2 – Quadro com Municípios com maior número estimado de localidades quilombolas - 2019



Fonte: IBGE

³³ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/fundacao-cultural-palmares-reconhece-mais-23-comunidades-quilombolas>.

No governo anterior do Brasil, de 2019 a 2022, foram eliminadas políticas públicas conquistadas, conforme a Resolução nº 11/2020, que estabelece diretrizes para a expulsão e reassentamento dos quilombolas de Alcântara, no Maranhão, um território ocupado e defendido por essas comunidades desde o século XVIII.

O programa aeroespacial brasileiro foi iniciado na década de 1980 e a escolha de Alcântara como local para a construção do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), veio acompanhada de desapropriações e expulsões dos quilombolas que ocupavam a região, além de sua remoção para agrovilas construídas pela Aeronáutica, que não contavam sequer com saneamento básico. Famílias e laços de amizade não foram respeitados na definição dos novos locais de assentamento, separando as pessoas e rompendo suas relações e tradições. A perda do espaço tradicional também gerou violações ao direito de manutenção à cultura quilombola, insegurança alimentar, proibição de livre circulação no território, falta de acesso às políticas públicas de educação, saúde, saneamento básico e transporte.

Assim, a questão de Alcântara não é nova, há anos, diversos governos vêm negociando com outros países, principalmente com os EUA, a exploração do CLA. Em 2019, o acordo foi aprovado e prevê a cessão da base de lançamento de foguetes e satélites para os Estados Unidos. O governo federal negava a possibilidade de remoção das famílias, mas, em março de 2020, em meio à pandemia, o chefe do GSI do governo eleito em 2018, assinou resolução para a remoção.

O Centro de Cultura Negra do Maranhão, por meio do Projeto Vida de Negro, dos anos de 1990, apontava para a existência de 527 comunidades quilombolas, em 134 municípios da baixada ocidental, Chapadinha, Codó e nos vales dos rios Pindaré, Itapecuru e Mearim. A pesquisa realizada por Rafael Sanzio³⁴ sobre as comunidades no território nacional, em que constam comunidades quilombolas de todas as regiões do país, indica a existência de 734 comunidades quilombolas no Maranhão, enquanto a Bahia figura com 469 comunidades no estudo do pesquisador baiano (Anjos, 2006, p. 186-198).

³⁴ Rafael Sanzio dos Anjos, geógrafo nascido em Santo Antônio de Jesus, no Recôncavo da Bahia, cresceu em contato com referências africanas e na graduação começou a questionar a geografia ensinada, é primeiro Professor Titular Afro-brasileiro da Universidade de Brasília, como afirma, autor de estudos sobre as espacialidades das matrizes africanas no território do Brasil, diretor do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) que, em sua vasta obra sobre a geografia dos quilombos, afirma que o Brasil está repleto de territórios remanescentes de antigos quilombos e elabora as bases conceituais dos quilombos a partir da análise cartográfica denominada “cartografia dos quilombos”.

A FCP é a autarquia responsável pela certificação das comunidades quilombolas que se autodefinem como tal, mas como muitas comunidades quilombolas não foram reconhecidas, há necessidade de continuidade da luta para assegurar direitos, principalmente os direitos à educação.

2.1.4 O Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão

Mahin Amanhã
Esmeralda Ribeiro
Ouve-se nos cantos a conspiração
vozes baixas sussurram frases precisas
escorre nos becos a lâmina das adagas
Multidão tropeça nas pedras
Revolta
há revoada de pássaros
sussurro, sussurro:
“é amanhã, é amanhã.
Mahin falou, é amanhã”
A cidade toda se prepara
Malês
bantus
geges
nagôs
vestes coloridas resguardam esperanças
aguardam a luta
Arma-se a grande derrubada branca
a luta é tramada na língua dos Orixás
é aminhã, aminhã”
sussurram
Malês
bantus
geges
nagôs
“é aminhã, Luíza Mahin falô”

(Cadernos negros: Os melhores poemas, 1998, p. 104)

O poema de Esmeralda Ribeiro destaca a valiosa colaboração de Luíza Mahin, liderança na Revolta dos Malês, no século XIX, após sucessivas insurreições para libertar escravizados na Bahia.

O Quilombo Piqui da Rampa é situado no Maranhão, no território Rampa, localizado no município de Vargem Grande, que passou a essa condição em 29 de março de 1938. Segundo o IBGE, o histórico da origem de Vargem Grande é assim descrito:

A Povoação iniciou-se no lugar Fortaleza, depois Manga do Iguará, onde hoje se localiza a cidade de Nina Rodrigues, passagem obrigatória das boiadas, com destino a Morros e Icatu, que ali faziam descanso, dada as condições do pasto e facilidade na travessia do rio Iguará. Foi elevada à categoria de Vila, em 1833. A Freguesia de São Sebastião de Manga do Iguará, foi criada dois anos depois. Em 1843, a Vila foi transferida para o lugar Olho

d'Água, no mesmo Município e, posteriormente, para Vargem Grande, graças ao empenho do Deputado Provincial, Tenente-Coronel Antônio Bernardino Ferreira Coelho. A categoria de Cidade foi alcançada em 1938. Gentílico: vargem-grandense (Ibge, 2015).

O município de Vargem Grande³⁵ tem hoje uma população de 73.350 habitantes, numa área territorial de 3.247,383 km², com uma densidade demográfica de 22,59 habitantes por quilômetros quadrados, conforme dados Ibge, de 2010.

Figura 3 - Mapa de Vargem Grande



https://pt.wikipedia.org/wiki/Vargem_Grande#/media/Ficheiro:Maranhao_Municip_VargemGrande.svg

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) inclui três componentes: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda e a história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano, indica a evolução do município de Vargem Grande, apesar do baixo IDH, de 1991 com índice 0,276, 2000, 0,363 e 2010, 0,542, conforme consta no Atlas Brasil de 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário revela que no município de Vargem Grande concentram-se as seguintes comunidades quilombolas: Alto Alegre, Bacuri dos Pires, Belmonte, Boi Manso, Caetana, Canto da Capoeira, Deserto, Escondido, Fazenda Araras, Mato Grosso, Mocambo, Nova Olinda, Piqui da Rampa, Povoado Belmonte, Rampa, Saco do Salgoso, Santa Maria, Santa Rosa, São Benedito, São Francisco Malaquias, São Joaquim, São José dos Britos, São Roque e Trincheira.

O município de Vargem Grande, no ano de 2012, ano da homologação das DCNEEQ, mantinha 1.491 matrículas no Ensino Médio. Neste município encontra-se Unidade Escolar (UE) Henriqueta Silvina Leite, sob número do INEP 21063222, estavam divididas(os) em duas turmas, de Piqui da Rampa. Atualmente, a comunidade de Piqui da Rampa possui escolas para a escolarização

³⁵ O Município ocupa a posição número 14 no ranking dos 60 municípios maranhenses de menor IDHM.

completa da EB. Um mesmo prédio da UE Henriqueta Selvina Leite atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o CEQ Antônio Atanásio Fernandes o Ensino Médio.

A comunidade de Piqui da Rampa é uma das 18 (dezoito) comunidades que integra o território Rampa, cuja extensão era de 6.418,02 hectares, sendo que as terras foram doadas para os herdeiros compostos por aproximadamente 42 famílias, que se constitui num espírito comunitário e de coletividade.

Os habitantes do território Rampa se reuniram para pensar formas de organização e representatividade. Piqui da Rampa constituiu uma associação para regulamentar as ações comunitárias com atividades econômicas na comunidade voltadas para a agricultura, o extrativismo e para a criação de animais.

Foto 4 - Vista aérea parcial do Quilombo Piqui da Rampa



Fonte: Acervo de Vanderléia

Piqui da Rampa possui uma estrutura organizativa e produtiva que lhe permite se destacar em relação às demais comunidades do município e da região. O Quilombo Piqui da Rampa teve a sua certificação emitida pela FCP sob nº 01420.000177/2010-16, em 24 de março de 2010. Contudo, o processo de titulação da comunidade se encontra parado no Setor de Regulamentação de Territórios Quilombolas, da Superintendência Regional do Incra no Maranhão.

Foto 5 - Entrada do Quilombo Piqui da Rampa



Fonte: Acervo de Bertilla

Piqui da Rampa tem se destacado pela atuação das duas associações comunitárias que têm elaborado projetos sociais e auferido benefícios pela vida sociocultural da comunidade com o calendário anual festas como a do Tambor de Crioula. A partir da criação da associação comunitária, a comunidade conquistou ganhos estruturais que auxiliaram na produção agrícola como uma casa de farinha, miniusina de beneficiamento de arroz, eletrificação rural, melhoria habitacional, galpão de armazenamento, melhoria das vias de acesso, poço artesiano e rede de distribuição, trator, moto, carro utilitário, caminhão e implementos agrícolas.

O colegiado do conselho fiscal, que integra a associação, é responsável pela escolha das linhas de roça e pela escolha das áreas de cultivo, divisão entre as famílias para evitar a utilização de áreas com vegetação maior, assim como as áreas de brejeiras, sendo preocupação constante a preservação dos mananciais e corpos d'água. Os bens comuns do Quilombo Piqui da Rampa são utilizados pelas famílias da comunidade.

Outro exemplo que reforça o espírito comunitário do quilombo se refere à produção, em que os associados destinam parte do que produzem para a associação, a qual possui a missão de utilizar em prol de toda a comunidade. Dessa forma, destinam parte de sua área de cultivo para a chamada roça comunitária e os recursos provenientes da roça são aplicados de acordo com as decisões tomadas coletivamente e o que é fruto da coletividade é socializado numa conta comunitária, denominada de “fundo rotativo” e, à medida que um dos membros da associação tem necessidades, se recorre a uma retirada de recurso junto ao referido fundo. O tratamento de saúde é o principal motivo que leva os moradores a recorrerem ao fundo.

Piqui da Rampa possui um aspecto étnico-cultural e turístico composto de recursos naturais e culturais para o uso sustentável e condições propiciadas pela comunidade e lideranças que trabalham com recursos como: patrimônio natural, cultural, material, imaterial para o desenvolvimento, para a melhoria da qualidade de vida local para o desenvolvimento sustentável e geração de trabalho e renda, considerando a carência de recursos financeiros.

Foto 6 - Agricultura familiar e Vista aérea parcial da vegetação do Quilombo Piqui da Rampa



Fonte: Acervo de Vanderléia

Os aspectos culturais do quilombo Piqui da Rampa com a roda de capoeira, o tambor de crioula, a agricultura familiar de subsistência com a utilização dos recursos naturais sustentáveis, característicos da comunidade, são de preservação de sua cultura e fortalecem sua identidade.

Foto 7 – Tambor de Crioula - Quilombo Piqui da Rampa



Fonte: ALEMA (Festa da Farinha)

Os aspectos históricos são tratados no primeiro livro escrito sobre o Quilombo Piqui da Rampa intitulado *Tambores do Piqui, cartas da liberdade, memória e trajetória da comunidade Piqui da Rampa*, coordenado e organizado por Ana Socorro Ramos Braga, com aspectos históricos, socioculturais e educacionais da comunidade que utilizamos acerca da história da comunidade.

Braga (2007, p. 15) discorre logo na apresentação que o livro decorre do projeto denominado Tambores do Piqui, Cartas da liberdade, da Associação Comunitária do Povoado Piqui ao Ministério da Cultura, para apoio às culturas populares. Em termos de localização e o que circunda a comunidade e a configura como quilombola, por ser um território doado, conforme a Carta de Liberdade, a autora afirma

A comunidade do Piqui da Rampa se localiza na gleba Gaivota ou Rampa, na zona rural do município de Vargem Grande, Maranhão. O território da Rampa foi doado pelo Padre Antônio Fernandes Pereira, conforme Carta de Liberdade de 1º de maio de 1817, aos escravos da Fazenda São Bartolomeu de Pirapemas. Carta manuscrita registrada na freguesia de Nossa Senhora das Dores do Itapecuru-Mirim, em 1820. A extensão territorial original é de 6.418,02 ha (seis mil quatrocentos e dezoito hectares e dois ares), e compreende hoje os povoados de Rampa, São Joaquim, Bom Bilhete, Caetano, Mambira, Clementino, Canzau, Flor da Rampa, Lago, Olho d'Água, Prata, Primavera (uma parte), São Benedito (limite), Pau Santo, Salobo, Gameleira, Piqui da Rampa, Crumatá, Deserto, Tamancão e Morada Nova Bica (Braga, 2007, p. 15).

De acordo com a pesquisa realizada, que consta de “um registro a partir de fontes orais e relatos cotidianos dos moradores do Piqui e de alguns povoados que ocupam o território Rampa” para “reconstruir a memória e descrever o cotidiano, mas, sobretudo, evidenciar elementos [...] sobre os contextos sociais, históricos e econômicos, nos quais se insere, construindo novos olhares e significados”, em 2007, conforme a autora, “a população residente é de 32 famílias de lavradores que tem como atividade econômica principal e regular o cultivo da roça para consumo da família, produção e comercialização da farinha de mandioca [...]” (Braga, 2007, p. 15).

Braga revela que “foram utilizadas diferentes estratégias que dessem conta de interligar o passado ao presente, a memória à história, o que era percebido e visível com o que não era percebido, portanto invisível, desconhecido até na própria comunidade”. Depreendemos que procuraram “tirar das lembranças individuais e coletivas os elementos constitutivos da memória da própria comunidade e os aspectos que organizam a vida social” e o fator estruturante do cotidiano, da terra, das festas ou rituais e a organização social e política da Associação Comunitária para “articular as reflexões emanadas das suas práticas e lutas cotidianas à estrutura teórica e histórica para gerar as condições de efetiva autonomia” (Braga, 2007, p. 16). Para a autora “a comunidade do Piqui da Rampa se destaca entre as demais comunidades rurais do município de Vargem Grande pela forte organização política dos sujeitos que ali moram e trabalham” (Braga, 2007, p. 17).

De maneira que o povoado do Piqui virou notícia, tornando-se objeto de admiração, curiosidade e interesse. E isso não passa despercebido pela comunidade, especialmente pelos seus líderes que se articulam com diferentes pessoas e instituições na busca de novas aquisições que deem continuidade ao projeto coletivo de melhoria da vida. Intuitivamente, são sabedores que cultura tem a ver com poder e que a superação das condições materiais de pobreza depende em certa medida das relações que estabelecem no plano político e social com as diferentes pessoas e instituições que poderão viabilizar projetos e mobilizar recursos financeiros. Nesse movimento, constituem parcerias formais e informais, mediados pela boa acolhida e diálogo respeitoso, conversas amistosas e esclarecedoras, disciplina e compromisso com os acordos realizados; ouvidos atentos, muitos risos e brincadeiras, sobretudo na comunidade, mas também, de firmeza e garra nos momentos em que se sentem violentados em seus direitos civis (Braga, 2007, p. 17).

No Quilombo Piqui da Rampa há traços sociais e simbólicos evidenciados pela especificidade cultural num cenário em que a diversidade étnica e cultural pode superar as desigualdades socioeconômicas geradas pela exclusão. Segundo Braga “a valorização e o destaque da memória oral é uma das características fundamentais” na pesquisa realizada para “ampliação das informações sobre a cultura e a história da comunidade do Piqui da Rampa” (Braga, 2007, p. 25).

A respeito das Cartas de Liberdade, conforme a autora, “eram registros em cartório, utilizados pelos proprietários de terras e escravos, especialmente no século XX, para dar liberdade a

um ou mais negros de sua propriedade”. Além disso, era do proprietário o registro das condições da liberdade. “Naquele documento, o negro era citado pelo nome que conhecido e/ou pela “nação” a qual pertencia – o que no caso funcionava como registro da ordem africana e condição de ex-escravo; algumas características físicas e idade aproximada” (Braga, 2007, p. 25-26).

No caso de Piqui da Rampa “a Carta de Liberdade, redigida e assinada pelo Padre Antônio Fernandes Pereira em 1817, tem como particularidade a doação concomitante de terra, constituindo-se como carta de liberdade e doação”. Conforme a autora,

Para a pesquisadora Mundinha Araújo, os nomes: Mandinga, Papel, Rebolo, Banguella e Bejagó indicam “nações” africanas e cada um deles pode indicar uma provável região ou um país de origem. De acordo com levantamento feito por ela em documentos de arquivos do Maranhão (1848) cotejando os dados com outros pesquisadores, identificou os nomes dos grupos étnicos de origem, apontando hoje a localização desses países. Segundo a pesquisadora os nomes Banguella (ou benguela) e Rebolo (ou libolo) seriam provenientes de grupos étnicos Bantos da África Meridional, mais precisamente, de Angola e Luanda e os nomes Mandinga (ou mande), Bijagó (ou bisagó) e Papel, da África Ocidental – Guiné Bissau, Senegal e Gâmbia (Braga, 2007, p. 26).

Braga aborda a memória oral da Balaiada, uma revolta ou guerra que teve passagem por Vargem Grande, como as lutas que se deram por toda a colônia à época da Independência do Brasil, em 1822, durante o regime escravocrata com a exploração da mão-de-obra africana e faz um paralelo com o mecanismo da Carta de Liberdade que doava terras aos negros escravizados convenientemente, pois existiam outras formas de produção por pessoas livres: lavradores, vaqueiros, comerciantes, libertos em quilombos que produziam para consumo próprio no período.

O que faz a especificidade da Carta de liberdade do Pe. Antônio Fernandes Pereira são: a doação da terra, o número de escravos alforriados, aproximadamente 42; os beneficiários são citados como famílias, constituídos por marido, mulher e filhos; o incentivo à produção autônoma para consumo por meio de doação de terras; e as condições para permanência e o acesso livre às terras (Braga, 2007, p. 28).

A autora aborda a contrapartida estabelecida para ser livre e afirma que para “os negros libertos pelo Padre Antônio Fernandes, a condição de ser livre estava condicionada dentre outros fatores, ao pagamento de 1/3 da produção, conforme manuscrito “[...] com condição porém de me derem durante a minha vida a terça parte do que nella colheres [...]” (Braga, 2007, p. 29).

A verdadeira liberdade ainda está por vir, pois a situação de exploração dos descendentes de africanos por meio do trabalho escravo³⁶ contemporâneo continua no Maranhão. Os números do trabalho escravo no Brasil apontam que fazendeiros utilizam a exploração dessa mão de obra em suas propriedades e o Maranhão também figura como um dos estados em que ocorrem denúncias de trabalho escravo no Brasil pela Comissão Pastoral da Terra. Esse crime já vitimou 60 mil pessoas entre 1995 e 2022 no país. Em 2022, o Ministério Público do Trabalho no Maranhão recebeu 80 denúncias de trabalho escravo, o que representa o maior número registrado nos últimos 20 anos, sendo que as investigações comandadas pelo órgão resultaram em 14 forças tarefas que resgataram mais 80 pessoas exercendo trabalho análogo à escravidão em 19 municípios do estado.

Moura relata em seu artigo que o trabalho escravo em Codó, Maranhão, é tido como de precisão. Assim, a autora denomina de escravos da precisão os trabalhadores rurais aliciados por fazendeiros que cometem a exploração da mão-de-obra de trabalho.

Os que aqui chamamos de *escravos da precisão* são os trabalhadores rurais que, tendo sido expulsos de suas terras, na luta do dia-a-dia para conseguir garantir o sustento de suas famílias, se submetem às condições precárias de trabalho, como está classificada pelos mediadores de *trabalho escravo*, mas o fazem dentro de uma lógica e de uma estratégia de complementação de renda, e não somente porque são “enganados” pelos agenciadores da força de trabalho (Moura, 2008, p. 15).

A ganância dos que exploram ocorre porque há um histórico de expulsão das terras no processo de expansão da agropecuária incentivada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) na Região dos Cocais, onde está localizado o município de Codó, que até os dias atuais figura como local de conflitos entre grileiros que se denominam donos das terras onde sobrevivem esses trabalhadores.

Sabemos que a garantia para que quilombolas possam ter suas terras certificadas e tituladas está assegurada pela Constituição Federal de 1988 e o quilombo Piqui da Rampa, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) do Maranhão, tem seu processo ainda em andamento para titulação definitiva do território Rampa.

Para a Braga, “Uma característica específica do território da Rampa é a ancestralidade comum presente em seus elementos étnico-religiosos, culturais e na organização político-social compartilhada pelas famílias quilombolas remanescentes do território” (Braga, 2005, p. 40).

³⁶ O trabalho escravo ou análogo à escravidão, como é caracterizado, é o trabalho forçado realizado em jornadas exaustivas e condições degradantes, uma violação grave dos direitos humanos. As ocorrências registradas no Brasil contemporâneo aconteceram principalmente no meio rural, em fazendas e propriedades associadas ao agronegócio e ao extrativismo mineral.

Nos relatos sobre a ancestralidade africana, Braga revela a utilização no território de “os pretos velhos contavam”, ao se referirem aos ditos mais antigos; “era uma animação que os negros sempre fazia pra se ajuntar de primeiro”, ao relatarem sobre o tambor de crioula; “preta velha da Rampa”, ao se reportarem a determinada mulher da Rampa (Braga, 2007, p. 41).

Braga afirma que “a região da Rampa compartilha com outros agrupamentos sociais dessa natureza [...] denominações como quilombos, comunidades negras tradicionais, mocambos, comunidades quilombolas, terra de preto ou terra de santo”. A autora cita Anjos (2006, p. 67) que alerta que “essas comunidades mantêm ainda tradições tecnológicas que seus antepassados trouxeram da África, como agricultura, a medicina, a religião, a mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato e a fabricação de utensílios de cerâmica e palha [...] e reforça que a linguagem permaneceu com a utilização das línguas africanas “no cotidiano das famílias, a relação sagrada com a terra, a culinária, a importância da vida comunitária” (Braga, 2007, p. 41).

Sobre a Carta de Liberdade, Braga ressalta que ao identificarem representações que permanecem na memória dos descendentes, “Piqui da Rampa compõe o território de herança “Gleba Rampa” deixado aos negros de origem africana e escrava que eram de posse do Padre Antônio, compartilhando assim a historicidade e as referências culturais do território” (Braga, 2007, p. 43). Os quilombolas de Piqui da Rampa têm consciência de que o território é uma terra de herança do Padre Antônio Fernandes do qual herdaram o nome. A pesquisa de Braga destaca os movimentos missionários na região do interior do Maranhão, em 1809, em que o Padre Antônio Fernandes Pereira é uma das referências (Braga, 2007, p. 45). A autora revela que “além das posses materiais, as autoridades religiosas eram bem servidas pelo “braço escravo” sendo os Carmelitas e os Mercedários os maiores proprietários. Braga ressalta a necessidade de estudos mais aprofundados, pois

[...] a falta de documentos ou registros da época até o presente momento inviabiliza considerações mais precisas em relação à origem do padre, ordenação ou outras informações que possam enriquecer e esclarecer a historicidade do Piqui e dos moradores de toda a gleba da Rampa (Braga, 2007, p. 46).

Para a autora, a ideia de foreiro aparece nos relatos, sendo que a primeira condição de posse do território é relatada por Felício Fernandes, ao recordar as palavras de sua avó, Henriqueta Selvina Leite, o qual demonstra uma das “normas” que permeiam a memória de muitos moradores em relação à proibição de foreiro no território Rampa (Braga, 2007, p. 46). A explicação é a de que os foreiros não eram da família Fernandes, mas de outras localidades e não possuíam parentesco com os descendentes dos herdeiros. Assim,

Apesar das memórias expressarem a restrição dos antigos de não pôr foreiro nem através de casamento e tendo em vista que os vínculos de parentesco ainda são intensos, percebe-se que em toda a área da Rampa existem muitos moradores que são de outras localidades, principalmente, do município de Nina Rodrigues. Ou então, de outros municípios vizinhos como Pirapemas e Chapadinha. Alguns moradores que vivem na região foram incorporados à localidade muitas vezes por uniões matrimoniais, as quais são bem recentes no caso do Piqui da Rampa (Braga, 2007, p. 47)

De acordo com Braga (2007, p. 49), com base na identificação dos representantes herdeiros de Piqui da Rampa, podemos deduzir que Piqui seja um dos quilombos mais antigos da gleba Rampa. Dentre os nomes dos primeiros herdeiros do território Rampa, Braga (2007, p. 51) destaca: Manoel Fernandes, morador de Piqui da Rampa que indica nomes como: Catini Jacó, Catirina Luanda, Josefa Angola, Cadete e Piquete, Lina Fernandes e Felício Fernandes, estes últimos relembram dos mais velhos que contavam sobre os irmãos Tito, Cisto e Vitor que eram donos da terra [...]. Para Braga, “nomes como Mandinga, Rebolo, Banguella e Bejagó, registrados na Carta de Liberdade, representam ora denominações de etnias de origem africana ora línguas [,,] de matrizes africanas” (Braga, 2005, p. 52).

A autora volta a citar Rafael Sanzio dos Anjos ao afirmar que “a identificação da nacionalidade de grupos africanos e o silêncio das estatísticas do tráfico é uma das problemáticas no que tange ao levantamento histórico de origem de comunidades de remanescentes quilombolas” (Braga, 2007, p. 52). Conforme Braga,

O próprio povoado Piqui da Rampa antigamente era conhecido por Piqui da Velha Henriqueta, que foi uma das primeiras moradoras da área. Dona Henriqueta, ou mãe Henriqueta como era chamada, era parteira e seus descendentes compõem a maior parte dos moradores do Piqui da Rampa. O nome da Escola do Piqui é em sua homenagem e reconhecimento – Unidade Escolar Henriqueta Selvina Leite. Em relação à denominação “Piqui”, contam os moradores que o local era rico em pés de Piqui, mas com a prática do roçado ficou escasso, no entanto, os poucos que ainda existem são prontamente localizados pelos moradores que indicam com precisão o local onde estão (Braga, 2007, p. 52-53).

Braga enfatiza a história da comunidade pelos relatos e memória dos moradores de Piqui da Rampa. “Porque nossa chegada foi através do padre Antônio Fernandes, foi ele que veio, porque não tinha estrada mesmo, a estrada era o rio, hoje dá-se o nome de Rampinha, da beira do rio lá no Pirapemas (Sebastião dos Santos, Piqui da Rama, 44 anos)”. A autora explica que Sebastião dos Santos, natural de Piqui da Rampa, conhecido como Jazi na infância, teve contato com os mais velhos de Rampa e herdou relatos sobre a terra. “Para ele, os portugueses ao se instalarem no Brasil “tinham

como objetivo principal enriquecer, para isso escravizaram índios, como não conseguiram bons resultados, em seguida trouxeram negros da África como escravos” (Braga, 2007, p. 53).

Conforme a autora há relatos sobre o olho d’água, que pudemos também conhecer durante a primeira visita à comunidade em 2019, no território Rampa é cercado de mistérios. “O local onde existe a nascente do olho d’água é envolvido por muitos mistérios e contos, como relata Dona Maria da Paz Fernandes”, que foi professora leiga no quilombo Piqui da Rampa, com a qual também conversamos na pesquisa.

Eles dizem que tem uma encantaria e ela aparece mesmo! Porque lá é um morro muito alto e ela, a água sai assim do pé do morro, é uma coisa muito linda. Aí o povo diz que lá apareceu peixe de ouro, aparecem coisas lá, mais não sei (...) tem mãe d’água, dona di poço, lá é uma coisa importante mesmo. Só se você fosse lá pra olhar (...) é muito bonito lá. (Maria da Paz Fernandes, Piqui da Rampa, 58 anos) (Braga, 2007, p. 54).

Segundo a autora, “a nascente de água da Rampa, a qual se refere Maria da Paz Fernandes, também é conhecida por olho d’água, minador e “frevedor”.” (Braga, 2007, p. 54). A pesquisa de Braga entrelaça relatos também da comunidade quilombola Rampa como festas locais em que moradores do território prestigiam como a de São Bartolomeu, protetor de todo o território Rampa, em que os nascidos em Piqui da Rampa têm recordações, considerando que “se associam à memória das pessoas de toda Rampa e permeiam o imaginário através dos contos, lendas e lembranças dos ditos mais velhos” (Braga, 2007, p. 57).

O estudo feito no quilombo trata da fé e festa, religiosidade, festejos e tambores do quilombo Piqui da Rampa, pois “a comunidade do Piqui, bem como a região de terra conhecida como Rampa, tem sua religiosidade expressa por missas, festejos e rezas, ou seja, pela devoção. São práticas sociais que unem dimensões de ordens diversas, como promessas, trabalho e lazer” (Braga, 2007, p. 65) e “há relatos como o de Sebastião dos Santos, que afirma que foi uma história criada pelo Pe. Antônio Fernandes “para que os negros acreditassem que eram livres e se mantivessem fiéis à tradição católica” (Braga, 2007, p. 66-67). Para a autora, “a comunidade do Piqui anualmente ajuda na preparação e na efetuação dos batizados, nos dias 23 e 24” (Braga, 2007, p. 69).

Braga revela que invocações à Maria para homenagear Nossa Senhora. “No povoado Piqui da Rampa, as rezas e promessas a Maria se dão com a chegada de Ana Mulata, marcando o início de uma tradição que vem sendo repassada por quatro gerações” (Braga, 2007, p. 74). A autora explica que tradições religiosas se estendem na comunidade.

Sobre ela, as pessoas do povoado contam que tinha a pele mais clara por ser mestiça e que chegou no Piqui com seus filhos e sem marido. Mulher religiosa trouxe consigo três santos de devoção: Santa Luzia, Santo Antônio e Santa Maria, os quais deixou para cada uma de suas filhas. Para Ildefonsa entregou Santa Luzia, à Zulmira o Santo Antônio e a Henriqueta, Santa Maria (Braga, 2007, p. 74).

O festejo de Santa Maria no Piqui da Rampa é lembrado na figura de Henriqueta Selvina Leite, homenageada com o nome da escola de educação infantil e ensino fundamental no Quilombo Piqui da Rampa.

É impossível falar em Festa de Santa Maria sem antes discorrer um pouco sobre a vida de Henriqueta Selvina Leite, encarregada de dar continuidade à festa após a morte de sua mãe. Henriqueta se casou com João de Deus, com quem teve seis filhos. Maria Brasilina, Bernardina, Antônio Atanázio, Arcanja, Martins e Julio Fernandes. Era parteira e como nos relata Zebina Fernandes da Silva (66 anos), “era uma parteira ótima, pegava filho grande a miúdos... nunca ouvi dizer que morresse mulher de parto na mão de minha avó” (Braga, 2007, p. 75).

A história de Henriqueta Selvina Leite segue contada por meio dos relatos: “entendemos que era uma pessoa muito influente na comunidade, tanto que segundo Raimundo Nonato (43 anos), o povoado antes era conhecido como Piqui da Velha Henriqueta. Possuía um cafezal, do qual tirava o café consumido durante os dias de rezas para Santa Maria [...]” (Braga, 2007, p. 75-76). As memórias obtidas nos relatos da pesquisa ampliam a história de vida de Henriqueta Selvina Leite e sua devoção religiosa.

Henriqueta herdou de sua mãe Ana Mulata um quadro pintado com a imagem da santa, que se encontrava na casa de José Wilson Fernandes e foi danificado durante um período de chuvas intensas. Posteriormente, adquiriram uma outra imagem, de gesso, que se encontra atualmente em um nicho ao lado do altar da igreja, onde estão três imagens uma de Nossa Senhora de Fátima, doada pelo Pe. Laurindo Neto e duas Santa Maria, uma imagem média entregue por Nini Barros, moradora de Vargem Grande e outra pequena dada por Clarinda, moradora do Piqui (Braga, 2007, p. 76).

A respeito da religiosidade de Henriqueta Selvina Leite, Braga afirma que há relatos como o que sua neta conta: Henriqueta era uma pessoa muito religiosa, como ilustra o comentário de Antônia Fernandes do Lago (Tonica, 66 anos): “A minha avó era tão católica, que aquele retrato de São João que vem na caixa de foguete, ela tirava, guardava e aí de quem fosse mexer” (Braga, 2007, p. 76). Conforme Braga (2007, p. 79) os moradores e descendentes de Henriqueta como netos e bisnetos mantêm a tradição herdada e possuem cadernos com as rezas.

A festa comunitária do Quilombo Piqui da Rampa era feita após o período da chuva pois o acesso à comunidade durante o período chuvoso se torna intrafegável. A festa popular religiosa de

Santa Maria, que antigamente era dançante, com som para a dança era garantido por músicos de Vargem Grande “que tocavam sanfona, cabaça, pandeiro, triângulo, banjo, trompete, piston, clarinete, acompanhados por Felício Fernandes, que é morador da comunidade, na bateria.” Braga ressalta que os ritmos variavam entre samba, baião, marcha, xote, mambo, etc. “Raimundo Cassiano Fernandes se lembra de uma música tocada “é do tipo duma Pisa na fulô”, de João do Vale (Braga, 2007, p. 81).

A autora revela que

A festa que era organizada pelos filhos e bisnetos de Henriqueta, hoje se encontra sob a tutela da Associação Comunitária do Povoado Piqui da Rampa, formando dessa forma, uma proporção bem maior, também reflexo da mudança para o mês de dezembro, geralmente no segundo sábado, hoje é conhecida por toda a região de Vargem Grande. (Braga, 2007, p. 81)

Segundo os relatos colhidos, Braga conclui que a festa atual trata de uma interseção entre a festa de Santa Maria e Santa Luzia, e que as mudanças ocorridas, como relata Maria da Paz Fernandes, se deram porque “o movimento aumentou mais, naquela de antigamente não tinha carro pra vir, não vinha carro, quem vinha era montado de animal, a pé, era assim [...] até os músicos que a gente ia pegar eles vinham de animal [...] (Braga, 2007, p. 82).

O festejo de Santa Luzia no Quilombo Piqui da Rampa “nasceu a partir de uma promessa feita por D. Luizona, ou Luíza Balbina Fernandes, à Santa Luzia e a São Bartolomeu para que ficasse curada dos olhos” (BRAGA, 2007, p. 85). De acordo com Braga, “toda renda é revertida para as duas Associações da comunidade, sendo utilizada quando oportuno [...]” A autora menciona que a festa sempre é realizada por organizadores que assumem a função, sendo “os organizadores [...] Manuel Fernandes (Manuca) e Valter Santos que fizeram por dois anos” (Braga, 2007, p. 86) Na pesquisa que realizamos, conversamos com Valter quando era presidente da Associação do Quilombo Piqui da Rampa que relata como a festa vem sendo organizada.

Quanto à religiosidade de matriz africana no território Rampa, apesar do Quilombo Piqui da Rampa ter uma vida religiosa católica, a autora alerta para a “ocorrência de traços da religiosidades dos antepassados de Rampa, e que guardam em suas histórias de vida muito trabalho e muitas provações” e salienta que

O primeiro a destacarmos é o Sr. Manuel Pereira de Sousa, pai do seu Juarez Fernandes. Quando criança tinha alguns sonhos e visões, e quando chegou ao Piqui, com 15 anos, foi logo identificado por Tico Bezerra, que lhe disse que deveria ser curador e logo “encruzado”, ou seja, receber ensinamentos e ser preparado para desenvolver as atividades de cura (Braga, 2007, p. 87).

Braga revela que o Sr. Manuel “tratou de alguns moradores da comunidade e atraia gente de localidade como Nina Rodrigues, Morros e São Benedito do Rio Preto. A narrativa ilustra as atividades de cura desenvolvidas em “uma viagem realizada a São Benedito do Rio Preto, anteriormente chamada de Curuzu”. A autora traz um relato de Juarez Fernandes, do dia 03/02/2007, que afirma: “Um dia chegou no Curuzu, já tinha sido chamado pra fazer um serviço com a filha de uma fazendeira, e lá tinha um sujeito brabo, ele se viu aperreado” porque havia uma mulher dentro de uma rede sem tomar banho e sem se alimentar e “ele marcou um tambor pra noite” [...] No outro dia de manhã tava pedindo comida e 9h da manhã se levantou”. Segundo a autora, as atividades de cura cessaram com o envolvimento dos moradores de Piqui da Rampa nas Comunidades Eclesiais de Base, mas salienta que “Seu Juarez até hoje se utiliza de algumas rezas que aprendeu com seu pai, dentre elas damos atenção especial a uma que é respeitada por ser “muito forte” e básica para qualquer curandeiro” (Braga, 2007, p. 88).

Percebemos que há um sincretismo com orações cristãs católicas como ocorre na umbanda que é afro-indígena e que também prevalecem em religiões de matriz africana. Com a não preparação de pessoas da comunidade Piqui da Rampa, “não existem mais terreiros no povoado, apenas em regiões muito próximas como no povoado da Gameleira onde se realiza festa de tambor na Tenda de São Francisco de responsabilidade de Maria Luzia Veras” (Braga, 2007, p. 89).

A autora afirma que “Maria Luzia é natural do Sossego no território Rampa” e que “o tambor que realiza, ressalta sobre alguns aspectos como a existência de determinadas linhas de acordo com o tipo de trabalho”. Ela informa que “a linha da Jurema é das matas; a dos Pajés, são os mesmos caboclos; a dos negros é dos Pretos Velhos, mesma coisa com légua, tem da Mina, que pertence à Iemanjá que é das águas” (Braga, 2007, p. 90). Braga observa que “o assunto do tambor de mina no povoado do Piqui é tratado com muita cautela, visto que a religião é essencialmente católica, ficando a prática da Mina “isolada” na Gameleira” (Braga, 2007, p. 91).

O Tambor de Crioula tem em seu aspecto cultural a preservação pelos moradores do Quilombo Piqui da Rampa herdada dos ancestrais. Para ela,

No universo do Tambor de Crioula, percorrem-se distâncias através de sua historicidade, suas motivações religiosas e particularidades locais em que existe a brincadeira, na busca efetiva do toque, da dança e da diversão. No povoado do Piqui, bem como na região da Rampa, mostra-se do conhecimento de todos, as raízes do tambor de crioula (Braga, 2007, p. 119).

A autora alerta que das comunidades do território, a comunidade que pesquisamos mantém ainda forte as atividades do Tambor de Crioula. “Porém, registra-se na Rampa uma

diminuição na frequência e na “força” da brincadeira, situação inversa à vivida no Piqui atualmente” (Braga, 2007, p. 119). Braga (2007, p. 120) afirma que o projeto Tambores do Piqui, Cartas de Liberdade, incentivou o aprendizado aos mais jovens e possibilitou apresentações do Tambor de Crioula envolvendo a comunidade em municípios da região.

A prática do tambor de crioula se mostra presente em festejos da região de Vargem Grande e Nina Rodrigues. É um importante elemento de ligação entre diversão e a fé católica, um traço preponderante para permanência de elementos da música e da dança repassados culturalmente, e determinantes para a manutenção das tradições de origem africanas nas localidades pesquisadas, sobretudo no Piqui da Rampa (Braga, 2007, p. 128).

Na pesquisa realizada por Braga, as memórias do cotidiano relatam o trabalho no Quilombo Piqui da Rampa e lembranças dos moradores à época em que cursavam a educação de jovens e adultos após um dia cansativo de trabalho na lavoura.

Manuel Fernandes, conhecido por todos no Piqui da Rampa por Manuca, é lavrador e frequentava a sala de Educação de Jovens e Adultos, também é sócio da Associação Comunitária do Povoado Piqui da Rampa, onde desempenhava a tarefa de ralar a massa da mandioca para as pessoas da comunidade (Braga, 2007, p. 140).

Braga salienta que “os aspectos presentes na vida de Manuca são igualmente recorrentes em relatos de moradores mais antigos do Piqui da Rampa”, o que ressalta que a vida no passado era mais difícil comparada a do presente. Para a autora, “de modo geral, as dificuldades estavam relacionadas ao “isolamento” do povoado pela inexistência de estradas; as condições de trabalho na roça; o difícil acesso à educação e ao atendimento médico” (Braga, 2007, p. 141). Ela explica que o acesso à comunidade era feito antes por caminhos abertos na mata e depois os antigos abriram caminho para facilitar a ida ao território.

O Piqui, apesar de se situar a 20 km (vinte quilômetros) de Vargem Grande, não possuía as vias de acesso trafegáveis e o percurso de bicicleta nunca era inferior a horas. Em carros grandes, caminhonetes e caminhão o deslocamento não se dava em menos de uma hora, pois nem todos os tipos de veículos conseguiam completar o percurso até lá por causa das péssimas condições da estrada [...] (Braga, 2007, p. 142).

A autora destaca ainda pontos da vida na comunidade como “as condições de acesso, via estrada mista, ou seja, pontos da estrada em que predomina piçarra ou barro na qual o meio de transporte mais utilizado era bicicleta; o abastecimento de água era tipo cacimba, tendo como fontes o rio e o riacho, atendendo parte da comunidade”. De acordo com a autora, “as primeiras alterações na dinâmica da comunidade no que tange à melhoria dos recursos materiais e de infraestrutura de

espaços e instrumentos comunitários com implicações na dinâmica sociocultural, tem seu sustentáculo na década de 80” (Braga, 2007, p. 144).

Entende-se que a comunidade trabalha pelo desenvolvimento, sustentabilidade, preservação; conservação e valorização do seu patrimônio sociocultural, material, imaterial e natural com atenção maior para a coletividade e etnicidade, que permite à Associação do Quilombo Piqui da Rampa e a Associação das Mulheres Negras de Piqui da Rampa um etnodesenvolvimento socioeconômico para geração de renda na comunidade.

Glória Moura³⁷ (2005, p. 73), em sua pesquisa sobre quilombos, afirma que há uma educação quilombola permeada por meio de um currículo invisível.

As crianças estão presentes em todas as tarefas comunitárias, do planejamento à execução e avaliação das atividades, sempre ao redor dos adultos, de ouvidos e olhos abertos, atentas, de uma maneira natural e descontraída. A documentação fotográfica que acompanha este estudo nos permite constatar a presença das crianças por toda a parte, participando da preparação das festas ou, no contexto cotidiano, atuando ou observando. Esse veículo de treinamento informal constrói um saber que vai sendo transmitido e assimilado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento (Moura, 2005, p. 73).

Para a autora, as tradições culturais herdadas dos antepassados são preservadas e entendemos que currículo da escola quilombola precisa incorporar a cultura mantida nas comunidades de geração em geração.

Nas festas, os valores que a comunidade reputa essenciais e que condensam esse saber são constantemente reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível por meio do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, esse currículo invisível vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras. Percebe-se, desse modo, a seriedade dos quilombolas na realização de suas festas. Eles lutam para viver o momento presente, sem esquecer o passado e com alegria. Não uma alegria descompromissada, descontextualizada, mas uma alegria definitiva, duramente conquistada, buscada no mais recôndito do ser. Porque as dificuldades estão presentes, não há que ir procurá-las em outro lugar, mas as formas de ultrapassá-las é que estão sendo perseguidas (Moura, 2005, p. 74).

Moura (2005, p. 75) alerta que a forma de manter as tradições culturais pode ser entendida como “a maneira de manterem acesa a chama da vida passa pela experiência de buscar a

³⁷ Glória Moura, Pedagoga, é professora no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) do Centro de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília (CDS/UNB). É autora do livro *Festas no Quilombo*, publicado pela Editora da UnB, em 2012. Participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012.

transcendência, o lado de lá da vida, para continuarem lutando, do lado de cá, pela terra, pela comida, pela escola, pela moradia”. Para a autora,

Passar a noite toda rezando, cantando e dançando é investir na vida, é se embrenhar em uma outra dimensão que poderá e deverá ser a força que nutre a vida mesma. Os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens. A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores, bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as histórias de santos e de bichos contadas exaustivamente (Moura, 2005, p. 75).

De acordo com Moura (2005, p. 75) “a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, [...] enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida”. Para a autora, as festas nos quilombos mantêm a cultura viva.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura da festa, que perpassa o seu modo de vida, comanda o desenvolvimento lento do currículo invisível, por meio do qual se dá a transmissão das tradições do grupo, constantemente recriadas, reinventadas, ressemantizadas. Apreender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a sociedade envolvente, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificações (Moura, 2005, p. 75).

A cultura perpassa a prática pedagógica por meio do currículo que permeia o ensino e a aprendizagem no Quilombo Piqui da Rampa que busca uma melhor escolarização para contribuir com a entrada de jovens quilombolas no ES, que poderão atuar no futuro também como professoras/es nas escolas do quilombo.

2.1.5 Quilombos e educação: história e política educacional no Maranhão

*Encontrei minhas origens
Oliveira Silveira
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura*

*em meus heróis ativos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei*

Fragmento do poema Encontrei minhas origens
Livro Roteiro dos Tantãs (1981)

O poema “Encontrei minhas origens”, de Oliveira Silveira, revela nossa ânsia em estudar os quilombos e educação no estado em que nascemos e buscamos nossa origem quilombola.

Ao abordarmos a história e política educacional relacionando os quilombos e a educação, refletimos sobre as experiências educacionais do século XIX no Maranhão. Convém registrar que a história da educação maranhense revela que, assim como a história da educação brasileira, as iniciativas de educadoras negras e educadores negros não são incluídas, como a criação de escolas desde o século XIX, e indicamos os caminhos e avanços para inclusão da história afro-brasileira no currículo escolar a partir do século XX com a sugestão da inserção de estudos africanos na EB. Percebemos que a presença negra na história da educação maranhense carece de visibilização.

A pesquisadora Cruz observou a “inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas” e indaga “como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras e imprensa negra?” (Cruz, 2005, p. 21-22).

A autora destaca que os negros criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores e salienta que “à margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros”, e

o estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (Cruz, 2005, p. 22-23).

A referida autora ressalta que fontes que poderiam revelar uma história dos negros na educação foram destruídas no período da escravização de africanos no país, considerando

a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas

fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (Cruz, 2005, p. 23).

Para Cruz, “os pesquisadores afro-brasileiros que têm desenvolvido estudos sobre o tema negro e educação dão exemplo do caráter histórico, não só das abordagens históricas, como também do próprio campo científico na área de ciências humanas”. Conforme a autora,

quando se tenta organizar informações sobre a história da educação dos negros no Brasil, fazem-se necessários dois procedimentos: o primeiro é reunir os poucos estudos voltados especificamente para o resgate dessas experiências, os quais emergem principalmente na segunda metade dos anos 1990. O segundo é realizar leitura atenta de estudos em História da Educação Brasileira, problematizando as informações, observando os materiais iconográficos apresentados e questionando a invisibilidade que se dá a esse segmento (Cruz, 2005, p. 27).

De acordo com Cruz, a invisibilidade dos negros na história da educação pode revelar exclusão nos processos de escolarização, pois

algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos (Cruz, 2005, p. 27).

Para a autora, “a necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais”. Cruz assinala que negras e negras atingiram maior escolarização ao criarem suas próprias escolas e também por meio de pessoas escolarizadas, quando tinham possibilidade de adentrar a rede pública, os asilos de órfãos e ainda escolas particulares, conforme registra: “Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares” (Cruz, 2005, p. 27).

A autora observa que o esforço específico de negros e negras “em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros” (Cruz, 2005, p. 28). Para a autora, “outras escolas são

apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (Pinto, 1993; Cunha Jr., 1996; Barbosa, 1997)”.

Nesse sentido, apesar de a história da educação brasileira não incluir as iniciativas de educadoras negras e educadores negros com a criação de escolas no século XIX, Cruz nos revela que “há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados” (Cunha, 1999, p. 81 *apud* Cruz, 2005, p. 8) pois Cosme Bento das Chagas, além de liderar a Balaiada, rebelião ocorrida no Maranhão e Piauí entre 1838 e 1841, ele tinha preocupação com o acesso ao saber pelas crianças quilombolas possibilitado nas escolas.

Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (Cruz, 2005, p. 28).

Portanto, podemos considerar que uma proposta pioneira de educação para quilombolas se deu a partir da ideia de Negro Cosme de criar no quilombo Lagoa Amarela uma escola para que as crianças pudessem aprender a ler e escrever, no século XIX, uma época em que somente os brancos de famílias mais abastadas podiam ter o direito à educação assegurado, pois havia proibição na Constituição do Império para que africanos e seus descendentes pudessem estudar.

Mundinha Araújo, na obra *Negro Cosme: em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador da liberdade*, critica a forma como os autores escrevem sobre Cosme e a Revolta da Balaiada e procuram “confundir a opinião pública em relação à sua guerra pela liberdade” dos escravizados, “pois se ele se revoltara em nome das liberdades bem-te-vis, estaria lutando por outras causas ao lado de rebeldes que nunca requisitaram em seus manifestos a liberdade dos escravizados, e que, logo no início da guerra não queriam saber dos mesmos em suas fileiras” (Araújo, 2008, p. 41). Araújo salienta que Cosme se preocupava com a liberdade, a consciência e a educação no Quilombo Lagoa Amarela, ao ressaltar:

Hoje, pode-se afirmar que Cosme governava o seu povo com uma visão progressista para aquela época. Ao criar a escola no quilombo, em plena guerra, fica demonstrado que o sentido de liberdade para esse líder suplantava todos os limites estabelecidos pelo sistema

escravocrata aos negros, dada à sua condição de cativos. E mais, ao ensiná-los a ler e escrever mostrava-lhes que além da liberdade física que adquiriam fugindo da casa do senhor, havia a liberdade da mente, da alma, uma liberdade plena adquirida através da educação (Araújo, 2008, p. 44).

Negro Cosme deveria ser reconhecido como um lutador e educador, por sua luta pelo direito à educação para quilombolas e, em 2016, no Estado do Maranhão, foi sancionada a Lei nº 10.524/2016, que institui o dia 17 de setembro como data comemorativa em homenagem a Cosme Bento das Chagas, líder da Balaçada.

No Maranhão, há na história da educação a iniciativa da educadora Maria Firmina dos Reis da criação de uma escola mista para meninas e meninos, no povoado de Maçarico, na Vila de Guimarães, em 1880, quando a maioria das escolas eram para meninos, e que funcionou até o ano de 1882. A iniciativa de Firmina reflete seu pensamento de igualdade no acesso à educação para meninas em pleno século XIX. Salienta-se que Maria Firmina dos Reis (1822-1917), ludovicense, professora, abolicionista e a primeira escritora romancista negra brasileira, foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão para o cargo de professora para a cadeira de primeiras Letras.

Convém registrar que, sendo Maria Firmina uma abolicionista, ao ser aprovada em concurso para o magistério, aos 22 anos de idade, como era costume na época carregar as pessoas num palanquim para receber a nomeação, sua mãe assim o queria, mas a referida autora contestou, e preferiu ir a pé, justificando para sua mãe: "Negro não é animal para se andar montado nele."

Maria Firmina também foi a primeira mulher a posicionar-se, em seu livro "Úrsula", contra a escravidão e a descrevê-la partir do ponto de vista dos escravizados, diferentemente dos escritos da época. Ela foi uma autora que participava ativamente da vida intelectual maranhense e colaborou com a imprensa local, e que, além da publicação de livros, escreveu contos e poesias, participava de antologias, sendo também musicista e compositora, tendo composto o "Hino da Abolição dos Escravos".

A história de Maria Firmina nos revela a seriedade descrita por uma antiga aluna que afirmou que a professora não castigava as crianças e as aconselhava, sendo estimada pelos alunos e alunas e pela população da vila e, quando havia manifestações de moradores de Guimarães, paravam em sua porta, davam vivas e a professora agradecia com um discurso improvisado, próprio de uma grande escritora (*In: Maria Firmina dos Reis, Romancistas Essenciais*).

A autora faleceu aos 95 anos, na casa de uma amiga ex-escravizada, Mariazinha, mãe de uma de suas filhas de criação. É a única mulher dentre os bustos da Praça do Pantheon, que homenageiam importantes escritores maranhenses, em São Luís, Maranhão, apesar de que o busto

não a retrata como foi descrita por filhas de criação. Atualmente sua figura aparece mais próxima da imagem que deveria ter na Praça dos Poetas na capital maranhense, criada na última década.

Tais registros nos reportam à “escrivência”, reconhecendo-a retratada na obra de Maria Firmina dos Reis, uma escritora negra que escreveu a representação das suas personagens negras e apresenta o negro em sua dimensão humana e confere a ele uma posição de sujeito de discurso, o que pode revelar uma íntima identificação com o negro escravizado, apresentando uma solidariedade conferida à condição da mulher negra, que evidencia problemas herdados da situação escravista colonial, em que as mulheres foram subjugadas de variadas formas. Reconhecimento que também decorre do que afirma Duarte: a escrevência “nasce de uma perspectiva outra, pela qual a escritora, irmanada aos cativos e a seus descendentes, expressa, pela via da ficção, seu pertencimento a este universo de cultura” (Duarte, 2023, p. 4). Assim, entendemos que a escrevência cunhada por Evaristo é utilizada numa escrita da vivência, com o relato das memórias do nosso povo.

Podemos considerar como um passo importante na história da educação do Maranhão para visibilizar educadores e educadoras negras, as revelações da pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz, Professora da UFMA – campus Imperatriz, com a pesquisa “O pensamento pedagógico do professor José Nascimento Moraes na primeira metade do século XX”. Refletimos, que o silenciamento produziu a invisibilidade de educadoras negras e educadores negros da historiografia.

Cruz retrata o que a história da educação invisibilizou, por muito tempo, no livro “História da Educação do Negro e outras histórias” em “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, afirma que nossos ancestrais buscaram aprender (Cruz, 2005, p. 28) e revela que para a população negra maranhense, existiram “aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão” (Moraes, 1995 *apud* Cruz, p. 28), o que confirma o interesse dos africanos e descendentes no acesso ao saber.

Para Cruz, o direito à instrução pública na província maranhense envolvia práticas de escolarização, no período em que a população negra numericamente superava a branca, e observava-se que havia dificuldade de concretizar algumas das interdições sociais impostas aos africanos e seus descendentes.

Observa-se que, no Maranhão, a educação dos negros não se concretizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. Mas que, apesar da escravidão, os negros também foram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civilidade, integração social e liberdade. Para isso, as escolas particulares favoreciam o acesso de crianças na condição escrava, dado à maior dificuldade do poder público para controlá-las. Em se tratando de escolas públicas, apesar da interdição da matrícula aos escravizados, não era raro encontrar alunos dessa condição

fazendo-se passar por livre, ou então crianças libertadas, para o fim de ser matriculadas, como ocorreu com a escola dos Educandos Artífices em 1841 (Cruz, 2016, p. 169).

A respeito da instrução pública dos negros maranhenses, Cruz constata que no século XIX não foram planejadas ações que pudessem promover mudanças, “mesmo quando havia uma conjuntura histórica favorável à existência de políticas sociais que privilegiassem a educação de negros, não foram efetivadas ações positivas capazes de munir essas populações de condições para melhor se adequarem às mudanças que se anunciavam” (Cruz, 2016, p. 178).

Conforme Cruz, na província do Maranhão, “os negros se apropriavam de símbolos de civilidade associados à cultura europeia, o que serve para desmistificar os discursos estereotipados que os caracterizavam como seres bárbaros, portanto, desprovidos de cultura”. De acordo com a autora, “o uso da leitura e da escrita não se constituía em prática cultural vivenciada apenas pelos negros que visavam inserção social na dinâmica da sociedade imperial”, mas “se faziam presentes práticas de leitura e escrita entre aqueles que tinham no confronto da ordem estabelecida a sua forma de vida, a exemplo dos que viviam em quilombos e organizavam insurreições”. Ela confirma que negros e negras inseridos na instrução daquele período utilizam a escrita, pois

a demanda por instrução, existente durante o século XIX, permitiu que as práticas escolares se disseminassem além das expectativas governamentais, que se dividiam entre o desejo de massificar a instrução e os esforços para controlar a abrangência dos seus resultados, quando manifestavam preocupações pela existência de negros que dominavam a escrita (Cruz, 2016, p. 186).

Para a autora, “o uso do saber escolar representou um instrumento a mais a favor dos contingentes empobrecidos e que se confrontavam aos interesses dos grupos dominantes. Nesse caso situam-se os rebeldes da história, nomeados quilombolas”. Refletimos que a autora alerta que a desigualdade no acesso à instrução indica que

a miséria em que por tantos anos os grupos de descendentes de africanos estiveram submetidos, no Brasil e no Maranhão não pode ser justificada como resultado das limitações naturais das camadas desses grupos de se incorporar ao universo cultural legitimado como condição para a inclusão socioeconômica, como a literatura histórica mais tradicional afirma. Os dados até aqui evidenciados informam que a pobreza disseminada entre os negros tem se afirmado como consequência da existência de barreiras sociais impostas conforme a cor da pele, desde os tempos mais remotos da história brasileira (Cruz, 2016, p. 186).

A mencionada autora observa que a tentativa de silenciamento de Nascimento Moraes fez emergir os relatos orais sobre sua vida, que “por se tratar de um professor negro, pobre e filho de

libertos, a personagem da nossa história não foi anônima, pois sobre ela não faltam fontes oficiais em acervos públicos do Maranhão” (Cruz, 2016, p. 210).

A respeito do silenciamento de Nascimento de Moraes, Cruz aponta que

Grande parte do conteúdo literário, político, antirracista e pedagógico dos textos produzidos por Nascimento Moraes ainda aguarda estudos aprofundados e muito pode contribuir para melhor conhecimento de diversos aspectos da história maranhense. Não fosse o seu esforço de viver não evitando polêmicas que envolviam a sua condição racial, teria Nascimento Moraes passado como mais um intelectual sem cor e acomodado com as relações sociais e humanas decadentes que pairavam sobre o Brasil, desde a escravidão até períodos posteriores à Proclamação da República (Cruz, 2016, p. 211-212).

A história de silenciamento com relação a educadores negros e educadoras negras no Maranhão é destacada por Cruz a respeito de um renomado educador negro que tentaram calar, como o professor Nascimento Moraes, que iniciou suas atividades em escolas públicas, como interino da Escola Normal, em 1911, lecionando aritmética, álgebra e geometria. Conforme Cruz,

Em 1913, inscreveu-se para o concurso da cadeira Geografia e Corografia do Brasil do Liceu Maranhense, a qual disputou com seu amigo Raimundo Lopes da Cunha. Aprovado no concurso, tornou-se catedrático de Geografia, sendo mestre de várias gerações de maranhenses ilustres, exercendo a docência até 1953, quando foi aposentado (Cruz, 2021, p. 301).

A pesquisa de Cruz dá visibilidade ao fato de que Moraes “ensinou Português e Pedagogia no terceiro ano da Escola Normal do Estado; em 1938, foi designado para reger a cadeira de Geografia no curso complementar da mesma Escola Normal”, e afirma que “na década de 20, como professor, permanecia no ensino público, exercendo suas atividades no Liceu Maranhense e na Escola Normal do Estado”. A pesquisa revela que Moraes, “em 1935, foi professor de Pedagogia e de História da Educação da Escola Normal Primária Rosa Castro, sendo presença marcante nas bancas de exames”.

Para a autora, a trajetória de vida demonstra que o ilustre professor recebeu muitas homenagens, tanto em vida como após a morte, por parte de ex-alunos, e de companheiros do meio intelectual, sendo expressivas as exaltações de sua erudição, por um dos mais ilustres de seus alunos que foi Josué Montello, autor da obra *Os Tambores de São Luís*. Nascimento Moraes foi precursor das ideias de instalação da Academia Maranhense de Letras, criada em 1908. Entretanto, sua aceitação como membro dessa Academia ocorre em 1934, e sua posse em 1938, o que indica que o racismo conspirou para que o escritor não fizesse parte da agremiação literária por ele pensada.

Segadilha (2016) possibilita a compreensão do cenário em que se inseriu a Escola Modelo Benedito Leite em São Luís, Maranhão, como instituição de ensino com a responsabilidade de difusão

de uma educação de caráter inovador no Estado, num momento de efetivação de um novo regime político no país e revela que

José do Nascimento Moraes, na obra *Vencidos e degenerados* (1915), subintitulada “Romance Crônica Maranhense”, a partir da temática da abolição da escravidão descreveu com acuidade as consequências do fim da escravidão para uma sociedade como a maranhense, construída no cerne do regime extinto. O enredo construído por este autor retrata um Maranhão decadente, preocupado com sua recuperação. Ao tomar como referência o Maranhão pós-abolicionista, deu ênfase à descrição das tensões socioculturais da capital maranhense (Segadilha, 2016, p. 72-73).

Segundo a autora (2016, p. 72) Moraes “denuncia a existência de práticas conservadoras e preconceituosas construídas durante o passado escravocrata pela sociedade de São Luís”. A autora afirma que “o tema central gira em torno da abolição, visto ter sido este um dos motivos mais percebidos como a grande causa da decadência econômica do Estado”, e reflete que “o discurso da decadência moral e material do Maranhão é o mote do conjunto da obra de Moraes, na qual expressou a resistência dos grupos sociais de pequenas posses de São Luís em conceder alforria aos seus escravos” (Segadilha, 2016, p. 72).

A respeito da afirmação de Moraes, Segadilha alerta que “parece estar contida aí uma grande preocupação em tentar compreender o motivo de tanta desordem em função do fim da escravidão, pois, em sua opinião, outras possibilidades de sustentação econômica poderiam ser vislumbradas”. A autora assinala que “Moraes (2000) realizou descrição da sociedade maranhense pós-abolicionista, destacando as dificuldades de uma sociedade gestada e sustentada pelo regime escravocrata em perceber as mudanças que se impunham a todos” (Segadilha, 2016, p. 73). A tese de Segadilha confirma que não faltam fontes para o visibilizar na história da educação maranhense.

A história de educadores maranhenses contempla também nomes de destaque, a exemplo de Hemetério José dos Santos, um educador negro desconhecido da história da educação brasileira, que nasceu em 1858, em Codó, Maranhão, conforme pesquisa intitulada “Hemetério José dos Santos: Um homem de Letras e de Cor”, de Tadeu Luís Maciel Rodrigues, sob orientação do Professor Acildo Leite Silva. Do final do século XIX e início do XX, o professor tem uma “atuação como homem de letras nos primeiros anos da república brasileira”, como profissional do magistério, “fez da sua vida uma luta contra o preconceito e discriminação racial usando competentemente as letras no travamento desses embates” (Rodrigues *et al*, 2011, p. 1)

A importância das educadoras negras é resgatada também pela pesquisadora Diomar das Graças Motta que aborda as mulheres no magistério para dar visibilidade à participação de

professoras no debate educacional, a partir do século XX no Maranhão, e sua tese de Doutorado contempla a contribuição de mulheres professoras. Uma delas é a professora Laura Rosa (1884-1976), primeira mulher, negra, a integrar a Academia Maranhense de Letras, que lecionou na Escola Normal, na Escola Pública de Caxias e no Curso de Aplicação em São Luís, sendo a primeira titular da Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública na década de 1930 (Motta, 2003, p. 89).

Outra educadora destacada, dentre tantas, é Maria José Camargo Aragão (1910–1991), professora negra, normalista, que se formou em Medicina Pediátrica, em 1942. Pedagogia e pediatria incentivaram sua militância, e foi buscar os fundamentos teóricos, em parte, na então União Soviética (1961–1962). Foi presa, torturada por sua militância política, no período da ditadura, entre 1964 a 1982, obtendo a liberdade no dia 8 de março de 1982 quando cria o Grupo Mulheres “8 de Março”, que discute saúde e educação, data para ela com dupla significação: Dia Internacional da Mulher e de sua liberdade dos cárceres maranhenses (Motta, 2008, p. 125).

Os escritos sobre Maria Firmina dos Reis e outras professoras negras maranhenses, silenciadas por um longo período, possibilitam resgatar a trajetória de vida de mulheres negras que atuaram como educadoras maranhenses e indicam a necessidade de aprofundamento de estudos com o recorte gênero e raça para dar visibilidade à presença dessas personalidades na história da educação brasileira. A história da educação maranhense reflete a historiografia educacional brasileira em que negros/as são alijados do processo de escolarização e não inclui as iniciativas de educadoras negras e educadores negros como a criação de escolas no século XIX e XX.

Essa história pode ser refletida a partir da trajetória da educação da população afro-brasileira no Maranhão, considerando a criação de instituições escolares por negros e negras, incluindo as políticas educacionais, os saberes de profissionais da educação envolvidos e as práticas pedagógicas no contexto da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola contemplando os desafios a serem incorporados pelos sistemas de ensino.

Atualmente, a EEQ como modalidade de ensino na EB representa uma conquista, mas o desafio está na construção de uma pedagogia própria como indicam as DCNEEQ que envolva sujeitos/sujeitas das comunidades quilombolas com as histórias, culturas, saberes, visões de mundo, para que a educação ofertada no quilombo seja de qualidade com a permanência e sucesso dos/as estudantes com a conclusão de todas as etapas da EB no sistema de ensino público municipal e estadual. Assim sendo, essa educação abrange os aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos da modalidade.

Nesse sentido, entendemos a educação quilombola como as práticas da família na comunidade e as que ocorrem dentro da escola que envolvem quilombolas nos planejamentos educacionais, considerando que a comunidade, na visão de profissionais da educação, é primordial para que a escola utilize esses saberes na tomada de decisões como indicam as DCNEEQSEEM.

O Programa Escola Digna desenvolvido no Maranhão, a partir de 2015, objetivava promover ações voltadas para a qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, inclusive na temática étnico-racial, para a ampliação da gestão democrática das secretarias e das escolas, garantindo o direito de participação ativa no processo educativo e para o estabelecimento de um Pacto de colaboração com os municípios, visando que todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam ter, em todas as escolas maranhenses, sejam elas da Rede Pública Estadual ou Municipal, o direito fundamental a uma escola de qualidade.

Dessa forma, os objetivos do referido Programa deveriam estar em consonância com alguns dos princípios teóricos de inclusão social e respeito à diversidade que deveriam ser aplicados às escolas quilombolas. Entretanto, os objetivos delineados inicialmente no programa não vêm sendo atingidos, conforme informações obtidas pelas professoras quilombolas envolvidas na pesquisa que realizamos. No sistema público estadual, a EEQ se desenvolve em escolas de Ensino Médio que estão situadas em territórios rurais quilombolas distribuídos em 13 municípios, onde estão localizadas as 14 (quatorze) comunidades quilombolas.

No Maranhão, de acordo com o Censo Escolar 2016, havia 56.603 matrículas quilombolas, com 3.910 professores em 716 escolas de EB (Maranhão, 2017). De acordo com os dados disponíveis, na rede pública estadual de ensino, 4.680 estudantes foram atendidos por meio dessa modalidade de ensino em 2019.

No caso do Maranhão, um passo para avançar e atender as reivindicações do MNU, da Aconerug e da Conaq foi a construção das DCNEEQSEEM (Resolução nº 189/2020 – CEE/MA, de 16 de novembro de 2020), que contou também com a participação da quilombola professora Maria José Palhano (*in memoriam*), que presidiu a Aconerug e foi conselheira do CEE.

Atualmente, a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão conta com 17 CEQs localizados em 07 Unidades Regionais Educacionais (Bacabal, Chapadinha, Codó, Itapecuru-Mirim, Pinheiro, São Luís e Viana). Os CEQs do Maranhão, foram criados por meio do Decreto nº 37.343, de 27 de dezembro de 2021.

A Matriz Curricular para o Ensino Médio, atualizada em 2022, consta de componentes curriculares para Formação Geral Básica e com componentes específicos na Parte Diversificada do

Currículo: Corresponsabilidade Social, Movimento Negro e Quilombola no Brasil e História, Cultura e Literatura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

O quadro docente é composto, conforme Resolução que orienta para que professores e professoras sejam preferencialmente da comunidade onde a escola se localiza, sendo que a gestão das escolas quilombolas deve ser exercida por profissional indicado por suas respectivas lideranças e deve atender ao que dispõe as Diretrizes no que se refere à BNCC, designados por componentes e áreas de Conhecimento e Parte Diversificada para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira com docentes com cursos e experiências nessa área. O currículo das escolas quilombolas preconizado pela Seduc atende formações e cursos sobre as políticas de igualdade racial.

Em São Luís, há necessidade de formação para profissionais da educação do sistema municipal de ensino que atuam no território do Quilombo Urbano da Liberdade que contempla os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante, reconhecido em 2019, sobre as DCNEEQ e as DCNEEQSEEM para as escolas públicas estaduais situadas no referido quilombo urbano.

2.2 História e Política Educacional: Educação Escolar Quilombola

*Quando Zumbi voltar
Carlos de Assumpção
Ouçam, ouçam meus irmãos
berimbau anda falando
que zumbi há de voltar
com sua lança na mão
seguido dos guerreiros companheiros
de todos os quilombos daqui
berimbau anda falando
no país inteiro
que zumbi há de voltar
[...]*

(Fragmento do Poema *Quando Zumbi voltar*
do Livro *Protesto e outros poemas*, 2015, p. 112)

Quando Zumbi voltar, de Carlos de Assumpção nos lembra nosso líder da resistência à escravidão no país, como tantos poemas que homenageiam Zumbi, reconhecido como herói nacional.

As comunidades quilombolas representam a resistência à exploração colonial e a luta contra as desigualdades. A educação propicia o acesso ao saber e a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades geradas na sociedade e a educação ofertada nessas comunidades quilombolas deve ser orientada pelas diretrizes.

Nesse sentido, a EEQ é uma conquista, fruto de uma história de lutas e resistência dos/as quilombolas, lutas essas que, no âmbito educacional, culminaram no Parecer CNE/CEB nº 16/2012

e na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20/11/2012, que trata das DCNEEQ, com antecedentes do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas, bem como todas as orientações e resoluções gerais da EB.

A partir dessas legislações, tivemos a homologação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão. Tais conquistas demandam a formação de profissionais da educação para a implantação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (Nacionais e Estadual) nas escolas quilombolas. Temas sobre os quais versa a presente seção.

2.2.1. Educação Escolar Quilombola: percursos de lutas e conquistas

MNU
Míriam Alves
Eu sei:
havia uma faca
atravessando os olhos gordos
em esperanças
havia um ferro em brasa
tostando as costas
retendo as lutas
havia mordanças pesadas
esparadrapando as ordens das palavras.
Eu sei:
Surgiu um grito na multidão
um estalo seco de revolta
Surgiu outro
outro
e
outros
aos poucos, amotinamos exigências
querendo o resgate
sobre nossa forçada
miséria secular.
Poema de Míriam Alves³⁸
Cadernos Negros – Os Melhores Poemas (1998, p. 105)

³⁸ Míriam Alves (Miriam Aparecida Alves) nasceu em São Paulo, em 1952. É assistente social e professora. Começou a escrever aos onze anos e na década de 1980, passa a integrar o Quilombhoje Literatura, na produção dos *Cadernos Negros*, e estreia na edição 5, de 1982. Seu primeiro livro, *Momentos de busca* (1983) dialoga com a tradição da literatura da diáspora negra. Em 1985, lança seu segundo livro de poemas, *Estrelas no dedo* e em 1988, elabora, ao lado de Arnaldo Xavier e Cuti, o texto teatral *Terramara*, também publicado em forma de autoedição. Participa dos volumes *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira* (1985) e *Criação crioula, nu elefante branco* (1987), além de artigos publicados no Brasil e no exterior. O volume de contos *Mulher mat(r)iz* lançado em 2011, no XIV Seminário Nacional Mulher & Literatura/VI Seminário Internacional Mulher & Literatura, na UnB, a homenageia. O livro reúne trabalhos inéditos e os publicados nos *Cadernos Negros*. Na ficção, em 2015, publica seu romance *Bará na trilha do vento*, projeto afro-brasileiro de resgate da identidade e da humanidade da população subalternizada até hoje.

Ao abordar as lutas e conquistas, o MNU é lembrado por ter tido contato com o Quilombo do Cafundó, em 1978, ano de sua fundação, que no poema de Míriam Alves é destacado.

Em sua luta, o movimento negro tem galgado espaços, sendo importante destacar os direitos conquistados na Constituição Brasileira de 1988, em seus artigos 215 e 216. O artigo 215 que trata dos direitos culturais e valorização e difusão das manifestações culturais, em seus parágrafos primeiro e segundo destaca:

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de significações para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

O artigo 216 refere-se à constituição do patrimônio cultural brasileiro, fortalecendo a memória, identificando a ação dos grupos formadores brasileiros, incluindo: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Como podemos verificar, cria-se com a Constituição Brasileira um espaço favorecedor às populações tradicionais onde se inserem os quilombos. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial em seus artigos 26, e 26-A (incluído pela Lei nº 10.639, de 2003 e modificado pela Lei nº 11.645, de 2008), trata de questões referentes ao currículo e dos ajustes necessários às peculiaridades da vida rural. Nos dois primeiros parágrafos da última lei está a inserção de aspectos da história e cultura das lutas dos negros e povos indígenas no Brasil e sua importância na formação social do país. No artigo 28, além de serem estabelecidas exigências referentes a conteúdo curriculares, metodologias apropriadas aos estudantes da zona rural, organização escolar própria e adequação a natureza do trabalho do campo, chega a estabelecer em parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestações do órgão normativo dos respectivos sistemas de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do Diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar.

A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, com status de ministério, contendo secretarias para cuidar do Programa Brasil Quilombola e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, em 2004, que passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no ano de 2012, no Ministério da Educação, com uma Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais abrangendo a EEQ, representaram um avanço importante no cenário federal para as políticas públicas para a população negra. A Seppir passou a ser Ministério da Igualdade Racial em 2023.

Cabe lembrar Arroyo ao afirmar que pedagogias emancipatórias são uma necessidade para o povo negro, ao refletirmos sobre políticas públicas e as requeridas pedagogias na educação.

A pedagogia popular e multirracial se inspiram em Movimentos Sociais emancipatórios, de superação de processos e estruturas históricas de colonização, racismo, segregação. As formas como Paulo Freire adjetivava essas “Pedagogias” traziam esse horizonte emancipatório: pedagogia do oprimido, pedagogia da libertação (Arroyo, 2007, p. 118).

E sobre as Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ), Santos *et al* afirmam que para compreender as condições de implementação da EEEQ na região Nordeste, buscaram analisar a oferta de EEEQ a partir dos registros das CRQ por município e estado e “O estado do Maranhão parece ser o mais comprometido com essa agenda (construção de EEEQ). Além de apresentar maior valor nominal de EEEQ, o número de escolas é mais de nove vezes superior ao número de cidades”. Os dados de pesquisa revelam que existem 653 escolas municipais e estaduais em 546 comunidades quilombolas no Maranhão.

No entanto, percebemos em nossa pesquisa que faltam escolas de ensino médio na maioria das comunidades quilombolas maranhenses, talvez porque não existam na maioria dos quilombos. Entretanto, os autores afirmam: “Quando tentamos compreender essa oferta analisando o número de comunidades certificadas, podemos perceber mais nitidamente o peso do Maranhão na oferta de EEEQ”. A pesquisa indica que o “Maranhão é o estado onde a política de construção de EEEQ realmente se efetivou no Nordeste”. Em termos de número de escolas quilombolas a pesquisa aponta: “O melhor desempenho foi encontrado no estado do Maranhão” (Santos *et al* (2019, p. 11).

Há na história da EEQ a inclusão nas DCN Gerais para a EB, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, como modalidade de ensino da EB no Art. 41:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios

constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2010, p. 13).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, a EEQ indica a necessidade de reflexão sobre aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil:

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2012, p. 16).

Portanto, as DCNEEQ contribuem para que as comunidades quilombolas possam reconhecer sua especificidade fundamentando-se em processos de ensino e aprendizagem que incluem uma pedagogia própria. As pedagogias referenciadas e conhecidas são as pedagogias: histórico-crítica, interétnica, multirracial, multirracial popular e da alternância que poderão permear as práticas pedagógicas na EEQ, apontando para a construção de uma pedagogia quilombola na perspectiva de uma pedagogia afrocentrada que poderá atender a peculiaridade das escolas quilombolas.

E convém recordar que as mencionadas Diretrizes atendem às deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e ao acordo firmado no I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em novembro de 2010. Tais eventos contaram com a participação de delegados/as quilombolas, professores/as e gestores/as e lideranças quilombolas de todas as unidades da federação.

Quando atuamos no MEC, foram planejadas ações e houve a realização do Seminário Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a participação de representantes de municípios inscritos para debater os temas como: Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola.

O II Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado 20 de novembro de 2012, ocasião em que se deu a homologação das DCNEEQ pelo ministro da Educação Aloízio Mercadante; a implementação das referidas diretrizes com melhoria da infraestrutura das escolas quilombolas e a formação de professores/as foram seguidas de publicação do Edital de Convocação nº 01/2012 do Programa Nacional Bibliotecas Escolares – PNBE Temático/2013 que inclui a temática étnico-racial e quilombola; a Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013, que dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do MEC e o

Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento com ações afirmativas para negros/as, indígenas, e pessoas com deficiência, conforme Portaria nº 1.129, de 17 de dezembro de 2013. O III Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola, realizado em novembro de 2014, envolveu os estados e municípios com maior número de comunidades quilombolas. Também registramos que, para Nilma Lino Gomes, as demandas do movimento negro encontram maior ressonância, atualmente, quando incorporadas por órgãos governamentais, núcleos de estudos e pesquisas, escolas de EB e processos formativos de professoras e professores, que sofrem resistência dos que ignoram sua importância, ressaltando:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

Gomes (2011, p. 135) ressalta que o “movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais [...]” e, em outro texto, afirma que os estudos sobre educação para as relações étnico-raciais, no país, têm se configurado como um campo de tensão, a partir do século passado, especialmente a partir da década de 1970. Identificamos nos escritos de Gomes, que o MNU, como organização da sociedade civil, passa a politizar o termo raça para o combate ao racismo, em plena época da ditadura militar. Para a autora,

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (Gomes, 2012, p. 731).

No Brasil, também houve avanço das organizações que dão margem à formação de núcleos organizativos que vão conquistando novos espaços. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/2012³⁹ que estabelece as DCBEEQ:

³⁹ O mesmo documento cita a realização de eventos a partir dos anos 1990, e ressalta a comemoração dos 300 anos de Zumbi em 1995, dando destaque à Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em função de reivindicações seguidas a organização da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - Conaq.

Na agenda de lutas do movimento negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em termos de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional, e de fato, contemplasse não só a diversidade Regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas principalmente a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido inviabilizada ao longo da história da política educacional (Brasil, 2012, p. 13).

Entretanto, houve um retrocesso na aplicação de políticas públicas educacionais, a partir do golpe de 2016, e estagnação dessas políticas com o governo eleito em 2018 com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação (MEC), em 2019, que promovia a inclusão e o respeito à diversidade existente no país, com a ascensão ao poder de um governo de extrema-direita, em que são eliminadas políticas públicas, o que incidiu em atrasos nas políticas educacionais para as escolas quilombolas e para o respeito à diversidade do nosso povo.

Cabe registrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, chegou ao conhecimento de professoras/es das escolas quilombolas, bem como a reforma do EM, e notamos a inexistência de orientações e uma proposta pedagógica para o EM nos quilombos. A publicação “Um Balanço sobre a Educação Brasileira: do golpe de 2016 ao governo Bolsonaro”, inclui um artigo de nossa autoria e analisa que “visando assegurar uma gestão articulada da Política Nacional de Educação, a EC 59/2009 previu (art. 214), como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, a articulação do Sistema Nacional de Educação” e indica que “a Lei do PNE (13.005/2014), por sua vez, previu o fortalecimento da colaboração entre os entes federados para atingir as estratégias e metas previstas no Plano”, mas o que ocorreu à época foi um descaso com a educação brasileira.

A BNCC, nesse contexto, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deveria se constituir em eixo pedagógico para os sistemas educacionais, instituições educativas, seus profissionais e estudantes, visando contribuir com as dinâmicas curriculares e a gestão pedagógica nas unidades educacionais. A BNCC de fato homologada, articulada à reforma do Ensino Médio e às novas Diretrizes Nacionais para a formação de professores, emanadas do CNE em 2019, estreita a formação e a torna tecnicista, desvaloriza os/as profissionais da educação e promove o avanço privatista sobre a educação (Pereira; Leitão, 2020, p. 25).

O acesso às políticas públicas e a uma educação de qualidade nas comunidades quilombolas perpassa pela aplicação das DCNEEQ nas escolas dos territórios quilombolas e as que recebem estudantes oriundos desses locais. Para tanto, é necessário o cumprimento da legislação educacional brasileira referente ao combate ao racismo e às manifestações do preconceito racial e da discriminação racial. Situação que requer a promoção da equidade social e racial com a adoção de

políticas públicas que visem a garantia da efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos ao povo negro.

Em termos de política educacional e, portanto, políticas públicas, recordamos que acompanhamos o Programa Brasil Quilombola - PBQ lançado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2004, com políticas de promoção de igualdade racial e agenda para as comunidades quilombolas, planejadas para contemplar ações relativas à infraestrutura e qualidade de vida com obras de infraestrutura, habitação, saneamento, vias de acesso, comunicação, eletrificação, e a construção de equipamentos sociais para o atendimento de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2007, p. 1). Entretanto, passados 20 anos, notamos que ainda há muito o que melhorar nas comunidades quilombolas, principalmente no que se refere à educação.

Os dados socioeconômicos indicam que 80 mil famílias quilombolas estão cadastradas no CADÚnico do Governo Federal e, destas, 64 mil famílias ou 79,78% do total, são beneficiárias do Programa Bolsa Família, por conta de que vive em situação de extrema pobreza estão 74,73% das famílias quilombolas.

Em virtude da falta de políticas públicas para a EEQ desde o golpe de 2016, que retirou da Presidência da República a primeira Presidenta eleita, Dilma Rousseff, atacada pelo congresso nacional, machista e misógino, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) - que representa e defende os direitos das comunidades quilombolas - em conjunto com organizações e entidades, assinou publicamente um manifesto, denunciando as ações de descompromisso do Estado Brasileiro referentes à EEQ, afirmando que as Comunidades Quilombolas estão presentes em todas as regiões do Brasil e mantêm a luta histórica pela garantia dos seus direitos.

O manifesto “Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida!”, assinado pela Conaq e entidades da sociedade civil, reivindica, nada mais, nada menos, do Estado brasileiro, condições para efetivação dessa modalidade de ensino da EB em todas as etapas, o que poderá contribuir para eliminar as seculares desigualdades educacionais que atingem a população negra que vive em comunidades quilombolas.

As organizações que subscrevem o Manifesto exigiam a efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, com respeito à democracia e o direito à vida. E requeriam:

1. Que o Estado Brasileiro reinsira no Plano Plurianual (PPA) o Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo e garanta recursos para a sua execução, principalmente no que diz respeito a organização das escolas e da construção dos Projetos

Político-Pedagógicos (PPP) da Educação Escolar Quilombola, conforme artigo 32 da Resolução CNE/CEB 08/2012;

2. Que o Estado Brasileiro por meio dos governos federal, estaduais e municipais destine recursos do Orçamento de 2022 para as ações garantidoras dos princípios da Educação Escolar Quilombola;

3. Que o Estado Brasileiro efetive a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola instituídas pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e pela Resolução CNE/CEB 08/12;

4. Que o Estado Brasileiro garanta a consulta prévia e informada dos quilombolas, de acordo com a Convenção 169, no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da participação de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da Política Pública;

5. Que o Estado Brasileiro destine recursos para a construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

6. Que o Estado Brasileiro garanta a efetivação, manutenção, alimentação, formação de professores e ampliação da Educação Escolar Quilombola para enfrentar o impacto do agravamento das desigualdades educacionais da pandemia Covid-19 sobre as comunidades e escolas quilombolas;

7. Que Estados e Municípios, elaborem e implementem Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estaduais e municipais, de acordo com as suas realidades regionais e locais (Conaq, 2021).

Conforme o manifesto, a respeito da educação escolar quilombola foi apontado que é dever das diversas instâncias do poder público e seus respectivos sistemas de ensino garantir o apoio técnico-pedagógico à comunidade escolar quilombola, ou seja, os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas. Mas destaca o descaso e recusa da gestão do governo federal pós-golpe e de várias gestões estaduais e municipais quanto ao cumprimento dos direitos quilombolas, em geral, e quanto à implementação das Diretrizes, em específico.

As competências para a efetivação da política educacional para os quilombolas pela União, Estados e Municípios, contidas no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, não se cumpriram nesse período. Os dados do Censo Escolar de 2019 apontam que apenas cerca de 30% das escolas em áreas quilombolas possuem acesso ao material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, e destaca que o percentual de escolas que acessam esses materiais diminuiu em 2018 e em 2019, em relação aos anos anteriores. Do mesmo modo, percebemos na pesquisa que desenvolvemos, que as escolas carecem de materiais didáticos para as etapas e modalidades de ensino da EB das escolas quilombolas.

O manifesto alerta, também que, somado a isso, o anterior Presidente do país, que antes mesmo de ser eleito expressava publicamente seu desprezo e preconceito pelas comunidades quilombolas brasileiras – exacerbou a situação de desigualdade, racismo e vulnerabilidade das comunidades quilombolas, tornando ainda mais forte o descompromisso de gestores públicos

conservadores com as políticas de igualdade racial, a questão quilombola e a EEQ. A partir de 2020, foi extinto do Plano Plurianual (PPA) do governo federal, o Programa 2034: Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo, o que trouxe sérias consequências para os direitos da população negra, aos quilombolas e as comunidades tradicionais.

Os cortes e a redução drástica da atuação do Estado brasileiro nas políticas de combate ao racismo e à desigualdade racial foram sistemáticos e houve um corte de 80% destes recursos. Diante da pandemia de Covid-19 no Brasil, as ações voltadas para a educação escolar pública foram insuficientes, e para as comunidades quilombolas o impacto foi ainda maior. Desde março de 2020, quando a oferta da EB deixou de ser realizada presencialmente, para quilombolas que tem de se deslocar da comunidade para estudar, dificuldades marcaram professoras/es, estudantes e as famílias quilombolas a respeito do ensino remoto implantado pelos órgãos públicos (secretarias de educação) mantenedores das escolas quilombolas. Assim sendo, os quilombos, na pandemia, conviveram com um descaso estrutural do Estado brasileiro na educação.

Acrescentamos a esse descaso, o fato de que muitas comunidades quilombolas não possuem acesso à internet e, as que têm acesso, pagam custos altos pelas famílias dos/as estudantes que necessitaram arcar com suas próprias despesas para esse acesso, e quem não teve condições de assumir tais gastos ficou excluído dos processos educacionais, o que trouxe impactos negativos no desempenho escolar, além da evasão.

Somado a esses problemas de acesso à internet, a sobrecarga de trabalho, tanto por parte dos/as professores/as quanto dos/as estudantes em todas as etapas e modalidades, no contexto da pandemia, o fato de não possuir um celular ou computador e a falta de preparo e formação para a utilização das ferramentas tecnológicas, há o fato de a realidade quilombola não ser considerada satisfatoriamente nas discussões sobre o processo educacional no retorno das aulas presenciais.

Assim sendo, a situação precária do ensino ofertado nas comunidades quilombolas agravou ainda mais as desigualdades que incidem sobre essa população. A Emenda Constitucional, EC 95/2016, somada à crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 e os retrocessos nos direitos humanos, sociais e educacionais resultantes da política econômica, neoliberal e destruidora dos direitos do governo federal brasileiro, de 2019 a 2022, impactaram o desenvolvimento e o próprio futuro de gerações.

A partir de 2023, com o governo do Presidente Lula, há um caminho de esperança que aponta para a retomada das políticas públicas, alvo de descaso no governo anterior. A Secadi foi recriada em 2023, e as políticas públicas educacionais voltadas à EEQ e ERER passaram a ser

planejadas para que possamos vislumbrar avanços para as comunidades quilombolas, com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, instituída pela Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. A Seppir passou a ser o Ministério da Igualdade Racial com secretarias, diretorias e coordenações que planejam ações de eliminação das desigualdades raciais que atingem a população negra, inclusive na área da educação.

Nessa perspectiva, consideramos importante assinalar que participamos do relançamento do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento⁴⁰, em 2023, que visa: a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva. Defende a difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, para a formação de estudantes brasileiros pretos, pardos e indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; estudos sobre políticas públicas voltadas para a educação intercultural.

O Programa também prevê a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, conforme as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação; processos educativos comunitários; educação e desigualdade; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação bilíngue intercultural.

Em sua proposta está incluída a formação de professores indígenas, quilombolas e para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008; gestão educacional, marcos legais e processos regulatórios na educação escolar indígena e quilombola; estudos sobre proteção e valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos de povos e comunidades tradicionais; pesquisa colaborativa entre conhecedores tradicionais e pesquisadores acadêmicos; dentre outros objetivos.

2.2.2 O Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: dos antecedentes à inclusão no currículo escolar

⁴⁰ Abdias Nascimento propôs à Assembleia Nacional Constituinte de 1946 a inclusão de políticas públicas para a população negra e um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-pátria. Como primeiro deputado federal afro-brasileiro a dedicar seu mandato à luta contra o racismo (1983-1987), apresenta projetos de lei definindo o racismo como crime e criando mecanismos de ação compensatória para construir a igualdade para os negros na sociedade brasileira. Como senador da República (1991, 1996-1999), continuou essa linha de atuação. Recebeu uma homenagem da Presidência da República, no primeiro ano do governo Lula, aos 90 anos "do maior expoente brasileiro na luta intransigente pelos direitos dos negros no combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo", em Brasília, no dia 21 de março de 2004.

Protesto
 Carlos de Assumpção
Mesmo que voltem as costas
Às minhas palavras de fogo
Não pararei de gritar
Não pararei
Não pararei de gritar
 [...]

Mas irmão fica sabendo
Piedade não é o que eu quero
Piedade não me interessa
Os fracos pedem piedade
Eu quero coisa melhor
Eu não quero mais viver
No porão da sociedade
Não quero ser marginal
Quero entrar em toda a parte
Quero ser bem recebido
Basta de humilhações
Minha alma já está cansada
Eu quero o sol que é de todos
Ou alcanço tudo o que eu quero
Ou gritarei a noite inteira
Como gritam os vulcões
Como gritam os vendavais
Como grita o mar
E nem a morte terá força
Para me fazer calar.
 (Fragmento do Poema Protesto
 do Livro *Protesto e outros poemas*, 2015, p. 40)

Os antecedentes para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do país incidem no desdobramento para o reconhecimento da diversidade étnico-racial contemplado nas orientações das DCNERER e acompanham o surgimento das DCNEEQ.

Machado (2018, p. 231) alerta que “esse desafio de corporificar o currículo com temas da diversidade, requer, dentre outros elementos, e, principalmente, o desenvolvimento de intervenções epistemológicas na produção do conhecimento”. Os desafios para que a diversidade faça parte do currículo são inúmeros, e requer profissionais formados para a gestão do ensino da sala de aula nas escolas, incluindo as quilombolas.

Nilma Lino Gomes⁴¹ (2012, p. 736) reflete sobre o movimento negro como referência na pesquisa sobre educação e relações étnico-raciais e qualifica o MNU ao referendar sua trajetória.

⁴¹ Nilma Lino Gomes é graduada em Pedagogia, mestra em Educação pela UFMG, doutora em Antropologia Social pela USP. Cumpriu estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora Emérita da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, representando o movimento negro. Em 2013 a 2014 foi reitora

Foi também no final dos anos de 1970 que, devido a confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. [...] Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2012, p. 738).

Dentre os escritos que abordam a importância do movimento negro, Amílcar Araújo Pereira analisa a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.

A própria fundação do MNU, que tinha a frase “Por uma autêntica democracia racial!” escrita em sua Carta de Princípios, de 1978, e que se tornou um marco e uma espécie de impulsionador para a criação de diversas entidades negras pelo Brasil afora (como, por exemplo, o Centro de Cultura Negra do Maranhão, CCN, em 1979, e o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, Cedenpa, em 1980), ocorreu em São Paulo em função do protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia da cidade e contra a expulsão de quatro jovens atletas negros de um clube paulista. Outro caso interessante é o relatado por Vanda Menezes, sobre a motivação para a criação da Associação Cultural Zumbi, em 1979, no estado de Alagoas [...] porque um companheiro nosso, Marcelino Maximiniano Dantas, que fazia medicina, foi para um baile no Clube Fênix Alagoana, que era um clube fechado, como os outros clubes da época, e foi convidado a sair desse baile porque era negro (Pereira, 2007, p. 253).

Como assinalamos, nos filiamos ao MNU em 1984 quando residíamos em São Paulo. Lembramos que encontramos nas escadarias do Teatro Sérgio Cardoso o poeta Carlos de Assumpção⁴² e adentramos o teatro em companhia do poeta para participar da atividade dos seis anos de luta da organização, onde percebemos a importância da luta contra o racismo, do qual fui vítima naquele mesmo ano no trabalho. Nossa trajetória profissional e militante acompanha um caminho de luta que antecede algumas conquistas em processos formativos.

Em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, recebemos o convite da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴³ do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e do

da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab –, sendo a primeira mulher negra a ocupar o cargo em uma universidade federal no Brasil. Em janeiro de 2015, passa a ser Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR –, incorporada ao Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos até 2016. É autora de inúmeras obras sobre a temática étnico-racial.

⁴² Carlos de Assumpção nasceu em 23 de maio de 1927 em Tietê (SP). Foi professor, advogado e militante em Franca (SP). Membro da Academia Francana de Letras, tirou o primeiro lugar no II Concurso de Poesia Falada, de Araraquara, SP, em 1982, com o poema *Protesto*. Em 1958, por ocasião do 70º aniversário da Abolição, recebeu o título de Personalidade Negra, conferido pela Associação Cultural do Negro, em São Paulo (SP). Em 2024 completou 97 anos e continua a escrever poemas diariamente que fazem uma análise política sobre a situação do negro no nosso país.

⁴³ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff,

Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, para proferir palestra sobre “O Pensamento do Movimento Negro Unificado em Educação” no Seminário “Pensamento Negro em Educação no Brasil - Expressões do Movimento Negro”, que originou a publicação do livro organizado pelas professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa, editado em 1997 pela Editora da UFSCar. Obra em que discorremos sobre a necessidade de mudança dos currículos escolares para contribuir com o desenvolvimento de atitudes de igualdade e respeito mútuo entre negros e não-negros para favorecer o desenvolvimento econômico e social e o bem-estar das pessoas.

No texto que escrevemos, pensamos, também, que a construção de uma sociedade sem exploração passa pelo entendimento de que, numa organização independente como o MNU, estamos por nossa própria conta, o que é importante para assinalar que nós, negros e negras, somos condutores da nossa luta de libertação. Abordamos as definições sobre racismo, discriminação racial e preconceito racial e enfocamos O Pensamento do MNU em Educação e o que o Programa de Ação do MNU traz sobre o tema, a partir do ponto “Por uma Educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos”. No texto, também apresentamos o trabalho de educação do MNU ABC, em São Paulo, onde atuamos até meados dos anos 1990, que constou da realização de seminários e processos de formação de professoras/es e coordenadoras/es pedagógicos e de gestores/as escolares com a participação de militantes do MNU com o objetivo de combater o racismo na educação. Num dos seminários do MNU ABC contamos com a participação de Angela Guillian⁴⁴.

na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Em junho 2010 foi indicada como Somghoy Wanadu-Wayoo, ou seja conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. Integra o *International Research Group on Epistemology of African Roots and Education*, coordenado pela Dr^a Joyce E. King da Georgia State University/USA. Foi conselheira do World Education Research Association (WERA) Foi a primeira conselheira representante do movimento negro no CNE, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006 e foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, depois, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015 - 2016). Foi Conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011. Foi professora visitante junto a *University of South Africa* (1996), a Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003), na Stanford University, USA, (em 2008 e em 2015), na Universidade de Maputo, Moçambique em 2019. De 2007 a 2011 foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em 2011, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. Recebeu o Prêmio Luiza Mahin, por sua atuação em prol das mulheres negras.

⁴⁴ Angela Gilliam nasceu em Boston, Massachussets, cursou a Universidade da Califórnia em Los Angeles de 1954 a 1958 e se formou em Estudos Latino-Americanos. De 1958 a 1962 estudou na Escola Nacional de Antropologia e História da Cidade do México e fez cursos de Mestrado em Etnologia e Antropologia e doutorado na Union Graduate School em 1975. Foi docente de antropologia/ciências sociais no The Evergreen State College (TESC) de 1988 a 2004, e professora emérita. Foi bolsista Fulbright de 1994 a 1995, lecionando estudos de pós-graduação em antropologia na Universidade de Brasília, neste país e anteriormente passou por uma situação a discriminação racial sofrida com sua filha Onika em

Nesse sentido, no referido texto, discorremos sobre o Programa de Ação do MNU.

A contribuição que o debate acerca da educação traz para o processo de reação à violência racial começa ao se denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares (Jesus, 1997, p. 47).

Fernandes e Souza (2016, p. 105), em “Identidade Negra entre exclusão e liberdade”, salientam que o movimento negro que o MNU ressignificou raça para combater o racismo.

No plano político, o MNU ressignificou o termo raça, inclusive para combater o racismo, forjando nova conotação para o conceito de identidade negra, ligando-a à cultura e ao restabelecimento da memória histórica da diáspora africana. No plano das ciências sociais, o termo raça foi adotado para designar as diferenças de oportunidades de vida, de cultura e de formas de tratamento peculiares ao grupo de afrodescendentes, daí por diante chamados de negros (Fernandes; Souza 2016, p. 105).

Siss, em “Imprensa Alternativa Negra, movimento negro e educação brasileira”, afirma que a imprensa negra antecedeu o surgimento de organizações do movimento negro, e alertava:

Tentava-se assim, descolonizar o imaginário de professores que ainda concebiam e caracterizavam o negro como herdeiro de um passado bárbaro e primitivo. A atitude preconceituosa era identificada e denunciada como uma das principais causas da evasão escolar. Eles elaboravam, ainda, críticas ao currículo escolar pela ausência neles da contribuição positiva dos africanos e seus descendentes na construção do Brasil e por não enfocar a história da África. Há críticas à forma pela qual as relações raciais da instituição escola paralelamente à busca da afirmação da identidade e da cultura negra (Siss, 2009, p. 22).

O autor lembra das origens do MNU e a defesa do 20 de novembro.

Sobre as origens e constituição do MNU, Clóvis Moura (1983) afirma que parcela significativa de organizações de ativistas intelectuais negros, que desde meados de 1970 já atuavam de modo conjunto em uma série de atividades políticas, começaram articular a unificação de atividades políticas, culturais e sociais como forma de adquirirem maior visibilidade, eficiência e poder de mobilização em torno de objetivos comuns. Como parte de um esforço de revisão histórica operada pelo MNUCDR, foi elaborado um Manifesto Nacional propondo considerar-se o dia 20 de novembro – data que assinala a morte de Zumbi dos Palmares – como Dia Nacional da Consciência Negra (Siss, 2009, p. 27).

visita ao Brasil na época da fundação do Movimento Negro Unificado – MNU no século XX. Colaborou no Seminário de Formação de Militantes do MNU ABC realizado no Sindicato dos Metalúrgicos nos anos de 1990.

Santos afirma que “O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos anos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira” (Santos, 2010, p. 35).

Para Barreto *et al* (2013, p. 28) “o notório percurso do movimento negro na década de 80, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade, traz consigo o peso de novas formas de atuação política de negros e negras brasileiros”. De acordo com Barreto *et al*, “reivindicase a adoção de políticas de ação afirmativa, que posteriormente, no governo Lula, irão se efetivar na criação de secretarias e ministérios, com dotação orçamentária, com projetos mais amplos de governo até então de pouca representatividade no país” (Barreto *et al*, 2013, p. 28), pois

para que as estruturas de poder garantam a efetivação das políticas sociais, precisamos de uma grande mobilização. É preciso que em conjunto com essa massa que se encontra às margens, toda a sociedade perceba que a desigualdade de uns sempre acarretará reparações de outros em muitos sentidos (Barreto *et al* (2013, p. 31)

Silva e Gonçalves refletem sobre o movimento negro e educação e indicam que “a via acadêmica, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros” (Silva; Gonçalves, 2000, p. 150). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva reflete sobre nossa ancestralidade africana e afirma que “Mesmo nós negros, que reconhecemos e valorizamos nossa descendência africana, enfrentamos dificuldades neste sentido, pois vimos sendo mantidos no desconhecimento uns dos outros, tanto dos oriundos do Continente como dos da Diáspora” (Silva, 2011, p. 153). A referida autora é uma das referências fundamentais para entendermos a necessidade de cumprimento das DCNERER.

Munanga assevera que “A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador” (Munanga, 2015, p. 31), como as demais referências que utilizamos na pesquisa. E Lélia Gonzalez confirma a veiculação da visão distorcida sobre nossa história e reflete que a visão eurocêntrica disseminou inverdades sobre o povo negro.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (Gonzalez, 1982, p. 90).

Gonzalez afirma, assim, que, a partir da escravidão, estereótipos foram forjados sobre o negro disseminados pelo racismo ainda presente na sociedade brasileira.

Ao pensarmos sobre o racismo e o movimento negro educador, tratado por Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro Educador*, lembramos das obras surgidas sobre racismo.

A respeito do racismo criminoso, Henrique Cunha Jr., lembra que: “Teorias racistas e colonialistas europeias tentaram justificar a escravidão criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados. Mesmo que existisse tal atraso cultural, isto não justifica este ato criminoso. Escravidão é crime perante a humanidade” (Cunha Jr., 2005, p. 250).

Em nossa pesquisa, refletimos que as mulheres negras são alvo do racismo presente na estrutura social pela exploração que o sistema econômico, político e jurídico perpetua de um lugar de subalternidade, que destina rendimentos menores a essas mulheres, que não se encontram espaços políticos de decisão como deveriam, sendo expostas à violência nada sutil da sociedade.

Lembramos que ensino de história e cultura afro-brasileira e africana acompanha a luta do movimento negro para inserção da história do negro e de África nos currículos escolares. A assinatura da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no Art. 26, que passa a ser 26-A, e o Art. 79-B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra⁴⁵ requer tratar de conteúdos na EB necessários para o combate ao racismo no ambiente escolar.

As reivindicações específicas do movimento negro eram debatidas no seio da organização, mas foram silenciadas por um longo período pela educação brasileira, que ignorou as iniciativas de educadores/as negros/as no campo educacional, que contou com a criação de escolas, movimentos de alfabetização da população negra e propostas pedagógicas que contemplavam a especificidade e pluralidade étnica dos educandos. Bem como as dificuldades de acesso e permanência do negro no sistema de ensino, o que se estende ao contexto da educação escolar quilombola porque sabemos que o acesso ao saber propicia a libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades raciais em nossa sociedade.

Em “Lugar de Negro”, escrito com nossa saudosa Lélia Gonzalez, Hasenbalg observa que a população negra localiza-se nas regiões menos desenvolvidas do país, onde o acesso ao sistema educacional é restringido, particularmente nos níveis de instrução mais elevados. Alertando, assim,

⁴⁵ O 20 de novembro nasce de uma ideia do professor, poeta e militante do movimento negro, Oliveira Silveira, do Grupo Palmares, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que no ano de 1971, começou a comemorar o Dia do Negro todo dia 20 de novembro, lembrando a data da morte de Zumbi. Com a afiliação do Grupo do Palmares ao MNU, criado em 18 de junho 1978, a data passa ser Dia Nacional da Consciência Negra, na 3ª Assembleia Nacional do MNU, realizada em 04 de novembro de 1978, na Bahia (Gonzalez, 1982, p. 56). Em 2024, o 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra foi reconhecido pela Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e declarado feriado nacional, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

que o “perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado, ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos”, sendo “muito pouco provável que o ideal de igualdade racial seja atingido através de um mecanismo calcado no mercado, isto é, o processo de mobilidade social individual” (Hasenbalg, 1982, p. 98-99).

Nesse contexto, políticas públicas educacionais, a partir de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, para promoção de uma vida digna à população negra, são necessárias para nossa história estar presente nas escolas, inclusive nas quilombolas.

Gomes reflete que a efetivação política dessa antiga reivindicação do movimento negro pela educação, com a Lei nº 10.639/2003 e DCNERER e seus desdobramentos na “formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo”. Para a autora, “A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação antirracista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como direito social para todos” (Gomes, 2007, p. 102).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais, afirma que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível; e nos artigos 215 e 216, dispõe sobre cultura, a diversidade étnica, a proteção e valorização da cultura afro-brasileira. E, na Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, realizada em 2001, o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo nesta sociedade, e o avanço para seu enfrentamento se inicia, em termos legais no âmbito educacional, com a Lei de 9 de janeiro de 2003. Assim, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, traz no Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A Declaração de Durban consta de pontos fundamentais para as medidas adotadas a partir da alteração da LDB, em 2003, conforme destacamos:

Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos podem contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos; Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação (Declaração de Durban, 2001, p. 17 e 19).

Silva e Pereira (2013, p. 181) apontam que a xenofobia e intolerância “são resultado de novas manifestações de racismo e de discriminação no mundo.” Se atentarmos para os casos atuais de tentativa de deslocamento de africanos e outros povos em busca de trabalho, educação, moradia, para países que não estão em guerra, que perdem a vida em embarcações e quando alguns conseguem chegar aos países europeus pretendidos são extraditados, podemos refletir sobre como opera o racismo na esfera global.

A indicação de medidas de reparação prevê a recuperação das verdades sobre a história dos povos africanos e seus descendentes, segundo a mencionada Declaração:

Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e consequências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado (Declaração de Durban, 2001, p. 20).

É importante refletir que, para Silva, “a escola pode ser um espaço de formação de consciências críticas e participantes do processo de transformação social” (Silva, 1997, p. 37-38).

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que destina-se a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação, contempla a educação das relações étnico-raciais e carece de uma efetivação para o alcance da equidade nesta sociedade.

2.2.3 Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

*Se ela faz, eu desfaço
Ele Semog⁴⁶
A treze de maio
Fica decretado
Luto oficial na
Comunidade negra.
E serão vistos
Com maus olhos
Aqueles que comemorarem,*

⁴⁶ Luiz Carlos Amaral Gomes, pseudônimo Ele Semog, nasceu em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, em 07 de dezembro de 1952. Em 1978, lança o volume de poemas *O arco-íris negro*, em coautoria com José Carlos Limeira e na publicação de *Atabaques*. Em 1984, fundou o grupo Negrícia – Poesia e Arte de Criolo. Ativista, coordenou o segundo e o terceiro Encontro de Poetas e Ficcionalistas Negros Brasileiros. Coordenou também o setor de literatura do projeto “90 anos de Abolição da Escravatura”, com sede no museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro. Entre 1989 e 1996, foi presidente do CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas. Foi cofundador do jornal *Majoria Falante*, onde atuou até 1991. Foi Assessor do Senador Abdias Nascimento e Conselheiro Executivo do Instituto Palmares de Direitos Humanos. É coautor da obra *Abdias Nascimento: o griot e as muralhas*, escrita com Abdias Nascimento.

*Festivamente,
Esse treze inútil.
E fica o lembrete:
Liberdade se toma
Não se recebe
Dignidade se adquire
Não se concede*

Poema do Livro *Atabaques*, p. 110,
LIMEIRA, José Carlos; SEMOG, Ele Semog.
Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1984.

O poema de Ele Semog, “Se ela faz, eu desfaço”, nos lembra que o 20 de novembro é a data mais importante para quem atingiu a necessária consciência negra e que o 13 de maio foi transformado em Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, como incorporaram as DCNERER.

As DCNEEQ, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, foram homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, indicando no Art. 9º que a EEQ compreende as “escolas quilombolas”, ou seja, aquelas localizada em território quilombola e compreende a EB em suas etapas e modalidades e “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”, devendo ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas.

As referidas Diretrizes orientam que deve ser observado na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, e se organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e da territorialidade, que também constam na edição revisada de 2013 do PNIDCNERER.

A Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que institui essas Diretrizes, afirma no Art. 35 que é necessário “promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas”, assim como “garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo”, o que deve ser uma ação com processos de formação continuada dos sistemas de ensino, por meio das políticas educacionais, para garantir o cumprimento das diretrizes e especificidades quilombolas.

As DCNEEQ devem ser aplicadas nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sendo regida nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros - e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (Brasil, 2012, p. 5-6).

Os princípios da EEQ deverão ser garantidos com ações de:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e Continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com

a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT; XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo (Brasil, 2012, p. 6).

As diretrizes são explícitas no que se refere ao currículo das escolas quilombolas, pois dizem respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades, nos contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas para todas as etapas e modalidades da EB.

O Art. 35 da Resolução nº 8, que define DCNEEQEB aponta que o currículo da EEQ, obedecidas as DCN definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Brasil, 2012, p. 13).

Para Georgina Helena Lima Nunes, “cartografar diferentes territórios curriculares significa trazer à tona não apenas a forma como os quilombos, quando revisitados como exigência da lei 10639/03” (Nunes, 2014, p. 3). Assim sendo, as pesquisas em comunidades quilombolas são

relevantes, considerando que o território curricular frente à Lei nº 10.639/2003 subsidiam as narrativas quilombolas. E, de acordo com ela:

Na tentativa de buscar cartografias quilombolas e contribuir na composição de um currículo escolar pluriétnico, pode-se extrair de algumas experiências em quilombos elementos que referenciados em um contexto sociocultural, onde são forjados, constituem-se substratos teóricos de relevância político-pedagógica que merecem ser desveladas (Nunes, 2014, p. 5).

Segundo a referida autora, “A escola quilombola não pode ser apenas uma referência geográfica em um território negro; ela necessita tornar-se um espaço convidativo que redimensione os usos dos saberes tradicionais [...]” (Nunes, 2014, p. 6).

Dessa forma, as escolas quilombolas devem incorporar a necessidade de fortalecimento da identidade étnico-racial por meio dos saberes da comunidade no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos territórios quilombolas como norteiam o currículo. Entretanto, as pesquisas realizadas por Macedo e Santos revelam um desconhecimento sobre as Diretrizes observado nas escolas quilombolas que ainda não valorizam os saberes quilombolas por falta de reconhecimento de que sejam legítimos (Macedo; Santos, 2018, p. 15).

Como pesquisadora e profissional da EB e do ES, participamos de reuniões técnicas para a elaboração das Diretrizes, seja em audiências públicas, seminários e processos formativos para sua implementação e no ano de 2020, também integramos a Comissão Estadual de elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão (DCEEQSEEM) no CEE, como representante do MNU (MA), contribuindo na construção do texto do Parecer nº 212/2020-CEE/MA aprovado naquele ano.

Nesse sentido, para podermos avançar, o desafio será aplicar as Diretrizes para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, mesmo a despeito dos retrocessos vivenciados, para que as políticas públicas sejam cumpridas com o regime de colaboração, o que demanda pensar caminhos para que os direitos duramente conquistados sejam assegurados.

A maior parte das escolas quilombolas vivencia um processo recente de construção desta modalidade e ainda não possui uma estrutura organizacional adequada como as DCNEEQ indicam, sendo necessários processos de formação continuada dos/as professores/as e da comunidade escolar em temáticas referentes à cultura africana e afro-brasileira, bem como a promoção da articulação entre matriz curricular e o projeto político pedagógico da escola, observando os aspectos normativos dos sistemas educacionais dos entes federados, a jornada de trabalho dos/as profissionais de educação, organização do tempo e do espaço escolar e a vida sociocultural quilombola para elaboração de

projetos que promovam a participação da comunidade quilombola e valorizem suas práticas culturais como recursos pedagógicos.

As DCNEEQSEEM têm como objetivos:

I - orientar o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e as escolas de Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; II – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas respeitem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem, as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas considere direito à igualdade, liberdade e às identidades étnico-raciais, o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças; IV – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino do Estado e dos municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; V – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio Afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira e maranhense (Maranhão, 2020, p. 6).

Referidas Diretrizes revelam dados sobre as comunidades quilombolas do Maranhão já mencionados anteriormente e acrescentam que:

Convém enfatizar que, no ranking com mais comunidades quilombolas no ano citado, dos 10 municípios do país que possuíam mais comunidades quilombolas, quatro estavam no Maranhão: Alcântara com 74 comunidades quilombolas, estava em 2º lugar, Itapecuru Mirim com 45 em 3º lugar, Santa Helena com 37 em sexta posição e Codó com 30 na nona posição. Merece destaque ainda que dos 217 municípios maranhenses 108 possuíam comunidades quilombolas (Maranhão, 2020, p. 25)

Essas Diretrizes apresentam dados das comunidades quilombolas do Maranhão.

Há no Maranhão, de acordo com o Censo Escolar 2016, 56.603 matrículas quilombolas, com 3.910 professores em 716 escolas de educação básica (MARANHÃO, 2017). Conforme os dados disponíveis, na rede estadual de ensino, 4.680 estudantes foram atendidos por meio dessa modalidade de ensino em 2019. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, existiam no Brasil em 2018, 2847 comunidades quilombolas, das quais 1724 estavam localizadas no Nordeste. Os municípios maranhenses 108 possuíam comunidades quilombolas (Maranhão, 2020, p. 25).

Os dados sobre as comunidades quilombolas do Nordeste acompanham também as informações sobre o atendimento de estudantes no sistema estadual de ensino do Maranhão. A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em conjunto com o CEE-MA, construiu o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Estadual para a Qualidade da Educação Escolar

Quilombola no Sistema de Ensino do Maranhão, por ocasião da instituição da Resolução nº 189/2020 – CEE/MA e os fundamentos estabelecidos pelo Parecer nº 212/2020, constituindo, assim, políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Escolar Quilombola e de promoção da igualdade racial estabelecidas no Programa Maranhão Quilombola, com ações de garantia de melhores condições de vida às comunidades tradicionais quilombolas que abrange o município de Vargem Grande, onde está situada a comunidade Piqui da Rampa.

O CEE, com a homologação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão, traz orientações para as instituições de ensino à implementação de ações que visem assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas a construção de suas práticas educativas, que respeitem a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, para preservação da história, da ancestralidade e dos conhecimentos tradicionais do povo negro, historicamente invisibilizado, mesmo com a contribuição na construção da sociedade e da cultura brasileira.

2.2.4 A formação de profissionais da educação, a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

*Luíza Mahin
Alzira Rufino
Filha de gêge
na escravidão
Luíza Mahin
sofria os negros
Luíza de gegê
mulher em luta
todo dia toda noite
em espadas
Mahin dos Malês
posição ao sol couraça
Luíza revolta a noite
vermelho o chão da Bahia
(Eu, mulher negra, resisto, 1988, p. 17)*

O poema de Alzira Rufino, Luíza Mahin, nos remete às mulheres quilombolas em luta.

A respeito da formação inicial e continuada de professoras/es, acreditamos ser fundamental para o trato da EREER na gestão do ensino da sala de aula para uma prática pedagógica que contribua para eliminar preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar, sendo necessário priorizar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que contribui para o desconstruir inverdades, combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais, presentes na educação

escolar brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino da EB. A partir da inclusão desses temas no currículo escolar, a contribuição para o combate ao preconceito racial e à discriminação racial manifestados pelo racismo na EB pode fortalecer a autoestima de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros/as.

As possibilidades de organização de processos de formação continuada de profissionais da educação são destacadas por se constituírem estratégias para a aplicação dos marcos legais vigentes para inserção da temática étnico-racial no currículo escolar da EB, face a necessidade dessa formação contribuir para suprir a lacuna gerada ao longo dos anos na formação inicial no ES em que esta temática foi silenciada.

Para efetivação da aplicação da Lei nº 10.639/2003, foi elaborado, em 2009, e reeditado em 2013, por ocasião dos 10 anos da referida lei, o PNIDCNERER, em que participamos da discussão e redação, contempla eixos e metas para sua execução, como base estruturante dos eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/03 para fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores/as e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais, com o objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial e discriminação racial manifestados pelo racismo, para garantir o direito de aprender, para a equidade educacional, a fim de promover uma sociedade justa e solidária.

À frente da gestão da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CGERER), de 2012 a 2014, pudemos revisar o referido plano, que foi pouco utilizado e lembrado anteriormente, e mais quando ficaram escassas as políticas de formação de professoras/es após o golpe de 2016 e o desgoverno que assumiu em 2019 a presidência extinguiu a Secadi.

Hoje, ainda são poucos, mas, felizmente, diversos cursos de licenciatura inseriram disciplinas sobre os temas que a Lei nº 10.639/2003 abrange. Assim, há necessidade de um processo formativo para que a educação das relações étnico-raciais seja desenvolvida conforme preconizam as DCNERER, uma vez que visa a produção e divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem os cidadãos e cidadãs quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de todos, à valorização da identidade e à consolidação de uma nação democrática, bem como ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, tendo como princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; combate ao racismo e

as discriminações, estando voltada para a superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os grupos étnicos são tratados; a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pelo mito da democracia racial; afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida e com crítica às representações do negro e de outros grupos nos textos, músicas e materiais didáticos utilizados nas escolas.

Para que a formação de profissionais da educação considere as orientações das referidas diretrizes, uma gestão democrática e participativa nas UEBs é requerida para uma mudança de mentalidade da comunidade escolar, o que exige que todo o coletivo participe de forma ativa das atividades relativas à Lei nº 10.639/03, ou seja, mães, pais e responsáveis, alunos/as, professores/as, profissionais da escola, gestão escolar, coordenação pedagógica e comunidade para que assumam sua responsabilidade por uma escola que respeite essa diversidade. No monitoramento das ações, é importante a construção de indicadores que permitam avaliar a aplicação da referida Lei, bem como o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento à desigualdade étnico-racial na educação.

Viana (2009, p. 91) reflete sobre os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03, discorrendo sobre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial, antes do ano em que o PNIDCNERER foi lançado, e aponta que o “desafio proposto foi a investigação do cenário sociopolítico da implementação da Lei entre 2005 a 2008”, no Maranhão. Para a autora, “como resultado das reivindicações da política de promoção da igualdade racial na educação, tivemos a implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo do sistema público de ensino” com o início da aplicação da Lei.

Posteriormente ao lançamento do citado Plano, o CEE-MA homologou a Resolução CEE-060/2010 para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do Estado do Maranhão. A articulação com o Conselho para construção de documentos legais sobre as referidas Diretrizes, contou com nossa participação numa reunião de conselheiros/as do CEE após o lançamento do Plano em 2009, em que abordamos numa palestra as atribuições dos Conselhos contidas no mencionado Plano, em que estiveram presentes o conselheiro Prof. Roberto Mauro Gurgel e as conselheiras Maria do Socorro Coelho Botelho e Maria Vitória Bouças, que tratavam do respeito à diversidade.

Notamos que diversas pesquisas citam também a Lei nº 11.645/08, ao lado da Lei nº 10.639/03, mas a Lei posterior inclui a história e cultura dos povos indígenas, o que não adotamos no nosso texto, por termos consciência e conhecimento das diretrizes específicas como as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na EB, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, conforme o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11/11/2015, que

teve como relatora a professora indígena, Rita Potiguara, conselheira do CNE, à época da homologação, com a qual trabalhamos na Secadi, ocasião em que indagamos sobre as diretrizes tão necessárias como as da lei anterior. As referidas Diretrizes apontam que

percebe-se que ainda persistem muitas incompreensões em torno do que determina a Lei nº 11.645/2008 em seu componente curricular referente à história e culturas indígenas, quando, por exemplo, são desenvolvidas somente ações isoladas para a criação e manutenção das escolas indígenas ou para a formação de seus professores. Pode-se afirmar que, em determinados sistemas de ensino, por exemplo, há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas. Em alguns casos, as ações realizadas nesse campo são feitas sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas (Brasil, 2015, p. 6).

Assim sendo, as referidas diretrizes contribuem para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, apontando que os sistemas de ensino, em especial seus/suas professores/as e todos/as os/as responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos que devem conhecer e superar os principais problemas evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos originários.

Nesse sentido, é fundamental conhecer as diretrizes e diagnosticar o conhecimento sobre as relações étnico-raciais. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi o foco da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, de Gomes e Jesus, buscando práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e os desafios para professores/as, gestores/as escolares, gestão dos sistemas de ensino da EB e, principalmente, para a formação inicial e continuada. Para Gomes e Jesus “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes”, pois

as mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade (Gomes; Jesus, 2012, p. 14).

Pesquisas recentes realizadas em comunidades quilombolas maranhenses como a de Abreu na Comunidade Quilombola Rampa, que faz parte do mesmo território que leva seu nome e no qual se situa Piqui da Rampa, refletem, como assinala a autora, que há um longo caminho “para que a Educação das Relações Étnico-Raciais se desenvolva no âmbito das escolas, e em particular para que se concretize uma política pública educacional voltada para quilombolas”. A autora alerta

que “é necessário maiores recursos orçamentários, comprometimento político, e formação de professoras/es que reconheçam a necessidade de uma educação antirracista, inserida na luta por cidadania de grupos historicamente discriminados” (Abreu, 2022, p. 67).

Nesse sentido, a efetivação da referida lei no ambiente escolar demanda um compromisso com a formação de profissionais da educação que atuam na EB para que a gestão do ensino cumpra o seu papel. O processo de formação continuada de professoras/es e demais profissionais da educação para tratar das relações étnico-raciais acompanha nossa preocupação que tem início na militância no movimento negro, nos anos de 1980, e o fato de que devemos ter um papel ativo na construção de políticas públicas para mudança de práticas sociais recheadas de preconceitos sobre negros e negras e ausência de temas que inserem a valorização dos afro-brasileiros e africanos no país. Na infância, senti na pele o que é ser preterida por uma professora e crianças não negras, no tempo da alfabetização e nos anos posteriores, pela origem étnico-racial num lugar como São Paulo.

Podemos apontar como um dos avanços com relação à temática étnico-racial, na última década, a criação pioneira, no Maranhão, no ano de 2015, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos Afro-brasileiros (Liesafro) na UFMA, curso aprovado durante nossa gestão à frente da CGERER no MEC, primeiro curso em nível de graduação no país que atende as históricas reivindicações do movimento negro, por meio das políticas públicas educacionais reparatórias, para eliminar a falta de tratamento de conteúdos como história e cultura afro-brasileira e africana e literatura afro-brasileira e africana, formando docentes para que a implementação da Lei nº 10.639/03 se efetive nas escolas públicas e particulares, num estado com maioria negra, podendo suprir as lacunas porventura existentes anteriormente na formação de professoras e professores e demais profissionais da educação, incluindo quilombolas, para que esses possam conduzir a reeducação das relações étnico-raciais na sala de aula, conforme indicam as Diretrizes.

A formação continuada de professoras/es ofertada por redes públicas de ensino municipais e estaduais merece destaque. Como formadora de profissionais da educação no sistema municipal e estadual de ensino, nosso olhar sempre foi sobre a necessidade que os sistemas de ensino têm de promover essa formação para tratar das relações étnico-raciais nas escolas, analisando ações, atividades e políticas públicas educacionais que inserem a EREER na EB e no ES e, ainda, a colaboração dos sistemas de ensino para ampliar o conhecimento de seus profissionais de educação para uma mudança de postura na prática pedagógica.

Soares (2012, p. 21) afirma que “em relação à Educação Escolar Quilombola, são raros os professores habilitados a formar futuros professores para ensinar sobre as referências históricas e culturais das CRQs e de maneira mais ampla sobre a cultura e história afro-brasileira”.

É possível contar com professoras e professores conscientes da existência de manifestações preconceituosas e discriminatórias advindas do racismo em sala de aula, mas há quem se omita não externando contrariedade às atitudes racistas, por insensibilidade, ao não estimular o desenvolvimento de atitudes isentas de preconceito e discriminação na busca do respeito às diferenças de raça ou etnia, um fator imprescindível para a convivência com a diversidade existente na escola.

Podemos afirmar que os desafios são inúmeros, mas as ações previstas para a efetivação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar contribuem para ampliar a cultura profissional da equipe escolar e refletimos que durante a formação continuada foram desenvolvidos projetos nas escolas voltados para a implementação das DCNERER e aqui na capital maranhense, um dos projetos foi premiado com o Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, do Centro de Estudos de Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT) que premia projetos que contribuem para a igualdade racial nas escolas brasileiras. Referido projeto premiado é citado por Ogunbiyi, em artigo sobre a Educação Infantil:

O projeto que recebeu o prêmio foi o da Escola de Educação Infantil UEB Pastor Estevam Ângelo de Souza, situada no bairro da Cidade Operária, com o tema “Festejando a cultura afro-brasileira”, com os objetivos de valorizar a importância da pluralidade racial na sociedade, aprendendo e reeducando para além dos preconceitos; elevar a autoestima da criança através de vivência de alguns valores e referências afro-brasileira como: a musicalidade, a corporeidade, a ludicidade e a oralidade; contribuir na construção identidade racial da criança através do brincar, da música, da oralidade e da vivência corporal (Ogunbiyi, 2022, p. 40).

Entendemos que os avanços e desafios vivenciados para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, a partir da aplicação das ações delineadas para os sistemas de ensino presentes no PNIDCNERER, que insere a EEQ instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e Resolução CNE/CEB nº 08/2012, representam um avanço, considerando que revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais de estudantes e professores/as dos quilombos, na divulgação da formação continuada de profissionais da EB promovidos pelos sistemas de ensino ou em parceria com instituições de ES.

A ampliação do conhecimento sobre as DCNERER é importante porque objetiva a produção e a divulgação de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem todos e todas quanto à pluralidade étnico-racial, ao respeito aos direitos de cada um, à valorização da identidade, o

reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e das raízes africanas da nação brasileira. Kátia Regis aborda a importância do currículo para as relações étnico-raciais.

O papel dos educadores na definição dos currículos escolares realmente efetivados nas salas de aulas, na percepção dos conhecimentos vistos como valiosos para serem ensinados e na desconsideração de outros conhecimentos têm importância para a compreensão do currículo que se realiza nas escolas (Regis, 2012, p. 7-8)

Para tratar sobre conceitos a respeito da identidade étnica das crianças afro-brasileiras, ideologia do branqueamento, os preconceitos nos materiais didáticos e práticas educativas afro-brasileiras, Silva afirma que a escola pode ser um espaço de formação de consciências críticas e de transformação social e pode não só reproduzir a lógica da dominação, mas a da resistência e da luta social. Para Silva (1995, p. 53), “os educadores que atuam no grupo de educação do Movimento Negro Unificado vêm desempenhando papel relevante de reflexão e ação junto aos professores das escolas da rede pública e particular de ensino, no que tange à educação do segmento negro”.

As DCNEEQ surgem no contexto dos avanços obtidos neste século, iniciados com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 de 10 de março de 2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004, que indica no Art. 2º § 1º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 1).

A política de formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino deve incorporar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, como nos ensina o pensamento de Freire, ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

A formação continuada de professoras e professores das instituições de ensino da EB é um desafio que demanda ações para que se efetive um compromisso para que as desigualdades desencadeadas, ao longo dos tempos, sejam eliminadas da prática pedagógica.

Ao refletir sobre a formação continuada de profissionais da educação, enfatizamos que as políticas fomentadas pelo MEC como o Plano de Ações Articuladas que “pode ser acessado pelos sistemas de ensino para ações de construção de escolas nas comunidades; formação continuada de professores/as; distribuição de materiais didáticos específicos para estudantes e professores/as” das

comunidades quilombolas “e também para solicitar recursos para qualificar gestores/as escolares, professores/as, profissionais da educação e lideranças sociais para a implementação das referidas Diretrizes” (Jesus, 2022, p. 148).

De acordo com as DCNEEQ, a formação inicial, continuada e profissionalização de professores/as para atuação nas escolas quilombolas deve dar-se mediante concurso público, que deve ser conduzida, preferencialmente, por professores/as oriundos das comunidades quilombolas.

Para tanto, os sistemas de ensino devem criar condições de parceria com instituições de ES para implementar programas de formação inicial de professores/as com a licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Para a formação docente, a pesquisa deve articular conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais, com destaque para os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação.

O estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. Referidas Diretrizes são explícitas ao indicar que nos cursos de formação inicial da EEQ deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história; o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; as ações afirmativas; o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; as formas de superação do racismo e manifestações da discriminação e do preconceito raciais.

Azoilda Loretto Trindade, que disseminou os valores civilizatórios afro-brasileiros, aponta para “uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que, ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos” [...] (Trindade, 2002, p. 15). Azoilda e Ana Paula Brandão do Projeto A cor da cultura, que chegou às escolas públicas municipais em 2006, estiveram em São Luís para acompanhar conosco o desenvolvimento do Projeto e ficaram maravilhadas com a apresentação de crianças pequenas da UEB Evandro Bessa, situada na zona rural da ilha, que aprenderam sobre as histórias de vida de Heróis de todo mundo que resgata personalidades afro-brasileiras e seus feitos.

Nas conversas com professoras e professores quilombolas, foi relatada a necessidade de cursos de formação continuada em EEQ para aplicação das Diretrizes.

Em 2017, cinco anos após a homologação das referidas Diretrizes, o Governo do Estado do Maranhão, por meio da Seduc, ofertou a I Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola, conforme preceituam as DCNEEQ na EB, em que foram incluídos conteúdos sobre os valores civilizatórios expressos nas diretrizes, que contou com nossa participação como formadora. Essa formação fazia parte do planejamento da SUPEQERER na Seduc, durante nossa gestão. O 1º Módulo da formação foi realizado em setembro e trabalhou conteúdos como: Introdução aos Estudos Africanos e Quilombo e Territorialidade: Aspectos Históricos e Culturais e o 2º Módulo da formação foram trabalhados: História dos Quilombos Brasileiros, Comunidades Rurais Quilombolas, Quilombos Urbanos, Organizações Quilombolas, Comunidades e Povos, Comunidades Tradicionais no Brasil, fazendo abordagem sobre a Educação Étnico-Racial, os Aspectos Legais, e os conceitos sobre racismo, discriminação racial, preconceito racial, identidade, autoestima, negritude, ideologia do branqueamento, entre outros aspectos, em que participaram 60 professores/as, gestores/as escolares e lideranças quilombolas das 31 escolas, incluindo os 18 Centros de Educação Quilombola e anexos inseridos em comunidades quilombolas de diversos municípios maranhenses, um momento formativo importante porque as Diretrizes foram o foco da formação.

Entendemos ser fundamental trabalharmos os saberes dos quilombolas, pois o currículo precisa ser um currículo aberto para esses saberes e para o compartilhamento de experiências que as comunidades quilombolas desenvolvem ao longo dos anos, por preservarem o conhecimento ancestral. Assim sendo, é preciso tratar das teorias e possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica no cotidiano da escola quilombola, incluindo professores/as que atendem estudantes quilombolas que precisam sair da comunidade e estudar na escola da área urbana.

Outra licenciatura desta década no nosso Estado, que possibilita ampliar a formação de professores/as quilombolas, é a Licenciatura ProEtnos em Educação Quilombola da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), curso oferecido em alguns municípios maranhenses, que tem como objetivo formar e habilitar professores/as quilombolas em licenciatura para atender a demanda das respectivas comunidades, nas escolas de Educação Básica, sendo ofertado na modalidade de alternância, com aulas em dias específicos nos campi em que é oferecido, compreendendo os tempos Comunidade e Universidade no desenvolvimento de suas atividades, em que atuamos.

É importante destacar que a Seduc organizou e promoveu a formação continuada *online* para profissionais de escolas quilombolas na Jornada Pedagógica em fevereiro e em novembro/2023 foi ofertado novo processo formativo aos professores/as de escolas quilombolas sobre seus saberes.

Temos participado de ações voltadas à formação de professoras/es quilombolas, a exemplo da Jornada Pedagógica Educação Quilombola desenvolvida no início de março 2023, em Bacabal, que possui mais de 20 comunidades quilombolas, por iniciativa do sistema municipal de ensino, de forma presencial, que envolveu gestores/as escolares objetivando a implementação das DCNEEQ nas escolas das comunidades quilombolas do município. As ações planejadas para a oficina *Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola* trabalharam as DCNEEQ e também as DCNERER, que regulamentam a Lei nº 10.639, que completou 20 anos em 2023, e possibilitou uma troca de experiências entre participantes, apesar das dificuldades apontadas na formação para o planejamento do trabalho com a elaboração do plano de aula e/ou projeto didático que deve ser realizado pelas escolas quilombolas de Bacabal, como indicam as diretrizes.

A Jornada Pedagógica de 2024, em Bacabal, incorporada pelo sistema de ensino municipal, envolve professoras/es quilombolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para a formação continuada com o tema *A cultura Afro-brasileira como elemento estruturante do processo educativo nas escolas quilombolas* e objetivou tratar da Educação Escolar Quilombola; da Cultura Afro-brasileira; o legado cultural africano; as Manifestações culturais afro-brasileiras no Brasil e no Maranhão e a Religiosidade de Matriz Africana, para organização do trabalho pedagógico com a cultura afro-brasileira nas escolas quilombolas.

Em fevereiro/2024, contribuímos participando como formadora na Jornada Pedagógica de Professores/as das escolas quilombolas de Piqui da Rampa, a convite da gestora Vanderléia.

Foto 8 - Jornada Pedagógica 2024 do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderléia

Foto 9 - Jornada Pedagógica 2024 *online* do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderléia

A Educação Escolar Quilombola tem sido discutida no interior das seções do MNU, a exemplo da Seção de Santa Catarina que elaborou proposta para Licenciatura Quilombola e apresentou à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com o apoio do Núcleo de Identidade e Relações Interétnicas – LAS/UFSC, em 2013, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012.

Destacamos a pesquisa de Nalini Mendes, “Mulheres-Professoras: um estudo sobre vivências docentes na Comunidade Quilombola do Damásio em Guimarães, Maranhão”, da UEMA, em 2020, como a que traz as vivências de mulheres negras que são docentes das escolas quilombolas do quilombo de Damásio, em Guimarães, município em que Maria Firmina dos Reis lecionou, refletindo sobre a escolha profissional dessas professoras.

Identificamos, assim, que nosso estudo buscou saber o que pensam as professoras do Quilombo Piqui da Rampa sobre ser mulher, professora e quilombola refletindo acerca da formação como professoras e influência que representam na sua comunidade. A partir da análise do olhar das professoras quilombolas, presente em suas vozes, percebemos que contemplam suas vivências na comunidade e afirmam uma identidade como mulheres negras quilombolas que entendem como o racismo aparece em suas vidas pelas narrativas, diálogos e conversas na última seção da tese.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA

Presença
Carlos de Assumpção
É Zum
É Zum
É Zum
É Zumbi
Zumbi de Ogum
Guerreiro de Ogum
Aqui
Na praça na raça
Na reza fumaça
De incenso no ar
No canto de encanto
Na fala na sala
Na rua na lua
Na vida de cada dia
Em todo lugar

(Fragmento do Poema Presença -
Livro Protesto e outros poemas, 2015, p. 86)

Presença, de Carlos de Assumpção, é mais uma homenagem ao nosso quilombola Zumbi.

Para compreender a educação escolar quilombola no Quilombo Piqui da Rampa, entendemos ser necessário conhecer a presença quilombola e suas experiências educacionais no Maranhão, a realidade educacional das escolas quilombolas e seus projetos político-pedagógicos.

O histórico sobre as escolas do Quilombo Piqui da Rampa inclui o entendimento da realidade da educação na comunidade e contamos com colaboração das professoras quilombolas que exercem funções variadas para nos contar sobre essa realidade.

A compreensão sobre a realidade das escolas quilombolas foram reveladas nas vozes das professoras quilombolas com as quais conversamos para saber sobre o percurso escolar e de formação no ES para a docência.

Dessa forma, ao discorrermos sobre a educação escolar quilombola de Piqui da Rampa, foi-nos revelado que as docentes são contratadas, apontando que entendem a necessidade de eliminação das desigualdades existentes na educação da comunidade pesquisada e que são demandadas políticas públicas educacionais do poder público para transformar aquela realidade.

3.1 A realidade educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa

Jardim de infância
Cristiane Sobral
Menino e menina

jogando bola
indo à escola
menino feliz
menina contente
com trancinhas lindas
encantando a gente
[...]
menina futuro
menino no muro
pintando o futuro
bem melhor
Menino e menina
Sagrada esperança
Queremos mudança
No nosso país

Fragmento do Poema Jardim de infância da autora
no livro Dona dos Ventos, 2019, p. 94-95)

O poema Jardim de Infância, de Cristiane Sobral, nos remete à falta de escolas de educação infantil nos quilombos, assim como de ensino médio na maioria dos quilombos.

Para melhor entendimento sobre a realidade educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, recorremos ao histórico contido em artigos acadêmicos e livros escritos sobre a comunidade e acrescentamos os diálogos feitos com as vozes das oito professoras, sendo uma gestora escolar e uma secretária escolar de professora das escolas quilombolas pesquisadas, a saber: UE Henriqueta Selvina Leite e CEQ Antônio Atanásio Fernandes.

O histórico sobre as escolas do Quilombo Piqui da Rampa se faz necessário para o entendimento da realidade da educação na comunidade e contamos com a colaboração da secretária escolar e professora na escola de ensino médio Bertilla, para conhecer o surgimento da escola UE Henriqueta Selvina Leite, que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Foto 10 – Vista frontal da UE Henriqueta Selvina Leite



Fonte: Acervo de Bertilla

De acordo com levantamentos feitos sobre a história da primeira escola que surgiu em Piqui da Rampa, de acordo com informações do professor Raimundo de Jesus Fernandes, domiciliado na própria comunidade, que atuou como gestor da referida escola, os primeiros modelos de escola funcionavam nas residências dos próprios professores da época. Dentre eles Raimundo Muniz, Dona Raimunda (Cotinha) e Maria da Paz. Nessa época, não havia um modelo padrão de educação oferecida que atendesse aos anseios das comunidades rurais.

Em meados dos anos 1970, no Quilombo Piqui da Rampa, surgiam os primeiros modelos de escola, onde estas eram ofertadas pelo morador Manoel Pereira, uma pessoa influente da localidade, pois este possuía um poder aquisitivo maior.

No entanto, os/as professores/as da época não tinham formação adequada, pois estes tinham apenas as primeiras séries do antigo primário, como se dizia na época, para exercerem tal função. Além de trabalharem de forma tradicional, também usavam palmatória, como forma de disciplinar os alunos e as alunas, trabalhavam de forma aleatória, ainda faziam serviços extras no momento da aula, como: quebrar coco, fazer carvão, carregar água, fazer o almoço etc.

No início dos anos 1980, na gestão do então saudoso ex-prefeito de Vargem Grande, José Pedro da Silva, como é afirmado, deu-se início à construção de um prédio escolar na comunidade com apenas uma sala de aula, banheiro externo e cantina, não ficando pronto até o restante de seu mandato que se estendeu até o ano de 87. Passados 12 anos, precisamente no ano de 1995, na gestão da ex-prefeita Maria Aparecida Ribeiro, enfim, foi concluída a obra da escola e recebeu o nome de Escola Municipal Santa Maria, tendo como primeira professora a Sr.^a Cândida Holanda Chaves, que também possuía apenas as primeiras séries do primário.

Na época, a escola oferecia: Alfabetização, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries juntas no mesmo espaço. Após a conclusão do prédio escolar, a escola passara a receber uma ampliação e reforma. Sete anos depois foi construída uma nova sala de aula e o prédio passou por uma reforma geral. Daí então passou a se chamar Henriqueta Selvina Leite, em homenagem à matriarca da comunidade.

A partir de então, a escola passou a oferecer a etapa de Educação Fundamental. Desde sua ampliação, a escola passou a contar com um novo quadro de profissionais, incluindo o primeiro gestor, Sergio Nando da Silva Dias, que geriu a escola durante os anos de 2005 a 2008. A partir de 2009 até dezembro de 2016, a escola passou a ser gerida pelo gestor Raimundo de Jesus Fernandes e equipe. A escola possuía o seguinte quadro de funcionários: 01 professor de Educação Infantil, um de Etapa Inicial e dois professores/as de Etapas Finais, sendo que a turma da II Etapa funciona em

uma única turma (6º ao 9º ano) e no respectivo ano a escola possuía um total de 69 alunos matriculados, da Educação Infantil ao 9º ano.

Desde 2016, a escola Henriqueta começou a receber as crianças da creche com idade que variava entre 02 dois anos completos a 04 quatro anos, pois a gestão da época, após fazer busca ativa anualmente chegou à conclusão que houve uma diminuição no número de matrículas de crianças em idade escolar na comunidade, então para garantir a permanência da escola e ofertar educação à essas crianças e evitar a polarização em massa das crianças para a comunidade Rampa que é a escola Polo (sede) da região e abrange inúmeras comunidades circunvizinhas, a solução foi acrescentar as crianças da creche e formar uma turma que está ativa que é Creche II e III e Infantil I e II, assim a como a turma do 1º ao 5º ano (multiano), e a II Etapa funciona à tarde que abrange os discentes do 6º ao 9º ano e foi dividido em duas turmas ficando 6º e 7º ano (multiano) e 8º e 9º ano (multiano). As turmas multiano atendem alunos/as de vários anos.

A respeito dos dados da escola, a secretária da escola UE Henriqueta Selvina Leite, Bertilla, informou que a escola foi fundada em 1987 quando iniciaram a construção, ficando pronta apenas em 1995, e recebeu o nome de Escola Municipal Santa Maria. Em 2002, logo após uma reforma e ampliação, a escola passou a ser chamada pelo nome atual. O gestor escolar é Jeová Mendes da Silva e a escola possui 3 salas, não possui telefone, nem biblioteca, nem quadra. O número de professores/as é de 5, sendo 1 professor e 04 professoras. O total de crianças matriculadas no ensino fundamental é de 61, sendo 28 nos anos iniciais no turno matutino e 33 nos anos finais no vespertino, e 14 crianças na educação infantil que funciona no turno matutino com uma professora.

O CEQ Antônio Atanásio Fernandes é uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão que está localizada no Quilombo Piqui da Rampa, no município de Vargem Grande que, embora seja uma escola da zona rural, atualmente possui uma estrutura física que não atende todas as necessidades dos/as profissionais e dos estudantes. A escola oferta o Ensino Médio Regular de 1ª a 3ª séries. A equipe administrativa atual conta apenas com a Gestora Geral Vanderleia Fernandes da Silva. A escola conta apenas com 12 (doze) professores/as contratados e 1 gestora, 07 (sete) atuam na escola mãe (Atanásio), e 06 (seis) na Sala Fora Rampa I, que fica no Quilombo Rampa. De acordo com a gestora, os docentes da escola têm o seguinte quantitativo: Piqui da Rampa: 8; Rampa 9; Poço da água 13; Corredor 6 e São Joaquim 4.

Foto 11 - Fachada e sala de aula do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderleia

Dessa forma, ao discorrermos sobre a educação escolar quilombola de Piqui da Rampa, ao entendermos que as vozes das professoras, gestora e secretária escolar quilombolas, enfim, profissionais da educação, fazem sentido por apontarem para as desigualdades existentes na realidade educacional da comunidade como apresentamos a seguir.

O estudo de Nascimento e Gomes ressalta que “Walter dos Santos, Secretário Geral da Associação Comunitária e Agrícola de Trabalhadores e Trabalhadoras Remanescentes do Quilombo Piqui da Rampa” afirma que “a população da comunidade é composta por 250 habitantes, distribuídos em 32 famílias”. De acordo com Nascimento e Gomes, “Piqui da Rampa teve a sua certificação emitida pela Fundação Cultural Palmares em 24 de março de 2010”. Os autores afirmam que a titulação da comunidade está parada no Setor de Regulamentação de Territórios Quilombolas, da Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) no Maranhão (Nascimento; Gomes, 2019, p. 6).

O município de Vargem Grande, no ano de 2022, mantinha 3.752 matrículas na Educação Infantil; 8.200 matrículas no Ensino Fundamental e 1.740 matrículas no Ensino Médio⁴⁷. No município encontrava-se o Centro de Ensino Santos Dumont, cujo registro no Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira (INEP) sob o número 21424217, no Fundo Nacional da Educação, em 2015, era de 84 estudantes, do Quilombo Piqui da Rampa.

Como parte do reconhecimento do governo do Estado do Maranhão sobre a necessidade de melhoria da educação escolar quilombola, considerando que “o Maranhão detém o 5º maior contingente percentual dentre as 27 UFs do Brasil: 82,1% (5,850 milhões de um montante global de 7,118 milhões de pessoas)” da população negra⁴⁸, entre os estados brasileiros, uma das escolas, que antes era anexo do CE Santos Dumont, passou a ter o nome de uma das lideranças do quilombo e

⁴⁷ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/vargem-grande/pesquisa/13/5902>

⁴⁸ <https://oimparcial.com.br/cidades/2022/11/maranhao-e-o-5o-estado-em-pessoas-declaradas-pretas/>

hoje é denominada Centro Educacional Quilombola Antônio Atanásio Fernandes. Na comunidade encontra-se, também, a primeira escola, a UE Henriqueta Silvina Leite, nome da liderança também homenageada, uma escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no mesmo prédio.

A UE Henriqueta Silvina Leite possui duas salas de aula, refeitório para alimentação, biblioteca, berçário, sala de leitura, sala de professores/as, banheiros e internet banda larga, que nem sempre funciona. O CEQ Antônio Atanásio Fernandes atende a etapa de Ensino Médio e a modalidade de ensino de Educação para Jovens e Adultos da EB.

3.2 Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas de Piqui da Rampa

*A luta continua
Márcio Barbosa
A negra eleva a voz
Denuncia a exploração
Combate o algoz*

(Fragmento do Poema “A luta continua”, de Márcio Barbosa)

O poema “A luta continua”, de Márcio Barbosa, reflete a luta de mulheres quilombolas, e as professoras do Quilombo Piqui da Rampa denunciam a necessidade da escola realmente digna.

As DCNEEQ indicam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas deve ser construído pelos/as professores/as, constituem elementos estruturantes para essa modalidade de ensino da EB e na formação inicial e continuada desses profissionais da educação para a EEQ, as diretrizes apontam para a inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. Essa formação deverá desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da EB nas suas diferentes etapas e modalidades. A produção e distribuição de material específico precisa ser feita em diálogo com as realidades locais das comunidades existentes nos municípios.

Ainda de acordo com as mencionadas Diretrizes, o PPP deve ser construído de forma participativa, com o coletivo da escola e a comunidade, e constitui-se num processo em que a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente a identidade de seus integrantes, relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades.

As Diretrizes consideram que o PPP, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma EEQ com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações: observância dos princípios da contidos nas DCNs e locais, estas

últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Assim sendo, conforme as Diretrizes, o PPP da Educação Escolar Quilombola deverá estar relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades e sua construção deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território e deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (Brasil, 2012, p. 13).

De acordo com as Diretrizes, a questão da territorialidade, etnodesenvolvimento, sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no PPP da EEQ que deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades, troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

Pesquisar os PPP das escolas quilombolas de Piqui da Rampa para saber se reconhecem os saberes e conhecimentos, a história e a cultura da comunidade no diálogo permanente com as lideranças quilombolas, nos dá a dimensão do histórico e de como as escolas funcionam.

A UE Henriqueta Selvina Leite que atende a EI e o EF, ainda não construiu o PPP, mas, um histórico compartilhado pela secretária escolar, professora Bertilla, foi incluído ao abordarmos a EEQ no Quilombo Piqui da Rampa.

Foto 12 - UE Henriqueta Selvina Leite



Fonte: Acervo da pesquisadora

O CEQ Antônio Atanásio Fernandes, que atende estudantes do Ensino Médio, possui o PPP que foi compartilhado pela gestora escolar Vanderléia.

Segundo o PPP que nos foi apresentado, a escola está inserida em um dos maiores quilombos do município de Vargem Grande, cujos moradores são, em sua maioria trabalhadores/as rurais ligados à agropecuária, agricultura familiar e pescadores, porém, preocupados com a educação dos filhos e filhas, apesar da precariedade do transporte e das vias de acesso, a escola recebe estudantes advindos de outros quilombos do território. Toda a sua clientela é proveniente da zona rural, principalmente do Quilombo Piqui da Rampa e de comunidades sem escola de ensino médio.

Na estrutura o PPP consta uma análise da situação familiar dos/as alunos/as demonstra que uma parte significativa deles vive em lares com estrutura familiar tradicional. Alguns casos de alunos/as do ensino médio que evadem-se em consequência da baixa renda familiar e, inconformados, se aventuram indo para outras regiões em busca de emprego. No PPP, a expectativa dos/as alunos/as com relação à escola é sempre muito boa, percebendo-se entre eles um indisfarçado orgulho por serem alunos/as da escola. Demonstram em suas afirmações gostar de estudar, gostar da escola, gostar dos/as professores/as, sentirem-se bem quando estão na escola. A maioria dos/as estudantes da escola afirma não trabalhar, sendo a principal ocupação deles estudar. Entretanto, entendemos que trabalham, pois têm de cuidar da casa e/ou de irmãos e irmãs menores e, entre os/as estudantes do ensino médio, principalmente os do turno vespertino, percebe-se que muitos já trabalham em atividades diversas, principalmente no trabalho doméstico, e na agricultura familiar, no turno oposto ao das aulas, o que compromete a frequência escolar e aprendizado.

O PPP informa que quanto aos pais e mães, a maioria é constituída por lavradores/as, profissionais assalariados, aposentados, empregadas domésticas e outras atividades, sendo atendida pelos programas sociais do Governo, o que permite manter os/as filhos/as na escola e quanto à imagem da escola entre os pais, mães e responsáveis, a maioria considera o ensino ministrado pela escola bom, confiam nos/as professores/as, gostam da escola, reconhecem a validade do trabalho realizado nela e acreditam que os/as filhos/as são bem atendidos.

Quanto à participação dos pais, mães e responsáveis, é considerada significativa, uma vez que todas as atividades promovidas na escola são sempre muito concorridas e reuniões, festas, seminários, contam sempre com a disposição das famílias a colaborar. Ainda na visão dos pais, mães e responsáveis, o que os/as alunos/as aprendem na escola contribui para o seu dia a dia, o que reforça a autoestima dos/as profissionais da educação que acreditam estar percorrendo o caminho certo.

Conforme o PPP, a escola é responsável pela formação de gerações inteiras, pois apesar de todos os problemas, não mede esforços para oferecer o melhor de cada um/a que nela trabalha e a história de implantação da escola é a de que com o aumento da demanda e a necessidade urgente de atender alunos/as do Ensino Médio do próprio quilombo Piqui da Rampa, que no ano de 2002 estavam terminando o ensino fundamental, os pais, mães e responsáveis, com a vontade de que os filhos/as terminassem os estudos na comunidade, decidiram saber como abrir uma escola do ensino médio no quilombo e foram até São Luís conversar com o governador que na época era o então José Reinaldo Tavares, que forneceu os meios para fazer o projeto para a abertura da escola, projeto esse que foi aprovado 07 meses após a ida ao seu gabinete, onde os próprios pais, mães e responsáveis, em torno de uns 20 (vinte) da comunidade foram em busca de outros alunos/as em comunidades vizinhas para que completassem as turmas. A escola tornou-se, então, anexo do CE Santos Dumont, escola da sede do município de Vargem Grande, já que o CEQ ainda não era reconhecido para Ensino Médio e as aulas se davam no prédio cedido pelo município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que é a UE Henriqueta Selvina Leite, que tinha na época apenas duas salas de aula, e o 3º ano funcionava no corredor, ofertando Ensino Médio no turno noturno.

Com o tempo, a estrutura, de um modo geral, foi-se deteriorando e as condições de desenvolver um bom trabalho tornavam-se, cada vez mais, difícil. Por longos anos, nenhuma reforma foi realizada no prédio do município e cansados e insatisfeitos com a situação tomaram uma atitude de fazer um ofício pedindo ao governo a construção de uma escola digna, período esse entre 2014 - 2016 que foram atendidos para a construção da escola do estado, mas, após ao término da obra se viu que era uma escola nova com estrutura física incapaz de atender a todas as demandas da escola, com somente duas salas de aula, sendo que a escola tem do 1º ao 3º ano, um banheiro que atende a todos, uma cantina/cozinha e uma secretaria, um ventilador em cada compartimento, que assim vem funcionando somente com promessas de uma ampliação.

Quanto à caracterização do espaço físico e geográfico, a escola fica localizada em um dos maiores e mais centralizados povoados do Município, o que permite a chegada dos/as alunos/as de outros povoados vizinhos, por meio de motos e bicicletas. O prédio da escola não é amplo, abriga a secretaria, em que funciona o 3º ano, um banheiro para professores/as, diretoria e alunos/as, a cantina e cozinha onde fica a alimentação escolar e material de limpeza e duas salas de aula.

O CEQ Antônio Atanásio Fernandes oferece Ensino Médio, da 1ª à 3ª séries e funciona no turno vespertino da 13h15min às 17h45min e no turno noturno das 19h00 às 22h00. O número de alunos/as era, no total, de 60 alunos em 2021.

Foto 13 - Professoras/es do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderleia

A respeito da análise dos resultados do rendimento escolar, no PPP consta que, segundo a LDB, a primeira das obrigações da escola é a elaboração e a execução de seu PPP, evidenciando todos os esforços para transformar a escola num ambiente criativo e integrador do educando na vida social, pois não se admite mais, atualmente, que esta trabalhe de forma improvisada e rotineira, ignorando problemas críticos como: reprovação, evasão, drogas, bullying por raça, classe social, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outros, que resulta no insucesso do trabalho da instituição, incluindo ainda a precariedade do transporte que é um fator preponderante, deixando vários alunos/as à espera do mesmo que nem sempre chega.

Para garantia de maior eficácia do trabalho, cabe à escola traçar metas para a superação de suas dificuldades, sendo imprescindível a formulação de objetivos que visem solucionar esses problemas, na expectativa da construção de uma escola democrática e cidadã ajustada às novas necessidades da sociedade, conforme as novas diretrizes do Estado do Maranhão.

Com relação aos aspectos legais, consta no PPP que a escola se organiza com base na LDB nº 9394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pauta-se pelo Regimento das Escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino. A educação possui referenciais e legislação específicos nos âmbitos federal, estadual e municipal. A Constituição de 1988 elenca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205), devendo ela se pautar nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, da gestão democrática do ensino público, e da garantia de padrão de qualidade (art. 206). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), de âmbito federal, especialmente seu art. 2º, o qual determina que a educação é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo-lhes assegurados a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores/as, o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, bem como o direito de organização e participação em entidades estudantis e de acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; os pais, mães ou responsáveis, por sua vez, tem direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (art. 53). De forma correlata a tais direitos, incumbe ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; o acesso às etapas mais elevadas do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador/a; e, por fim, o atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (art. 54).

Considerando que o Ensino Médio contempla estudantes na faixa etária considerada “juventude” (15 a 29 anos), a escola se baseia no conceito de juventude das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, entendendo-a como “condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (Brasil, 2013, p.155).

Sobre a organização escolar, está composta da direção da escola que é exercida por uma Gestora Geral, com suas atribuições regimentais. O quadro docente é constituído de professores/as em exercício na escola admitidos por contrato, selecionados por meio de edital e aprovados.

Do PPP da escola, constam, ainda, direitos e deveres do corpo docente e traz proibições de acordo como preceitua o Título VI, Capítulo 11, Artigo 82 do Estatuto do Magistério do Maranhão.

No PPP há informações de que o corpo discente é formado pelos/as alunos/as regularmente matriculados no estabelecimento de ensino, que devem ter garantidos direitos e deveres, de acordo com o Regimento Escolar, que também estabelece proibições.

A Equipe de apoio, de acordo com o PPP, é constituída de Auxiliares de Serviços Gerais, aos quais compete: executar atividades de higienização e limpeza das dependências da escola, segundo as normas e orientações específicas do setor de Merenda Escolar da Seduc.

Conforme o PPP, a escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos/as alunos/as na escola, formando cidadãos críticos e indica a formação docente e discente e a organização dos espaços de aprendizagem, atividades existentes na escola, que contemplem a família e a comunidade, objetivando a melhoria do processo educativo.

Constam do PPP os valores de cooperação para o trabalho em equipe em que cada pessoa colabora nas atividades escolares, respeitando alunos/as, pais, mães, comunidade e equipe da escola.

A concepção de ser humano expressa no PPP, parte do pressuposto de que o ser humano, constituído necessariamente por homens e mulheres. Os pressupostos pedagógicos do PPP da escola incorporam o sociointeracionismo de Vygotsky no processo educacional, sendo importante no desenvolvimento humano e se dá nas trocas sociais, por meio de processos de interação e mediação, uma vez que o indivíduo não é um ser passivo, é um ser que, ao criar a cultura, cria a si mesmo.

Quanto à organização do processo pedagógico, o PPP indica que a estrutura curricular é definida conforme a LDB. A Parte Diversificada é componente obrigatório do currículo e tem como objetivo atender às características sociais, econômicas e culturais locais, devendo ser organizada de forma articulada à Base Nacional Comum. A avaliação da disciplina de língua estrangeira e das atividades complementares, quando oferecidas, segue as mesmas orientações das disciplinas da BNCC. A atividade complementar do currículo pode ser oferecida com projetos que, integrados ao currículo, abordem temas relevantes para a comunidade escolar. Nas atividades complementares, quando desenvolvidas para fins de promoção, o/a professor/a deverá registrar frequência e elaborar relatório sintético sobre a participação dos/as estudantes.

Foto 13 - Reunião de Professores/as do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Bertilla

Foto 14 - Intervalo no CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Bertilla

A respeito da inclusão educacional, o PPP salienta que a inclusão nos remete às diferenças no meio social em que se vive e com o qual se estabelecem relações. É preciso conhecer as particularidades do outro para, então, orientá-lo de maneira adequada. Perceber a forma como o estudante se desenvolve, brinca, aprende, age e reage aos estímulos e ao meio que o cerca traz elementos para melhor entendê-lo e intervir positivamente. A Lei nº 13.146/ 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência), nos seus artigos 27 a 30, trata sobre o direito à educação de alunos/as com e deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com necessidades educacionais especiais, alunos/as com altas habilidades ou superdotação, de modo a integrá-los e incluí-los de forma plena na rede regular de ensino. Para que haja inclusão, é preciso assegurar a matrícula e o direito à educação inclusiva.

O PPP aponta para a necessidade de políticas educacionais que valorizem estudantes como indivíduos, facilitando o acesso a serviços de apoio especializado, formação continuada dos profissionais da educação, publicação de materiais com o tema da inclusão etc., e orientações recebidas por profissionais especializados, com práticas inclusivas encontram-se permeadas em todas as ações propostas nas Propostas Pedagógicas Curriculares do sistema de ensino.

O destaque do PPP compartilhado fica por conta do tópico ERER que ressalta que a diversidade cultural e étnica é tratada no cotidiano escolar do estabelecimento de ensino, sendo

contemplada em todas as Propostas Pedagógicas Curriculares, conforme as orientações da Seduc. Essa abordagem contém ações concretas para legitimar a política de reparação de danos do Governo Estadual dando voz e direito ao povo que por diversos anos foram excluídos do processo de igualdade social. O respeito aos povos e a valorização de sua cultura são apresentados aos estudantes relacionados ao cotidiano, pois, considera as influências do povo negro e sua cultura.

A Lei nº 10.639/2003 referente às DCNERER, e as demais orientações sobre a temática, são tratadas de forma contextualizada com o objetivo de vencer as resistências dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados em sala com ações que propiciem o contato com a cultura africana e afro-brasileira, culminando em desfiles, exposições, mostra de teatro e dança, penteados, vestimentas, adereços, utensílios, objetos e rituais resultantes desse processo, com discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família em diferentes contextos sociais e profissionais para a valorização da diversidade étnica brasileira.

O PPP apresenta ações para o enfrentamento à violência na escola; sobre a Sistemática de Avaliação com proposta que contempla mecanismos de acompanhamento e avaliação; estudos de recuperação paralela da aprendizagem com o apoio do/a professor/a e a participação dos/as alunos/as que não apresentarem dificuldades, o esforço e o empenho dos/as alunos/as nas atividades propostas.

Nas considerações finais do PPP, o texto reflete que o projeto político pedagógico foi desenvolvido pelo grupo de trabalho da escola num trabalho colaborativo envolvendo diferentes setores da escola, o que propiciou o produto dessas reflexões e interações que orientam a todos quanto a direção a seguir na busca contínua de uma educação de qualidade e a prática do cotidiano da escola, que faz com que o PPP seja retomado e aprimorado para melhoria do trabalho pedagógico, como instrumento de registro, análise e avaliação dos diferentes processos da instituição.

Ao tomar conhecimento sobre a construção do PPP, nem sempre construído pela equipe escolar, refletimos sobre a necessidade de elaboração de um documento que contemple o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, conforme orientam as Diretrizes. Em Piqui da Rampa, a construção de uma pedagogia própria, que entendemos como uma pedagogia quilombola, contribuiria muito para a melhoria da educação.

3.3 As escolas reveladas nas vozes das professoras quilombolas

Resistência

Ilma Fátima de Jesus

Resistência é o nome de Marielle Franco.

Fragmento de texto. Rosas para Marielle (p. 26)

Belo Horizonte: Inmensa/Selo Notas de Escurecimento (2024)

Lembramos do texto *Resistência*, em que homenageamos Marielle Franco, por acreditarmos que professoras quilombolas resistem na luta por uma melhor educação nos quilombos.

Para melhor compreensão da atual realidade educacional de Piqui da Rampa, delimitamos a pesquisa e conversamos com as oito professoras da comunidade sobre o percurso escolar e de formação no ES para a docência. Perguntamos sobre a escola em que atuam, nome, sexo, data de nascimento, escolarização, endereço residencial e comunidade, onde cursaram o ensino fundamental e médio, se foi na comunidade, e qual a instituição de ES em que se formaram, se são concursadas ou contratadas, qual o turno de trabalho na escola e o tempo de docência.

A respeito do funcionamento da escola, perguntamos sobre o nome da escola, data da fundação, endereço, telefone, quantitativo de salas de aula, comunidade, gestor/a, se tem biblioteca, quadra, o número de professoras/es e de estudantes matriculados na etapa ou modalidade de ensino.

Seguimos um roteiro traçado e que depois ampliamos, para aprofundar o conhecimento sobre a formação das professoras envolvidas na pesquisa e perguntamos sobre sua formação, como se tornaram professoras na comunidade, o que sabem sobre a EEQ, quais são as referências utilizadas para essa educação: lideranças, experiência, livros, dentre outros materiais; qual a história da comunidade, se conhecem cada um de seus alunos/as, se sabem de suas famílias, suas histórias e seus hábitos na escola e fora da escola, suas experiências, como percebem a relação dos alunos e alunas com a escola; se consideram que os/as alunos/as gostam de estar na escola, que contassem sobre uma experiência significativa que foi vivenciada na prática pedagógica e como se dá o processo de escolha do que ensinam; quais os sujeitos envolvidos na seleção de conteúdos e quais conteúdos são selecionados; como estava estruturada e se desenvolvia a EEQ quando começou a ensinar na escola, se houve mudança e quais foram e quem esteve envolvido nesse processo e, para finalizar a conversa, se aplicam as DCNERER e as DCNEEQ quando planejam as aulas.

Nossa conversa com as professoras das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, contempla Angela Alves Fernandes, que cursou a EB na comunidade, tem 29 anos, e é professora contratada da Educação Infantil na UE Henriqueta Selvina Leite há 3 anos no turno matutino, multiano, por ser apenas ela a trabalhar com as crianças, e atua na Creche com crianças pequenas com idade de dois anos e seis meses e na Pré-escola com crianças a partir de três anos e atua no magistério há sete anos e na escola. Por ser escola municipal, utiliza a BNCC que já fez a leitura e abrange a EI e o EF.

Foto 9 - Professora Angela da UE Henriqueta Selvina Leite



Fonte: Acervo de Angela

Ela se tornou docente após ser aprovada no seletivo do município de Vargem Grande e por ser de Piqui da Rampa optou para ser professora na comunidade para ajudar na educação de crianças do local onde vive, considerando que já conhece o público e a realidade de cada um.

A respeito dos materiais didáticos que utiliza na Educação Infantil, na Creche e Pré-Escola, informa que são os fornecidos pela SEMED de Vargem Grande. Acredita que sempre trabalha em benefício e melhoria do povo de sua comunidade e afirma: “Nosso lema é: A união faz a força”.

Angela ressalta que conhece a história da comunidade e de cada um em Piqui da Rampa. Ressalta que todo início de ano letivo há uma pequena dificuldade para as crianças se adaptarem, mas logo percebem o cuidado e carinho destinado a elas com ajuda e suporte e passam a gostar, e acredita que é um direito das crianças poderem ser atendidas desde a educação infantil na escola.

A professora dá o exemplo de uma criança que ia para a escola e ficava chorando querendo voltar para casa, hoje chora para ir à escola e quando vê a professora a abraça. Quando a mãe não o leva para a escola por algum motivo, ele chora querendo estar na escola.

A respeito dos sujeitos envolvidos na seleção de conteúdos e materiais utilizados na Educação Infantil, a professora afirma que é a SEMED e professoras que selecionam para trabalhar, de acordo com a faixa etária de cada criança, mesmo que sejam salas multianuais.

Foto 16 - Ambientação da UE Henriqueta Selvina Leite



Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora observa que antes tinha de produzir sozinha o material para trabalhar, mas hoje a SEMED já apoia o trabalho e entrega conteúdos no momento de planejamento e formação.

Sobre a aplicação das Diretrizes, a professora reitera que utiliza a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense. No entanto, percebemos que as Diretrizes foram aplicadas no mês de novembro de 2023, pois a cultura afro-brasileira foi apresentada pelas crianças com o tambor de crioula aprendido na comunidade. A cultura permeia, assim, a prática pedagógica no currículo da escola na etapa da Educação Infantil no Quilombo Piqui da Rampa.

Foto 17 - Registro da atividade tambor de crioula no Mês da Consciência Negra



Fonte: Acervo de Bertilla

A Constituição Federal de 1988 traz no Artigo 216 que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira e comunidade e escola preservam a manifestação cultural do tambor de crioula.

Maria Joana Sales Barbosa é professora da UE Henriqueta Selvina Leite, tem trinta anos, e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (Fafibe). cursou o ensino fundamental e o ensino médio na comunidade Piqui da Rampa, onde reside. Tem seis anos de experiência no magistério e trabalha como contratada no vespertino há quatro anos. Afirma que a formação dela foi a realização de um sonho, pois queria muito trabalhar na formação de cidadãos e cidadãs. Começou a carreira no magistério na Educação Infantil que atende a Pré-Escola e Creche e hoje atua com o Ensino Fundamental, anos finais multiano.

Para a professora, Educação Quilombola é não perder a resistência, é manter os valores quilombolas que carrega no sangue. Tem como referência a avó, Dona Maria Clara, que foi professora leiga e parteira no quilombo. Foi pelas mãos da avó que ela chegou ao mundo, como diz. A mãe dela também foi quebradeira de coco. Para ela, a comunidade tem uma história de força e resistência, de reconhecimento dos seus deveres, mas que busca também os seus direitos.

A professora conhece os estudantes mais dentro da escola do que fora da escola e percebe que eles gostam de estar na escola. Relata que uma experiência que viveu e a fez sentir grata foi a confiança que um aluno depositou nela para falar de sua vida familiar, e a outra foi poder ver crianças na Educação Infantil já lendo palavras.

A respeito do processo de escolha do que ensina afirma que segue o que é dado pela Secretaria de Educação de Vargem Grande, e leciona de acordo com a realidade e vivência dos/as alunos/as. A professora afirma que ensina Ciências, Matemática e Ensino Religioso. Em Ciências trata da puberdade, células e como se prevenir das doenças sexualmente transmissíveis; em Matemática são conteúdos como os numerais, expressões numéricas, potência, equação do primeiro grau, dentre outros conteúdos. No ensino religioso afirma que são passados os valores éticos, a valorização da cultura e o amor acima de tudo.

Maria Joana relata que tinha muita dificuldade no ambiente escolar para dar conforto aos alunos/as mas, agora com uma estrutura apropriada e docentes do próprio território, melhorou para o ensino fundamental. O conforto veio com a possibilidade de climatização da sala de aula.

A professora diz aplicar as Diretrizes quando planeja as aulas e cumpre a Lei nº 10.639/2003 quando abordam o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, ensinando as crianças sobre a importância da história de resistência e que tem direitos e deveres. Para ela, as Diretrizes quilombolas ainda não são aplicadas como deveriam.

Foto 18 - Professora Maria Joana da UE Henriqueta Selvina Leite



Fonte: Acervo de Maria Joana

Conversamos com Bertilla, professora, que acumula a função de secretária da UE Henriqueta Selvina Leite e é docente do Ensino Médio no CEQ Antônio Atanásio Fernandes, formada pela UFMA, concluiu a graduação no ano de 2021 e se tornou professora na comunidade depois da aprovação no seletivo da rede estadual de ensino no ano de 2022. A oportunidade na comunidade

surgiu após o contrato dos/as professores/as anteriores ser encerrado. A respeito da Educação Escolar Quilombola, considera que a educação na comunidade ainda enfrenta muitos desafios como falta de recursos financeiros, de livros didáticos, de formação continuada para professores/as, além de outros problemas como a falta de infraestrutura do prédio que não tem as condições necessárias para uma boa qualidade de ensino, com salas quentes que são insuficientes, não tem sala de diretoria, nem espaço para biblioteca, ou seja, como afirma, não é uma escola digna.

A respeito das referências para essa educação que utiliza afirma também que são “as lideranças, as histórias de luta e resistência contada pelos mais velhos dos nossos antepassados e a minha vivência no quilombo” e conta um pouco sobre a história da comunidade.

Piqui da Rampa tem uma história de muita luta, resistência e superação. A comunidade até algum tempo atras tinha um alto nível de analfabetismo a maioria dos mais velhos da comunidade foram alfabetizados já vida adulta. A comunidade se apegou na fé para passar por esses momentos de grandes dificuldades como a fome. A fome castigou muito os nossos antepassados que não tinham condições de fazer todas as refeições diárias necessárias alimentando-se somente uma vez ao dia. Com a graça de Deus, a questão da fome na nossa comunidade não é mais uma realidade. A comunidade hoje em dia tem como fonte de renda a venda de produtos da agricultura familiar para programas do governo como CONAB e PAA e PENAI, além de um centro de comercialização situado em Vargem Grande.

A professora afirma que conhece estudantes da comunidade e os que vem de comunidades vizinhas, mas não sabe sobre suas famílias e nem sobre suas experiências e que a relação dos alunos/as com a escola demonstra que alguns são um pouco desmotivados, e outros bem mais participativos. Sobre uma experiência pedagógica que tenha sido significativa afirma:

Não tive ainda algo que me chamou atenção, talvez seja pelo pouco tempo que atuo em sala. Mas durante a minha formação acadêmica tive professores muitos bons e motivadores que diziam: estudem para aplicar esses conhecimentos na comunidade de vocês, sempre incentive os seus alunos.

Sobre o processo de escolha do que ensina, afirma que no início do ano letivo faz uma atividade diagnóstica com os/as estudantes para saber o que lembram e a partir daí começa a trabalhar com os conteúdos do Caderno Pedagógico da Rede Estadual de Ensino.

A respeito dos sujeitos envolvidos nessa seleção de conteúdos, a professora afirma que os/as estudantes ainda não sabem que é do ano deles, ou seja, leva em conta os conteúdos de cada ano que são essenciais e que não lembram ou, até mesmo, não tinham vistos, mas na hora de exemplificar e contextualizar sempre utiliza algo da realidade da comunidade.

A professora afirma que os conteúdos selecionados são os de Biologia: Ecologia, vírus, Bactérias, Algas, Fungos, embriologia, sistemas etc.

Considera que apesar de ser uma escola em uma comunidade quilombola, a educação era de uma educação regular, não se distinguia das escolas com ensino regular. “Agora a passos lentos começamos a falar mais sobre a educação quilombola, mas ainda há muito a ser feito”.

A respeito da aplicação das Diretrizes quando planeja as aulas afirma: “Eu não tinha muita informação sobre como fazer isso, agora com um curso de aperfeiçoamento que participo comecei a pensar e trabalhar essas práticas”.

Foto 19 - Bertilla Secretária Escolar da UE Henriqueta Selvina Leite e Professora do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Daiara atua no CEQ Antônio Atanásio Fernandes como professora de Biologia no turno vespertino e começou a trabalhar na etapa substituindo de forma terceirizada uma professora que não era da comunidade e não poderia ficar lecionando. No ano de 2022 foi contratada e percebe a necessidade de formação continuada de professores/as da escola em que atua, em que faltam livros didáticos para que os estudantes possam pesquisar. Recentemente, chegou a Giroteca e a professora observa que há livros que não refletem a realidade maranhense e orienta estudantes a lerem os livros sobre a história do Maranhão.

Seguindo o roteiro para os diálogos, ao ser perguntada sobre sua formação, Daiara respondeu que a escolarização na EB, tanto no EF como no EM se deu nas escolas da comunidade.

A professora respondeu a respeito de sua formação: “Sou formada pela UFMA e conclui a minha graduação no ano de 2021”. Começou a exercer a profissão de professora através da aprovação no seletivo da rede estadual de ensino no ano de 2022. Como a professora anterior disse: “A oportunidade na minha comunidade surgiu após o contrato dos professores anteriores serem encerrados”. A respeito da EEQ, a professora afirma que na comunidade ainda enfrenta muitos desafios como a falta de recursos financeiros, de livros didáticos, de formação para professores/as e ainda há muitos problemas a serem enfrentados com o da infraestrutura do prédio que não oferece as mínimas condições necessárias para ter uma boa qualidade de ensino. Para a professora, como para outras professoras, as salas são insuficientes e quentes, não tem sala de diretoria, nem espaço para biblioteca, ou seja, não é uma escola digna.

Ao ser indagada sobre as referências utilizadas para a educação como lideranças, experiências, livros, dentre outros, a professora respondeu: “A minha referência são as lideranças, as histórias de luta e resistência contada pelos mais velhos dos nossos antepassados e a minha vivência no quilombo”. A respeito da história da comunidade, Daiara responde como a Professora Bertilla.

Perguntamos se conhecia cada um de seus alunos/as e o que sabe das famílias desses estudantes, suas histórias e seus hábitos na escola e fora da escola e suas experiências. A professora relata que conhece os que são da comunidade, mas os que são de comunidades vizinhas não sabe muito sobre suas famílias e nem sobre suas experiências.

Acerca de como percebe a relação dos/as estudantes com a escola e se considera que gostam de estar na escola, Daiara percebe que alguns são um pouco desmotivados e outros bem mais participativos.

Pedimos que contasse uma experiência significativa que vivenciou na prática pedagógica e a professora afirma teve uma resposta semelhante à da professora Bertilla.

Sobre como se dá o processo de escolha do que ensina nas aulas, a professora informou, como a professora Bertilla, que no início do ano letivo faz uma atividade diagnóstica inicial e a partir daí trabalha com os conteúdos do caderno pedagógico da Rede Estadual.

A respeito dos sujeitos envolvidos nessa seleção de conteúdos, Daiara afirma que os/as estudantes ainda não sabem que é do ano deles e leva em conta os conteúdos de cada ano que são essenciais e que não lembram ou, até mesmo, não tinham vistos, mas na hora de exemplificar e contextualizar sempre utiliza algo da realidade da comunidade e que os conteúdos são os de Biologia.

Ao ser perguntada sobre como estava estruturada e se desenvolvia a Educação Escolar Quilombola quando começou a ensinar na escola, se houve mudança e quais foram e quem esteve

envolvido nesse processo, a professora observa que apesar da educação ser em uma comunidade quilombola era uma educação regular, não se distinguia das escolas com ensino regular. “Agora, a passo lentos, começamos a falar mais sobre a educação quilombola, mas ainda há muito a ser feito”.

Para entender a realidade educacional da comunidade e a aplicabilidade das Diretrizes quando planeja as aulas, Daiara respondeu como Bertilla.

As respostas da professora nos levam a refletir sobre a necessidade de melhoria da educação ofertada na comunidade e a contribuição que o processo formativo pode ter para a prática pedagógica com a aplicação das Diretrizes.

Foto 20 – Professora Daiara – CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Jarlene já atuou como professora dos anos finais do Ensino Fundamental e está no Ensino Médio, do 1º ao 3º ano do ensino médio, no turno vespertino. Afirma que no ensino fundamental, a Secretaria de Educação de Vargem Grande envia o que ensinar, sem contemplar a temática étnico-racial. Trabalha atualmente com Sociologia e pede para os estudantes pesquisarem e explica que trabalhou Literatura Africana, com autoras africanas, o que contribui para aplicação da Lei 10.639/2003. A respeito da formação, a professora relata:

Me formei em Pedagogia, em 2019 foi um período difícil, pois eu estava grávida do meu filho, não tínhamos muitas condições financeiras, era eu e meu esposo, mas ele desistiu porque não conseguimos pagar para ambos, aí ele disse que iria desistir e eu continuei e consegui concluir em 2019.

Jarlene também se tornou professora na comunidade, após ter feito seletivo do município em 2022, e ter sido aprovada. Começou a trabalhar em maio do mesmo ano até o final do ano. Fez o seletivo do estado em 2020, mas só foi convocada em maio de 2023.

Sobre a Educação Escolar Quilombola, a professora acredita que precisa ter uma atenção especial por parte dos governantes, pois muitas vezes o ambiente em que os/as estudantes estão não é adequado e aponta: “Não temos livros adequados para trabalhar com nossos alunos/as quilombolas. É uma educação que precisa ser olhada com mais atenção, uma atenção especial”.

A respeito das referências para a educação, Jarlene afirma: “As minhas referências estão em alguns professores/as que fizeram parte dessa minha trajetória até aqui, e uma escritora que me identifiquei muito, Paulina Chiziane, que já trabalhei com meus alunos”.

Ao se referir aos estudantes de outras comunidades que estudam em Piqui, a professora confessa: “Não sei muito sobre meus alunos, mas o pouquinho que sei chega à seguinte conclusão: eles moram muito longe da escola, muitas vezes não vem porque não tem transporte. O que nos resta é incentivar esses alunos/as para que eles não desistam e consigam concluir o ensino médio”.

Acerca da relação dos estudantes com a escola, diz: “Nós professores/as conseguimos perceber, que muitas vezes o aluno, não está se sentindo confortável, não é que os/as alunos/as não gostam da escola, mas é que a escola não tem uma estrutura adequada”.

O processo de escolha do que ensina, afirma a professora, se dá com base vivência e no cotidiano de cada um dos alunos/as, de acordo com as habilidades e competências, e considera que os sujeitos envolvidos na seleção de conteúdos são a gestão escolar e a coordenação pedagógica. Jarlene trata da Literatura Africana com a autora mencionada e com Chimamanda Ngozi Adichie, e em Sociologia: Formação do Estado Brasileiro, relativismo cultural e divisão sexual do trabalho. A professora afirma aplicar as Diretrizes quando planeja as aulas.

Percebemos que as professoras quilombolas trabalham com componentes curriculares que não são os da formação inicial, mas se esforçam para ministrar as aulas para suprir lacunas.

Foto 21 – Professora Jarlene - CEQ Antônio Atanásio Fernandes em aula passeio no Quilombo



Fonte: Acervo de Vanderléia

Valderice Fernandes da Silva atua no Ensino Médio com Língua Portuguesa na CEQ Antônio Atanásio Fernandes. Começou a ensinar na EJA em 2015, após concluir o EM. Depois uma professora saiu para férias licença-prêmio e ela substituiu a mesma no EM, mesmo sem ter licenciatura. Em 2019, já com a graduação, fez o seletivo, foi aprovada e contratada pelo Estado. Concomitantemente atuava no Fórum de Vargem Grande. Percebeu que os estudantes estavam com dificuldade de leitura e escrita e decidiu que precisava ter maior dedicação como professora. Procurou ler histórias quilombolas para ampliar o conhecimento e indicou a tese de Josiane Maia, Herança Maranhense, publicada em livro. Depois decidiu fazer um diagnóstico para identificar o que precisava trabalhar para sanar os problemas de escrita dos estudantes. A respeito da formação, a professora afirma:

Sempre tive vontade de alguma forma contribuir para o crescimento social e educacional da comunidade, e quando a oportunidade de fazer uma faculdade de Pedagogia para lecionar bateu a minha porta não pensei duas vezes e agarrei com as duas mãos, vi ali a chance de fazer transformações e é o que estou fazendo até hoje, buscando conhecimento e repassando.

Sobre a Educação Escolar Quilombola, a professora alerta que precisa melhorar bastante, mas trabalha com o que tem e sempre luta por mais melhorias.

Aponta como referências para a educação na comunidade as lideranças, experiências territoriais, livros, e sugere para leitura: Dança de negro, bailado maranhense. A história da comunidade inclui a vontade de contribuir para o crescimento social e educacional da comunidade, e diz: “a oportunidade de fazer uma faculdade de Pedagogia para lecionar bateu a minha porta não pensei duas vezes e agarrei com as duas mãos, vi ali a chance de fazer transformações e é o que estou fazendo até hoje, buscando conhecimento e repassando”.

Ao ser perguntada se conhece cada um dos estudantes, suas famílias, suas histórias e seus hábitos na escola e fora da escola, e as experiências, a professora afirma que conhece todos e convive mais com uns que outros porque nem todos residem na comunidade.

A professora destaca que a relação dos estudantes com a escola é a de que gostam de estar na escola por conta da necessidade que sentem de estudar.

Os meus alunos não é que gostem de estar em sala aula, mas com a vivência e sofrimento dos mais velhos que é repassado lá, eles entenderam que necessitam estar ali, eu converso muito com eles sobre isso e eles me relatam que eu, a professora Vanderléia e a professora Valdenice, somos exemplos que os mesmos querem seguir.

Sobre uma experiência significativa que tenha vivenciado na prática pedagógica, Valderice diz:

Quando passei no seletivo no primeiro ano tinha uma professora terceirizada no meu lugar e devido a isso um dos meus alunos no segundo ano resolveu que não iria mais à escola, mas aí eu resolvi assumir meu lugar, eu fui na casa dele conversei com ele, ele resolveu retornar à escola e no final do ano ele me agradeceu, chorou e me disse obrigado e que graças a mim ele começou aprender e obter mais conhecimento, e me disse que terminaria o terceiro ano e iria fazer uma faculdade por minha causa, e hoje em dia ele cursa faculdade de Educação Física, isso me marcou muito.

A professora afirma que sobre o processo de escolha do que ensina, sendo do componente curricular de Língua Portuguesa, trabalha os temas e metodologias de acordo com a realidade dos estudantes, do presente, e lembra dos ancestrais do passado, nunca fugindo da BNCC, mas encaixando a sua realidade. Valderice considera que os sujeitos envolvidos na seleção de conteúdos são professores/as e a comunidade e que os conteúdos selecionados são: identidade, realidade dos/as estudantes, ancestralidade.

A docente considera que a EEQ estava defasada e que houve mudanças. Com isso, os/as estudantes estão mais frequentes, com mais vontade de aprender. Houve a intervenção da comunidade e afirma que aplica as Diretrizes quando planeja as aulas.

Foto 22 – Professora Valderice – CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Valderice

Vanderleia Fernandes da Silva é Gestora da escola de ensino médio há 4 anos nos turnos vespertino e noturno e tem experiência de mais de 10 anos na área da educação e atuou como professora desde 2009 na EJA. É contratada e foi indicada pela comunidade para ser gestora da escola. Na escola não tem coordenadora pedagógica e, para ela, fica difícil contribuir no planejamento das aulas sendo gestora. Sobre a formação para atuar na escola afirma:

Sempre entendi a necessidade de poder contribuir com o meu quilombo dentro da educação, afinal a educação é a chave principal para o filho do lavrador, então me descobrir dentro da pedagogia e gostei muito, saindo da faculdade logo iniciei os trabalhos, até hoje estou, posso dizer que foi uma das escolhas mais importantes na minha vida profissional, dar o seu melhor para alguém, contribuir na formação dos alunos é importante para o nosso quilombo.

Ela também informa que se tornou gestora na comunidade quilombola, após ter passado no seletivo e foi nomeada pela comunidade para gestão da escola de Ensino Médio.

A respeito da EEQ considera que é um marco na história do negro e, diante de tantas lutas, podemos dizer que avançamos um pouco, mas precisa melhorar muito, e com esforço e dedicação estamos seguindo.

Acerca das Referências para essa educação aponta as lideranças do próprio quilombo que sempre valorizaram a educação, a experiência com os próprios moradores, porque dentro da sua lutar foram em busca de uma educação de melhor qualidade, livros autores/as maranhense, toda essa luta e busca fez com os/as filhos/as concluíssem o ensino médio no próprio quilombo.

A história da comunidade contada por Vanderléia é repetida da mesma forma, ou seja:

Piqui da Rampa tem uma trajetória de lutas, um povo que passou muito fome, mais nem por isso deixaram de lutar pela melhoria e por vidas melhores. Piqui da Rampa hoje tem uma associação estruturada com projetos, temos a agricultura como fonte de renda das famílias, temos professores/as do próprio quilombo. Estamos na busca por melhor qualidade de vida para que os próximos tenha mais estruturada na vida.

A gestora conhece a grande maioria dos estudantes como alguns do próprio quilombo, onde trabalham de forma coletiva, e conhece os das outras comunidades e ainda trabalham na roça, no toco, como uma das principais fonte de renda. Só para explicitar, na roça, é o trabalho da lavoura e no “toco” é a forma de cultivo da agricultura praticada no quilombo.

Vanderléia percebe a relação dos estudantes com a escola e considera que os alunos e alunas gostam de estar na escola e diz: “Embora tenhamos toda uma logística de uma estrutura não apropriada, mas os/as alunos/as fazem o seu melhor”.

Sobre uma experiência significativa que você vivenciou em sua prática pedagógica ou de gestora aponta que “ver uma aluna que não sabia sequer colocar o nome e antes do meio do ano ela já com todas as suas dificuldades fazendo seu primeiro nome foi algo extremamente importante para mim, enquanto docente”.

A gestora afirma que o processo de escolha do que professoras/es ensinam se dá através da necessidade dos/as alunos/as que são os sujeitos envolvidos nessa seleção de conteúdos com os/as professores/as e os que são selecionados aproximando ao máximo à EEQ e ao Quilombo.

A EEQ estava estruturada e se desenvolvia com o que tinham e a gestora afirma: “Tivemos mudança, por exemplo não tínhamos uma biblioteca, hoje temos uma Giroteca, fonte de estudos e pesquisas. Avançamos um pouco. Precisamos melhorar muito mais, temos mais professores cada um com sua especialidade”.

Foto 23 – Placa da inauguração da Giroteca



Fonte: Acervo da pesquisadora

As Diretrizes são aplicadas quando planejam as aulas com projetos na escola e com recursos didáticos disponíveis.

Foto 24 – Gestora Escolar Vanderleia - CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Pelas conversas, podemos perceber que há um esforço e compromisso das professoras que atuam e já atuaram nas escolas quilombolas em melhorar a educação ofertada no Quilombo que ainda carece de políticas públicas para sanar problemas de infraestrutura e falta de livros didáticos.

Uma solução seria a pesquisa, organização de materiais didáticos contemplando a história e cultura local, e processos de formação continuada seguindo o que preconizam as DCNEEQ.

4 AS MULHERES NEGRAS E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

*Pessoas inesquecíveis
reconstroem suas existências
mesmo quando o mundo grita
não para elas com eloquência.
Na certa, elas pensaram:
- Já que sequestraram nossos ancestrais
do berço-continente,
lutaremos com dignidade,
pois a vitória aqui chegará,
inexoravelmente.*

(Fragmento do Poema do Livro Inesquecíveis de Kiusam de Oliveira, Ed. Moderna, p. 18, 2024)

Ao pensarmos sobre a luta das mulheres negras por educação, refletimos sobre uma educação que possa combater ao racismo e sexismo numa sociedade que seja inclusiva de todos os segmentos da população brasileira para promoção de um processo de transformação social. O poema de Kiusam de Oliveira nos homenageia e lembra Dandara, nossa guerreira do Quilombo de Palmares.

O protagonismo das mulheres negras na luta por educação foi silenciado ao longo dos tempos. A pesquisa que realizamos é entendida como decolonial e afrocentrada, e utiliza o pensamento feminista negro e o mulherismo africano em contraposição ao eurocentrismo presente na educação, decorrente da imposição de uma educação europeia.

O currículo escolar não contemplou a história e cultura negra nos séculos anteriores, o que entendemos ser uma herança colonial e, com isso, não contribuiu para eliminar o racismo e sexismo revelado na convivência social diariamente. Assim, a promoção da equidade racial caminha a passos lentos para romper a hegemonia eurocêntrica.

O feminismo negro iniciado por Lélia Gonzalez no Brasil nos anos de 1970 já era refletido no pensamento interseccional por denunciar que as mulheres negras permaneciam exploradas e oprimidas na sociedade brasileira, pela tríplice discriminação racial, sexual e de classe social.

Luíza Bairos⁴⁹, citada por Barreto (2021), afirma que o feminismo branco não se preocupou com o recorte racial, e essas feministas não refletiam sobre a realidade das mulheres negras

⁴⁹ Luíza Helena de Bairos nasceu no Rio Grande do Sul, em 27 de março de 1953, em Porto Alegre, e faleceu em 12 de julho de 2016. Fez sua carreira militante e política na Bahia, onde era radicada. Formada em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fez Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Sociologia pela Universidade de Michigan. Foi militante do Movimento Negro Unificado - MNU e sua trajetória contra a discriminação racial se inicia em 1979 após conhecer o Movimento Negro Unificado da Bahia. Logo iniciou sua militância no Grupo de Mulheres do MNU, sendo eleita, em 1991, como a primeira Coordenadora Nacional do MNU, onde permaneceu até 1994. Luíza acompanhou de perto a militância do MNU ABC. Parte de seu legado internacional está nos anos em que trabalhou em programas da Organização das Nações Unidas (ONU), com foco no combate ao racismo, e no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) entre os anos de 2001 e 2005.

que se engajam no movimento negro e observa que as mulheres negras moldaram o próprio pensamento feminista negro que apontava para as condições que tinham como mulheres, negras e trabalhadoras. O aporte teórico e político de enfrentamento à herança escravista, à opressão patriarcal e à exploração capitalista de classe aponta para abraçar o *slogan*: Nossos passos vêm de longe!

Barreto organiza obra que reúne o conhecimento de sua convivência sobre o pensamento e compromisso político de Luíza Bairos, contemplando diversos artigos de intelectuais que acompanharam a trajetória de Bairos, e revela que

Luíza conheceu Lélia quando entrou no Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979. Apesar da diferença de idade – Lélia teria 44 anos e Luíza 26 -, tornaram-se amigas, daí a declaração de Luíza quanto ao seu compromisso de seguir o legado de Lélia Gonzalez, que ela difundia e defendia onde estivesse (Barreto, 2021, p. 93).

A luta das mulheres negras no país, na atualidade, é antecedida pela luta de personalidades intelectuais e militantes como Lélia e Luíza no combate à discriminação de gênero, raça e etnia na sociedade brasileira, a partir de sua formação sócio-histórica, econômica e cultural. A população brasileira possui uma maioria constituída por mulheres e por pessoas negras, invisibilizadas, silenciadas e exploradas socialmente. Nos dias atuais, as mulheres negras enfrentam problemas como: pouca representatividade política, feminicídios, falta de trabalho e renda, salários e desemprego.

O racismo, o sexismo, o machismo e a misoginia colocam as mulheres negras em uma condição precária na pirâmide social de acordo com dados estatísticos do início desta década que mostram que mulheres brancas mais que mulheres negras. Os dados refletem desigualdades de gênero, raça, etnia e classe social e a vulnerabilidade nesta sociedade com um sistema de opressão em sua estrutura que institucionaliza práticas preconceituosas e discriminatórias em que as mulheres negras tiveram de lutar, resistir e unir forças contra um sistema patriarcal e racista que insiste na sua invisibilização e que faz uso da violência para negar direitos fundamentais. De acordo com o Ipea, no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça 2024, em 2022, 37% das mulheres negras não tinham concluído o ensino fundamental, enquanto que entre as mulheres brancas, a proporção era de 27%. A desigualdade racial se mantém na escolaridade superior, uma vez que apenas 15% das mulheres negras atingem esse nível, diante de 29% das mulheres brancas, quase o dobro. Entre jovens e adultos com ensino superior completo, as mulheres brancas representam 35%, as mulheres negras 21%.

Ocupou em 2008 a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Bahia. Em 2011, durante o governo Dilma, foi convidada a ser ministra de Estado chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo federal.

Em 1988, foi realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Valença, Rio de Janeiro, e os debates ocorreram sobre a situação das mulheres negras na sociedade brasileira. Nos anos de 1990, na América Latina e no Caribe ocorreu uma articulação das mulheres negras para pensar a estratégia política do feminismo negro no mundo. O 1º Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe, na cidade de Santo Domingo, na República Dominicana, realizado em 1992, transformou internacionalmente a data no dia de resistência da mulher negra e fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) passasse a reconhecer o dia 25 de julho como o dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Afro-Caribenha, que ganhou visibilidade com a Lei nº 12.987, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 2014, como “Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra” e as mulheres negras têm denunciado e combatido o racismo, a violência doméstica, o genocídio da população negra e os retrocessos dos últimos anos, de 2016 a 2022, que barraram avanços tão necessários no nosso país.

A conjuntura brasileira mudou a partir do golpe de 2016, levando ao poder em 2019 um governo que traz retrocessos e culmina na mobilização das mulheres negras numa grande marcha de resistência e luta contra aumento da pobreza e da fome e indicando a necessidade de superação de um sistema que não podemos aceitar para sobreviver e viver como sujeitas históricas e de direitos.

Assim, o enfoque da questão de gênero na educação utiliza os estudos de Lélia Gonzalez, que tem uma contribuição epistemológica incontestável pela preocupação com a mulher negra, para o processo de descolonização de saberes permeado, ainda, por pressupostos eurocêntricos, passando pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto raça e etnia são categorias que mantêm as mulheres negras num lugar subalternizado na sociedade, salvo as exceções.

Em “Lugar de Negro”, Lélia Gonzalez já apontava para a necessidade de combate ao racismo, tão revelado nos dias atuais, ao refletir sobre as condições da população negra e afirmar “o sistema se beneficia com a manutenção de tais condições, na medida em que, desse modo, conserva à sua disposição a mão-de-obra mais barata possível” (Gonzalez, 1982, p. 16).

Gonzalez é uma importante intelectual que discorria sobre a mulher negra e abordava o sexismo e o racismo antes mesmo da existência cunhada do termo “feminismo negro” ganhar visibilidade e pode ser considerada como pioneira nos estudos pautados em raça, gênero e classe, opressão essa vivida por serem mulheres, negras e pobres e, como enfatizava, alvo de uma tripla discriminação, razão pela qual consideramos significativo dar destaque às suas contribuições.

Refletindo sobre o papel da mulher negra na sociedade, podemos afirmar que os papéis sociais construídos de acordo com cada cultura podem ser alterados, pois as mulheres negras estão

ocupando, aos poucos, espaços de poder. A escola, como parte integrante da sociedade, pode ser promotora da equidade para impedir que as desigualdades entre homens e mulheres, e brancos e negros, continuem. Assim, é preciso combater os estereótipos sexistas e racistas nas escolas para que as crianças, desde cedo, desenvolvam atitudes e comportamentos mais apropriados sobre o respeito à diversidade humana. A defesa dos direitos das mulheres negras demanda políticas públicas para romper com seus papéis na sociedade e fortalecer a luta por igualdade, apesar da violência política.

A escola pode se transformar em polo de fortalecimento do papel da mulher negra para o combate às desigualdades de gênero, raça, etnia como categorias que se articulam quando se discute as desigualdades geradas pela ideologia sexista e racista nas relações nesta sociedade.

A escritora bell hooks nos ensina que “como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião)” (hooks, 2021, p. 94). Para a autora, “todo estudo progressista sobre raça e gênero desenvolvido nas universidades tem impacto significativo para muitos, além do espaço acadêmico” (hooks, 2021, p. 95).

No Doutorado em Educação da UFMA, a leitura das obras de bell hooks nos possibilitam refletir sobre as categorias que analisamos e ampliam nosso conhecimento sobre gênero e raça.

4.1 Propostas de luta das mulheres negras: Feminismo Negro e Mulherismo Africana

Mulher Fenomenal
Maya Angelou
Lindas mulheres indagam onde está o meu segredo
Não sou bela nem meu corpo é de modelo
Mas quando começo a lhes contar
Tomam por falso o que revelo
[...]
Eu sou mulher
De um jeito fenomenal
Fragmento do poema "Mulher Fenomenal"

Para refletir sobre as propostas de luta das mulheres negras, inserimos um pouco da escrita de Maya Angelou, valorizando a mulher negra, por buscarmos fundamentar alguns olhares sobre o feminismo negro e o surgimento de novas denominações para além desse feminismo.

A pensadora bell hooks reflete sobre o feminismo negro e confirma que as mulheres negras carregam o fardo da opressão sexista, racista e de classe como Lélia Gonzalez alertara no Brasil e afirma que Sojourner Truth se tornou uma das primeiras feministas negras a chamar a atenção de mulheres brancas para o destino da mulher negra escravizada (hooks, 2021, p. 252).

Sojourner Truth não foi a única mulher negra a defender a igualdade social para as mulheres. Seu desejo por falar em público em favor dos direitos das mulheres, apesar da desaprovação e resistência pública, abriu caminho para outras mulheres negras politicamente conscientes expressarem seu ponto de vista (hooks, 2021, p. 253).

Para hooks, “as mulheres negras do século XIX eram mais conscientes da opressão sexista do que qualquer outro grupo de mulheres da sociedade estadunidense jamais foi” (hooks, 2021, p. 254). A respeito da educação, a autora alerta: “as mulheres negras do século XIX acreditavam que, se recebessem o direito de votar, poderiam mudar o sistema educacional de maneira que as mulheres teriam de buscar com totalidade seus objetivos educacionais” (hooks, 2021, p. 266).

No século XX, “desde a metade da década de 1920 a metade da década de 1960, as líderes negras já defendiam os direitos das mulheres” (hooks, 2021, p. 278). Para a autora, como uma feminista negra assumida, “somente algumas mulheres negras reavivaram o espírito da luta feminista que mexeu com o coração e a mente das nossas irmãs do século XIX (hooks, 2021, p. 302).

Uma das propostas do feminismo negro abrange o pensamento feminista negro de Patricia Hill Collins e resulta de ideias elaboradas por mulheres negras para mulheres negras. Collins reflete que “é impossível separar estrutura e conteúdo temático de pensamento das condições materiais e históricas que moldam as vidas de suas produtoras” (Collins, 2016, p. 101).

Para Collins, a epistemologia feminista negra e “experiências de mulheres negras norte-americanas, bem como as experiências de mulheres afrodescendentes na esfera transnacional, têm sido distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento” (Collins, 2020, p. 139).

Outra proposta é o Mulherismo Africana que é originalmente Africana *Womanism* que, de acordo com Cleonora Hudson-Weems, não é um feminismo negro ou um feminismo africano, ou o original *womanism* de Alice Walker, abraçado por algumas Mulheres Africanas. Para a autora do livro *Mulherismo Africana: Recuperado a nós mesmos*, Africana *Womanism* é uma ideologia criada e projetada para todas as mulheres de ascendência africana, baseada na cultura Africana, que considera as experiências únicas, lutas, necessidades e desejos das Mulheres Africanas.

Nesse sentido, há uma crítica dirigida à dinâmica de conflito entre as feministas tradicionais, a feminista negra, a feminista africana e a agenda Mulherismo Africana separada do feminismo branco e do feminismo negro, e difere do feminismo africano (Hudson-Weems, 2020, p. 27). Cleonora Hudson-Weems entende que “o feminismo é um termo conceituado e adotado pelas mulheres brancas que envolve uma agenda projetada para atender às necessidades e demandas desse grupo em particular” (Hudson-Weems (2021, p. 41).

Incorporamos as epistemologias africanas na pesquisa como foco dos estudos sobre gênero realizados por pesquisadoras dos países africanos que criticam o feminismo ocidental.

O feminismo negro envolve a percepção de gênero e raça pensada por Lélia Gonzalez nos anos de 1970, pela falta de abordagem interseccional do feminismo branco pelo fato de que a autora considerava que a consciência da mulher negra sobre a opressão racial reflete a luta contra o sexismo, racismo e o patriarcalismo presentes na sociedade e, em decorrência disso, as desigualdades geradas.

Djamila Ribeiro, feminista negra brasileira, aponta para a necessidade de se ter um movimento de mulheres para tratar os preconceitos e discriminações advindos do racismo que as mulheres negras passam, pois a sociedade supremacista branca envolve o movimento feminista dentro desse sistema.

Em “Quem tem medo do feminismo negro?”, a autora aponta: “O feminismo negro começou a ganhar força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, por conta da fundação da *National Black Feminist*, nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra” (Ribeiro, 2018, p. 51).

“O que é: lugar de fala?”, da autora, traz Sojourner Truth, citada antes por bell hooks, a respeito do feminismo, “ênfatiza que se tratava de mulheres de classe social privilegiada, portanto as que estavam na linha de frente do movimento pelo sufrágio feminino”, pois não viam as “mulheres negras no que diz respeito à perpetuação do racismo e como, naquele momento, esse fato não era considerado relevante como pauta feminista por elas” (Ribeiro, 2017, p. 15).

Interessava, ali, a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres, o que se perpetuou, durante muito tempo, mesmo quando mulheres negras começaram a escrever sobre a invisibilidade da mulher negra como categoria política e a denunciar esse apagamento. O que a voz de Sojourner traz, além de inquietações e necessidade de existir, é evidenciar que as vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico já falavam há muito tempo. A questão a ser formulada é: por que demoraram tanto a serem ouvidas? (Ribeiro, 2017, p. 15)

Entretanto, o feminismo negro é organizado por mulheres negras e pode ter surgido a partir do período colonial nas Américas, das revoluções no continente africano, na luta pelos direitos civis, nos Estados Unidos, em que as ativistas negras marcaram presença em organizações próprias.

Nos anos de 1980, feministas negras norte-americanas fundaram grupos que discutiam os papéis sociais das mulheres negras e atividades políticas para libertação social, sexual e política, analisando a situação ocupacional de mulheres afro-americanas na sociedade racista e patriarcal, com o surgimento de grandes teóricas como: Angela Davis, Patricia Hill Collins, Audre Lorde, bell hooks,

dentre outras. O ativismo de Sojourner Truth, inspirara o Pensamento Feminista Negro à época para apontar a necessidade de reformulação das estruturas sociais para eliminar as opressões sobre as mulheres negras situadas na base das pirâmides sociais no sistema racista-patriarcal.

4.1.1 Pensadoras do Feminismo Negro

*Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar,
quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos
progressistas radicais enfrentam a oposição.*
bell hooks

(Ensinando a transgredir: A educação como prática da
liberdade, p. 95)

Ao iniciar sobre as pensadoras do feminismo negro, refletimos acerca do pensamento engajado de bell hooks que nos ensina em sua vasta obra que é preciso transgredir ao que nos impõem.

Uma das pensadoras, Angela Davis, é militante, ativista, intelectual e professora negra norte-americana com uma vida de resistência contra a opressão, sobretudo contra o racismo e o sistema patriarcal, que teve participação no *Black Panthers* no final da década de 60, é uma referência na luta por igualdade, tornando-se um ícone para o povo negro e para as mulheres negras, conciliando o pensamento acadêmico com a luta coletiva. Fizemos a leitura de todas as obras de Davis, e destacamos “*A liberdade é uma luta constante*”, que possibilita o contato com artigos escritos entre 2013 e 2015, com reflexões sobre a liberdade e o movimento negro e feminista norte-americano nas lutas por emancipação humana, o fim de um sistema prisional injusto e a tão atual luta palestina.

O discurso de Angela Davis proferido na conferência realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2017, e em outros momentos em que esteve no Brasil se espalha pelo mundo permeando uma luta inserida em seu pensamento de que “quando a mulher negra se movimento, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir as base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se isso, muda-se a base do capitalismo”. Em 2019, Davis participou, aqui no país, do evento *Democracia em colapso*, lançou seu livro *Uma autobiografia*, relato sobre sua vida e a situação norte-americana nos anos 60 e 70 que foi publicado em 1974, quando a ativista tinha apenas 28 anos, e perguntou: “Por que vocês precisam buscar uma referência nos Estados Unidos? Eu aprendo mais com Lélia Gonzalez do que vocês comigo”.

Refletimos que a autora tem razão e Lélia Gonzalez, que partiu desta vida em 1994, vem nos ensinando com obras republicadas neste século, mantendo seu pensamento vivo até os dias atuais.

A educadora bell hooks, que tem nome de escritora grafado em letras minúsculas, por razões explicadas anteriormente, nos deixou um legado sobre a educação e o feminismo. Para a autora “o feminismo nunca foi protagonizado pelas mulheres que mais sofrem com a opressão sexista; que são subjugadas, mental, física e espiritualmente – mulheres sem o poder de mudar suas condições de vida. Elas formam uma maioria silenciosa” (hooks, 2019, p. 27), pois

a estrutura de classe da sociedade estadunidense foi moldada pela política racial da supremacia branca; somente analisando o racismo e suas funções na sociedade capitalista é que se pode chegar a uma plena compreensão das relações de classe. A luta de classes é indissociável da luta pelo fim do racismo (hooks, 2019, p. 30).

A autora reflete que as feministas brancas falavam para mulheres que ansiavam mudanças em sua vida. Entretanto, “isoladas em sua realidade particular, sem contato com mulheres provenientes de outros contextos raciais e sociais, faltava-lhes uma base imediata de comparação para testar a pertinência de seu discurso sobre a opressão comum” (hooks, 2019, p. 34). Para a autora, “para as mulheres negras, o foco das feministas brancas na questão da tirania masculina e da opressão da mulher soou como uma “nova” revelação, mas elas também perceberam que esse foco tinha pouco impacto em suas vidas” (hooks, 2019, p. 39). A autora reforça que “raramente se escreve sobre a tentativa por parte de feministas brancas de silenciar mulheres negras”.

É algo rotineiro, que pode ocorrer numa sala de conferência ou na privacidade de confortáveis salas de estar, em que uma mulher negra tem de enfrentar sozinha a hostilidade racista de um grupo de mulheres brancas. Desde que o movimento de libertação de mulheres surgiu, as mulheres negras buscaram se juntar a esses grupos. Muitas desistiram depois do primeiro encontro (hooks, 2019, p. 41).

Para hooks, o fato de muitas vezes falar para pessoas cheias de agressividade e sobre e “estereótipos racistas como ao da mulher negra de força sobre-humana, são mitos que povoam a mente de muitas mulheres brancas” e isso “permite que elas ignorem até que ponto as mulheres negras são vítimas em potencial dessa sociedade” e “o papel que as mulheres brancas tendem a exercer na manutenção e na perpetuação dessa vitimização” (hooks, 2019, p. 44).

Lembrando Gonzalez, ao nosso ver, bell hooks assevera que: “A mulher negra, para a qual não existe qualquer “outro” institucionalizado como objeto de exploração, discriminação e opressão, constrói uma experiência vivida que desafia diretamente a estrutura social vigente e sua ideologia sexista, racista e classista” (hooks, 2019, p. 46). Para a autora, as mulheres brancas objetivam tornar-se iguais ao homem na luta de libertação e desconsideraram raça e classe como fatores que, juntamente

com o sexismo, determinam a forma e a intensidade com que os indivíduos serão discriminados, explorados e oprimidos (hooks, 2019, p. 48).

Muitas mulheres relutam em aderir ao feminismo porque não se sentem seguras quanto ao significado do termo. Mulheres de grupos étnicos explorados e oprimidos às vezes descartam o termo porque não querem ser vistas como apoiadoras de um movimento racista; o feminismo geralmente é associado à luta das mulheres brancas por direitos (hooks, 2019, p. 55).

Para hooks (2019, p. 59), “o feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma raça ou classe social de mulheres em particular” e que “como uma mulher negra interessada no movimento feminista” foi “frequentemente indagada se ser negra é mais importante que ser mulher; se a luta para acabar com a opressão sexista é mais importante que a luta pelo fim do racismo e vice-versa” (hooks, 2019, p. 63).

Para a autora, “desafiar a opressão sexista é um passo crucial na luta pela eliminação de todas as formas de opressão” e observa que “o racismo e a opressão de classe tendem a ser testemunhados e/ou vivenciados fora de casa, na sociedade em seu aspecto amplo” (hooks, 2019, p. 70), pois, “o racismo constitui outra barreira à solidariedade entre as mulheres” (hooks, 2019, p. 88), e “dadas as lutas travadas pelas mulheres negras, ontem e hoje, na organização política, a ênfase poderia ter sido o desenvolvimento e o esclarecimento da natureza da solidariedade política”.

Mais recentemente, o racismo se tornou um tópico aceito nas discussões feministas não porque as mulheres negras chamaram a atenção para ele (isso é feito desde o começo do movimento), mas sim porque as mulheres brancas legitimaram esse tipo de discussão com suas próprias interpretações, um processo que é bem ilustrativo de como o racismo funciona (hooks, 2019, p. 90).

De acordo com hooks, “a educação racista ensina as mulheres brancas a se arrogarem naturalmente mais aptas a liderar as massas do que outros grupos de mulheres” (hooks, 2019, p. 92). Para a autora (2019, p. 93) “o racismo promove um sentimento inflado de importância e valor, especialmente quando associado a privilégios de classe.” A autora ressalta que, hoje, as ativistas do feminismo têm tomado algumas medidas e incluído textos de mulheres negras para garantir que essas mulheres estejam representadas em suas organizações.

Outra resposta ao racismo tem sido a criação de oficinas para desaprender o racismo e geralmente ministradas por mulheres brancas. Essas oficinas são importantes, ainda que tendam a focar no reconhecimento catártico, psicológico dos preconceitos pessoais sem fixar a necessidade de uma mudança correspondente nos atos e compromissos políticos (hooks, 2019, p. 94-95).

Podemos lembrar dos textos de Gonzalez quando hooks (2019, p. 104) afirma que “o sexismo, o racismo e a ideologia de classe separam as mulheres umas das outras” e argumenta que as mulheres podem construir vínculos de solidariedade sem precisar eliminar suas diferenças.

As leis masculinas, brancas e patriarcais, não costumam valorizar a contribuição feminina. Embora o sexismo prevaleça nas comunidades negras, o papel que as mulheres negras desempenham nas instituições sociais, primordial ou secundário, é reconhecido por todo mundo como significativo e valioso (hooks, 2019, p. 114).

Com relação aos homens como companheiros de luta, hooks observa o papel das mulheres em suas comunidades, citando uma entrevista da escritora negra Maya Angelou: “Mulheres negras e mulheres brancas estão em posições estranhas em nossas comunidades separadas. Nos encontros sociais das pessoas negras, as mulheres sempre predominam. [...] As mulheres brancas estão numa posição diferente em suas instituições sociais” (hooks, 2019, p. 114). Para a autora, as mulheres negras contribuíam em suas comunidades e conviviam com atitudes que o patriarcado racista gerava e diziam aos homens negros: “Temos de nos opor à educação que nos ensina a odiar a nós mesmos e uns aos outros”. A autora observa que “essas afirmações de união entre homens e mulheres negras faziam parte da luta antirracista” (hooks, 2019, p. 115).

Ao discorrer sobre a agenda feminista, a autora menciona que “foi através dos programas de estudos da mulher que a educação feminista se institucionalizou nas universidades” e ressalta que estudantes de ambos os sexos, “após terem frequentado as aulas de estudos da mulher, passaram a repensar a questão do sexismo” (hooks, 2019, p. 167) e revela:

Recentemente, retornei à pequena cidade do estado de Kentucky onde cresci para falar a respeito das escritoras negras e sua visão no evento *Black History Week* (Semana da História Negra). Minha fala foi elaborada no intuito de destacar o modo pelo qual as escritoras negras assimilam e elaboram elementos extraídos da vida cotidiana dos negros, de suas experiências domésticas e comunitárias. (hooks, 2019, p. 168).

A autora formulou uma estratégia de ensino para tornar acessível aos afro-americanos de todas as idades, alfabetizados ou não, sem familiaridade com as obras e autores/as a serem discutidos e escolheu para ler, durante os encontros, trechos de várias obras de poesia, ficção, drama que envolvessem situações cotidianas, sabendo que não poderia subestimar o público e alerta que professoras/es universitários/as temem que seus trabalhos não sejam bem avaliados por colegas da instituição se forem apresentados numa linguagem acessível ao grande público.

Para hooks, “encorajar as mulheres a lutar por sua formação, a desenvolver seu intelecto, deveria ser o objetivo primordial do movimento feminista”. Complementa com a afirmação: “A educação como “prática da liberdade” (para usar uma outra frase de Paulo Freire) só será uma realidade para as mulheres quando desenvolvermos uma metodologia voltada às necessidades de todas as mulheres. Essa é uma importante agenda feminista” (hooks, 2019, p. 171).

A violência atinge mulheres negras em repartições, lojas etc., e a autora alerta que: “Mulheres negras que aparentemente “chegaram lá” em sua carreira profissional sofrem abusos por parte dos seus chefes e colegas de trabalho incomodados com sua presença” (hooks, 2019, p. 185). Para hooks, essas mulheres são mal remuneradas no trabalho e assumem a criação e cuidado dos/as filhos/as sozinhas e observa que na prática feminista do passado, as pessoas não se dispuseram a aprender sobre a experiência feminina coletiva, preferindo impor suas próprias ideias e valores.

Líderes são necessários e estes deveriam ser aquelas pessoas que reconhecem sua relação com o grupo e assumem responsabilidades perante ele. Pessoas capazes de demonstrar amor e compaixão por meio de seus atos e de se engajar em diálogos construtivos. Um tal amor como sugere Paulo Freire, age para transformar a dominação: [...] Por ser um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso [...]. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, por ser amoroso, é dialógico (hooks, 2019, p. 234-235).

A autora, que nos deixou em 2021, lembra nosso mestre Paulo Freire e ao final da obra que aborda a teoria feminista, assevera: “Para que o movimento feminista contra a opressão existente possa progredir, para que possamos transformar nossa realidade atual, esses impulsos revolucionários precisam moldar de forma espontânea e livre nossa teoria e nossa prática” (hooks, 2019, p. 237).

Assim sendo, feminismo negro tem sido refletido por pensadoras do continente americano por conta das opressões que atingem mulheres negras nas várias regiões da América.

Patricia Hill Collins reflete na obra “Pensamento Feminista Negro”, que tem a palavra negra sempre iniciada em letra maiúscula, a importância da consciência para combater as opressões que atingem as mulheres negras. Para Collins, “em ambientes racialmente segregados, que excluem cotidianamente a maioria das afro-americanas, apenas algumas poucas são capazes de desafiar as normas dominantes e aderir explicitamente a epistemologia feminista negra” (Collins, 2020, p. 161).

Para a autora, a consciência da mulher negra permite transcender as opressões sofridas e intelectuais negras do seu país “exploraram por muito tempo esse espaço privado e oculto da consciência da mulher negra, das ideias “interiores” que permitem às mulheres negras aguentar e [...] transcender o confinamento das opressões de raça, classe, gênero e sexualidade que se

interseccionam” (Collins, 2019, p. 181) e “as ideias e ações das mulheres Negras norte-americanas forçam a repensar o conceito de hegemonia, a noção de que a objetificação da mulher Negra como o Outro é tão completa que nós nos tornamos participantes voluntárias na nossa própria opressão” (Collins, 2019, p. 182) e aponta as contradições numa determinada época.

Mulheres afro-americanas certamente expressaram nossas vozes individuais. As mulheres Negras dos Estados Unidos geralmente foram descritas como oradoras francas e altivas, uma consequência das expectativas que tanto homens quanto mulheres partilham na sociedade civil Negra (Collins, 2019, p. 183).

Para a autora, “a realidade do racismo e do sexismo significa que nós devemos configurar nossas realidades privadas para incluir uma conscientização sobre o que nossa imagem pública pode significar para os outros” (Collins, 2019, p. 183) e alerta que “Audre Lorde observa que “neste país em que a diferença racial cria uma constante distorção de visão, ainda que tácita, as mulheres Negras sempre foram, por um lado, altamente visíveis e, pelo outro lado, foram tornadas invisíveis por meio da despersonalização do racismo” (Collins, 2019, p. 183-184) e reflete sobre a objetificação das mulheres negras como categoria invisível como ser humano. Para Collins, “a categoria de “mulher Negra” faz todas as mulheres Negras dos Estados Unidos especialmente visíveis e abertas à objetificação das mulheres Negras como categoria” (Collins, 2019, p. 183-184) e o conhecimento construído pelas mulheres afro-americanas é fundamental para sua sobrevivência.

Diferentemente das imagens controladoras desenvolvidas para mulheres Brancas de classe média, as imagens controladoras aplicadas às mulheres Negras são tão uniformemente negativas que praticamente forçam à resistência. Para as mulheres Negras dos Estados Unidos, o conhecimento construído do *self* emerge da luta para substituir imagens controladoras por conhecimento autodefinido considerado pessoalmente importante, geralmente um conhecimento essencial à sobrevivência das mulheres Negras (Collins, 2019, p. 184).

Para Collins, a busca de voz reflete a resistência das mulheres negras forjada nas igrejas, e embora a dominação possa ser inevitável como fato social, é improvável que permaneça hegemônica como uma ideologia no interior dos espaços sociais em que falam livremente.

Esse domínio de um discurso relativamente seguro, mesmo que restrito, é uma condição necessária para a resistência das mulheres Negras. Famílias estendidas, igrejas e organizações da comunidade afro-americana são espaços importantes nos quais o discurso seguro potencialmente pode ocorrer (Collins, 2019, p. 185).

Conforme a autora, nesses espaços de resistência das mulheres negras elas “observam as imagens femininas de uma cultura ‘mais ampla’, percebem que esses modelos são [...] inadequados e [...] destrutivos para elas” e observa que “entregam-se à tarefa de fabricar a si próprias de acordo com os papéis das mulheres negras historicamente dominantes em suas próprias comunidades” para “fazer avançar o empoderamento das mulheres negras por meio da autodefinição” como forma de “resistir à ideologia dominante disseminada não apenas fora da sociedade civil negra, mas dentro das instituições afro-americanas” (Collins, 2019, p. 185) e que as relações das mulheres negras reforça que os esforços das mulheres negras para construir vozes individuais e coletivas aconteceram em três lugares seguros que envolve o relacionamento das mulheres negras umas com as outras e amizades e interações familiares, relacionamentos são informais (Collins, 2019, p. 187-188).

Para a autora, “no conforto das conversas cotidianas, por meio de conversas sérias e do humor e na condição de irmãs e amigas, as mulheres afro-americanas afirmam a humanidade umas das outras, afirmam sua excepcionalidade e seu direito de existir” e o “reconhecimento compartilhado ocorre frequentemente entre mulheres afro-americanas que não se conhecem, mas que veem a necessidade de valorizar a condição de mulher negra” e sobre a possibilidade de cursar o Ensino Superior: “Elas me olhavam com orgulho, aprovando os livros no meu colo... Eu aceitava o encorajamento delas e odiava os Estados Unidos por nunca permitir que elas fossem egoístas ou gananciosas, que sentissem o forte impulso da ambição...”. Collins relata:

Minha decisão de seguir com meu doutorado foi estimulada por uma experiência parecida. Em 1978, eu ministrei um seminário em um instituto nacional de verão para professores e funcionários das escolas. Depois do meu *workshop* em Chicago, uma participante Negra mais velha sussurrou para mim: “Querida, estou realmente orgulhosa de você. Algumas pessoas não querem ver você lá em cima [na frente da sala de aula], mas você pertence a esse lugar. Volte para a escola e termine seu doutorado e então eles não poderão te dizer nada!” (Collins, 2019, p. 191).

A autora salienta que conversar com outras mulheres afro-americanas traz descobertas de experiências parecidas. “O fato de que as mulheres Negras sejam as únicas a realmente ouvirem umas às outras é significativo, particularmente dada a importância da voz na vida das mulheres Negras” (Collins, 2019, p. 191). De acordo com Collins, a escritora Audre Lorde sintetiza em suas obras muito do que as mulheres negras dos Estados Unidos pensam.

Escritoras e cineastas Negras dos Estados Unidos exploraram vários dos temas que dizem respeito aos relacionamentos entre mulheres Negras. Um deles trata das dificuldades que as mulheres afro-americanas podem ter ao afirmar umas às outras em uma sociedade que deprecia as mulheres Negras como grupo (Collins, 2019, p. 191).

Para Audre Lorde, mulheres e homens negros têm compartilhado e ainda compartilham a opressão racista, como pensava Lélia Gonzalez. Assim, há necessidade de desenvolvimento de defesas comuns que não podem ser feitas por pessoas brancas por essa especificidade. Collins indica que na obra de Lorde é possível perceber relações opressoras herdadas por mulheres negras e nos remete a lembrar da nossa relação materna que muito sofrimento na infância nos causou.

A relação de Audre Lorde com sua mãe em sua autobiografia *Zami* (1982) e da adolescente Negra Alma com sua mãe autoritária no filme *Alma's Rainbow* ilustram maneiras em que mulheres Negras com algum tipo de poder, nesses casos aquele da autoridade materna, podem suprimir outra mulher (Collins, 2019, p. 191).

Audre Lorde também referencia, como bell hooks, a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* ao afirmar que “o real objetivo da transformação revolucionária não pode nunca ser apenas as situações opressivas das quais buscamos nos libertar, mas sim fragmento do opressor que está profundamente arraigado em cada um de nós, e que conhece apenas as táticas do opressor, as relações do opressor” (Lorde, 2021, p. 153)

Collins escreve sobre a tradição do blues e afirma que “a música afro-americana fornece um segundo lugar no qual mulheres Negras passaram a ter voz (Jackson 1981). “A arte é especial por causa de sua capacidade de influenciar sentimentos e também conhecimento,” sugere Angela Davis (1989, p. 200)”. Para a autora, “Davis afirma que o grupo dominante falhou em compreender a função social da música de modo geral e, particularmente, em compreender o papel central que a música teve em todos aspectos da vida na sociedade africana ocidental” (Collins, 2019, p. 191).

Como resultado, “pessoas Negras foram capazes de criar uma comunidade estética de resistência com sua música, o que por sua vez encorajou e nutriu uma comunidade política de luta ativa por liberdade” (1989, 201). *Spirituals, blues, jazz, rhythm and blues, hip-hop* progressivo, todos fazem parte de uma “luta contínua e de uma só vez estética e política” (p. 201). Os padrões de comunicação que derivam da cultura africana mantêm a integridade individual e a voz pessoal dele ou dela, mas o fazem no contexto de atividade de grupo [...]. Na música, um efeito desse modo oral do discurso é que, ao invés de ser sufocada pela atividade do grupo ou ser equiparada à especialização, a individualidade de fato floresce em um contexto de grupo [...] (Collins, 2019, p. 191).

A autora revela o pensamento de cantoras negras sobre a música afro-americana: “Tem alguma coisa tão penetrante na música que sua alma capta a mensagem. Não importa qual problema uma pessoa enfrente, a música pode sempre ajudar a enfrentá-lo”, afirma Mahalia Jackson (1985, p. 454)” [...] e prossegue citando outras cantoras como a cantora de blues Alberta Hunter explica a

importância do blues como forma de lidar com a dor: “Para mim, o blues é quase religioso... quase sagrado – quando cantamos o blues estamos cantando diretamente de nossos corações... de nossos sentimentos” Collins afirma que “tradicionalmente, o blues assumiu uma função similar na cultura oral afroamericana àquela assumida pela mídia impressa para uma cultura Branca baseada em imagens. O blues não era apenas entretenimento – era uma maneira de solidificar a comunidade e de comentar sobre o tecido social da vida da classe trabalhadora Negra nos Estados Unidos”. O pensamento de cantoras negras como Mahalia Jackson reflete a consciência transmitida pela *Black Music* ou música negra a partir do significado da tradição oral do *blues*. “Para mulheres afroamericanas, o blues parecia estar em todos os lugares. Mahalia Jackson descreve sua onipresença durante sua infância em Nova Orleans” e “todos ouviam *blues* muito alto” (Collins, 2019, p. 197). Collins insere as vozes das escritoras negras que vivenciaram a negação da instrução.

Negado o acesso à instrução que permitia que elas lessem livros e romances, assim como o tempo para fazê-lo, as mulheres Negras da classe trabalhadora lutaram para encontrar uma voz pública. Daí o significado do blues e de outras dimensões das tradições orais Negras em suas vidas. [...] Desde os anos 1970, o aumento da alfabetização entre os afro-americanos propiciou novas oportunidades para as mulheres Negras dos Estados Unidos expandirem o uso da escolaridade e da literatura para lugares institucionais de resistência mais visíveis. Uma comunidade de escritoras Negras emergiu a partir de 1970 na qual as mulheres afro-americanas se engajavam em diálogos entre si para explorar assuntos antes considerados tabu (Collins, 2019, p. 197).

Collins, que esteve no nosso país neste ano, reflete como o racismo lá, e penso que também cá, atrasam a vida escolar de mulheres negras. Para a autora, “a crítica literária do feminismo Negro documentou o espaço intelectual e pessoal criado para mulheres afro-americanas nesse corpo emergente de ideias e explica que “as maneiras pelas quais muitas escritoras Negras se embasaram em antigos temas e abordagens da tradição do blues de mulheres negras [...] e de escritoras Negras do passado [...] são especialmente notáveis” e “nesse contexto de segmentação de classe, encontrar uma escrita feita por mulheres Negras capaz de transcender as divisões entre a tradição oral e a tradição escrita é algo digno de nota” (Collins, 2019, p. 198). Ressalta que as oportunidades para as mulheres negras americanas aumentaram com a escolarização. Sobre a consciência como esfera de liberdade, afirma que a tradição do blues das mulheres negras e o trabalho de escritoras negras criaram o contexto para se produzir alternativas às imagens dominantes da condição de mulher negra.

Com relação à importância da autodefinição, a autora revela que a própria sobrevivência das mulheres Negras está em jogo e criar autodefinições independentes se torna essencial, e alerta: “A identidade não é só objetivo, mas antes o ponto de partida no processo da autodefinição”. Reforça

que “a jornada das mulheres negras passa à compreensão de como nossas vidas pessoais têm sido fundamentalmente moldadas por opressões de raça, gênero, sexualidade e classe que se interseccionam” (Collins, 2019, p. 202-206). Para a autora, “mulheres afro-americanas que valorizam aquelas características estereotipadas da condição de mulher negra, ridicularizadas e difamadas na cultura e na mídia popular, desafiam algumas das ideias básicas inerentes a uma ideologia da dominação” (Collins, 2019, p. 206-207) e “as intelectuais negras na academia são pressionadas a escrever para públicos acadêmicos, a maioria dos quais permanece resistente a incluir mulheres Negras norte-americanas como estudantes, professoras universitárias e administradoras”.

Não importa o quão interessados na produção intelectual das mulheres Negras sejam os públicos acadêmicos formados por homens e mulheres Brancos, altamente educados e de classe média – suas preocupações diferem claramente das preocupações da maioria das mulheres negras norte-americanas (Collins, 2019, p. 207).

Para Collins, “a consciência ainda importa, mas se torna uma consciência que reconhece as complexidades das relações transversais de raça, gênero, classe e sexualidade” e indica que

A persistência das mulheres Negras é fomentada pela forte crença de que ser Negra e mulher é algo valorizado e digno de respeito. Na música *A Change Is Gonna Come*, Aretha Franklin (1967) expressa esse sentimento de perseverança apesar das contrariedades. Ela canta que houve tempos em que ela pensou que não duraria muito. Ela canta sobre como foi uma “jornada árdua até o final” para encontrar a força para seguir adiante. Mas apesar das dificuldades, Aretha “sabe” que “uma mudança está por vir” (Collins, 2019, p. 215).

Collins traz para o pensamento feminista negro um pouco do que vivemos no movimento *Black Soul*, ao som do *Rhythm and blues*, mas sem as reflexões sobre as mulheres negras nesses espaços negros, nos anos de 1970, nas relações sociais e círculos em que convivíamos em São Paulo.

O fenômeno da “opressão racista compartilhada” é dramatizada em *Beloved* “A bem amada”, de Toni Morrison, explorado em *Africana Womanism*: partilhando de um elo comum, como em “a história dela era suportável porque era dele também – para contar, para refinar e dizer de novo”. Ambos foram vítimas de forma similar, utilizados como força de trabalho e abusados como objetos dos caprichos sexuais de seus opressores. Como os homens africanos também experimentaram a exploração sexual, a tese da exploração sexual é validada e o racismo identifica a dinâmica da experiência africana durante a escravidão do que a noção de exploração sexual e de gênero (Hudson-Weems, 2019, p. 129).

Em meados do século XIX, quando a segregação racial e a opressão estavam na ordem do dia, o feminismo e os movimentos de mulheres pelo direito ao voto teve seu início com um grupo

de mulheres liberais brancas, que estavam preocupadas com a abolição da escravidão e a concessão de direitos iguais para todas as pessoas independentemente de raça, classe e sexo. A XV Emenda da Constituição dos Estados Unidos foi ratificada em 1870, concedendo aos homens africanos o direito ao voto que foi negado para as mulheres. A partir daí, a atitude das mulheres brancas, em particular, mudou em relação aos negros. Ao contrário das mulheres negras, que comemoraram essa vitória para a raça negra, por refletirem que a possibilidade do voto poderia melhorar as condições da comunidade negra, as mulheres brancas em geral ficaram desapontadas, e um movimento organizado entre as mulheres brancas da década de 1880 mudou a postura liberal para uma conservadora radical. A afirmação do direito da mulher ao voto não encontra nada, mas o ridículo. Não há nada de maligno no coração do povo em relação a elas, mas quanto ao direito dos negros ao voto, todo o inferno está solto e a *Ku Klux Klan* e reguladores caçam e matam negros desavisados. A autora bell hooks também critica esse fato em *E eu não sou uma mulher: mulheres negras e feminismo*.

A presidenta da Associação Nacional de Mulheres Negras, à época, afirmou que não eram excluídas apenas por serem mulheres negras por conta do sexo e como mulheres eram ridicularizadas por causa da raça. A necessidade das feministas brancas de serem iguais aos homens, como seres humanos, mas as mulheres negras sempre se consideraram iguais aos seus pares do sexo masculino, apesar das tentativas de alguns homens africanos de subjugar-las em alguns níveis, conforme Davis reflete em “*Mulheres, Raça e Classe*”, ao afirmar que o tema que sobressai da vida doméstica nas senzalas americanas é de igualdade sexual. O trabalho que os/as escravizados/as realizaram para si próprios e não para o engrandecimento de seus mestres foi realizado em termos de igualdade. Dentro dos limites de sua vida familiar e comunitária, portanto, os negros transformaram essa igualdade negativa que emanava da opressão que sofreram igualmente como escravizados/as em uma qualidade positiva: o igualitarismo que caracterizam suas relações sociais.

Como Lélia Gonzalez, refletimos sobre o trabalho doméstico desempenhado por uma maioria de mulheres negras junto às famílias, que as trabalhadoras costumam chamar de “casas de branco”, reforça um lugar de subalternidade em que a inferioridade na mente das patroas que se sentem superiores que enfrenta baixos salários mesmo com os avanços na legislação trabalhista para a categoria que nem sempre recebe salário mínimo nem tem carteira profissional assinada, o que nos remete a relações sociais permeadas ainda de relações pautadas no escravismo.

4.1.2 Pensadoras do Mulherismo Africana

Ainda assim eu me levanto
Maya Angelou
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.
(Fragmento do poema *Ainda assim eu me levanto*)

Nesta parte sobre as pensadoras do mulherismo africana, refletimos que é preciso se levantar como Maya Angelou escreveu, pensando no que é reservado às mulheres negras no mundo.

O Mulherismo Africana, que Collins cita como *Womanist*, entendemos que é uma ideologia criada e projetada para as mulheres de descendência africana e “fundamenta-se em nossa cultura e, portanto, concentra-se necessariamente nas experiências, lutas, necessidades e desejos únicos das mulheres Africanas” (Hudson-Weems (2021, p. 44). Hudson-Weems alerta que para “a recuperação da mulher Africana através da identificação de nossa própria luta coletiva e da atuação dela é um passo fundamental para a harmonia e a sobrevivência humana”, observando que

O mulherismo Africana – mais do que o feminismo, o feminismo africano ou o mulherismo – é uma alternativa viável para a mulher Africana em sua luta coletiva, em conjunto com toda a comunidade, aumentando as possibilidades para a dignidade do povo Africano e para a humanidade de todos (Hudson-Weems (2021, p. 51).

Hudson-Weems afirma que o Mulherismo Africana não é o feminismo negro ou feminismo africano e adverte que a mulherista africana “percebe a si mesma como companheira do homem africano e trabalha diligentemente para continuar sua união estabelecida na luta contra a opressão racial” (Hudson-Weems, 2021, p. 57). Para a autora,

tanto a feminista negra, quanto a Mulherista Africana abordam essas questões críticas entre outros, há algo que tornam o Mulherismo Africana diferentes, algo que é priorizado por parte da mulher Africana. Ela percebeu a necessidade crítica de dar prioridade a forças antagônicas como, racismo, classismo e sexismo, respectivamente (Hudson-Weems (2021, p. 58).

Hudson-Weems afirma que “a sociedade precisa lidar com todos os aspectos da opressão da mulher Africana para melhor combate-los” e alerta que “os preconceitos de raça e classe são questões-chave para os diversos povos não-brancos e devem ser resolvidos antes mesmo das questões de gênero, se houver alguma esperança para a sobrevivência humana” (Hudson-Weems, 2021, p. 60)

A partir da leitura de Hudson-Weems (2021, p. 61), em Mulherismo Africana, notamos que esse pensamento está refletido em obras de autoras como Tony Morrison, sendo semelhante a outras teorias com base na experiência do povo africano como o conceito de Negritude, que tem com expoentes Senghor e Césaire. A autora Hudson-Weems ressalta que “de acordo com Molefi Asante,

a Afrocentricidade significa “colocar os ideais africanos como centro de qualquer análise que envolva cultura e o comportamento africano” (*The Afrocentric Idea*, 6) (Hudson-Weems, 2021, p. 64). Para a autora, o que Asante defende, como outros grandes estudiosos afrocêntricos antes dele (citando alguns nomes como Cheikh Anta Diop) [...] é uma perspectiva das questões africana – colocando a África no centro das vidas e dos conceitos dos Africanos”, revelando que “o Mulherismo Africana comanda uma perspectiva Africana centrada na vida das mulheres africanas – sua interação histórica, atual e futura com sua comunidade, que inclui seus parceiros e colegas do sexo masculino” (Hudson-Weems, 2021, p. 64-65).

De acordo com a autora, há também opressão sobre a mulher sulafricana que trabalha como empregada doméstica e enfermeira em casas de brancos, ganhando salário mínimo; sobre a mulher caribenha em Londres, que é uma secretária ignorada, e à trabalhadora senegalesa ou africana, desprezada e indesejada na França. Dessa forma, os problemas das mulheres africanas além do racismo, incluindo brutalidade física, assédio sexual, e subjugação do sexo feminino em geral, exercida tanto dentro quanto fora da comunidade africana, em última instância tem que ser resolvidos numa base coletiva dentro de suas comunidades por conta de que os homens africanos, infelizmente, internalizaram o sistema patriarcal.

Para a autora, as implicações do movimento feminista para a mulher negra são complexas, em virtude de terem colocado mulher negra à parte, tendo uma ordem diferente de prioridades. Ela é oprimida não simplesmente por causa de seu sexo, mas ostensivamente por causa de sua raça e, para a maioria, essencialmente por causa de sua classe devido ao fato de que a maioria das mulheres negras serem pobres, não é possível que haja alguma atitude do movimento de mulheres oriundas da classe média, que concebe o feminismo como um ataque aos homens ao invés de um ataque a um sistema que prospera com a desigualdade entre homens e mulheres, pois para a maioria das mulheres negras, a pobreza é um modo de vida, assim como o racismo também tem sido o obstáculo mais determinante para eliminar possibilidades para suprir necessidades básicas de sobrevivência, uma vez que com a existência do racismo, a economia mundial tem produzido uma situação que afeta negativamente os negros, especialmente as mulheres negras.

A autora reflete sobre a questão de gênero e afirma que é ingênuo para a mulher africana acreditar que, simplesmente por abordar questões de gênero, estará se engajando em atividades feministas, e, portanto, já que os problemas de gênero também são questões sérias para elas, passam a precisar do feminismo como meio de enfrentar estas preocupações. Alerta que algumas estudiosas africanas vão além, reivindicando que são “feministas originais”, e que as mulheres negras eram

feministas muito antes do feminismo, como se o próprio termo fosse essencialmente sagrado a ponto de que deveriam ser identificadas ou conectadas a ele.

O *Africana Womanism* também lida com questões de gênero, porque as feministas não detêm monopólio sobre as questões de gênero. Como ainda se opera dentro de um sistema patriarcal, atacar gênero não pode traduzir-se em obrigatoriedade de identificação com ou dependência do feminismo/feminismo negro como o único meio viável de enfrentá-los, o que é a prática de muitas fiéis feministas negras em suas tentativas para validar a sua identidade. As ideias sobre *Africana Womanism* foram apresentadas em conferências nacionais, tais como o Conselho Nacional de Estudos Negros, em março de 1986 e 1988, o *African Heritage Studies Association*, em 1988, bem como a de 1987 e 1988 *National Women Studies Association Conference*. Estas apresentações públicas culminaram em dois artigos, 1989 – “Conflitos Culturais e de Agenda na Academia: Questões críticas em Estudos da Mulher Africana” no *Jornal Ocidental de Estudos Negros* e “A condição tríplice de Mulheres Negras na Obras de Hurston e Walker” na revista de Estudos Negros.

Para a autora, a maioria das mulheres negras não são feministas/feministas negras, mas sim mulheres africanas ativistas, cujas ações são melhor caracterizadas por atividades baseadas na raça, conforme o *Africana Womanism* e acredita que as mulheres africanas ativistas podem ser vistas como modelos para outras teorias de gênero por não terem ficado caladas e sem voz, como parece ter sido o caso das feministas em geral, que aspiram essa qualidade e, assim, quebraram o silêncio e encontraram a voz, objetivos importantes para elas. Apesar da posição geral na academia, mulheres africanas não percebem os homens como seu principal inimigo, como o faz a feminista branca, que trava uma batalha milenar com o seu homólogo por subjugá-la como sua propriedade.

É preciso lembrar da luta das mulheres negras em várias partes do mundo e que durante a escravidão americana, as mulheres africanas foram tão duramente tratadas, física e mentalmente, assim como seus pares do sexo masculino, o que nos faz repensar no alinhamento de mulheres africanas e mulheres brancas como iguais na luta. Em algumas sociedades tradicionais africanas, a dominação masculina era uma característica, mas na experiência de escravização africano-americana, homens e mulheres africanas eram vistos da mesma forma por parte dos proprietários de escravizados, negando desse modo, as noções tradicionais de papéis masculinos ou femininos. A autora entende que o homem negro não tem poder institucional para oprimir suas mulheres ou qualquer pessoa com a mesma intensidade que fazem os homens brancos, no caso de suas mulheres e pessoas em geral.

Hoje, as mulheres africanas devem insistir que são parceiras iguais em relacionamento, e que a subjugação feminina passiva não foi, nem estava e nem é norma em sua comunidade. Hudson-

Weems nos ensina que as mulheres africanas não têm essa sensação de impotência de que falam as mulheres brancas, nem foram silenciadas por seus pares masculinos, como é a experiência mais marcante das mulheres brancas. Os rótulos de matriarca negra atribuídos à mulher africana para descrever sua personalidade e caráter contradizem nitidamente a noção da mulher africana como impotente. Além disso, ao contrário da mulher branca, a mulher africana nem foi privilegiada, nem colocada em um pedestal para ser protegida e apoiada.

Como a autora reflete, em meados dos anos de 1980, no estágio embrionário do *Africana Womanism*, que era anteriormente referido como *black womanism*, é necessário nomear e definir as verdadeiras preocupações, prioridades e atividades das mulheres negras. Como participou de diálogos internacionais em conferências internacionais, pautando as mulheres africanas e o seu verdadeiro papel dentro do movimento feminista moderno, tornou-se evidente para ela que as mulheres africanas devem comprometer-se globalmente, em suas vidas privadas e públicas, a apoiar o sexo masculino para a segurança de suas famílias e comunidades como prioridade. Sobre a história do povo africano e sobre as mulheres, em particular, conclui que durante séculos as mulheres de África se engajaram em atividades *Africana Womanist*, demonstrando uma priorização de raça como ativistas coletivas e que esse legado remonta ao rico legado da feminilidade africana. Assim, a existência desse fenômeno – *Africana Womanism* –, não o nome em si, não é nova, mas sim uma prática que remonta à África, pois *Africana Womanism* tem como modelo as mulheres guerreiras africanas e move-se para criar um paradigma em relação a esse antigo legado de ativismo das mulheres africanas. A luta coletiva e liderança do povo africano pela sobrevivência de toda a família/comunidade, é importante para não esquecer pontos fortes do passado, um glorioso legado da ancestralidade africana e, de fato, o rico legado da feminilidade africana.

O Mulherismo Africana objetiva "criar critérios próprios (das mulheres africanas) para avaliar suas realidades tanto no pensamento quanto nas ações" com abordagem materno-centrada, e considera a liderança social que as mães negras têm nas comunidades.

Notamos a importância das mães e avós em Piqui da Rampa como lideranças no quilombo que tem influenciado o caminho percorrido pelas filhas e netas na escolarização. No quilombo as relações não são patriarcais e, apesar dos pais opinarem sobre o futuro das filhas e filhos, os mesmos estimulam que suas filhas estudem, o que não foi identificado em outros estudos.

Refletimos, assim, que, ao atravessarmos o oceano Atlântico e ao nos tornarmos “Amefricanas” (Gonzalez, 2020), a concepção materno-centrada ganha novas perspectivas, não

estando necessariamente ligada à gestação físico-uterina, mas, sim, a todo um conjunto de valores e comportamentos de gestar potências e permanência comunitária.

O Mulherismo Africana se sustenta sobre três pilares: o Pan-Africanismo, a Afrocentricidade e o Matriarcado. O pan-africanismo propõe uma posição política que afirma que nós, negros e negras no mundo, somos todos africanos, quer estejamos no continente mãe ou na diáspora e nossa emancipação será conquistada se nos unirmos, porque temos uma origem e um opressor em comum. O Pan-Africanismo tem três vertentes: capitalista, socialista e nacionalista. Essa última acredita em reerguer nosso povo de forma autônoma, sem precisar de financiamento de outros povos. A Afrocentricidade é apontada como o caminho para alcançar o objetivo final do Pan-Africanismo, por ser uma corrente que fala sobre ter a África como ponto de partida, referência e norte. E isso, em termos práticos, se daria no ato de valorizar e priorizar tudo que vem de pessoas negras e para pessoas negras. O Matriarcado é o terceiro pilar que compreende a mulher negra como princípio e organização de uma comunidade. Ao contrário do que possa parecer, o matriarcado não considera a mulher superior ao homem e reconhece sua importância e a valoriza.

Como um dos eixos do Mulherismo Africana, o matriarcado, que parte da teoria dos dois berços do senegalês Cheikh Anta Diop (2014), é o pilar ontológico do berço meridional (África) desde tempos imemoriais, e que, devido ao impacto dos inúmeros contatos conflituosos com o berço nórdico (Europa), ocorreu um apagamento do protagonismo feminino negro desviado na submissão e subordinação. O Mulherismo Africana entende que as violências que atingem o povo negro passam pela raça, cor, cabelo, traços que africanos e seus descendentes carregam como herança e aponta que apesar da diferença de gênero, a mulher negra está mais próxima do homem negro do que a mulher branca, por conta do racismo que mantém ambos numa posição inferior da pirâmide social.

O Mulherismo Africana não termina com “a” por questões de gênero. Esse “a” é um plural do latim - o que mostra que, desde a etimologia, reconhece a pluralidade das experiências das mulheres negras desde África até a diáspora. As vozes principais do movimento na diáspora são: Cleonora Hudson-Weems, Nah Dove, Anin Uruse, Cheikh Anta Diop, Katherine Bankole, Marimba Ani, Ama Mazama, Aza Njeri, Katiucia Ribeiro e Joceline Gomes.

No Brasil, Aza Njeri e Katiucia Ribeiro têm refletido sobre os caminhos africano-centrados para a diáspora no Mulherismo Africana, explicando a origem do termo, a partir da teorização, em 1987, pela afroamericana Cleonora Hudson-Weems, que nos permite compreender o

[...] principal objetivo é criar critérios próprios das mulheres africanas para avaliar suas realidades tanto no pensamento quanto na ação (Hudson-Weems, 2016, p. 19), isto é,

colocando-se dentro do paradigma da afrocentricidade (Asante, 2014) e utilizando-se de seu conceito de agência negra, cabe às mulheres negras - diaspóricas e continentais - avaliar, dentro de sua experiência, os melhores caminhos para um movimento emancipador da população negra (Njeri; Ribeiro, 2019, p. 597).

Njeri e Ribeiro reforçam que “as perspectivas mulheristas passam a ser o caminho primordial para um suleamento de vida para mulheres africanas renascidas em território diaspórico”. Para as autoras, “ancorada nesse paradigma afrocêntrico, Cleonora Hudson-Weems, ao conceituar o Mulherismo africano, reconfigura o conceito de mulher negra e apresenta as limitações presentes em ideologias políticas vigentes, centradas no gênero, insuficientes para frear as violências do cotidiano racial” (Njeri; Ribeiro, 2019, p. 606).

Dentre as vozes mulheristas, no Brasil, temos a de Anin Urase, que é pan-africanista de orientação garveyista, mulherista africana, afrocentrada e se considera uma afrikana na diáspora em eterna busca de suas origens que compartilha pensamentos baseados nas leituras afrocentradas. Anin Urase (2019) detalha o conceito apresentando princípios mulheristas: uso de terminologia própria e autodefinição; centralidade na família; genuína irmandade no feminino; fortaleza, unidade e autenticidade; flexibilidade de papéis, colaboração na luta de emancipação e compatibilidade com o homem; respeito, reconhecimento pelo outro e espiritualidade; respeito aos mais velhos; adaptabilidade e ambição; maternidade e sustento dos filhos. A autora adverte que “os princípios acima descritos, longe de prescrições teórico-normativas, são características reais, palpáveis e observáveis nas comunidades africanas em geral, seja no continente, seja na diáspora” (Urase, 2019, p. 303). O pensamento mulherista amefricano-brasileiro caminha com o pan-africanismo e a afrocentricidade, nesta diáspora africana no mundo que é o Brasil.

Nos Estados Unidos, Marimba Ani (2020) em *Yurugu - Uma crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento cultural europeu*, afirma que seu campo de estudo é a ciência cultural Africano-centrada, ou seja, a reconstrução de uma cultura Africana revolucionária por meio dos estudos Pan-Africanos que leciona, sendo a experiência voltada para uma visão Africano-centrada por entender que somos africanos, “e porque o futuro para o qual a Europa nos leva é genocida” (Ani, 2020, p. 28). Dentre as mulheristas norte-americanas temos Dove, que afirma

O Mulherismo Africano pode ser visto como fundamental para o contínuo desenvolvimento da teoria Afrocêntrica. Mulherismo Africano traz à tona o papel das Mães Africanas como líderes na luta para recuperar, reconstruir e criar uma integridade cultural que defenda os antigos princípios Maáticos de reciprocidade, equilíbrio, harmonia, justiça, verdade, justiça, ordem e assim por diante. Nesse sentido, creio que expressar Maat possa ser um termo que desenvolverá ainda mais a teoria Afrocêntrica (Dove, 1998, p. 21).

No Mulherismo Africana não há celebridades, e o filme Pantera Negra reflete essa perspectiva, pois lá as mulheres negras têm igual importância aos homens negros. A partir dessa realidade, a luta mulherista é a possibilidade de reintegrar as vidas negras destruídas pelo racismo. O termo mulherismo vem de mulher, negando qualquer semelhança com a fêmea que se desdobra em pensamentos e ações de agenda ocidental. E africana, termo em latim, se apresenta como identidade cultural e localização, pois nos recentraliza identitariamente em África.

O Mulherismo Africana, portanto, é uma alternativa para entender, refletir e agir para descrever a história e os efeitos contínuos das atrocidades infligidas ao povo africano que traz à tona o papel matrigestor dos negros enquanto líderes na luta para recuperar, reconstruir e criar uma integridade cultural que defenda o equilíbrio, harmonia, justiça, verdade, integridade e ordem, visando a luta antígenocida e a sobrevivência do povo negro.

O patriarcado teve um grande impacto sobre as sociedades africanas, já que alterou cosmovisões ontológicas que ordenavam a pertença no mundo de homens negros e mulheres negras naquele continente. Diop (2014) afirma que são características matriarcais o equilíbrio entre mulheres e homens em todas as áreas de organização social; a origem nas sociedades agrárias; a xenofilia; o princípio de complementaridade; e entende a mulher-mãe, centro da organização social, enquanto portadora da vida e da cultura. As hierarquias do patriarcado colocam a raça branca e o senhor do ocidente (homem branco) como opressor de todos os povos não brancos, mesmo que, entre homens e mulheres brancos haja também a opressão de gênero.

O Mulherismo Africana não concebe o homem negro como inimigo, mas compreende que por estarem desenraizados e descentralizados de sua própria agência reproduzem o violento modus operandi patriarcal branco como forma enquadramento ontológico. Por isso, homens negros que copiam o lugar dominador dos homens brancos, acabam sofrendo em decorrência da violência e por conta de suas escolhas calcadas na lógica ocidental, imitam os ocidentais e oprimem, batem, abandonam, negligenciam e rompem laços com seus filhos e as mulheres negras.

Os problemas oriundos do patriarcado em homens negros devem ser analisados à luz da centralidade masculina negra, com o apoio de mulheres negras na empreitada reflexiva, mas a mudança paradigmática deve vir a partir das experiências desses homens. A mulher negra é a formuladora inicial da socialização das crianças negras, consequentemente, do povo negro. Primeira nutridora, é o estágio inicial de motivação inspiradora da vida de uma pessoa. Pessoas negras que desempenham o princípio mítico-uterino feminino de nutrição físico, psíquico, intelectual ou espiritual de potências (pessoas), utilizando-se da centralidade, localização e agência afrocêntrica de

emancipação do povo negra, estão praticando o matriarcado africano. Portanto, o entendimento de nutrir potências não possui exclusividade de gênero.

Outro princípio pilar é a centralidade na família, composta pelos ancestrais, as pessoas viventes e as que virão a nascer. Não é possível conceber emancipação de mulheres negras e seu povo sem incluir a família, pois a lógica africana não é individualista e privatista, e nós, de maneira ampla, somos enraizados em um quilombo familiar, independente da configuração que ele tenha, sendo, portanto, sagrado o respeito a sua unidade familiar e a todas as demais existentes.

Os Ciclos Mulherismo Afrikana contam com Aza Njeri, pesquisadora, poeta, doutora em literaturas africanas e pós doutoranda em filosofia africana, juntamente com Katiuscia Ribeiro, Dandara Aziza, Raissa Imani e outras mulheres negras. Desde 2018, a teoria mulherista africana está em constante construção, afirmando que na diáspora, são agregados valores americanos, pensados por Lélia Gonzalez, ao pensamento que originalmente vêm da diáspora afro-americana. Com base na autodeterminação, o pensamento mulherista amefricano-brasileiro tem muito a agregar ao pan-africanismo e à afrocentricidade, considerando que as mulheres negras e homens negros, compõem a maior diáspora africana no mundo em que são mantidos valores afro-civilizatórios que permitiram a sobrevivência, permanência e continuidade dos descendentes de africanos.

A leitura da obra de Hudson-Weems revela que o Mulherismo Africano tem uma perspectiva afrocentrada na vida das mulheres negras que inclui sua comunidade e companheiros, o que se assemelha à prática de militantes de organizações mistas do movimento negro como o MNU. Assim, precisamos lutar conjuntamente, pois nossa luta é de combate ao racismo, contra o sexismo, o machismo e a lgbtfobia, para eliminação das desigualdades que nos atingem.

4.2 Os desafios das epistemologias africanas para os estudos sobre gênero

Eu mulher em luta
Míriam Alves
eu mulher em toques no teclado
faço das luzes da tela meu alento
alimento em palavras
o meu desejo pleno de ser
e vou tiquetaqueando retirando das vogais sons palavras
e imagens
tamborilando mensagem vou
Fragmento do Poema *Eu mulher em luta*
In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio.
Escritoras de Cadernos Negros, Volume 1, Coleção de Maio em Mão.
São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019.

A luta das mulheres negras também é refletida no poema de Míriam Alves, “Eu mulher em luta” e nas epistemologias africanas e da diáspora.

As epistemologias africanas têm sido o foco dos estudos sobre gênero realizados por pesquisadoras dos países africanos. Refletimos que, como em todo o mundo, no continente africano a mulher continua sendo discriminada e subjulgada. Entretanto, as mulheres africanas têm conquistado alguns espaços, postos de trabalho e poder político, e é a partir das vozes de mulheres africanas na literatura que podemos conhecer parte da história e cultura africana.

As escritoras africanas têm se notabilizado a exemplo de: as nigerianas Chimamanda Ngozi Adichie, Buchi Emecheta, Flora Nwapa, Akwaeke Emezi, Sefi Atta, Oyinkan Braithwaite e Oyèrónkẹ Oyěwùmí; Scholastique Mukasongae, de Ruanda; as moçambicanas Paulina Chiziane e Noémia de Sousa; Marguerite Abouet da Costa do Marfim; Rutendo Tavengerwei e Tsitsi Dangarembga e Yvonne Vera do Zimbabwe; Ama Aita Aidoo e Yaa Gyasi de Gana; Ken Bugul do Senegal; Nawal El Saadawi do Egito; Warsan Shire do Kênia; Léonora Miano do Camarões; Michelle Nkamankeng da África do Sul; dentre outras.

Buchi Emecheta, autora nigeriana, escreveu obras que questionam a educação da mulher, a valorização da maternidade como única preocupação possível, a violência degradante do colonialismo e a cultura machista que deslegitima a autonomia da mulher africana.

Ama Aita Aidoo escreve, por exemplo: “Somos vítimas da nossa história e do nosso presente. Eles colocam muitos obstáculos no caminho do amor. E não podemos desfrutar nem mesmo de nossas diferenças em paz”, em *Nossa irmã Killjoy*. A escritora afirma: “Aos 15 anos, uma professora me perguntou o que eu queria fazer da carreira e, sem saber por que ou mesmo como, respondi que queria ser poeta.”

Aidoo nos lembra bell hooks na obra “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, em que a autora reflete sobre o amor nas relações familiares, românticas e de amizade ou na vivência religiosa, defendendo o amor como algo maior que um sentimento capaz de contribuir para uma ética amorosa para que possamos viver numa sociedade igualitária com justiça e comprometida com o bem-estar coletivo. Para hooks (2021, p. 263), o amor cura e “não importa quão dura ou terrível seja nossa vida, ao rejeitar o desamor – ao escolher o amor – podemos ouvir as vozes da esperança que falam ao nosso coração” [...], o que nos remete ao mestre Paulo Freire e sua amorosidade.

Em nossos estudos doutorais, tentamos fazer de outro modo nosso caminho, seguindo Freire e o seu esperar que esperamos valorize nossas pesquisas acadêmicas.

Acreditamos que conhecer escritoras e pensadoras africanas nos inspira a voltar às raízes. Nomes importantes como os da ambientalista queniana Wangari Mathai, Prêmio Nobel da Paz em 2004, Winnie Mandela que lutou pelo fim do apartheid na África do Sul, Graça Machel e Josina Machel, que lutaram pela independência de Moçambique, também merecem ser lembrados.

Com a descolonização da África, na segunda metade do século XX, muitas mulheres africanas passaram a exercer funções na sociedade e no mercado de trabalho, porém, a remuneração continuou inferior a do homem. Assim, a luta da mulher africana se assemelha a luta da mulher negra em toda parte do mundo, uma vez que ainda tem de lutar por reconhecimento, valorização e por melhores condições de vida nas sociedades onde vivem.

Nossa pesquisa objetiva contribuir, ainda, para a desconstrução de estereótipos e estigmas forjados a partir da colonialidade. Buscamos, assim, os escritos de Oyèrónké Oyěwùmí que tem uma cosmovisão ou cosmopercepção, que é uma forma inclusiva de concepção de mundo de diferentes grupos étnicos, raciais e culturais sobre gênero. Oyěwùmí interroga gênero e conceitos com base em experiências e epistemologias culturais africanas por conta do foco sobre o sistema de família nuclear, uma forma especificamente europeia, fonte de conceitos que foram apropriados universalmente na pesquisa de gênero. A escritora afirma que o objetivo da sua escrita

é encontrar maneiras em que a pesquisa africana possa ser mais bem informada por preocupações e interpretações locais e, ao mesmo tempo, simultaneamente, para que experiências africanas sejam levadas em conta na construção teórica geral, apesar do racismo estrutural do sistema global (Oyěwùmí, 2004, p. 1-2).

Ao abordar “Gênero e a política de conhecimento feminista”, a autora afirma que “quaisquer estudos sérios sobre o lugar do "gênero" em realidades africanas devem necessariamente levantar questões sobre conceitos vigentes e abordagens teóricas” e alerta que “embora a nossa busca por entender não possa ignorar o papel das feministas ocidentais, devemos questionar a identidade social, interesses e preocupações das fornecedoras de tais conhecimentos” e “as experiências das mulheres euro-americanas e o desejo por transformação forneceram as bases para as perguntas, conceitos, teorias e preocupações que produziram a pesquisa de gênero” e explica:

Pesquisadoras feministas usam gênero como o modelo explicativo para compreender a subordinação e opressão das mulheres em todo o mundo. De uma só vez, elas assumem tanto a categoria "mulher" e sua subordinação como universais. Mas gênero é antes de tudo uma construção sociocultural. Como ponto de partida da investigação, não podemos tomar como dado o que de fato precisamos investigar. Se o gênero predomina tão largamente na vida das mulheres brancas com a exclusão de outros fatores, temos que perguntar: por que gênero? (Oyěwùmí, 2004, p. 2).

A autora interroga o fato da categoria raça não se inserir nas pesquisas de feministas brancas como nas de pesquisadoras afro-americanas ao refletir sobre gênero,

porque não alguma outra categoria, como raça, por exemplo, que é vista como fundamental por afro-americanas. Porque gênero é socialmente construído, a categoria social "mulher" não é universal, e outras formas de opressão e igualdade estão presentes na sociedade, questões adicionais devem ser feitas: Por que gênero? Em que medida uma análise de gênero revela ou oculta outras formas de opressão? As situações de quais mulheres são bem teorizadas pelos estudos feministas? E de que grupos de mulheres em particular? (Oyěwùmí, 2004, p. 3).

Para Oyěwùmí, a questão colocada é se isso facilita os desejos das mulheres, e seu desejo de entender-se mais explicitamente. A autora sinaliza que “muitos estudiosos têm criticado o gênero como um conceito universal e têm mostrado a medida em que ele é particular a políticas de mulheres anglófonas/americanas e brancas, especialmente nos Estados Unidos” e reflete que

Fora dos Estados Unidos, as discussões centraram-se sobre a necessidade de atentar-se ao imperialismo, à colonização e outras formas locais e globais de estratificação, que emprestam peso à afirmação de que o gênero não pode ser abstraído do contexto social e outros sistemas de hierarquia (Oyěwùmí, 2004, p. 3).

Ao explorar os conceitos feministas, a autora sugere que os mesmos estão enraizados sobre a família nuclear que é a instituição social que constitui a própria base da teoria feminista que veicula valores feministas, e explica,

Isto é, apesar da crença generalizada entre as feministas que seu objetivo é subverter esta instituição dominada pelos homens e a crença entre os detratores do feminismo que o feminismo é anti-família. Apesar do fato de que o feminismo tornou-se global, é a família nuclear ocidental que fornece o fundamento para grande parte da teoria feminista (Oyěwùmí, 2004, p. 3).

Oyěwùmí explica que “os três conceitos centrais que têm sido os pilares do feminismo, mulher, gênero e sororidade, são apenas inteligíveis com atenção cautelosa à família nuclear da qual emergiram”. A autora afirma que é necessário questionar: “O que é a família nuclear? A família nuclear é uma família generificada por excelência, e afirma:

Como uma casa unifamiliar, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal, e as filhas e filhos. A estrutura da família, concebida como tendo uma unidade conjugal no centro, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável, porque dentro desta família não existem categorias transversais desprovidas dela. Em uma família generificada, encabeçada pelo macho e com dois genitores, o homem chefe é concebido como

ganhador do pão, e o feminino está associado ao doméstico e ao cuidado (Oyěwùmí, 2004, p. 4).

Para Oyěwùmí, “ao teorizar a partir do espaço confinado da família nuclear, não é de se estranhar que as questões de sexualidade automaticamente vêm à tona em qualquer discussão de gênero”. A autora salienta

Dentro da literatura feminista, a maternidade, que em muitas outras sociedades constitui a identidade dominante das mulheres, está subsumida a ser esposa. Porque mulher é um sinônimo de esposa, a procriação e a lactação na literatura de gênero (tradicional e feminista) são geralmente apresentadas como parte da divisão sexual do trabalho. A formação de casais pelo casamento está assim constituída como a base da divisão social do trabalho (Oyěwùmí, 2004, p. 5).

Como autora africana da Nigéria, pertencente ao grupo étnico yoruba, Oyěwùmí, (2004, p. 6) discorre sobre a família yoruba não-generificada: Os yoruba. A autora afirma que os conceitos feministas emergiram da lógica da família nuclear patriarcal, uma forma de família que está universalizada de forma inadequada. Oyěwùmí parte da própria pesquisa sobre a sociedade yoruba do sudoeste da Nigéria, e apresenta um tipo diferente de organização familiar, ou seja, a família yoruba tradicional que pode ser descrita como uma família não-generificada e explica

É não-generificada porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Então, significativamente, os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero. Porque o princípio organizador fundamental no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero. Antiguidade é a classificação das pessoas com base em suas idades cronológicas. Daí as palavras *egbon*, referente ao irmão mais velho, e *aburo* para o irmão mais novo de quem fala, independentemente do gênero. O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático (Oyěwùmí, 2004, p. 6).

Para a autora, dentro da família yoruba, “*omo*, a nomenclatura para a criança, é melhor traduzida como prole. Não há palavras que denotem individualmente menina ou um menino em primeira instância”, pois

no que diz respeito às categorias de marido e esposa dentro da família, a categoria *oko*, que normalmente é registrada como o marido em Inglês, não é especificada por gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo*, registrada como esposa, em Inglês refere-se a fêmeas que entram na família pelo casamento (Oyěwùmí, (2004, p. 6).

Para Oyěwùmí, há uma distinção e uma hierarquia que não é de gênero para os yoruba.

A distinção entre *oko* e *iyawo* não é de gênero, mas uma distinção entre aqueles que são membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento. A distinção expressa uma hierarquia em que a posição *oko* é superior a *iyawo*. Esta hierarquia não é uma hierarquia de gênero, porque mesmo *oko* fêmea são superiores a *iyawo* fêmea. Na sociedade em geral, mesmo na categoria de *iyawo* inclui homens e mulheres, em que os devotos dos Orixás (divindades) são chamados *iyawo Orisa*. Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos, contextuais que são (Oyěwùmí, 2004, p. 6) (grifos nossos).

Os estudos doutorais têm possibilitado, com a participação em diversos grupos de pesquisa, o contato com os escritos de Oyèrónké Oyěwùmí. Entretanto, nosso interesse pelo yoruba se iniciou nos anos de 1980, quando pudemos fazer o Curso de Língua e Cultura Yoruba no Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (USP), época em que residíamos em São Paulo.

No caso Iorubá, todos os membros da linhagem são chamados *omo-ile* e são classificados individualmente por ordem de nascimento. Todas as fêmeas que adentram pelo casamento são conhecidas como *iyawo ile* e são classificadas por ordem de casamento. Individualmente, um *omo-ile* ocupa a posição de *oko* em relação à *iyawo* que chega. Esta relação insider-outsider está ranqueada, com o *insider* sendo o idoso privilegiado. O modo de recrutamento para a linhagem é a diferença crucial – nascimento para *oko* e casamento para *iyawo*. (Oyěwùmí, 2004, p. 7) (grifos nossos).

A respeito da posição das mulheres na cultura yoruba, Oyěwùmí (2004, p. 7) ressalta:

Se havia um papel-identidade que definia fêmeas era a posição de mãe. Dentro da casa, os membros são agrupados em torno de diferentes unidades mãe-filhas/os descritos como *omoya*; literalmente, irmãos filhos de uma mesma mãe-ventre. Por causa da matrifocalidade de muitos sistemas familiares africanos, a mãe é o eixo em torno do qual as relações familiares são delineadas e organizadas. Consequentemente, *omoya* é a categoria comparável na cultura Iorubá à irmã nuclear na cultura euro-americana branca. A relação entre irmãos de ventre, como aquela das irmãs da família nuclear, é baseada em uma compreensão de interesses comuns nascidos de uma experiência compartilhada. A experiência partilhada definidora, que une os *omoya* em lealdade e amor incondicional, é o ventre da mãe. A categoria *omoya*, diferentemente de irmã, transcende o gênero (Oyěwùmí, 2004, p. 7) (grifos nossos).

Oyěwùmí (2004, p. 7) explica que se a categoria *omoya* transcende gênero por conta do modo africano de pensar a família.

Omoya também transcende a casa, porque primos matrilineares são considerados como irmãos de ventre, e são percebidos como mais próximos uns dos outros do que irmãos que compartilham o mesmo pai e que podem mesmo viver na mesma casa. *Omoya* localiza uma pessoa dentro de um agrupamento reconhecido socialmente, e ressalta a importância dos laços entre mãe e filha/o ao delinear e ancorar o lugar de uma criança na família; assim, estas relações são primárias, privilegiadas, e devem ser protegidas acima de todas as outras. Além disso, *omoya* ressalta a importância da maternidade como instituição e como experiência na cultura (Oyěwùmí, 2004, p. 7) (grifos nossos).

Ao refletir sobre as conceituações africanas, Oyěwùmí afirma que o desafio de conceituações africanas carrega a dificuldade da aplicação de conceitos feministas para expressar e analisar as realidades africanas, constituindo o desafio central dos estudos de gênero africanos.

O fato de que as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza (dos corpos), e operam numa dualidade dicotômica, binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior e, portanto, categoria definidora, é particularmente alienígena a muitas culturas africanas. Quando realidades africanas são interpretadas com base nessas alegações ocidentais, o que encontramos são distorções, mistificações linguísticas e muitas vezes uma total falta de compreensão, devido à incomensurabilidade das categorias e instituições sociais (Oyěwùmí, 2004, p. 7).

Para a autora, as duas categorias básicas de mulher e gênero demandam no caso yoruba, como escreve em *A invenção das Mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*, originalmente *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*, que aponta que outras sociedades africanas com problemas semelhantes merecem estudos, pois, “a trajetória do discurso feminista nos últimos 25 anos foi determinada pelo ambiente cultural ocidental de sua fundação e desenvolvimento” (Oyěwùmí (2021, p. 41), e

as sutilezas sobre a relação entre gênero e sexo, o debate sobre essencialismo, os debates sobre as diferenças entre as mulheres e a preocupação com a inclinação/cominação de gênero que caracterizaram o feminismo são, na verdade, versões feministas do extenso debate sobre a natureza versus criação, inerente ao pensamento ocidental e a lógica de suas hierarquias sociais” (Oyěwùmí, 2021, p. 42).

A autora alerta que embora “o feminismo seja um discurso universalizante, as questões que o informaram são ocidentais (e seu público também é aparentemente considerado composto apenas por ocidentais)” (Oyěwùmí, 2021, p. 43).

Para Oyěwùmí (2021, p. 71), “a linguagem conceitual das teorias de gênero é derivada do Ocidente”. A autora afirma que “gênero é melhor entendido como “uma instituição que estabelece padrões de expectativas para indivíduos (com base em seu tipo de corpo), ordena os processos sociais da sociedade, como economia, ideologia, família e política” (Oyěwùmí (2021, p. 79) e aborda os desafios das conceitualizações africanas observando “a dificuldade em aplicar os conceitos feministas para expressar e analisar as realidades africanas é o desafio central dos estudos africanos de gênero” e alerta que “quando as realidades africanas são interpretadas com base em demandas ocidentais, o

que consideramos são distorções, disfarces na linguagem e, muitas vezes, uma total falta de compreensão” (Oyěwùmí, 2020, p. 179).

Para a autora (2020, p. 181), os significados e interpretações devem resultar da organização e das relações sociais, prestando atenção aos contextos culturais e locais específicos.

Outros conceitos sobre gênero e feminismo são pensados por intelectuais africanas como Oyěwùmí e Adichie oriundas da Nigéria, primeiro país em população negra, o segundo é o Brasil.

Adichie é, também, uma autora nigeriana, mas do grupo étnico igbo, que tem diversos livros traduzidos publicados no Brasil. Chimamanda Adichie nasceu em Enugu, na Nigéria, em 1977. É autora dos romances premiados como: *Meio sol amarelo* (2008), *Hibisco roxo* (2011) e *Americanah* (2014), publicados no nosso país. Depois de ter recebido uma bolsa da MacArthur Foundation, Chimamanda vive entre a Nigéria e os Estados Unidos. Adichie afirma que há necessidade de um conhecimento mais amplo sobre o continente africano, pois “essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental” (Adichie, 2019, p. 10).

A autora também reflete sobre a situação das mulheres africanas e indica a necessidade de as crianças aprenderem desde pequenas a respeitarem as diferenças entre mulheres e homens, alertando que devemos pensar em criar meninas feministas. Para Adichie, “o feminismo é sempre uma questão de contexto” por defender que não tem nenhuma regra, mas duas “Ferramentas Feministas”, como ponto de partida (Adichie, 2017, p. 7).

A coisa mais próxima disso são minhas duas “Ferramentas Feministas”, que vou dividir com você como ponto de partida. A primeira é a nossa premissa, a convicção firme e inabalável da qual partimos. Que premissa é essa? Nossa premissa feminista é: eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não “se”. Não “enquanto”. Eu tenho igualmente valor. E ponto final. A segunda ferramenta é uma pergunta: a gente pode inverter X e ter os mesmos resultados? (Adichie, 2017, p. 7)

A autora responde que, no caso de relações inapropriadas entre um homens e mulheres, pode-se ter uma escolha feminista para solucionar a fim de evitar rompimento de relações, porque esta não é moldada pela desigualdade de gênero. De acordo com a autora, “nos discursos sobre gênero, às vezes, há o pressuposto de que as mulheres seriam moralmente “melhores” do que os homens. Não são. Mulheres são tão humanas quanto os homens. A bondade feminina é tão normal quanto a maldade feminina” (Adichie, 2017, p. 30) e reflete que existem muitas mulheres no mundo que não gostam de outras mulheres e corroboramos com suas ideias. Para a autora,

A misoginia feminina existe e esquivar-se a reconhecê-la é criar oportunidades desnecessárias para que as antifeministas tentem desacreditar o feminismo. Refiro-me àquele

tipo de antifeministas que adora dar exemplos de mulheres dizendo: “Não sou feminista” [...] Se uma mulher diz não ser feminista, a necessidade do feminismo não diminui em nada. No máximo, isso nos mostra a extensão do problema, o alcance real do patriarcado. Mostra-nos também que nem todas as mulheres são feministas e nem todos os homens são misóginos (Adichie, 2017, p 30).

Para criar crianças feministas, a autora indica alguns passos fundamentais que poderiam, acreditamos, estar presentes também na educação ofertada nas escolas brasileiras:

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade de nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. Ela precisa saber e entender que as pessoas percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são válidos e ela deve respeitá-los. Ensine-lhe que não sabemos - não podemos saber - tudo sobre a vida (Adichie, 2017, p 30).

Os ensinamentos aos quais Adichie se refere devem fazer parte da educação em todos os lugares do mundo, pois se fizessem parte da prática pedagógica, o ódio, o racismo, o sexismo, o machismo, a misoginia, a lgbtfobia, não teriam lugar na sociedade, nas escolas e universidades.

Ensine-lhe a nunca universalizar seus critérios ou experiências pessoais. Ensine-lhe que seus critérios valem apenas para ela e não para as outras pessoas. Esta é a única forma necessária de humildade: a percepção de que a diferença é normal. Diga-lhe que algumas pessoas são homossexuais e outras não (Adichie, 2017, p. 30-31).

Conforme Adichie, “existem mais mulheres do que homens no mundo - 52% da população mundial é feminina, mas os cargos de poder e prestígio são ocupados pelos homens”. Ela lembra que “a já falecida Wangari Maathai, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, se expressou muito bem e em poucas palavras, quando disse que quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos” (Adichie, 2015, p. 7). É o que sentimos quando temos oportunidade de chegar a postos tidos como de poder. Talvez, com os ensinamentos indicados por Adichie se ampliando nas escolas, possamos ter relações respeitadas no futuro, a partir de uma história que não seja única.

Adichie afirma em “O perigo de uma história única” que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (Adichie, 2019, p. 32-33).

Ensinar a verdadeira história africana e do negro no país pode contribuir para construção de uma educação antirracista.

A escritora moçambicana, da etnia *Tsonga*, Paulina Chiziane, dialoga sobre as epistemologias de gênero, refletindo em meio à guerra, que “os problemas da mulher surgem desde o princípio da vida, de acordo com as diversas mitologias sobre a criação do mundo. Na mitologia *bantu*, depois da criação do homem e da mulher, não houve maldição nem pecado original”. Para a autora, “as diversas mitologias não são mais do que ideologias ditadas pelo poder sob a máscara da criação divina”. Chiziane assevera: “Comparo a mulher à terra porque lá é o centro da vida. Da mulher emana a força mágica da criação.” Tivemos o prazer de conhecer a autora pessoalmente numa programação dedicada aos países africanos no Museu da República, em Brasília, Distrito Federal.

No caso brasileiro, é preciso ensinar também as crianças a não serem racistas, como trata o livro “Gostando mais de nós mesmos: Perguntas e respostas sobre autoestima e questão racial”, da Amma – Psique e Negritude, publicada em parceria com o Grupo Literário Quilombhoje, com o objetivo de “buscar formas de aumentar o amor-próprio e melhorar o relacionamento entre as pessoas das diversas etnias” (Ribeiro; Barbosa, 1999, p. 10).

Para Gomes, (2012, p. 12), o racismo abala os processos identitários, imprimindo marcas negativas no indivíduo, e o processo de construção identitária não se faz no vácuo, mas em sociedade, dentro de um contexto histórico-temporal específico, e a construção de uma identidade ou personalidade coletiva unem-se pelo menos três fatores distintos: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico, que garantem a cada indivíduo ou grupo características distintas.

Munanga (2012, p. 53), com base no pensamento de Cheikh Anta Diop, ressalta que a noção de identidade é algo relacionalmente construído, sendo uma discussão conceitual e histórica sobre a identidade, a identidade negra brasileira, e construção de identidades étnicas ou raciais. Convém registrar que o autor afirma que, para o estabelecimento de uma educação democrática, conceitos de identidade, diversidade, raça, gênero e etnia devem ser pensados, pois “o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc., com os quais ele mantém relações da dialética, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática” (Munanga, 2012, p. 4).

Para o autor, “durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa a qual alguns deles não tiveram força para resistir” (Munanga, 1998, p. 35). Assumir a identidade étnico-racial significa ter consciência da negritude. O termo negritude aparece na década de 1930 do século XX e quer dizer: “a personalidade negra, a consciência negra” (Munanga, 1988, p.

44). Munanga indaga sobre o racismo forjado pela ideia de raça: “Alguém se tornaria racista pelo simples fato de assumir sua negritude ou sua branquitude? Pessoalmente não acredito nessa possibilidade, pois com “raça” ou sem “raça”, o racismo persiste”. (Munanga, 2022, p. 122).

Bento afirma que a branquitude é um pacto não verbalizado de preservação de um grupo nos melhores lugares sociais que se expressa em uma repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações. Para a autora, “há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil” (Bento, 2002, p. 3).

Para Silva, a identidade negra passa “pela possibilidade de escolha de símbolos culturais produzidos pelo próprio contexto da sociedade nacional [...] e também pelos grupos culturais “afro-brasileiros” que se formaram a partir dos anos 1970 em várias regiões do país” (Silva, 2016, p. 110)

Essa ideia lembra Hall, ao alertar que “as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2011, p. 108).

Nessa perspectiva, além das duas categorias básicas de mulher e gênero, devem ser incluídas questões de raça e etnia porque demandam um repensar, a partir do caso yoruba em que se centra a pesquisa de Oyěwùmí, e há de se conhecer outras sociedades e culturas africanas de outros povos, a exemplo do povo igbo, de Adichie, com questões semelhantes que devem ser estudadas.

4.3 Mulheres negras: lutas e conquistas de direitos

Eu-Mulher
Conceição Evaristo
Uma gota de leite
me escorre entre os seios.
[...]
Meia palavra mordida
me foge da boca.
[...]
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.

(Fragmento do Poema *Eu-Mulher*)

(Poemas da recordação e outros movimentos, 2021, p. 23)

O poema “Eu-Mulher”, de Conceição Evaristo, nos remete à condição da mulher negra.

Podemos afirmar que a presença das mulheres no cenário social do Brasil nos últimos tempos tem sido marcante. Conceição Evaristo é uma das autoras mais lidas na atualidade no mundo.

As mulheres estiveram presentes nas lutas democráticas em busca da chamada cidadania. Entretanto, a inserção da mulher negra nesse cenário foi desigual e atribuir tal fato ao longo período em que as mulheres estiveram escravizadas e também à falta de políticas públicas que pudessem inserir essas mulheres à uma situação social na qual pudessem ser consideradas cidadãs. Referida situação se reflete nas gerações de hoje, sejam jovens ou adultas. Nossa sociedade manteve e mantém preconceitos e discriminações raciais manifestados pelo racismo existente no País, somando-se ao sexismo que atinge as mulheres.

Observamos que há uma situação de marginalização da mulher negra, escondida por detrás da ideologia da “democracia racial”, que é um mito, que não permite que se enxergue que ser mulher, negra e pobre pode significar ser muito mais discriminada em razão do gênero, etnia e classe social a qual pertence. A mulher negra que habita a zona rural, por exemplo, vive uma constante segregação étnico-racial. Quando sai da zona rural à procura de trabalho na cidade para melhorar uma situação social indigna, depara-se com o racismo ao qual é submetida diariamente, numa semelhança às práticas de escravidão perpetuadas disfarçadamente até os dias atuais, acaba por retornar ao seu lugar de origem, permanecendo no círculo vicioso do trabalho rural para sobreviver, onde dispõe de péssimas condições de trabalho. As chefes de família negras são pobres e mantém filhos/as e netos/as quando idosas, com uma irrisória aposentadoria, se isso é assegurado.

As análises iniciadas nos anos 1970, foram um marco para os estudos a respeito da mulher no Brasil. Os estudos se intensificaram a partir da “Década da Mulher” completada em 1985.

As publicações que continham textos de feministas negras refletiam a condição da mulher negra, ampliando a discussão acerca da categoria gênero na área de estudos das ciências sociais, com enfoques sobre educação e trabalho. Essas análises buscaram colocar em evidência a situação da mulher sob uma ótica feminista, uma vez que o parâmetro anteriormente trabalhado era o de inviabilizar a mulher enquanto sujeito de objetos de estudo. Os escritos sobre a Mulher Negra, de Carneiro e Santos, contribuíram para dar visibilidade à luta das mulheres negras no Brasil, uma vez que o movimento feminista encabeçado por feministas brancas, foi chamado pelas feministas negras a tomar posição com relação às desigualdades de gênero e etnia que atingem a mulher negra.

Carneiro afirma que “as mulheres negras assistiram em diferentes momentos de sua militância, a temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher [...] (Carneiro, 2011, p. 121)

Rios escreve sobre “A trajetória de Thereza Santos” e afirma que ela exerce com outras mulheres negras uma forte “contestação feminista ao modelo societário brasileiro, marcado pelo patriarcalismo e pelo sexismo”. Para Rios, “a chamada década da mulher, entre 1975 a 1985, é central para a compreensão do ativismo feminista no Brasil” (Rios, 2014, p. 15). De acordo com Rios, nessa época os coletivos de mulheres formularam críticas às resoluções das Conferências Internacionais da ONU, que, desde 1974, “se preocupavam com o tema da reprodução no veio das discussões em torno do controle populacional como um dos critérios para o desenvolvimento dos países ditos de terceiro mundo” (Rios, 2014, p. 15). Sobre a organização de mulheres negras afirma:

Naquele final da década de 1970, as mulheres negras já vinham se organizando em grupos e se mobilizando em defesa de suas causas específicas, confrontando o machismo e o sexismo do movimento negro e denunciando o racismo presente nas práticas e no discurso do movimento feminista (Rolland, 2000 *apud* Rios, 2014, p. 15)

Para Rios, a intelectual Lélia Gonzalez foi decisiva nas discussões teóricas sobre a organização das mulheres negras. Rios afirma que “na política doméstica, esse grupo social tornou-se agente político importante para expandir a segunda onda do feminismo no Brasil, caracterizada pelos bordões: “Diferentes, mas não desiguais” e “O pessoal é político” (Rios, 2014, p.15). Acompanhamos os slogans presentes no CECF, por ocasião da participação como conselheira, ao lado de Sueli Carneiro, de 1985 a 1987, quando vivíamos na capital paulista.

Na década de 1970, as mulheres negras no Brasil também debatiam sobre os direitos sociais, políticos, econômicos e civis, para tratar das demandas das mulheres negras; da situação de sobrevivência e das necessidades ou condições de vida. Nos anos de 1980 até o final do século passado, as denúncias contra o racismo, o sexismo e o capitalismo foram discutidas politicamente pelas mulheres negras, que ganharam presença nas esferas públicas.

Numa análise sobre o movimento feminista no país, Carneiro e Santos enfatizam que, “se por um lado questiona certos níveis da realidade feminina, aprisiona outros dentro do quadro de referências, generalizando uma “identidade feminina” a femininos historicamente construídos de maneira diferenciada”, apresenta, de outro, às mulheres “uma problemática uniformizada que aparentemente explica, resgata padronizando experiências diversas” (Carneiro; Santos, 1985, p. 40). Como observam as autoras,

dada a importância numérica da população feminina descendente de negros, bem como dos problemas decorrentes do racismo que atinge tal contingente feminino, a variável cor deveria se introduzir necessariamente como componente indispensável na configuração efetiva do Movimento Feminista Brasileiro (Carneiro; Santos, 1985, p. 41).

Para elas, a análise de feministas negras se volta para a etnia porque não se privilegiava no interior do movimento feminista do país o componente étnico do qual se reveste a questão da mulher negra, sendo que “o escamoteamento de tal questão ou a sua relativização tem entre outras coisas, impossibilitado a explicação de conteúdos originais presentes em parcela expressiva das mulheres brasileiras”, e isso “estabelece para nós negras a necessidade de privilegiar a questão racial sobre a sexual, ainda porque a opressão sobre a mulher negra na sociedade brasileira não advém originalmente de diferenças biológicas, e sim raciais” (Carneiro; Santos, 1985, p. 41).

As autoras enfatizam que a condição biológica da mulher negra, só aumenta a exploração “já que enquanto fêmea podia-se extrair-lhe ainda o leite para amamentar os futuros opressores e aliviar taras sexuais dos sinhôs” (Carneiro; Santos, 1985, p. 42) e afirmam que o discurso feminista sobre a opressão oriunda das relações de gênero à época de sua análise não dava conta da diferença qualitativa que este tipo de opressão teve e tem ainda na construção da identidade feminina da mulher negra. Para as autoras, o movimento feminista da época foi incapaz de perceber essas diferenças.

o caráter antifeminista atribuído às mulheres negras brasileiras resulta fundamentalmente da incapacidade do movimento Feminista em contemplar este elenco de questões geradoras de diferenças de oportunidades efetivas que existem entre brancas e negras em todas os setores da vida social (Carneiro; Santos, 1985, p. 43).

Nas palavras das autoras, as críticas e reivindicações decorrentes da atuação das mulheres brancas feministas, embora denunciando os estereótipos que estigmatizam as mulheres socialmente, se eximiu da denúncia contundente sobre os aspectos em que tais estereótipos mantêm elementos de privilegiamento racial. Na realidade, até os dias de hoje, podemos perceber que mesmo as melhores posições na esfera ocupacional de trabalho, que exigem maior escolaridade e são melhor remuneradas, ainda permanecem, em larga maioria, nas mãos das mulheres brancas, apesar de parte das mulheres negras terem atingido, nos últimos tempos, melhor nível de instrução.

O texto de Carneiro e Santos, apesar de atentar para a realidade vivida em São Paulo se estende profeticamente para o Brasil porque consegue identificar que o peso da participação de mulheres negras no mercado de trabalho é definido pelas desigualdades impostas pelo preconceito e discriminação etnossexual, ressaltando que os modelos que nortearam as políticas governamentais nas últimas décadas do século XX ampliaram os desníveis regionais, especialmente em relação aos negros, o que as faz concluir que existe um quadro negativo que para mudar depende de “um esforço educacional centrado na população negra” (Carneiro; Santos, 1985, p. 50-53).

Carneiro e Santos afirmaram, assim, que a luta contra o racismo faz parte de uma pauta feminista no movimento negro para eliminar as opressões estruturantes desta sociedade.

As ações afirmativas são uma das conquistas marcantes porque têm aberto caminhos para a população negra, neste século, diferentemente do que ocorria no século passado.

Para Carneiro, “ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular” (Carneiro, 2003, p.119).

Enfim, foram anos de muito debate sobre o feminismo branco que fizeram avançar o feminismo negro, apesar de que o racismo e o sexismo se perpetuam em nossa sociedade até os dias atuais, mas as mulheres negras conseguem perceber, aos poucos, os mecanismos de opressão no processo de organização e de luta contra as desigualdades.

4.3.1 A luta das mulheres negras por reconhecimento

Nzingas Guerreiras
Cristiane Sobral
*As mulheres que conheci foram guerreiras
Nunca deixaram de madrugar nas segundas- feiras
Enfrentaram inúmeros desafios com alegria
[...]
Encontrei mulheres rumo ao sucesso
Algumas souberam encontrar o caminho certo
Muitas enxergaram os tropeços da estrada bem perto
Sempre admirei suas glórias após o fracasso
Mulheres corajosas diante da cruel chibata da realidade
Que souberam dar a volta por cima
Olhar para trás e seguir adiante
Mulheres que reinventaram o poder de decisão
Sei que existem muitas mulheres perdidas
Sei que muitas estão escondidas
Mas é chegada a hora da revolução
[...]
Evoé!
Guerreiras como Nzinga
Rainhas dignas de exaltação
(Fragmento do Poema Nzingas Guerreiras)
Livro Não vou mais lavar os pratos, 2011, 2ª ed., p. 34-35*

A luta das mulheres negras por reconhecimento vem de longe e guerreiras como Nzinga é uma delas, uma rainha que lutou contra os colonizadores, lembrada no poema de Cristiane Sobral.

Na década de 1970, as mulheres negras no Brasil, apesar de invisibilizadas pelo racismo presente na sociedade, também debatiam sobre os direitos sociais, políticos, econômicos e civis, para

tratar das demandas das mulheres negras. Dos anos de 1980 até o final do século passado, as denúncias contra o racismo, o sexismo e o capitalismo foram discutidas politicamente pelas mulheres negras, e ganharam presença nas esferas públicas, com destaque para Lélia Gonzalez e Benedita da Silva, que à época representaram as mulheres negras no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Lembro-me dos percalços que passei como mulher negra maranhense em São Paulo que procurava melhores empregos para uma situação de vida familiar a contento e com as dificuldades advindas da discriminação racial no trabalho, trabalhava nos fins de semana para contribuir para a renda da família. Gonzalez nos remete à rejeição experimentada e afirma:

Quanto à maioria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram mais altos níveis de escolaridade, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém. Não são poucos os casos de rejeição, principalmente no caso das multinacionais (que possuem como código de discriminação a sigla cr “*colored*”, colocada nos testes de admissão de candidatas negras para cargos mais elevados como o de secretária bi ou trilingue, por exemplo). Quando nos anúncios de jornais, seção de oferta de emprego, surgem expressões tais que “boa aparência”, “ótima aparência” etc., já se sabe o seu significado: que não se apresentem candidatas negras, não serão admitidas (Gonzalez, 1982, p. 96)

Gonzalez afirma: “com as possibilidades de ascensão a determinados setores da classe média têm sido praticamente nulas para a maioria da população negra” em que ocorria naqueles anos um crescimento das classes médias no Brasil, “isto significou a deterioração das possibilidades do acesso ao mercado de trabalho para a população negra” que excluída da participação no processo de desenvolvimento desigual e combinado, ficou relegada à condição de massa marginal crescente: desemprego aberto ou não, ocupação “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente, trabalho por temporada etc., e que “tudo isso implica em baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde e educação etc.” (Gonzalez, 1982, p. 97).

Notamos que as análises dos anos de 1970 e 1980, não diferem das dos anos de 1990, período em que se agudizaram as desigualdades que têm forte impacto sobre as condições de vida dos/as afro-brasileiros/as. Destacamos a seguinte observação: “quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas”. Para a autora, “ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (Gonzalez, 1982, p. 97).

Gonzalez observa que a mulher negra se volta para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da sociedade brasileira, determinadas de “casas de branco” e sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da “inferioridade” que lhe seriam peculiares”, isso “acrescido pelo problema da dupla jornada que ela,

mais do que ninguém, tem de enfrentar”, e salienta que “após “adiantar” os serviços caseiros, dirige-se à casa da patroa, onde permanece durante todo o dia” (Gonzalez (1982, p. 97).

No Maranhão, publicamos os 20 anos do Sindoméstico com histórias de luta das trabalhadoras domésticas deste Estado a exemplo de Maria Isabel Castro Costa, Maria Luzia Ribeiro da Silva, Marinalva Edésia dos Santos, Maria José da Silva e Maria do Carmo dos Santos Ribeiro, dentre outras. O Núcleo de Base do MNU no Sindoméstico nos dá exemplos diários da exploração vivida por mulheres negras no trabalho doméstico e de como o descumprimento dos direitos trabalhistas, duramente conquistados, ocorre no dia a dia do atendimento no Sindicato. Os casos de exploração do trabalho infantil doméstico são recorrentes e também do trabalho escravo em que meninas e mulheres negras não recebem pelo trabalho que desenvolvem nas residências daqui. As relações escravistas ainda permeiam o tratamento dado a essas trabalhadoras no país.

Segundo Gonzalez, as representações sociais que são internalizadas pelo racismo existente na sociedade refletem a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial e “há que se colocar, dialeticamente, as estratégias de que se utiliza para sobreviver e resistir numa formação social capitalista e racista como a nossa” (Gonzalez, 1982, p. 101-102).

Conforme enfatizamos, o discurso que subjazia do movimento feminista no país, anteriormente, não incorporava a preocupação com a raça e a etnia, universalizando a opressão à qual as mulheres são submetidas. Hoje, mesmo que ainda estejam presentes no movimento feminista, as mulheres negras já avançaram compondo movimentos preocupados com a questão específica.

4.3.2 O protagonismo das mulheres negras no combate ao sexismo e racismo

*E agora nossa guerreira
Em memória da tia Vanda Lopes dos Santos
Esmeralda Ribeiro
Quem
em sã rebeldia
tira a máscara esculpida na
ilusão de ser outro e
não ser ninguém
[...]
Agora mãinha
Quem olha no olho da noite
à procura dos filhos
como as mães da Praça de Maio
No apogeu da madrugada
os frutos do exemplo são verses
na hora da solidão a gente te
aguarda no portão
Ninguém
vai pra Bahia*

*desfazer nossa desunião
nem vai à roça cultivar
a nossa cor
E agora
Ekédi de Oxalá
quem enxuga o nosso rosto
quem ampara o nosso tombo
quem vem nos
abraçar*

Cadernos Negros – Os Melhores Poemas (1998, p. 62)

O poema de Esmeralda Ribeiro em homenagem à Tia Vanda, com quem convivemos em Sampa, nos leva ao protagonismo das mulheres negras na luta contra o racismo e sexismo que se inicia no período da escravidão. A luta das mulheres negras no período pós-abolição é notada no papel de Laudelina de Campos Mello no movimento sindical da categoria das trabalhadoras domésticas em Santos, nos anos de 1930, e reivindica melhores condições de trabalho.

O Brasil é um país com mais de 5 milhões de trabalhadoras domésticas, quase sete em cada 10 trabalhadoras/es não têm carteira assinada. Na pandemia de Covid-19, mais de 1 milhão de pessoas da categoria ficaram sem trabalho e as que trabalhavam morreram nesse período.

Laudelina, um exemplo do protagonismo da mulher negra, nasceu em Poços de Caldas, no dia 12 de outubro de 1904, alguns anos depois da abolição da escravatura, em 1888. Começou a trabalhar aos sete anos de idade, passou por uma infância de exploração, discriminação e racismo, teve de abandonar a escola para cuidar dos irmãos enquanto a mãe trabalhava e aos 16 anos passou a atuar no movimento negro. Laudelina é considerada líder feminista brasileira e uma lutadora pelos direitos da população negra e das trabalhadoras doméstica no Brasil, indignada com a desigualdade racial existente no país. Com 16 anos atuou em organizações de mulheres negras e chegou a ser presidenta do Clube 13 de Maio, que promovia atividades recreativas e políticas. Um pouco da sua história de vida revela que foi para Santos aos 20 anos, cidade em que se tornou ativista da Frente Negra Brasileira e sua militância política e reivindicatória a faz ter ligação com o Partido Comunista Brasileiro. Criou uma primeira Associação das Empregadas Domésticas em 1936, fechada em 1942, quando atividades políticas foram proibidas pelo Estado Novo. Saiu de Santos para Campinas, integrou o movimento negro da cidade e passou a denunciar que as trabalhadoras negras eram discriminadas em anúncios racistas do jornal local. Em Campinas, em 1961, fundou a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas para defesa dos direitos das empregadas domésticas e passou a intermediar conflitos entre patroas e empregadas, já que não havia legislação trabalhista para a categoria. Sua atuação foi exemplo para que fossem criadas, em 1962, associações no Rio de Janeiro e, em 1963, em São Paulo, o que originou, em 1988, o Sindicato dos/as

Trabalhadores/as Domésticos/as, que se espalhou por vários estados brasileiros. Foi presença marcante nas universidades brasileiras por mais de 30 anos até seu falecimento. Em seus últimos dias, foi eleita, por reconhecimento de sua competência, Chefe do Departamento de Sociologia, da Pontifícia Universidade Católica - PUC, Rio de Janeiro. Faleceu em Campinas e é um símbolo da luta das mulheres negras na denúncia da desvalorização das trabalhadoras domésticas para a conquista de direitos trabalhistas e dignidade, a uma categoria atingida pela pobreza, pelo racismo e pelo machismo até os dias atuais em todo o país.

Outro exemplo de protagonismo da luta das mulheres negras, vivenciamos de perto na criação do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), primeiro conselho do país criado em 1983 por um governo. As discussões sobre o conselho se iniciaram em 1982, e houve a denúncia em 1984 de que não havia representação das mulheres negras no recém-criado órgão estatal. O CECF de São Paulo representou para as feministas brancas, um órgão de visibilidade da mulher como política do Estado. A existência do racismo aponta para o fato de que o conselho, instituído com o objetivo de auxiliar o Poder Executivo por meio da formulação de pareceres de governo nas esferas federal, estadual e municipal, sendo um órgão de defesa dos direitos das mulheres, nos primeiros anos de sua criação, não levou em consideração as reivindicações das mulheres negras.

Thereza Santos e outras militantes decidiram se posicionar, após serem solicitadas para solucionar o conflito causado pelas denúncias de Marta Arruda, profissional da comunicação que denuncia a inexistência de mulheres negras no primeiro órgão de políticas públicas para as mulheres. Eva Blay, foi a primeira presidenta do CECF de São Paulo e alvo de críticas das militantes negras. As primeiras representantes negras no CECF foram Thereza Santos e Vera Lúcia Siqueira Saraiva, duas conselheiras negras no conselho composto por 32 feministas, que tinham propostas para inserção da mulher negra nas políticas formuladas para as mulheres.

Em 1984, com a criação do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, com Thereza Santos e Sueli Carneiro à frente, ocorreu o I Encontro de Mulheres Negras de São Paulo. Nesse Encontro apresentamos, com Adomair O. Ogunbiyi, nossas reflexões sobre a Mulher Negra. Apesar da nossa filiação ao MNU em 1984, participávamos das reuniões do Coletivo pelo interesse sobre as questões das mulher negra. O Coletivo tinha como objetivo refutar as alegações segundo as quais as mulheres negras não atuavam diretamente no contexto político nacional. Foi nessa época que a amizade com Thereza Santos se intensificou e em 1987 encerramos nosso trabalho Conselho após o convite para trabalhar na Assessoria de Cultura Afro-brasileira da Secretaria de Estado da Cultura.

Como conselheira, acompanhamos as primeiras ações da Comissão para Assuntos da Mulher Negra no CECF, participando da elaboração do documento “Mulher Negra: Dossiê sobre a discriminação racial” apresentado ao Governo Montoro em 1985, quando era presidenta Zuleika Alambert, sob a coordenação de Marly de Souza Corrêa e as autoras do dossiê: Deise Benedito, Elza Maria da Silva, Ilma Fátima de Jesus, Maria Lúcia Silva, Maria Lúcia da Silva, Solimar Carneiro, Sonia Maria P. Nascimento, Sueli Carneiro e Vera Lúcia Benedito. Tivemos oportunidade de acompanhar o Projeto Mulheres Negras no Brasil: recuperando nossa história, publicado em 1987 em forma de calendário, contemplando mulheres negras como a maranhense Maria Firmina dos Reis. Após Zuleika, foi presidenta do CECF Alda Marco Antonio que ocupou cargos políticos na cidade.

No ano do centenário da abolição, em 1988, de acordo com Silva e Wolff (2019, p. 28), foi desenvolvido o projeto do Tribunal Winnie Mandela que contou com a participação de Lélia Gonzalez e Benedita da Silva, além de representação dos movimentos negros, movimentos feministas e movimentos de mulheres negras.

Durante o evento houve conferências, debates, apresentações de estudos demográficos, trabalhos, imagens, etc. Os principais temas discutidos foram: educação, trabalho, saúde e violência. Houve também a publicação de um livro intitulado Tribunal Winnie Mandela: o que representou a Lei Áurea para os descendentes dos africanos no Brasil?, editado pelo CECF, em 1988. Por fim, após vários testemunhos, uma juíza concursada condenou a ineficiência da Lei Áurea e a incapacidade do Estado Brasileiro em atribuir direitos efetivos para a população negra. O Tribunal se encerrou com uma peça de teatro interpretada por Ruth de Souza, na qual a protagonista, mulher negra de 117 anos, e sua filha narravam suas histórias de vida (Silva; Wolff, 2019, p. 28)

Para Silva e Wolff, nos anos de 1980, houve uma importante participação das conselheiras negras dos diversos conselhos da mulher e conselhos do negro dos estados brasileiros.

Assim, além do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo, da Comissão de Mulheres Negras do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo e do Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, também foram fundados o Geledés, o Fala Preta, o Nzinga Coletivo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista, a Casa Dandara de Belo Horizonte, o Grupo Mãe Andresa do Centro de Cultura Negra do Maranhão, o Grupo de Mulheres Negras do Cedenpa – Centro de Defesa do Negro do Pará, os grupos de mulheres do Movimento Negro Unificado, as mulheres das comissões dos negros do PT, mulheres negras dos movimentos de favelas do Rio de Janeiro entre outros. [...] Esses grupos nasceram também de divergências internas e de disputas de espaço político, mas o importante aqui é que consolidaram a interseccionalidade como questão fundamental, tanto para um movimento como para o outro, e criaram um sujeito político: as mulheres negras (Silva; Wolff, 2019, p. 28-29).

Consideramos que o CECF foi um instrumento forçado a ser interseccional para criar políticas públicas que incluíssem as mulheres negras na luta contra o racismo presente na sociedade

brasileira, e também serviu como um espaço de exposição e discussão das questões específicas das mulheres negras na medida em que foi instado a abrir espaço para a presença política negra.

A interseccionalidade é tratada por Akotirene (2020, p. 58) que afirma: “Em 1989, Kimberlé Crenshaw publicou o artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Theory and Antiracist Politics*”, inaugurando o termo interseccionalidade.” Para a autora,

Desde então, o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (Akotirene, 2020, p. 59).

Para Akotirene, “a inalterabilidade do feminismo branco, movimento antirracista e instâncias de direitos humanos, se deve ao fato destes, absolutamente, encontrarem dificuldades metodológicas práticas na condução das identidades interseccionais” (Akotirene, 2020, p. 59).

O protagonismo da luta das mulheres negras contra o racismo se inicia com as rebeliões, com a formação de quilombos, na participação como abolicionistas, e nas várias organizações criadas no século XX, com destaque para as que mulheres negras atuaram como sujeitos políticos como: a Associação das Empregadas Domésticas (1936) em São Paulo e o Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950), criado pelo Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro.

De Laudelina de Campos Mello a Creuza Maria de Oliveira são muitas histórias para contar. Creuza, presidenta da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (Fenatrad), vem sendo premiada pela defesa dos direitos das mulheres da categoria e recebeu o prêmio Mulher Cidadã - Bertha Lutz, em 2015, do Senado Federal. Recentemente foi-lhe concedido o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Creuza nasceu no Recôncavo baiano e começou a trabalhar como empregada doméstica com menos de 10 anos de idade. Reconhece que lutar e conquistar direitos valoriza a luta. Ela promoveu uma mobilização para a aprovação, pela Câmara dos Deputados, das novas regras da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) das domésticas, deferida pelo Senado e assinada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, tornando obrigatório, dentre outras conquistas, os direitos trabalhistas de trabalhadoras/es domésticas/os receber o pagamento por horas extras trabalhadas acima das 8h diárias e das 44 semanais e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Reconhecemos a luta incansável e de conscientização acerca da violência contra as mulheres, o combate ao racismo, a exploração do trabalho infantil. Creuza é sinônimo de resistência, representatividade e persistência e vem colaborando para os estudos sobre a decolonialidade, raça, gênero e classe, por meio das suas reflexões e posicionamentos. É militante do MNU da Bahia, e presidenta de honra da Federação Nacional das Trabalhadoras

Domésticas (Fenatrad), Secretária de Formação Sindical e de Estudos do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos da Bahia (Sindoméstico/BA), e uma das homenageadas do projeto “Gente que Inspira”, pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), ao lado da então presidenta do STF, ministra Rosa Weber e da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, uma maranhense. Creuza protagoniza uma luta em que a mulher negra não tem seus plenos direitos.

Juliana Teixeira escreve sobre a interseccionalidade entre raça, gênero e classe no trabalho doméstico e afirma que “não dá para pensar trabalho doméstico a partir de matrizes de pensamento únicas, como divisão sexual do trabalho”. Para a autora, “embora isso seja parte do que constitui o trabalho doméstico em nossa sociedade, esta é uma análise muito simplista de como se configuram tais relações” (Teixeira, 2021, p. 11).

Teixeira observa que para Angela Davis, “o ponto de aprendizado que representam as mulheres brasileiras, citando nominalmente as mulheres de terreiro; as mulheres que mantêm as tradições do samba; as trabalhadoras domésticas organizadas” e lembra Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez. A autora alerta que “como citou Davis, Gonzalez foi “pioneira nas conexões entre raça, classe e gênero quando pouco se falava disso” (Teixeira, 2021, p. 88). A autora inclui bell hooks que também inserimos na reflexão sobre o feminismo negro.

No Maranhão, é importante citar que a organização das mulheres negras quebradeiras de coco babaçu se dá pelo Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB. Viviane de Oliveira Barbosa, em sua obra “Mulheres do Babaçu: Gênero, Maternalismo e Movimentos Sociais no Maranhão” afirma que “a quebradeira de coco negra, autoidentificada como quilombola, e que teve seus ancestrais escravizados e sua história marcada pelo racismo e a exclusão” [...], confirma que “de fato, gênero, raça/etnia e classe constituem categorias que, de modo interrelacionado, inscrevem muitas experiências vividas, implicando em relações hierárquicas e excludentes, como se pode notar no universo das quebradeiras de coco” (Barbosa, 2019, p. 245).

O protagonismo das mulheres negras no combate ao sexismo e racismo também passa por organizações pensadas em busca de autonomia como a das quebradeiras de coco.

4.3.3 Dos encontros à marcha das mulheres negras

Alforria
Cristiane Sobral
Não vou mais cuidar do senhor
Eu tenho outras coisas pra fazer
Liberta do exercício de cuidar de outrem
talvez conheça meu verdadeiro valor
Fragmento do Poema Alforria (p. 39) do

Alforria, poema de Cristiane Sobral, nos remete à insubmissão das mulheres negras.

No século passado, no ano do centenário da abolição, em 1988, foi realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Valença, Rio de Janeiro, em que ocorreram debates no país sobre a condição das mulheres negras na sociedade brasileira. No Encontro estavam presentes diversos Coletivos de mulheres negras, organizados a partir dos anos de 1970, acompanhando a falta de inclusão na pauta feminista, e a necessidade da luta contra o racismo e sexismo. O encontro possibilitou pautar reivindicações das mulheres negras participantes que eram protagonistas da luta pela consciência política que apontavam para as contradições do patriarcado-capitalismo-racismo. Gonçalves escreve sobre os “Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe” e afirma:

No calor das tensões com o feminismo eurocêntrico e com o não menos inflado debate com o movimento negro ocorreu a organização do I Encontro Nacional de Mulheres Negras. Desde o Encontro Feminista de Garanhuns, a preparação de um Encontro de Mulheres Negras levou aproximadamente um ano. Foram organizadas três reuniões preparatórias de caráter nacional (Salvador, São Paulo e Brasília) e outras estaduais com debates, seminários, oficinas, mesas redondas, festas, minicursos etc. que consistiam tanto em sensibilizar as participantes como em buscar apoio financeiro para uma estrutura desse porte (Gonçalves, 2018, p. 17).

Outros encontros ocorreram e Matilde Ribeiro aborda em sua tese de Doutorado parte desses feitos, refletindo sobre ações acadêmicas e políticas no processo de organização das mulheres negras. O artigo “Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização” também traz uma revisão da produção social, política e acadêmica, envolvendo questões de gênero e raça e com foco nas mulheres negras e a participação destas no processo de monitoramento da implementação das políticas públicas de gênero e raça em âmbito nacional e das conferências internacionais – em especial da Conferência Mundial sobre as Mulheres; da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância; e do pós-Durban. O texto do artigo Dossiê 120 anos da Abolição destaca

os instrumentos que demandam a necessidade de garantia de justiça social e racial: a Constituição Federal do Brasil (a Constituição Cidadã de 1988); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (I CERD);¹³ a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – (CEDAW); a resolução “A incompatibilidade entre a Democracia e o Racismo”;¹⁴ a Declaração e Programa de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher; e a Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, entre outros. A Declaração de Durban considera que:

“toda doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa e deve ser rechaçada, junto com as teorias que tratam de determinar a existência de raças humanas separadas” (Ribeiro; Piovesan, 2008, p. 882).

É importante registrar que Gonzalez observa que nos encontros no país eram distribuídos manifestos que denunciavam a exploração econômica, racial e sexual a que as mulheres negras estavam submetidas em 1975. A autora reflete que denunciando sua situação de discriminadas entre os discriminados, elas afirmam: “Fomos moldadas como uma imagem perfeita em tudo que se refere a atividades domésticas, artísticas e servis, fomos consideradas ‘especialistas em sexo’.” (Gonzalez, 2020, p. 148). Para a autora, “os doze anos de existência dos dois documentos nada significam frente a quase cinco séculos de exploração que ambos denunciam” e ressalta, ainda, que “se observa que a situação das amefricanas dos dois países é praticamente a mesma, e principalmente os pontos de vista” (Gonzalez, 2020, p. 149).

Em 2014, foi realizado, em Brasília, DF, o *1º Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas*, do qual participamos, com o objetivo de consolidar a luta pela terra, avaliar as políticas públicas e promover o diálogo entre as várias organizações quilombolas do Brasil. O Encontro representa um passo importante na luta das mulheres quilombolas, o qual se dá em suas mais variadas formas, gestos e manifestações, enfrentando a desigualdade racial, social, de gênero, geração e etnia. Lembro que Matilde Ribeiro, que nos convidou como Coordenadora da pasta ERER no MEC, para palestra sobre os 10 anos da Lei nº 10.639/2003, quando era docente da Unilab, campus Malês, estava na organização do evento. A carta elaborada e apresentada ao final do encontro pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Conaq enfatizava que a entidade seguia “na luta diária pela demarcação dos territórios e soberania do povo Quilombola no País, no enfrentamento ao racismo institucional, ambiental, social, cultural e principalmente na vigília constante para que as Leis sejam cumpridas, a favor daqueles(as) que dela necessitam”, a seguir.

Não existe luta quilombola sem a participação feminina. Somos conhecedoras que nós, mulheres quilombolas, acumulamos ao longo da vida a função de ser mãe ou não, ser responsável pelo lar, cuidar da roça, dos animais, seja quebrando coco ou fazendo carvão, na labuta diária dos afazeres, no cuidar da família, trabalhando no comércio, na saúde, na educação, estudando. Enfim, acumulando funções na tarefa diária que é ser mulher (Conaq, 2014, p. 527).

O anexo da Carta Política consta de um Documento final com reivindicação de políticas públicas com propostas como:

Curso de Formação (à distância) sobre a legislação quilombola para permitir às comunidades compreenderem, acompanharem, monitorarem e fiscalizarem as políticas de reconhecimento, titulação e outras políticas públicas específicas para quilombos.

Ações educacionais de formação política e de articulação das comunidades quilombolas para evitarem a divisão, cooptação, conflitos internos e não adesão às propostas da comunidade. Sugestão: com a participação de lideranças de comunidades já organizadas e de outras regiões para troca de experiências.

Criar mecanismos para responsabilização dos gestores públicos, quando da não aplicação dos recursos específicos para quilombos, como na educação, saúde, investimentos em casos de calamidades/ emergências, obras, dentre outros.

Campanhas educativas voltadas às questões de saúde da população quilombola e que estimulem a comunidade a denunciar problemas no atendimento de saúde.

Educação permanente para profissionais de saúde que trabalham em regiões quilombolas.

Retratar a importância da história dos quilombos no Brasil tendo como foco o protagonismo das mulheres quilombolas neste processo e de que maneira essas representações podem ajudar na compreensão das questões relativas às suas lutas individuais e coletivas pela liberdade e em prol dos direitos sociais (Conaq, 2014, p. 532-535).

As ações específicas na área da Educação Escolar Quilombola foram:

Educação quilombola e o protagonismo feminino Implantar a Educação Escolar Quilombola em todas as modalidades de ensino, levando em conta às Diretrizes Nacionais e a diversidade cultural da própria comunidade.

Que os estados e municípios implantem em seu projeto de lei o cargo professor quilombola, da própria comunidade.

Que o INCRA através do PRONERA atenda as demandas específicas dos quilombolas, priorizando territórios em fase de reconhecimento, em diálogo com lideranças estaduais e locais, durante todo processo de elaboração dos projetos, como forma de garantir que a juventude e mulheres quilombolas permaneçam em seus territórios.

Criação do Comitê de educação quilombola onde se discutam as propostas curriculares.

Seminários estaduais para professores quilombola com debate e formulação de propostas voltadas para inclusão de jovens.

Promoção de atividades de formação para jovens quilombolas dentro da comunidade com música, dança, estética negra, formação política, capoeira, e outros.

Capacitação para gestores da educação que atuam com comunidades quilombolas.

Maior acesso à informação sobre políticas públicas.

Que tenhamos uma licenciatura adaptada à realidade quilombola para professores.

A alimentação das escolas quilombolas deve ser conforme determinam as Diretrizes.

Cumprimento da Lei 12.960/13 – MEC, que impede o fechamento de escolas quilombolas.

Intercambio entre jovens das comunidades quilombolas, para trocas de experiências.

Garantir a aplicação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 nos estados e municípios, com medidas severas e punitivas para casos de descumprimentos das leis (Conaq, 2014, p. 536-537).

Os encontros são organizados por mulheres negras na primeira e segunda décadas deste século e as denúncias estão presentes nos eventos e se mantém atuais, a exemplo da proposta para a realização da *Marcha das Mulheres Negras em 2015 Contra o Racismo e a Violência e pelo Bem Viver*, com os objetivos de promover a afirmação das mulheres negras e dar visibilidade às suas demandas políticas e lutas, com ênfase na história das desigualdades de gênero, raça e classe. Estas diversas formas de iniquidade perpetuam-se por estarem inseridas em sociedades que têm em comum

as opressões do racismo, do sexismo e as desigualdades econômicas. A proposta de realização da *Marcha de 2015* originou-se no *I Encontro de Mulheres Negras Afro- Latino-Americanas*, em 1992, em San Domingo, República Dominicana, com a presença de 70 países, que instituiu o 25 de julho como o Dia das Mulheres Negras da América Latina e do Caribe.

O conceito do bem viver origina-se no início do século XXI, dos povos andinos do Equador e Bolívia, sendo um conceito em construção sob distintas confluências, que vão das promovidas pela reflexão acadêmica às práticas dos movimentos sociais, resultado de uma recuperação de saberes e sensibilidades próprias de alguns povos originários, constituindo-se uma reação ao desenvolvimentismo convencional e uma aposta em uma alternativa substancial, afastando as ideias ocidentais convencionais de progresso construindo novas concepções sobre o que seja uma vida boa com especial atenção à natureza.

Sobre o conceito de bem viver, as mulheres negras brasileiras afirmam que permanecem sendo a base para o desenvolvimento econômico e político do Brasil sem que a distribuição dos ativos do trabalho seja revertida para seu próprio benefício e denunciam que vivem a face mais perversa do sexismo e do racismo por serem mulheres e negras, alvo de discriminações de toda ordem, as quais não permitem que gerações e gerações de mulheres negras desfrutem daquilo que produzem. A marcha das mulheres negras se realiza desde 2015 e em 2023 marcou as atividades do *Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha* em vários estados brasileiros, incluindo o Maranhão, tendo como tema quando completará 10 anos, em 2025: “Mulheres negras em marcha por reparação e bem viver”.

O manifesto da marcha afirma: “Nós, mulheres negras, indígenas e imigrantes em diáspora denunciemos o genocídio racista desde sempre” e traz o dia 25 de julho como um dia de celebração e de reafirmação da marcha por direitos e contra o genocídio do povo negro, dos povos indígenas, das LGBTQIA+, das vítimas do feminicídio, contra todas as formas de opressão e pelo bem viver. “Somos descendentes e herdeiras da luta e da resistência negra contra o criminoso sistema de escravidão que ainda não acabou, já que até hoje não recebemos a devida reparação necessária para o desenvolvimento da nossa cidadania plena”, reafirma o texto.

Lembramos que no Fórum Social Mundial (FSM) realizado em Salvador, Bahia, de 13 a 17 de março de 2018, com participação de diversos movimentos, dentre eles o MNU, que tem seções em todo o país, e organizações como o IPEAFRO, do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) teve como foco o tema o genocídio da população negra e o legado de Abdias

Nascimento discutido no eixo temático “Vidas Negras Importam”, com a participação do Prof. Dr. Kabengele Munanga (UFRB), por ocasião da nova edição do livro “O Genocídio do Negro Brasileiro”, publicado há 40 anos por Abdias. Foi um Fórum que debateu os 15 anos da Lei nº 10.639/2003, com a presença da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Ana Célia da Silva. No dia 14 de março, a programação foi interrompida com a notícia trágica do assassinato da vereadora Marielle Franco. Saímos em uma grande marcha que contou com centenas de pessoas por ruas, avenidas, praças e entorno numa caminhada, em que nós mulheres, em sua maioria negras, gritamos com nossas vozes contra o extermínio da população negra e por justiça para Marielle.

Entendemos que a luta das mulheres negras quilombolas envolve a pauta das mulheres negras em marcha, por terem de conviver com desigualdades históricas nos seus territórios.

Nesta década, mais especificamente em 2023, mulheres quilombolas do Brasil e de outros países compartilharam suas histórias e experiências de luta e resistência durante o 2º *Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas*, organizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), em Brasília, que contou com cerca de 450 mulheres de comunidades quilombolas participam de debates e diálogos em torno do tema central “Resistir para Existir”. O Encontro teve a mesa de debate “Mulheres quilombolas, terras e territorialidade”, e foram discutidas a regularização de terras quilombolas, a defesa da territorialidade como espaço sagrado, de vivência, pertencimento e cultura dos quilombos, refletindo a luta das mulheres quilombolas para eliminação das desigualdades em seus territórios.

Mulheres que fazem parte da história da Conaq, como as coordenadoras Givânia da Silva, Sandra Andrade e Maria Rosalina da Silva estiveram presentes. A quilombola Givânia da Silva, fundadora da Conaq e uma das principais representantes das comunidades quilombolas do país, entregou um documento ao governo federal com as reivindicações das mulheres quilombolas discutidas durante o evento. Com quase três décadas de existência, a Conaq segue na luta diária pela demarcação dos territórios e soberania da população quilombola e no enfrentamento ao racismo institucional, ambiental, social, cultural e educacional.

4.3.4 Lélia Gonzalez e a luta das mulheres negras

O racismo, como articulação ideológica que toma corpo e se realiza através de um conjunto de práticas [...], é um dos principais determinantes da posição dos negros [...] dentro das relações de produção e distribuição. Uma vez que o racismo (de forma similar ao sexismo) transforma-se numa parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo, a divisão racial (ou sexual) do trabalho, pode ser explicada sem apelar para elementos subjetivos como o preconceito.

Lélia Gonzalez é uma saudosa militante do MNU e hoje é referência de luta sempre presente em nosso pensamento ao abordarmos os efeitos do racismo na sociedade como o trecho inicial reflete. Para a autora, “a exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe média branca” (Gonzalez, 1982, p. 99). Gonzalez foi para o *orun*, como costumamos nos referir em yoruba para quem se torna ancestral, mas sua obra é utilizada em pesquisas acadêmicas deste século. Referência para o movimento negro e para o de mulheres negras, pode ser considerada como a pensadora do Feminismo Negro ou do Mulherismo Africana no país, pois, ao tratar do lugar de militância, no MNU, refletia que sendo o combate ao racismo é prioritário”, a mulher negra “não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros” (Gonzalez, 1982, p. 103). O legado de Lélia Gonzalez se faz presente na luta das mulheres negras hoje, e quando são realizados encontros, seminários, marchas, uma palavra de ordem puxada e repetida pelas participantes é: Lélia Gonzalez, presente!

No livro “O lugar de negro”, de 1982, escrito em coautoria com Hasenbalg, a autora afirma que o advento do MNU “*consistiu no mais importante salto qualitativo nas lutas da comunidade negra brasileira na década de 70*” (Gonzalez, 1982, p. 64).

Gonzalez trata da violência sofrida pela mulher negra pelos senhores de engenho e traficantes de africanos, que deu origem ao mito da democracia racial fazendo crer que o racismo inexistia no País graças a essas relações inter-raciais, verdadeiros estupros, iniciadas à época da escravidão e afirma que inúmeras formas engendradas pelo negro à opressão se sucederam, como, por exemplo, a formação de quilombos, considerados “o modo de resistência organizada do povo negro”, entretanto

a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro com um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (Gonzalez, 1982, p. 90)

Para Gonzalez (1982, p. 92-93), dentre essas formas de resistência podemos encontrar as revoltas, muitas delas encabeçadas por mulheres negras. Uma delas, a Revolta dos Malês, em 1835, fruto de insurreições iniciadas em 1807, na Bahia, teve como destaque Luíza Mahin, mãe de Luiz

Gama, que esteve na organização e na luta armada, tendo sido obrigada a deixar o país, deixando seu filho que se tornou um defensor ardoroso da libertação do povo negro escravizado.

Segundo a autora, como “escrava do eito, ninguém melhor do que a mulher para estimular seus companheiros para a fuga ou a revolta” (Gonzalez (1982, p. 92-93). A mulher negra trabalhava de sol a sol, subalimentada e ainda tinha uma vida média que não ultrapassava os dez anos, pois,

enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre “livre” das sinhazinhas. E isto sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes. Desnecessário dizer o quanto eram objeto do ciúme rancoroso da senhora. Após o trabalho pesado na casa grande, cabia-lhes também o cuidado dos próprios filhos, além da assistência aos companheiros chegados das plantações, engenhos et., quase mortos de fome e de cansaço (Gonzalez, 1982, p. 92-93).

Gonzalez se valia dos dados relativos aos censos dos anos 1950 a 1970 e assinalava que o censo de 1950 “foi o último a nos fornecer dados objetivos, indicadores básicos relativos à educação e aos setores de atividade econômica da mulher negra”. Para a autora, “o censo de 60 conservou o quesito cor, o de 70 o excluiu e o de 80 reincidiu apenas como amostra, sendo as razões de tal exclusão denominadas de “dificuldades técnicas”, em que “se delineia a intenção de escamotear as informações a respeito da chamada população de “cor” de nosso país, assim como a miséria e o desamparo em que a mesma se encontra” e “isto ocultado pelo interesse de apresentar a existência de uma grande harmonia (e igualdade) racial no Brasil” (Gonzalez, 1982, p. 96).

À época da análise de Gonzalez, utilizando dados dos anos 50, o nível de escolarização era baixo e o analfabetismo era alto. Esses índices pouco mudariam de lá para cá, considerando que “novas perspectivas foram abertas nos setores burocráticos de mais baixo nível, que se feminizaram (prestação de serviços em escritórios, bancos etc.)”.

Para a autora, tais atividades exigem um nível de escolaridade que a grande maioria das mulheres negras não possui, muito mais motivos foram criados, no reforço da discriminação, que são o contato com o público, que exige “educação” e “boa aparência”, sendo as funções de atendimento ao público pouco desempenhadas por afro-brasileiras.

No artigo “A mulher negra na sociedade brasileira (uma abordagem político-econômico)” que foi apresentado no *Spring Symposium the Political Economy of the black world*, realizado entre 10 e 12 de maio de 1979, na Universidade da Califórnia (UCLA) e organizada pelo *Center for Afro-American Studies*, publicado em 1982 no livro “O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual”, Lélia escreveu: “Ser negra e mulher no Brasil, [...] é ser objeto de tripla

discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (Gonzalez, 1982, p. 97).

A respeito da militância no MNU, Gonzalez afirma que “a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância, uma vez que, compreendendo que o combate ao racismo é prioritário, ela não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros” (Gonzalez, 1982, p. 103).

Lélia Gonzalez⁵⁰ tem uma importante contribuição epistemológica decolonial na produção dos saberes por contestar pressupostos eurocêntricos, pelas reflexões sobre a situação a mulher negra, passando pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto raça e etnia são categorias que mantêm as mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo as exceções. Os escritos de Lélia Gonzalez são evidenciados no século XXI, com publicações organizadas com artigos, ensaios, intervenções e diálogos, a exemplo do Livro Por um feminismo Afro-latino-americano, composto na Parte I por 11 ensaios, na Parte II por 23 intervenções e na Parte II por 9 diálogos. O oitavo ensaio trata da categoria político-cultural da Amefricanidade e o nono ensaio dá título ao livro e é iniciado pelo pensamento de Lélia em *Desafiando matrizes*:

Nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio

⁵⁰ Lélia Gonzalez nasceu no dia 1º de fevereiro de 1935 em Minas Gerais e faleceu em 10 de julho de 1994 no Rio de Janeiro. Filha de um ferroviário negro e mãe de origem indígena, empregada doméstica e penúltima de dezoito irmãos, migrou em 1942 para o Rio de Janeiro. Sua trajetória guarda pouca semelhança com a maioria da população negra, pois ascende na década de 70, no Rio de Janeiro, ainda um período de forte repressão dos governos militares. Pioneira nos cursos sobre Cultura Negra, entre os quais se destaca o 1º Curso de Cultura Negra na Escola de Artes Visuais no Parque Lage. Essa escola foi também lugar de expressão de vários artistas e de intelectuais negros. Fez inúmeras viagens pelo Brasil e ao exterior (EUA, países da África, da América Central, do Caribe e da Europa), buscando denunciar o mito da democracia racial brasileira e o regime de exceção em que o Brasil vivia. Sua meta era, como intelectual e ativista, oferecer instrumentos práticos e teóricos de desmonte das opressões vividas pela maioria da população brasileira sendo pioneira do recorte de gênero no Movimento Negro, nos deixou um legado de luta por sua trajetória de luta contra o racismo e o sexismo, sendo referência como uma mulher negra que rompeu barreiras e percorreu o Brasil e o exterior (Estados Unidos da América, países da África, da América Latina, América Central, Caribe e Europa), denunciando o mito da democracia racial brasileira e o regime de exceção em que o Brasil vivia na época da ditadura militar, sendo pioneira no recorte de gênero quando já era professora da rede pública. Concluiu o mestrado em Comunicação Social e depois doutorou-se em Antropologia Política, dedicando-se a pesquisas sobre a temática de gênero, raça e etnia. Professora universitária, lecionava Cultura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e seu último cargo na instituição de ensino superior foi o de Diretora do Departamento de Sociologia e Política. Assumiu sua condição de mulher e negra ao conscientizar-se, por meio do candomblé e análises da psicanálise e da cultura brasileira, se destacando pela participação que teve como uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado - MNU, criado em 18 de junho de 1978 e lançado publicamente em plena época da ditadura militar, em ato público do dia 07 de julho de 1978, que oficializou a organização em nível nacional, ao lado de Abdias Nascimento e outras lideranças que foram fundamentais para o crescimento do MNU, tendo sido membro da Executiva Nacional do MNU e anualmente viajava à Serra da Barriga, em homenagem a Zumbi dos Palmares e à Dandara, Aqualtune e Acotirene.

discurso, como da nossa própria história. É desnecessário dizer que, com todas essas características, estamos nos referindo ao sistema patriarcal-racista.

O olhar de Lélia Gonzalez no texto “A categoria político-cultural de amefricanidade”, afirma que o “contato com manifestações culturais negras de outros países do continente americano, a fez observar certas similaridades que quanto aos falares lembram o nosso país”. Para Gonzalez “a presença negra na região caribenha entendida não só como a América Insular, mas incluindo a costa atlântica da América Central e o norte da América do Sul, modificou o espanhol, o inglês e o francês falados na região e alerta que quanto ao holandês, por desconhecimento, nada pode dizer” e explica:

aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha (Gonzalez, 2020, p. 128).

Para a autora, o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes como o L ou o R, que apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo, sem falar nas línguas com dialetos crioulos do Caribe (Gonzalez, 2020, p. 128).

Gonzalez alerta que a literatura brasileira está repleta de fantasias sexuais. Assim, “no que se refere ao Brasil, é preciso atentar não só para toda uma literatura de Jorge Amado, como para as manifestações das fantasias sexuais brasileiras”. Gonzalez afirma: Elas se concentram no objeto parcial por excelência da nossa cultura e se inscreve no vocabulário de uma língua africana, o quimbundo (*mbunda*), que muito influenciou os nossos falares (Gonzalez, 2020, p. 128-129). Para a autora, a presença negra na cultura da América reflete que “muitas outras marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano” levaram-na “a pensar a necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade” (Gonzalez, 2020, p. 129) e justifica que assim começou a refletir sobre a categoria de amefricanidade.

A autora aponta que Fanon e Memmi demonstram os efeitos de alienação que a eficácia da dominação colonial exerceria sobre os colonizados (Gonzalez, 2020, p. 130) e que o racismo faz com que a dita superioridade do colonizador pelos colonizados seja internalizada, pois

quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam

enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como *racismo aberto* e *racismo disfarçado* (Gonzalez, 2020, p. 130).

Gonzalez observa que a África do Sul, com a sua doutrina do desenvolvimento “igual” mas separado, com o seu apartheid, é o modelo acabado desse tipo de teoria e prática racistas e nas sociedades latinas temos o racismo disfarçado ou, como o classifica, o *racismo por denegação*. Para Gonzalez, “prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”.”

A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola, onde as pouquíssimas exceções (como a Nicarágua e o seu *Estatuto de Autonomia de las Regiones de la Costa Atlántica*) confirmam a regra. (Gonzalez, 2020, p. 130).

Para a autora, os meios de comunicação de massa veiculados pelos aparelhos ideológicos tradicionais reproduzem e perpetuam a crença de que as classificações e os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais e acrescenta que na outra forma de racismo, a de segregação explícita, constata-se que seus efeitos sobre os grupos discriminados, ao contrário do racismo por denegação, reforça a identidade racial dos mesmos.

Na verdade, a identidade racial própria é facilmente percebida por qualquer criança desses grupos. No caso das crianças negras, elas crescem sabendo que o são e sem se envergonharem disso, o que lhes permite desenvolver outras formas de percepção no interior da sociedade onde vivem (nesse sentido, a literatura negro-feminina dos Estados Unidos é uma fonte de grande riqueza; e Alice Walker, praticamente a única conhecida no Brasil, é um belo exemplo). Que se atente, no caso, para os quadros jovens dos movimentos de liberação da África do Sul e da Namíbia. Ou, então, para o fato de o movimento negro (MN) dos Estados Unidos ter conseguido conquistas sociais e políticas muito mais amplas do que o MN da Colômbia, do Peru ou do Brasil, por exemplo (Gonzalez, 2020, p. 132).

Gonzalez afirma que existe um legado reconhecido no continente americano, pois se entende, também, por que Marcus Garvey, esse extraordinário jamaicano e legítimo descendente de Nanny, tenha sido um dos maiores campeões do pan-africanismo ou, ainda, por que o jovem guianense Walter Rodney tenha produzido uma das análises mais contundentes contra o colonialismo-imperialismo, demonstrado na obra *Como a Europa subdesenvolveu a África* e, por isso mesmo, tenha sido assassinado na capital de seu país em 13 de junho de 1980 (tive a honra de conhecê-lo e de receber o seu estímulo em um seminário promovido pela Universidade da Califórnia em Los Angeles, em 1979). Por tudo isso, bem sabemos das razões de outros assassínios, como o de Malcolm X ou o de Martin Luther King Jr. (Gonzalez, 2020, p. 132).

A autora alerta que a dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse e lutasse, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista e alerta que a cultura representa nossa resistência. Aqui, a força do cultural se apresenta como a melhor forma de resistência. O que não significa que vozes solitárias não se ergam, efetuando análises/denúncias do sistema vigente” (Gonzalez, 2020, p. 133) e cita Frantz Fanon e Abdias Nascimento.

Foram os efeitos execráveis do assimilacionismo francês que levaram o psiquiatra martiniquenho Frantz Fanon a produzir suas análises magistrais sobre as relações socioeconômicas e psicológicas entre colonizador/ colonizado. No caso brasileiro, temos a figura do Honorável (título recebido em conferência internacional do mundo negro, em 1987) Abdias do Nascimento, cuja rica produção (análise/ denúncia, teatro, poesia e pintura) não é reconhecida por muitos de seus irmãos e absolutamente ignorada pela intelectualidade “branca” do país (acusam-no de sectarismo ou de “racista às avessas”, o que, logicamente, pressupõe um “racismo às direitas”) (Gonzalez, 2020, p. 133).

Como a autora, refletimos que Fanon não teve o devido reconhecimento, embora tenha suas obras reeditadas, e Nascimento tenha sido resgatado neste século em pesquisas acadêmicas.

É interessante notar que tanto Fanon quanto Nascimento só foram reconhecidos e valorizados internacionalmente, e não em seus países de origem (Fanon só mereceu as homenagens de seu país após sua morte prematura; daí ter expressado, em seu leito de morte, o desejo de ser sepultado na Argélia). Desnecessário ressaltar a dor e a solidão desses irmãos, desses exemplos de efetiva militância negra” (Gonzalez, 2020, p. 133).

A autora alerta que refletiu sobre a *categoria de amefricanidade* a partir da constatação de que há uma contradição político-ideológica de luta e resistência negra. Para Gonzalez (2020, p. 133), “o Brasil (país de maior população negra do continente) e a região caribenha apresentam grandes similaridades no que diz respeito à africanização do continente”.

Todavia, quando se trata dos Estados Unidos, sabemos que os africanos escravizados sofreram uma duríssima repressão em face da tentativa de conservação de suas manifestações culturais (mão amputada caso tocassem atabaque, por exemplo). O puritanismo do colonizador anglo-americano, preocupado com a “verdadeira fé”, forçou-os à conversão e à evangelização, ou seja, ao esquecimento de suas *Raízes* africanas (o comovente texto de Alex Haley nos revela todo o significado desse processo). Mas a resistência cultural se manteve, e clandestinamente, sobretudo em comunidades da Carolina do Sul (Gonzalez, 2020, p. 133).

Para a autora, é preciso refletir sobre os aspectos culturais do povo negro na América e as lutas contra a discriminação como o Movimento pelos Direitos Civis, assim como

as reinterpretações, as recriações culturais dos negros daquele país ocorreram fundamentalmente no interior das igrejas do protestantismo cristão. A Guerra de Secessão

lhes trouxe a abolição do escravismo, e com esta a *Ku Klux Klan*, a segregação e o não direito à cidadania. As lutas heroicas desse povo contra a discriminação culminaram com o Movimento pelos Direitos Civis, que comoveu o mundo inteiro e que inspirou os negros de outros lugares a também se organizarem e lutarem por seus direitos (Gonzalez, 2020, p. 134).

A respeito da amefricanidade, Gonzalez explica: “Os termos “*afro-american*” (afro-americano) e “*african-american*” (africanoamericano) nos remetem a uma primeira reflexão: a de que só existiriam negros nos Estados Unidos, e não em todo o continente” e que “uma outra, que aponta para a reprodução inconsciente da posição imperialista dos Estados Unidos, que afirmam ser “A AMÉRICA” (Gonzalez, 2020, p. 134) e no mesmo continente há separação entre as regiões. E em contraposição aos termos propõe o “*amefricans*” para designar a *todos nós*” (Gonzalez, 2020, p. 134). Gonzalez continua a indagar a respeito do termo africanidade para um melhor entendimento que não se limite ao caráter territorial, linguístico e ideológico e que a categoria de amefricanidade incorpore a perspectiva afrocentrada.

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos iorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de amefricanidade está intimamente relacionada àquelas de *pan-africanismo*, *négritude*, *afrocentricity* etc. (Gonzalez, 2020, p. 135).

A autora explica que a Améfrica é uma criação dos nossos ancestrais que preservaram a afrocentricidade na experiência vivida no continente americano, seu valor metodológico está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo e reconhece que autores africanos e amefricanos relatam a crueldade da violência do racismo aos africanos na América e que

graças aos trabalhos de *autores africanos e amefricanos* - Cheikh Anta Diop, Théophile Obenga, Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, W. E. B. Du Bois, Chancellor Williams, George G. M. James, Yosef A. A. Ben-Jochannan, Ivan Van Sertima, Frantz Fanon, Walter Rodney, Abdias do Nascimento e tantos outros - sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso; o quanto a história dos povos africanos sofreu uma mudança brutal com a violenta investida europeia, que não cessou de subdesenvolver a África; e como o tráfico negreiro trouxe milhões de africanos para o Novo Mundo... (Gonzalez, 2020, p. 136).

Para ela, a experiência amefricana se difere da dos africanos do continente porque “existe o fato concreto de os nossos irmãos da África não os considerarem como verdadeiros africanos” e

indica “o esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures (o que é compreensível em face das pressões raciais no próprio país)” (Gonzalez, 2020, p. 136). Gonzalez refletia sobre o etnocídio e pontuamos o epistemicídio que

só que não se pode deixar de levar em conta a heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação. Justamente porque, enquanto descendentes de africanos, a *herança africana* sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças (Gonzalez, 2020, p. 136).

Gonzalez reforça que para o mundo panafricano, e como amefricanos, “temos nossas contribuições específicas para o mundo pan-africano. Assumindo nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem *todos os amefricanos* do continente” (Gonzalez, 2020, p. 136) e lembra a linguagem na perspectiva afrocentrada que adotamos em nosso texto.

Toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade. Uma linguagem revolucionária não deve embriagar, não pode levar à confusão”, ensina Molefi Kete Asante, criador da perspectiva afrocentrada. Então, quando ocorre a autodesignação de afro/africano-americano, o real dá lugar ao imaginário e a confusão se estabelece (afro/africano-americanos, afro/africano-colombianos, afro/africano-peruanos e por aí afora), assim como uma espécie de hierarquia: os afro/africano-americanos ocupando o primeiro plano, ao passo que os garífunas da América Central ou os “índios” da República Dominicana, por exemplo, situam-se no último (afinal, eles nem sabem que são afro/africanos...). E fica a pergunta: o que pensam os afro/africano-africanos? (Gonzalez, 2020, p. 136-137).

Gonzalez acredita que a categoria amefricanidade pode nos designar na diáspora africana em que vivemos, por ser politicamente democrático, “culturalmente muito mais realista e logicamente muito mais coerente nos identificarmos a partir da categoria de amefricanidade e nos autodesignarmos amefricanos: de Cuba, do Haiti, do Brasil, da República Dominicana, dos Estados Unidos e de todos os outros países do continente” (Gonzalez, 2020, p. 137).

A autora lembra que devemos abandonar o eurocentrismo e reafirmar nossa experiência a partir do que nos ensina a afrocentricidade explicando ser “uma ideologia de libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada da nossa experiência histórica e cultural particular” e reflete: “por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que massacra não só os povos do continente mas de muitas outras partes do mundo” e indaga por que não “reafirmar a particularidade da nossa

experiência na AMÉRICA como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África?” (Gonzalez, 2020, p. 137).

A respeito da perspectiva afrocentrada, a autora traz a proposta de Molefe Kete Asante: “Num momento em que se estreitam as relações entre os descendentes de africanos em todo o continente, em que nós, amefricanos, mais do que nunca, constatamos as grandes similaridades que nos unem, a proposta de M. K. Asante me parece da maior atualidade” (Gonzalez, 2020, p. 137) e lembra da resistência e a organização de quilombos e as denominações no continente americano.

Já na época escravista ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos *quilombos*, *cimarrones*, *cumbes*, *palenques*, *marronages* e *maroon societies*, espalhadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente. (Gonzalez, 2020, p. 138).

Gonzalez confirma nossa amefricanidade e reconhece a marca cultural, pois “mesmo antes, na chamada América pré-colombiana, ela já se manifestava, marcando decisivamente a cultura dos olmecas, por exemplo”. A autora assevera: “Reconhecê-la é, em última instância, reconhecer um gigantesco trabalho de dinâmica cultural que não nos leva para o outro lado do Atlântico, mas que nos traz de lá e nos transforma no que somos hoje: *americanos*” (Gonzalez, 2020, p. 138).

O texto *Por um feminismo Afro-latino-americano*, de Lélia Gonzalez, reflete, no início, o ano do centenário da abolição e enfatiza a reflexão sobre o 13 de maio para o Movimento Negro. Já se completam 136 anos da assinatura da Lei Áurea e a reflexão de Gonzalez permanece atual. A autora alerta que para o Movimento Negro, “o momento é muito mais de reflexão do que de celebração” e explica que “reflexão porque o texto da lei de 13 de maio de 1888 (conhecida como Lei Áurea), simplesmente declarou como abolida a escravização, revogando todas as disposições contrárias e... nada mais”. Gonzalez afirma: “Para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje” (Gonzalez, 2020, p. 139).

Gonzalez reflete que a situação da população negra é atingida por desigualdades vivida por este segmento precisa “reconhecer nas suas contradições internas” e que as outras sociedades que compõem a América Latina, “quase não diferem da sociedade brasileira”. O texto cabe para “reflexão de uma das contradições internas do feminismo latino-americano, pretende ser, com suas evidentes limitações, uma modesta contribuição para o seu avanço” em que justifica ser feminista. Ressalta que ao evidenciar a ênfase direcionada a dimensão racial, quando se trata da percepção e do entendimento da situação das mulheres no continente, tenta mostrar que, “no interior do movimento, as negras e as

indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão” e baseada nas próprias experiências de mulher negra evidencia “as iniciativas de aproximação, de solidariedade e respeito pelas diferenças por parte de companheiras brancas efetivamente comprometidas com a causa feminina”. A essas mulheres-exceção, a autora, chama de irmãs (Gonzalez, 2020, p. 139).

Ao abordar, no ensaio, o feminismo e o racismo, afirma ser inegável que o feminismo como teoria e prática desempenha “um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, e à medida que, ao apresentar novas perguntas, não somente estimulou a formação de grupos e redes, também desenvolveu a busca de uma nova forma de ser mulher” (Gonzalez, 2020, p. 140).

A autora, como hooks, Collins e Davis, reportar-se ao feminismo norte-americano, como relação inversa, consequência de importantes contribuições do movimento negro: “A Luta dos anos 1960 [...] Sem a Irmandade Negra, não haveria irmandade das mulheres (*sisterhood*); sem *Black Power*, não poderia haver gay e orgulho gay” (Gonzalez, 2020, p. 140-141).

Gonzalez constata que “a prática feminista são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial” de que a definição do feminismo consiste na “resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas baseadas na existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada” e “isso ocorre porque tanto o racismo como o feminismo partem da diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação”. Indaga: “como se explica este “esquecimento” por parte do feminismo?” A resposta “está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista” (Gonzalez, 2020, p. 141).

Para a autora, “as análises de Frantz Fanon e Albert Memmi, que descrevem a psicologia do colonizado frente a um colonizador” e opina que “a categoria de sujeito suposto saber enriquece ainda mais a compreensão dos mecanismos psíquicos inconscientes que são explicados na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador” e “o eurocentrismo e seu efeito neocolonialista [...] também são formas alienadas de uma teoria e prática que são percebidas como libertadoras” e observa que “o feminismo latino-americano perde muito da sua força abstraindo [...]: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região”. Para Gonzalez, “falar da opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro por não serem brancas” (Gonzalez, 2020, p. 142). Aponta para o silenciamento para tornar o negro invisível e o argumento utilizado por alguns cientistas sociais consiste na afirmação de que a ausência da variável racial nas suas análises

se deve ao fato de que os negros foram contidos no interior da sociedade abraçada em condições de relativa igualdade com outros grupos raciais (Gonzalez, 2020, p. 144).

A autora reforça a mudança de mentalidade vislumbrada no período pós-ditadura militar, no Brasil, com uma reformulação com a volta dos exilados que haviam combatido a ditadura militar, no início dos anos oitenta. Isto porque muitos deles (vistos como brancos no Brasil) foram objeto de discriminação racial no exterior (Gonzalez, 2020, p. 145).

Gonzalez alerta que “em um país do continente encontramos a grande e única exceção no que diz respeito a uma ação concreta no sentido de abolir as desigualdades raciais, étnicas e culturais”. Para a autora, as amefricanas e as ameríndias, sofrem porque “o caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (Gonzalez, 2020, p. 145)

Em *Por um feminismo afro-latino-americano*, texto originalmente publicado em “mujeres, crisis y movimiento: américa latina y el caribe”, in *isis internacional – mujeres por un desarrollo alternativo*, vol. 6, jun 1988. p. 133-141, Gonzalez salienta a respeito dos movimentos:

E é precisamente no popular que encontraremos maior participação de amefricanas e ameríndias que, preocupadas com o problema da sobrevivência familiar, procuram se organizar coletivamente; por outro lado, sua presença sobretudo no mercado informal de trabalho as remete a novas demandas (Gonzalez, 2020, p. 146).

Para Gonzalez (2020, p. 147), “nossa presença nos movimentos étnicos é bastante visível; lá nós, amefricanas e ameríndias, temos participação ativa e, em muitos casos, somos protagonistas” e é “essa participação que nos leva à consciência da discriminação sexual”. Para ela, “nossos companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam nos excluir da esfera de decisão do movimento” (Gonzalez, 2020, p. 148).

É importante lembrar que Lélia Gonzalez foi uma das primeiras mulheres a assumir um cargo no MNU na Comissão Executiva Nacional da Coordenação Nacional, nos anos de 1980, que abriu caminho para Luíza Bairos que foi Coordenadora Nacional, nos anos de 1990. Neste século, mais mulheres assumiram cargos na Coordenação Nacional do MNU, faltando maior formação de quadros para atingir o patamar que Lélia e Luíza possuíam para que mais mulheres liderem o MNU.

A autora alerta que o movimento de mulheres também era excludente e racista e a busca no movimento de mulheres, da teoria e a prática feministas, foi por acreditar poder encontrar ali uma solidariedade tão cara à questão racial: a irmandade. “Contudo, o que realmente encontramos são as práticas de exclusão e dominação racistas” [...] (Gonzalez, 2020, p. 148).

Conforme Gonzalez, “os grupos amefricanos de mulheres foram se organizando pelo país, principalmente nos anos oitenta”. No texto lembra do I Encontro Nacional de Mulheres Negras em 1988, e observa que “nos dois grupos de amefricanas do Peru se confirma uma prática que também é comum a nós: é a partir do movimento negro que nos organizamos, e não do mulheres, alertando que as mulheres negras tendem a continuar a militância no movimento negro, em caso de desacordo com o movimento feminista”.

No caso da dissolução de qualquer grupo, a tendência é continuar a militância dentro do movimento negro, onde, apesar dos pesares, a nossa rebeldia e espírito crítico se dão num clima de maior familiaridade histórica e cultural. Já no movimento de mulheres, essas nossas manifestações muitas vezes foram caracterizadas como antifeministas e “racistas às avessas” (o que pressupõe um “racismo às direitas”, ou seja, legítimo); daí nossos desacordos e ressentimentos (Gonzalez, 2020, p. 149).

A autora destaca que “o entendimento e a solidariedade se expandiram desde a década de 1980” e acrescenta: “E Nairóbi foi o marco desta mudança, deste aprofundamento, deste encontro do feminismo consigo mesmo” (Gonzalez, 2020, p. 149-150) e finaliza o texto do ensaio que dá nome ao livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, hoje tão estudado pelos grupos de pesquisa, principalmente dos programas de pós-graduação das universidades públicas, refletindo:

Foi realmente uma experiência extraordinária para mim, frente aos testemunhos francos e honestos das latinas ali presentes, diante da questão racial. Sai dali revivida, confiante de que uma nova era se abria para todas nós, mulheres da região. Mais do que nunca, meu feminismo se sentiu fortalecido. E o título deste trabalho foi inspirado nessa experiência (Gonzalez, 2020, p. 150).

Assim, entendemos que a sabedoria de Lélia Gonzalez está presente no olhar sobre as mulheres negras e na criação de categorias que nos são tão caras na diáspora africana, quando pesquisamos os quilombos como forma de resistência de africanos e seus descendentes no Brasil.

4.3.5 A luta das mulheres quilombolas

*Em memória de Beatriz Nascimento
Conceição Evaristo
A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.
A noite não adormece
nos olhos das mulheres*

*há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.*
(Fragmento do poema de Conceição Evaristo)
(Poemas da recordação e outros movimentos, 2021, p. 26)

Para discorrer sobre a luta das mulheres quilombolas, iniciamos com o poema de Conceição Evaristo em memória à Beatriz Nascimento e nos remetemos à resistência negra à escravidão no período colonial, que tem referências como Aqualtune, princesa africana, filha do rei do Congo que escravizada no Brasil, é mãe de guerreiros Gamba Zumba e Gana Zona, e Sabina, mãe de Zumbi, o último comandante do Quilombo dos Palmares.

A líder quilombola, avó de Zumbi dos Palmares é importante referência para essa luta. Aqualtune, uma princesa, filha do Rei Congo, foi vendida como escrava para o Brasil, em razão das rivalidades existentes entre os diversos reinos africanos. Quando os Jagas invadiram o Congo, Aqualtune foi para a frente de batalha defender o reino, comandando um exército de dez mil guerreiros. Derrotada, foi levada como escrava para um navio negreiro e desembarcada no Recife. Dandara é figura igualmente importante por ter sido uma das lideranças femininas negras que lutaram, junto com Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII. Quando as rebeliões contra a escravidão ocorreram, Dandara estava junto com Ganga-Zumba. Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina.

Na condição de líder, Dandara questionou os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português, posicionando-se contra o tratado e opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi. Para Dandara, a paz em troca de terras no Vale do Cacaú era a destruição da República de Palmares e a volta à escravidão, mas foi morta, com outros palmarinos, em 1694, no Quilombo dos Palmares. Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutaram, junto com Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registro do local de seu nascimento, tampouco de sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina.

Quando as primeiras rebeliões contra a escravidão ocorreram no Brasil e formaram o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, em Alagoas, Dandara estava junto com Ganga-Zumba. A Serra da Barriga, situada em União dos Palmares, município distante 100 km de Maceió, é um sítio histórico onde se localizava o Quilombo. Na década de 1980, foi reconhecida pelo governo federal como monumento histórico e em 21 de março de 1988 passa a ser considerada como monumento nacional pelo Decreto nº 95.855. Moura (2004) em uma de suas pesquisas sobre a escravidão relata:

Zumbi nasceu no começo de 1655, num dos inúmeros mocambos (cidades) de Palmares; seu nascimento coincidiu com a primeira expedição contra Palmares enviada pelo governador de Pernambuco [...]. Nesta expedição que fez inúmeras(os) prisioneiras(os), foi encontrada em uma pequena povoação palmarina “uma cria do sexo masculino com escassos dias de existência”. O recém-nascido foi “presentado” ao padre ao padre português Antônio Melo, do distrito de Porto Calvo. O padre batizou a criança dando-lhe o nome de Francisco. Com quinze anos foge para Palmares e dois anos depois passa a ser chamado de Zumbi [...] Moura (2004, p. 425-430).

As pesquisas de Clóvis Moura refletem sobre a importância da resistência negra no país.

Felipa (Maria Felipa de Oliveira) organizou a resistência aos portugueses na Ilha de Itaparica durante a luta pela Independência da Bahia, em 1823, tem sua data e circunstâncias de nascimento envoltas em mistério, e faleceu em 1873. Sabe-se apenas que nasceu na própria Ilha e que talvez descenda de africanos do Sudão.

Em Sergipe, negros livres e libertos foram proibidos de frequentar escolas públicas pelo governo, em 20 de março de 1838, conforme o estabelecido pela Constituição do Império, em 1824.

Manoel Congo, líder de um quilombo organizado na região de Vassouras (RJ) chegou a abrigar mais de 400 escravos e foi enforcado e o reduto foi destruído em 1839 por tropas federais.

Muitas mulheres quilombolas merecem destaque e Zeferina, uma africana de origem nagô, lutou bravamente liderando os rebeldes que combateram na revolta do quilombo do Urubu, na Bahia, em 1826, é uma delas, ao lado de Luíza Mahin, de etnia jeje, que participou ativamente de todas as revoltas desencadeadas na cidade de Salvador e arredores contra o regime da escravidão. No levante de 1830 estava grávida e dá à luz à Luiz Gama, que depois se tornaria um dos maiores abolicionistas do Brasil. Juntamente com escravizados de todas as etnias, lidera o plano para a Grande Insurreição: a Revolta dos Malês, última grande revolta de escravizados ocorrida na capital baiana em 1835. O levante não chegou a se concretizar por delação. A repressão é brutal e Luíza Mahin consegue escapar para o Rio de Janeiro, onde continua sua luta pela liberdade, sendo por essa razão presa, e possivelmente, deportada para a África.

Tereza de Benguela foi uma líder quilombola que viveu no atual no Mato Grosso, no século XVIII, companheira do chefe do Quilombo do Quariterê, na fronteira com a Bolívia e Cuiabá, que assume a liderança do quilombo quando ele morre, sobrevivendo até 1770, quando o quilombo foi destruído pelas elites e a população quilombola, composta na época por mais de 100 pessoas, foi morta. O Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, foi instituído pela Lei nº 12.987, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, em 2014.

A importância dos quilombos pela historiadora Maria Beatriz Nascimento, pesquisadora dos quilombos, é resgatada por Alex Ratts (2007, p. 53), que afirma que “[...] a utilização do termo quilombo passa a ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta [...]” (Nascimento (1989) apud Ratts, 2007, p. 53). Nascimento, em seu projeto de pesquisa enunciava parte de sua metodologia e das preocupações “referentes ao termo quilombo, às favelas, aos “bailes *black*” e às comunidades negras rurais contemporâneas que estavam sendo identificadas naquele período”. Para o autor,

Beatriz Nascimento é uma das pesquisadoras negras que mais se dedicou ao tema e por mais tempo, abrindo vários aspectos (toponímia, memória, relação África-Brasil, territorialidade e espaço) e exercitando a confecção de diversos “produtos” de seu trabalho (entrevistas, artigos, poemas, filme). Por quase vinte anos, entre 1976 e 1994, ele esteve às voltas com essa temática (Ratts, 2007, p. 53).

Nosso contato com Beatriz Nascimento se deu em meados dos anos de 1980 quando atuamos na Assessoria de Cultura Afro-brasileira na Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e, em companhia da Assessora Thereza Santos, por ocasião da exibição do filme *Ori*, em *avant-premiere*, a convite da cineasta Raquel Gerber, que tem Beatriz como narradora, autora e personagem do filme.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro homenageou Beatriz Nascimento ao conceder o título de doutora honoris causa, *in memoriam*, em 28 de outubro de 2021, aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário (Consumi). É uma importante homenagem à uma mulher negra, sergipana, mãe, historiadora, roteirista, poeta e que contribuiu com os debates sobre o racismo e sexismo no movimento negro brasileiro e que trabalhava como professora há 11 anos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

A pensadora deixou um importante legado como o livro *O negro e a cultura no Brasil* e as publicações: *Por uma história do negro*; *Negro e racismo*; *A mulher negra no mercado de trabalho*, *Negro visto por ele mesmo*, entre outras. Fez graduação em História (1968-1972) e especialização (1979-1981) na UFRJ e iniciou o curso de mestrado em História na Universidade Federal Fluminense (UFF) sob orientação do Prof. Dr. Muniz Sodré, em 1994, que não pode dar andamento por ter sido vítima de feminicídio, que mata mais mulheres negras, em 28 de janeiro de 1995, em Botafogo, no Rio de Janeiro e o assassino, que disparou cinco tiros pelas costas, foi o companheiro da amiga que Beatriz aconselhou a terminar a relação em que sofria agressões.

Beatriz está presente em obras póstumas, como as organizadas por Alex Ratts, que resgatam sua importância para o pensamento negro no Brasil e sua memória, luta e textos com

reflexões pertinentes sobre nossa história e cultura seguem nos encantando. A UFRJ afirma que “Parte de sua pesquisa, realizada de maneira independente de qualquer instituição acadêmica, consistia em observar - em campo e via documentação [...]” os quilombos.

Nascimento era “uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extramuros da universidade” que “rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. Uma mulher negra pesquisadora jamais é imperceptível no campus, mas talvez o seja nesse campo enquanto autora” (Ratts, 2007, p. 29). Nascimento caracteriza o quilombo como instituição africana “de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica” (Nascimento (1989) *apud* Ratts, 2007, p. 117) e afirma que “Quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade” (Nascimento (1989) *apud* Ratts, 2007, p. 124). Para a autora, “quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (Nascimento (1989) *apud* Ratts, 2007, p. 125). Alex Ratts, com sua imersão nos escritos de Nascimento, levantou variações em torno do tema quilombo e afirma:

Lélia Gonzalez, por exemplo, em mais de um artigo focaliza mulheres negras quilombolas. A autora as ressalta, seja em Nanny (1983, que assume no Caribe o status de um mito semelhante a Zumbi, ou em Marli Soares, uma empregada doméstica “quase anônima” e tem consciência de que usa o termo quilombola de maneira metafórica (1981). Por outro lado, nesses mesmos textos, Lélia Gonzalez exercita o uso das noções de quilombola e quilombo em diversas situações que têm a mulher negra no centro da reflexão [...] (Ratts, 2007, p. 54).

Ratts afirma que “Lélia Gonzalez cita brevemente um agrupamento negro rural em processo de “descoberta” àquela época: “Os jornais mostram o caso do Cafundó, onde comunidades estão sendo atacadas por latifundiários brancos, entrando as multinacionais” (1979) (Ratts, 2007, p. 54). A comunidade quilombola Cafundó está situada em Salto do Pirapora, região de Sorocaba em São Paulo, e é uma das primeiras a ser visitada por militantes do MNU, juntamente com pesquisadores/as da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no final da década de 1970.

O autor segue o percurso que adotamos em nossa pesquisa, em seus escritos, resgata uma história feita por mãos negras e traz proposições discutidas por militantes do movimento negro, ressaltando que “no 3º Congresso de Cultura Negras das Américas, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de 21 a 27 de agosto de 1982, dentre as discussões do Grupo Movimentos Sócio-Políticos, registrou-se a seguinte proposição”:

Na questão da terra:

Que os movimentos negros apurem onde existem terras ocupadas por comunidades negras, e providenciem por meios legais, a aplicação do usucapião evitando problemas de usurpação das terras.

Luta pela defesa dos posseiros, na sua maioria negros e mestiços, com aplicação das leis, desprezadas pelo próprio Estado. (1983) (Ratts, 2007, p. 54).

Corroboramos com Ratts (2007, p. 54) ao alertar sobre o significado do quilombo como espaço de luta e resistência.

Se o quilombo assumia um significado amplo de resistência negra em diversos espaços (não somente físicos), havia referências de sentido estrito do termo, distanciadas no tempo, que marcavam ativistas dos movimentos negros: o quilombo dos Palmares e o Sítio da Serra da Barriga, onde se realizavam memoriais da luta negra e as “comunidades negras rurais” em processo de identificação para as quais se percebia a necessidade de estudos adequados (Ratts, 2007, p. 54).

O autor enfatiza que a pesquisa nos quilombos desvelaram uma história que entendemos, por um longo tempo, esteve invisibilizada na academia.

no “Centenário da Abolição”, a comunidade negra rural de Conceição dos Caetanos aparece [...] citada por Beatriz Nascimento, historiadora e militante do movimento negro e [...] inclui outros “resíduos de quilombolas” como Isidoro (no Sul da Bahia) que seriam “comunidades negras que, no lugar dos antigos quilombos, permaneceram fiéis, depois da abolição, em 1888, aos rituais e aos meios de sobrevivência de seus ancestrais escravos fugidos” (1988) (Ratts, 2007, p. 54).

Para Ratts, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez revelaram fatos de uma história silenciada nas pesquisas acadêmicas, pois “é possível inferir que pesquisadoras como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez estavam atentas à situação daqueles grupos negros rurais com preocupações bastante distintas das pesquisas de mestrado e doutorado que então se desenvolviam, sobretudo na Universidade de São Paulo” (Ratts, 2007, p. 54).

Em suas leituras, Ratts percebeu como este “confronto” se deu em torno do termo quilombo e de sua legitimidade científica e ideológica, principalmente as feitas para opor-se a Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Joel Rufino dos Santos. Para o autor,

aqueles e aquelas que estavam no lado oposto da relação de alteridade com intelectuais negros(as), os(as) pesquisadores(as) brancos(as) ou não negros(as), não se expressavam em uníssono certamente, principalmente no que tange à interpretações do fenômeno do aquilombamento (Ratts, 2007, p. 55).

O autor revela participações de Hamilton Cardoso, um dos fundadores do MNU em 1978, que “expressou sabidamente na expressão “O quilombo de cada um” [...] ao afirmar: o Quilombo de Palmares “talvez tenha sido o exercício nacional do sonho em torno da república negra” e que isso “no mínimo incomoda a academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980”, pois

houve “demora” da academia em aceitar o quilombo como linha de pesquisa, com exceção do quilombo de Palmares. Dentre trabalhos de autores negros, as obras de Edison Carneiro, Abdias Nascimento (com a proposta do Quilombismo) e Clóvis Moura (nas várias edições de *Rebeliões da Senzala* entre 1950 e 1981) aparecem quase isoladas ou foram desconsideradas no âmbito acadêmico (Ratts, 2007, p. 55).

Para o autor, a trajetória de Beatriz Nascimento em direção ao quilombo ao observar que o projeto da historiadora “reitera as críticas à historiografia de sua época que demonstrava pouco ou nenhum interesse sobre o tema, considerado como fato do passado, ou que emitia interpretações reducionistas de um fenômeno tão vasto e variado no tempo e espaço” (Ratts, 2007, p. 56) e observa que o discurso de Nascimento “sobre o tema é notoriamente denso e variado” e que a crítica de Nascimento “à historiografia sobre os quilombos brasileiros partia do reduzido número de títulos dedicados ao tema, que eram, em geral muito descritivos e que generalizavam o termo quilombo a partir de situações como Palmares” (Ratts, 2007, p. 57).

Para Ratts, na pesquisa de Nascimento, “podemos destacar a relação entre o quilombo africano e o brasileiro, no século XVII, ideia presente no filme *Ori* e em alguns artigos, fomentada após a viagem à Angola em 1979”, que diz respeito à formação de quilombos na África e em que a “segue traçando esse vínculo entre o quilombo africano e brasileiro, evidenciando os problemas com a pesquisa documental” (Ratts, 2007, p. 58) pois, “para ela, o quilombo, especialmente Palmares, podia ser considerado um projeto de nação, protagonizado por negros, mas incluído de outros setores subalternos” (Ratts, 2007, p. 59).

A obra de Ratts sobre os escritos de Beatriz Nascimento inclui a produção da autora. “O filme *Ori* documenta os movimentos negros brasileiros entre 1977 e 1988, passando pela relação entre Brasil e África, tendo o quilombo como ideia central e apresentando, dentre seus fios condutores, parte da história pessoal de Beatriz Nascimento”. Conforme o autor, “o título do filme provém de uma palavra yorubá, língua utilizada na religião dos orixás, que significa cabeça ou centro e que é um ponto chave de ligação do ser humano com o mundo espiritual” (Ratts, 2007, p. 63). O autor resgata a ligação do filme como o movimento negro pelo fato de que

Ao formular uma interpretação do filme, numa entrevista ao Jornal do MNU, Beatriz nos revela que Ori, como palavra yorubá que assinala a “cabeça”, especialmente de um(a) iniciado(a), torna-se metáfora da recriação do movimento negro, ainda durante a ditadura militar, em meados dos anos 1970 (Ratts, 2007, p. 64).

Ratts reflete que participantes do movimento negro tendem a transgredir elaborando planos coletivos ou políticos. Para o autor,

Quem participa ou participou de alguma organização coletiva, principalmente de movimento negro pode reconhecer que há um componente de reencontro do indivíduo com um de seus grupos e que existem momentos de inflexão a exemplo de 1978 (criação do MNU e noventa anos de abolição), 1988 (10 anos de MNU, centenário da abolição), 1995 (rememoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares), que, para além de efemérides, marcam a enunciação e reverberação da voz negra em vários espaços e escolas: do local e regional ao nacional, da saúde, educação e trabalho (*strictu sensu* ou sentido ocidentalizado desses termos) ao gênero e ao campo psicossocial da chamada “questão étnico-racial” (Ratts, 2007, p. 64).

Para Ratts, ao ler os textos de Beatriz Nascimento percebe que ela “provoca um deslocamento da imagem da mulher negra inferior/serviçal/objeto para a de mulher negra falante/pensante/intelectual/poeta/ativista”. Ratts observa que Nascimento “ao discorrer acerca dos bailes *black* e dos concursos de beleza negra, o filme Ori nos apresenta igualmente locais de reconhecimento que pouco vemos e discutimos: os camarins em que se preparam e os palcos em que se encontram artistas negros da diáspora [...] (Ratts, 2007, p. 67), sendo “possível concluir que o corpo negro se move por essa cartografia cultural, consciente ou inconscientemente, em transe, ou em trânsito, embalado em trilhas sonoras do Atlântico negro [...]” (Ratts, 2007, p. 68).

Para Ratts, “nos textos para Ori e em outros escritos, e com fragmentos que Beatriz trabalha, [...] não se trata de raízes imóveis. É de reconstrução que ela fala, feita com delicadeza de quem é artífice da palavra/imagem [...]” (Ratts, 2007, p. 73).

Ratts lembra que “Beatriz Nascimento foi reconhecida em vida, através da publicação de seus escritos, dos convites para palestras, das premiações de Ori e também pela outorga do título Mulher do Ano, em 1986, pelo Conselho Nacional da Mulher” (Ratts, 2007, p. 76). Do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foram conselheiras: Benedita da Silva e Lélia Gonzalez.

Percorrendo a obra de Ratts, percebemos que o autor assevera: “No entanto, na literatura sobre relações raciais e de gênero é notório que o enfrentamento diário dos micro-mecanismos do racismo e do sexismo atingem sobremaneira a saúde mental das mulheres negras”, e “não é à toa que alguns de sua geração se foram em delicadas circunstâncias de suicídio, a exemplo, neste caso de dois homens negros de relativo sucesso em sua atuação: Eduardo de Oliveira e Oliveira e Hamilton

Cardoso” (Ratts, 2007, p. 78). O autor finaliza *Eu sou atlântica* com: “Que Beatriz seja o que foi em sua existência humana. Que sua noite “não adormeça em nossos olhos”, a exemplo do que nos solicita o poema de Conceição Evaristo, a ela dedicado” (Ratts, 2007, p. 79).

Na obra, ainda há reflexões que enfatizam a importância de falarmos de nós mesmos, o que nos remete ao texto da peça teatral “E agora falamos nós”, de Thereza Santos, em coautoria com Eduardo de Oliveira e Oliveira e participação de Ismael Ivo. O alerta de que a democracia racial brasileira talvez exista, mas em relação ao negro inexistente devido ao fato de que Nascimento escrevia sobre o negro e o racismo e a mulher negra no mercado de trabalho, perpassando pela educação. Na abordagem sobre nossa democracia racial, Nascimento reafirma que a bibliografia sobre relações raciais no Brasil “antes de constituir que a reflexão consciente de nossa situação, traduz uma certa urgência de aliviar possíveis conflitos decorrentes do confronto de poder entre as etnias que formam nossa sociedade” (Nascimento (1989) *apud* Ratts, 2007, p. 107).

Ratts (2007, p. 109) resgata o pensamento de Nascimento sobre Kilombo e memória comunitária, a partir de estudo de caso em quilombos de Minas Gerais que remete à concepção de mundo das comunidades e à preservação cultural impregnada de uma história dos reinos africanos e do grande poder político das mulheres referenciando o passado africano do matriarcado. A respeito do conceito de quilombo e resistência cultural negra, abrange o quilombo como instituição africana e como instituição no período colonial e imperial no Brasil, a obra trata do Quilombo de Palmares e argumenta que “falta ainda um esforço historiográfico de, ao estudar os quilombos brasileiros, defini-los segundo suas estruturas e sua dinâmica no tempo” (Nascimento (1989) *apud* Ratts, 2007, p. 120).

Documentos atuais como o Relatório da CONAQ, Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil (2018), evidenciam os casos de violência contra quilombolas e relata que entre os anos de 2008 e 2017, a pesquisa realizada identificou 13 situações em que houve narrativas concorrentes sobre as mortes de quilombolas com relatos de assassinatos que aumentam os indicadores de ameaças e de violações. Nos últimos 10 anos, o ano de 2017 foi o mais violento para os quilombolas do Brasil.

Essa referência nos remete ao governo golpista que assumiu a presidência do país em 2016. De acordo com os dados levantados pela Conaq (2018, p. 49-50), o número de assassinatos de 2016 para 2017 cresceu em aproximadamente 350% sendo que o crescimento exponencial das mortes revela uma mudança de conjuntura política e social que agrava o risco da manutenção dos modos de vida e da sobrevivência dos quilombos no país. A região nordeste foi a que mais concentrou assassinatos de quilombolas, de acordo com as notificações sistematizadas pela Conaq. A segunda região com maior número de mortes foi a região norte. No total, a pesquisa mapeou, entre 2008 e

2017: 2 assassinatos no Sul (5,3 %), 2 no Sudeste (5,3%), 29 no Nordeste (76,3%), 0 no Centro Oeste e 5 no Norte (13,1%). Com relação aos estados onde ocorreram mais assassinatos, destaca-se a Bahia com 13 casos, seguido do Maranhão, com 10 casos. Menciona-se também o estado do Pará, com 5 casos. A concentração de episódios de violência extrema na região nordeste evidencia elementos da conjuntura regional que têm agravado as ameaças aos quilombolas.

O relatório (Conaq, 2018, p. 54) revela: Os assassinatos de mulheres quilombolas ocorreram nos anos de 2008, 2013, 2015, 2016 e 2017. O número de ocorrências de assassinatos de mulheres no período mencionado coloca em discussão os seguintes elementos: (1) as violências contra mulheres são invisibilizadas com subnotificação dos casos de assassinatos de lideranças quilombolas mulheres; (2) muitos casos são considerados como feminicídios comuns e não decorrentes da luta pelo território e/ou defesa dos direitos humanos; (3) a exposição das mulheres a maior risco registra-se, sobretudo nos últimos anos, quando passaram a assumir papéis de liderança pública. Os feminicídios, no contexto da luta pelo território merecem aprofundamento.

No referido Relatório, a análise sobre conflitos no contexto de ação de megaprojetos e empresas revela que a expansão do agronegócio e de atividades de mineração, a duplicação de rodovias e a construção de empreendimentos são exemplos de situações que geram constantes conflitos nos quilombos. No contexto de duplicação da rodovia BR-135, em Itapecuru-Mirim, no estado do Maranhão, quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, localizado às margens da rodovia, estão sob o risco de ter as casas demolidas. Muito embora haja informação de que os estudos para a duplicação da estrada desenrolam-se, pelo menos, desde 2014, só na última semana de novembro de 2017 e, por acaso, que quilombolas tiveram conhecimento de que suas casas constavam da lista de desapropriações. Marcações numéricas feitas à tinta no acostamento, numeração de árvores feita com placas de metal e trabalhadores operando máquinas de terraplanagem em áreas dentro do território, essa foi a forma como o problema foi apresentado à comunidade que se mobilizou à procura de informações. O processo decorreu sem qualquer consulta ao quilombo.

Beatriz Nascimento, uma das referências que utilizamos para contextualizar conceitos sobre quilombos, é citada no Relatório da Conaq (2018, p. 144), por seu pensamento para o recontar da história negra, partindo do quilombo, mostra o quão desafiante é, para a elite branca, racista e machista brasileira cada quilombo titulado. Se a inversão metodológica das análises históricas e sociológicas até hoje causam conflitos no mundo acadêmico e político, a garantia de acesso à terra necessária para a reprodução física, social e cultural quilombola representa o desafio revolucionário.

Selma dos Santos Dealdina, na obra *Mulheres Quilombolas: territórios de existências negras femininas*, afirma que:

Nós, mulheres quilombolas, temos um papel de extrema importância nas lutas de resistência, pela manutenção e regularização dos nossos territórios. No quilombo ou na cidade, temos sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, do sagrado, do cuidado, das filhas e filhos, das e dos griôs, da roça, das sementes, de preservação de recursos naturais fundamentais para garantia dos direitos (Dealdina, 2020, p. 37)

Para a autora, “os quilombos, os valores culturais, sociais, educacionais e políticos são transmitidos às e aos mais jovens pela oralidade”. Dealdina afirma que

A mulher quilombola tem um papel fundamental na transmissão e na preservação das tradições locais, na manipulação das ervas medicinais, no artesanato, na agricultura, na culinária e nas festas. São as mulheres quilombolas que desempenham um papel central, estabelecendo vínculos de solidariedade e transmitindo experiências (Dealdina, 2020, p. 37).

A autora (2020, p. 37) reflete sobre o fato de as mulheres quilombolas serem “mantenedoras do legado cultural, da preservação das danças, das rezas, das ladainhas, dos contos, do manuseio do capim dourado, dos assentos religiosos, do modo de fazer e a farinha, o beiju, os doces típicos dos quilombos”. Para a autora, essas mulheres tecem

elementos forjadores da identidade cultural e política do quilombo e da representação da mulher negra quilombola” que são “rezadeiras, raizeiras, benzedeiras, parteiras, coveiras, líderes comunitárias, representantes associativas, estudantes, profissionais de diferentes áreas de trabalho, integrantes e lideranças de movimentos, guardiãs de santos e das benzedeiras das manifestações culturais, entre tantos outros afazeres (Dealdina, 2020, p. 38).

Dealdina revela que “a maior parte dessas mulheres tem pouco estudo formal, principalmente as adultas e mais idosas, somente algumas saíram da comunidade pra estudar na cidade” e observa que

Num novo contexto, temos gerações mais novas de mulheres quilombolas frequentando cursos universitários de graduação, mestrado, doutorado, em diferentes áreas. Temos mulheres quilombolas advogadas, psicólogas, engenheiras navais e ambientais, entre outros muitos exemplos (Dealdina, 2020, p. 38).

Para Dealdina, as mulheres quilombolas exercem papéis ativos na sociedade e conquistam papéis ativos na elaboração do que a luta para preservação do quilombo requer para a execução das necessárias políticas públicas com recorte de gênero, raça e geração, justificando que

Enfrentando a fúria e as balas de fazendeiros e grileiros, por muitas vezes pagamos com a própria vida a defesa dos nossos territórios. Também assistimos a muitas das nossas e dos nossos tombarem no conflito agrário. Mesmo com toda a violência e com o acirramento dos conflitos, não nos intimidamos (Dealdina, 2020, p. 38).

Dealdina indica que a atuação das mulheres quilombolas envolve diversos papéis

como secretárias de políticas públicas municipais e estaduais, coordenadoras de educação e igualdade racial, vereadoras, candidatas a deputadas estaduais e federais, professoras, pedagogas, assistentes sociais, modelos, antropólogas, médicas, entre outras frentes de luta (Dealdina, 2020, p. 38)

Conforme a autora, as mulheres quilombolas têm “formulado e apresentado demandas em diferentes espaços, denunciando o racismo institucional, mobilizando o judiciário nacional e as cortes internacionais, lutando contra a invisibilidade, a marginalidade, a violência doméstica, sexual e psicológica” (Dealdina, 2020, p. 38).

Outra autora da obra *Mulheres Quilombolas* é Givânia Maria da Silva. A autora reflete sobre mulheres quilombolas, afirmando o território na luta, resistência e insurgência negra feminina e observa em *Mulheres, territórios quilombolas e seus significados*

que nos deparamos com contradições das teorias que buscaram incluir na agenda ou construir uma agenda com base nas questões de gênero, do feminismo, ou mesmo do mulherismo ou quilombismo, com o objetivo de compreender a diversidade da realidade de mulheres. Emprestam-se significados, procuram fazer sentido de ser, por meio de conceitos, as realidades que têm sido ignoradas, ou mesmo desconhecidas como é o caso das mulheres quilombolas (Silva, 2020, p. 54-55)

Para a autora, “as questões relativas a mulheres quilombolas não estão contempladas pelo feminismo branco tampouco, em parte, pelo feminismo negro”. A autora sinaliza que

Se considerarmos certas especificidades e suas relações com elementos simbólicos, como por exemplos territórios, a cura, a relação com a sociobiodiversidade; a influência dos lugares, das regiões geográficas, dos biomas; a relação com a religião e aspectos culturais de forma mais ampla, vamos perceber que ainda há ausências de abordagens teóricas que aproximem as discussões correntes dos feminismos à realidade das mulheres quilombolas (Silva, 2020, p. 55)

Silva reconhece a diversidade das mulheres quilombolas e indica que é preciso “construir possibilidades para tratar de forma ampla as questões que envolvem as mulheres negras e em particular, as mulheres negras quilombolas” (Silva, 2020, p. 55-56). Para a autora, essas mulheres

“são obrigadas, em muitos momentos, a pagarem com seu corpo e sua vida o preço do machismo e do racismo somado em uma única conta” (Silva, 2020, p. 56).

A autora reflete que a pressão do movimento negro fez com que o Estado brasileiro adotasse “políticas públicas que minimizam os danos por ele mesmo causando e propondo ações afirmativas, aqueles que detiveram seus privilégios graças ao sistema escravista reagem com vigor”. Silva observa avanços apesar de existirem “as manifestações contrárias e os discursos de ódio proferidos contra as cotas nas universidades públicas, o processo de titulação dos territórios quilombolas e indígenas ou a existência de políticas específicas para as mulheres”. Para Silva, muitas ações, “tão veemente criticadas, não chegaram ainda a impactar de forma significativa a vida de muitas mulheres negras” (Silva, 2020, p. 57). Silva conclui que “não podemos deixar de buscar significados emancipatórios e descolonizadores de corpos e mentes, rompendo com conceitos e teorias que sustentaram e ainda sustentam a supremacia branca, masculina e eurocêntrica”, para a construção de uma sociedade justa e solidária. A pesquisadora e professora de ES que antes atuava na escola quilombola de onde é oriunda, ou seja, da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, do município de Salgueiro, em Pernambuco, afirma:

[...] há um desejo dos quilombolas em participar dos processos educacionais formais que podem resultar no somatório de esforços para trazer para a educação novas abordagens e possibilidades que possam apontar para a construção de outras visões e formas de pensar a educação no Brasil (Silva, 2018, p. 12).

Esse desejo dos e das quilombolas em participar dos processos educacionais formais pode contribuir para uma mudança da visão sobre a educação nessas comunidades.

As mulheres quilombolas em sua trajetória acadêmica discorrem sobre raça e identidade quilombola. Gessiane Nazário, do Quilombo Rasa, em Armação dos Búzios, no Rio de Janeiro, nos estudos doutorais em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, revela em Uma trajetória pessoal inscrita na memória e na história o Quilombo Rasa que “a luta quilombola na Rasa atualmente é para que haja justiça em relação a esse período histórico. Foram muitas famílias expulsas de suas terras e grande parte foi forçada a migrar para outras cidades” (Nazário, 2020, p. 98). A autora afirma que a reflexão sobre a trajetória familiar só se tornou possível quando, na universidade, teve a oportunidade de refazer essa narrativa.

No processo dinâmico e doloroso de reflexão sobre a minha identidade e ressignificação enquanto mulher, negra, quilombola e acadêmica, pude compreender o significado [...] e as condições aviltantes a que submetiam quilombolas. Comecei a valorizar essas histórias,

compreendendo que as minhas inquietações pessoais enquanto mulher negra, pobre e quilombola resultam também de problemas históricos e sociais (Nazário, 2020, p. 98)

Nazário (2020, p. 105) reflete que o acesso ao conhecimento e a experiência de outras mulheres negras e intelectuais pode desconstruir a representação de subalternidade internalizada.

Nossa pesquisa transversaliza a identidade das mulheres quilombolas. Sobre a identidade quilombola, Miranda reflete sobre o que é ser quilombola nas escolas quilombolas.

As investigações sobre a identidade quilombola deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar (Miranda, 2018, p. 4).

Lélia Gonzalez, no ensaio sobre *Nanny: Pilar da amefricanidade*, afirma que

Quem de nós desconhece o papel de grandes guerreiras quilombolas como Dandara, Aqualtune ou Maria Felipa? Mas pouco ou nada sabemos das quilombolas de outras regiões da América. Uma grande irmã e companheira, amefricana da Jamaica, foi quem nos despertou para esse aspecto essencial de nossa história comum: a dra. Lucille Mathurin Mair (historiadora, ex-embaixadora de seu país na ONU, secretária geral da ONU para a Conferência de Copenhague e nossa companheira no Dawn/Mudar) foi quem nos falou pela primeira vez de Nanny. E a conclusão a que chegamos foi: *Nanny está para a Jamaica assim como Zumbi está para o Brasil* (Gonzalez, 2020, p. 153)

Gonzalez reflete a importância de Nanny e, no Brasil, Dandara pode ser lembrada como uma guerreira quilombola de Palmares. Na parte a respeito da *Ancestralidade mítica*, explica que

Os termos “marronage” (francês) e “maroon society” (inglês) provêm do espanhol “cimarrón”, todos significando o mesmo que “quilombo” para nós. E o que vamos expor em seguida se baseia em dois textos: o de Lucille Mathurin Mair e o de Kenneth Bilby e Filomina Chioma Steady. Esta última é também grande irmã e companheira africana de Serra Leoa (Gonzalez, 2020, p. 154).

Entendemos conforme a autora, que Nanny Town era uma comunidade quilombola da Jamaica da parte leste da Jamaica, Blue Mountains, uma comunidade rural que não difere de qualquer outra, mas é a maior comunidade maroon da ilha: Moore Town (atente-se para a coincidência: Moore, como Murray e outros, são nomes que derivam de “moor”, mouro; do mesmo modo, para nós, Moura, Moraes, Mauro etc.) “Resultante da expansão de uma comunidade mais antiga, destruída pelos *bakras* (ingleses), suas origens datam da primeira metade do século XVIII. Nanny Town foi o berço de New Nanny Town, atual Moore Town” e contribuiu com estratégias de sobrevivência, numa organização matriarcal com a valorização das mulheres como ocorria no continente africano.

Se se pensa no caráter militar das comunidades maroon, articulado com suas estratégias de sobrevivência, as instituições e os valores mais compatíveis com tais exigências só poderiam desembocar num tipo de organização matrifocal com uma grande valorização das mulheres. [...] Sua participação cotidiana na luta pela sobrevivência, contribuindo em diferentes níveis, fez delas a principal fonte de estabilidade e continuidade grupais (Gonzalez, 2020, p. 154).

A autora resgata a sociedade estabelecida na América com ancestrais como Nanny que tem importância na manutenção do matriarcado experimentado pelas mulheres africanas na diáspora, inclusive em seus saberes medicinais.

É no contexto de um grande corpus de história oral maroon da Moore Town de hoje que emerge, como um brilho intenso e único, a figura de Nanny, ou “Grandy Nanny”, como a maior heroína de seu povo. [...] Dizendo-se pertencentes a uma família ou a um clã, afirmam sua consanguinidade pelo fato de serem *Nanny yoyo*. Este último termo significa progênie, “filhos”, e também sinônimo de “maroon” na linguagem secreta das danças kromanti, ritual de possessão cuja figura central deve ser especialista na dança e no conhecimento das ervas medicinais; o *fete-man* ou a *fete-woman* é possuído por um espírito ancestral maroon para efeitos de cura. Desnecessário dizer que, entre as *fete-women*, Nanny foi a maior de todas (Gonzalez, 2020, p. 154-155).

Para a autora, “as lendas a seu respeito sublinham o caráter sobrenatural de Nanny; seus grandes poderes derivavam do seu contato e conhecimento íntimo do mundo do espírito, isto é, do reino dos ancestrais”. Gonzalez afirma que “enquanto mediadora entre vivos e mortos, ela simboliza a continuidade das sociedades maroons no espaço e tempo” (Gonzalez, 2020, p. 155).

Gonzalez reforça a importância de Nanny na resistência ao colonialismo na América e sua capacidade política para negociar e os esforços para a não extinção de seu povo.

Tendo-lhe proposto a paz, num primeiro encontro os *bakras* tiveram suas condições rejeitadas por Nanny. Mas, numa segunda vez, ela aceitou um tratado de paz, o que despertou forte oposição de seu mais importante capitão, que, inutilmente, tentou fazê-la voltar atrás. [...] E só poderia ter partido de uma mulher a significativa atitude de aceitar a paz, sobretudo num momento em que a comunidade corria sério risco em face do avanço *bakra*, como sugere a história (Gonzalez, 2020, p. 156).

A autora revela que no conjunto de narrativas sobre Nanny aparecem duas irmãs trazidas da África para serem escravizadas.

Duas questões emergem dessa história. A afirmação de uma identidade maroon, orgulhosa de si por seu passado de lutas; os *Nanny yoyo*, que se distinguem dos outros, dos que aceitaram a dominação escravista. Por outro lado, ao tratar de duas irmãs, ela remete a uma antiga ideologia matrilinear, talvez parcialmente derivada da cultura akan, numa comunidade que hoje é patrilinear. A insistência dos maroons em, às vezes, designar Nanny como a “mãe”

de seu povo e de se diferenciarem por essa ascendência parece confirmar esse tipo de possibilidade (Gonzalez, 2020, p. 156).

A autora ressalta que trata de narrativas que trazem a real “existência de uma importante personagem chamada Nanny, cujas origens étnicas remeteriam aos akans e que era africana de nascimento” e “hoje como ontem, a visão eurocêntrica e racista de práticas religiosas pertencentes a culturas não europeias só faz confirmar o quanto a ideologia do supremacismo branco se perpetua, ela sim, como terrorismo cultural imperialista” (Gonzalez, 2020, p. 157), refletindo:

Apesar do tratamento depreciativo dos ingleses (nós, mulheres, sabemos o que significa ser chamada de feiticeira, sobretudo no século XVIII), sua força de mulher guerreira nunca foi esquecida por seus descendentes, por seus *yoyo*; e isso a ponto de o governo da Jamaica ter erguido um monumento em sua homenagem no centro de Moore Town após a ter declarado heroína nacional (a semelhança com Zumbi seria mera coincidência?) (Gonzalez, 2020, p. 157)

Tanto Nanny como Dandara são símbolos da resistência de africanos e seus descendentes na América e merecem homenagens com estátuas como as que foram erguidas para que não sejam silenciados/as por seus feitos pela luta travada por essas mulheres quilombolas.

4.3.6 A luta das mulheres do Quilombo Piqui da Rampa

Integridade
Geni Mariano Guimarães
Ser negra,
Na integridade
Calma e morna dos dias.
[...]
Ser negra,
Nos traços,
Nos passos,
Na sensibilidade negra.
Ser negra,
Do verso e reverso,
Do choro e riso,
De verdades e mentiras,
Como todos os seres que habitam a terra.
Negra
Puro afro sangue negro,
Saindo aos jorros
Por todos os poros.

(Fragmento do Poema Integridade no
Livro A razão da chama, Antologia de Poetas Negros Brasileiros,
Camargo, Oswaldo de (org.), 1986, p. 76-77)

O poema Integridade, de Geni Mariano Guimarães, nos traz a sensibilidade negra.

A luta das mulheres do Quilombo Piqui da Rampa perpassa a pesquisa que realizamos, ao utilizarmos diálogos, memórias e conversas, histórias de vida das professoras quilombolas para entender o significado da educação para elas, a fim de identificar se percebem a importância da escolarização para melhor inserção social das futuras gerações e qualidade de vida na comunidade.

Buscamos uma pesquisa realizada anteriormente na comunidade e encontramos um histórico que explicita a existência da Associação de Mulheres Negras do Quilombo Piqui da Rampa, visando ampliar a prática de organização e união entre os moradores, por meio do desenvolvimento de projetos, buscando maiores oportunidades de desenvolvimento.

Em 2001, foi fundada a Associação de Mulheres Negras do Povoado Piqui, ampliando ainda mais a prática de organização e união entre os moradores. Esta associação objetiva a viabilização de projetos, em alternância, pois de posse de duas Associações possuem mais oportunidades de desenvolvimento social, econômico e cultural (Braga, 2007, p. 149)

Entretanto, em visita à comunidade no ano de 2023, identificamos que a associação se fundiu à Associação Comunitária do Quilombo Piqui da Rampa e não mais atua para elaboração de projetos pertinentes às mulheres negras, considerando que a associação existente assume o papel de desenvolver os projetos para a comunidade, mas refletimos que a associação de mulheres seria um espaço para a defesa dos direitos das mulheres negras para uma participação das mulheres nos centros decisórios a exemplo da política, para maior equidade na representação da população negra.

Acreditamos que, pelas vozes das professoras das escolas quilombolas, é possível identificar que denunciam o descaso de governantes com a educação na comunidade e a luta por igualdade de oportunidades pode se dar a partir da escola que, mediante planejamento de atividades, contribui para fortalecer a luta contra o racismo e sexismo e discriminações que as afetam.

Em termos de projetos para educação no quilombo, há uma vontade de realização de um Seminário que possa apresentar as experiências culturais nas escolas da comunidade e a gestora escolar Vanderleia da escola de ensino médio de Piqui da Rampa socializou o Projeto Seminário Municipal de Experiências Pedagógicas no Ensino nas Escolas Quilombolas da Conaq/Uniquita (União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Itapecuru-Mirim) município próximo à Vargem Grande, realizado em maio de 2023, em que houve essa socialização das experiências.

5 O OLHAR DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Ressurgir das cinzas
Esmeralda Ribeiro
*Sou guerreira como Luiza Mahin,
Sou inteligente como Lélia Gonzáles,
Sou entusiasta como Carolina de Jesus,
Sou contemporânea como Firmina dos Reis
Sou herança de tantas outras ancestrais.
E, com isso, despertem ciúmes daqui e de lá,
mesmo com seus falsos poderes tentem me aniquilar,
mesmo que aos pés de Ogum coloquem espada da injustiça
mesmo assim tenho este mantra eu meu coração:
"Nunca me verás caída ao chão".*
(Fragmento do poema Ressurgir das cinzas
Cadernos Negros, vol 27: Poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2004)

Para discorrer sobre o olhar das professoras das escolas quilombolas sobre a educação, iniciamos a seção com a reflexão da poesia de Esmeralda Ribeiro, que resgata a força das mulheres de luta, e como nossa pesquisa se realiza no nordeste do país, incorporamos a perspectiva da afrocentricidade e da decolonialidade como epistemologias que surgem no lugar das teorias eurocêntricas pela necessidade de priorizar estudos sobre a história e cultura quilombola.

Assim sendo, o olhar das professoras quilombolas nos remete às práticas pedagógicas que incluem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o que envolve lutas empreendidas por mulheres negras no Maranhão, a partir da memória e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa, recorrendo aos escritos sobre a comunidade pesquisada.

Maria da Paz Fernandes, hoje com mais de 70 anos, foi uma das professoras leigas que ensinavam na comunidade, nos leva a perceber que a educação escolar foi negligenciada pelo poder público durante o período em que não existiam escolas no quilombo, mas os pais e mães contavam com o apoio de pessoas alfabetizadas para ensinar filhos e filhas em suas casas. Ela é filha de Antônio Atanásio Fernandes, homenageado com seu nome na escola de ensino médio, relata: “Quem sabia botar o nome, a gente pegava para ensinar” (Braga, 2007, p. 142).

Maria da Paz Fernandes, refere-se ao percurso longo até Vargem Grande. Na época era frequente o transporte por meio de animais como burro, cavalo e jumento. Com isso, alguns para estudar tinham que sair para cidades como Vargem Grande e São Luís. Os que ficavam tinham muitos problemas mediante a falta de escolas e professores formados (Braga, 2007, p. 142).

Os relatos da professora leiga Maria da Paz revelam as dificuldades de acesso também à educação em Piqui da Rampa.

O relato de Sebastião dos Santos, um morador que recorda os primeiros anos de estudo com a professora que começou e recomeçou os estudos posteriormente, mas os professores não permaneciam por muito tempo na região.

A análise sobre a situação escolar pode ser entendida, de acordo com Braga, na organização para possibilitar o acesso à educação escolar no Quilombo Piqui da Rampa.

A situação expressa nos relatos ressalta a falta de professores com formação adequada, prédios escolares, carteiras, mesas, quadros, livros, cadernos, dentre outras. Na comunidade do Piqui, há décadas atrás, os alunos tinham aulas nas casas, em seguida passaram a se reunir na pequena “Capela de Santa Maria” (construção de taipa) onde se sentavam em bancos improvisados e aproveitavam a mesa da capela, que era utilizada também como altar, para escrever. Naquele tempo, era apenas uma professora e a turma multisseriada de alfabetização, ou seja, turma com alunos de faixas etárias e séries distintas (1ª a 4ª série) (Braga, 2007, p. 143).

A professora leiga Maria da Paz Fernandes afirma para Braga, no livro sobre o quilombo, que “era bastante difícil e que atualmente mudou bastante, pois está mais reforçada, mais animada, têm aulas todos os dias, de manhã, de tarde e à noite”. Para a autora, “o avanço citado por Maria da Paz e por outros da comunidade de um modo geral, refere-se às mudanças no quadro escolar do povoado”. A autora aponta para os fatores que contribuíram para uma mudança na educação escolar ofertada na comunidade.

Um dos fatores determinantes foi a construção e ampliação do prédio da Unidade Escolar Henriqueta Selvina Leite em duas etapas. A primeira, no mandato de Ana Maria Nascimento Fernandes, a Dr.ª Ana, de 1997 a julho de 2002. A segunda, na gestão de José Pedro da Silva (de agosto de 2002 a dezembro de 2004), que ampliou uma sala de aula. Ambas em parceria com a Secretaria de Educação de Vargem Grande, na figura da então secretária Irmã Maria Inês Sanches. A segunda sala teve a contrapartida da comunidade na mão-de-obra (Braga, 2007, p. 143).

A autora afirma que pelos relatos obtidos em seu projeto, com resultados publicados em seu livro, que a educação escolar foi iniciada com a construção da escola e quadro de docentes.

O início da construção da Escola no Piqui, de acordo com a ex-professora Maria Clara Sales e o atual professor Raimundo de Jesus Fernandes, ocorreram na década de 80. Com a progressiva conquista de espaços físicos e a ampliação do quadro de professores, a educação foi alcançando maior regularidade, atualmente três dos professores residem no Piqui – Maria José de Oliveira Martins (5ª a 8ª), Raimundo de Jesus Fernandes (1ª a 4ª) e Aldenora de Sousa Veras dos Santos (Educação Infantil), estes últimos naturais do Piqui da Rampa e de São Joaquim da Rampa, respectivamente (Braga, 2007, p. 143-144).

A organização do espaço escolar para Braga se deu com equipamentos que foram doados pelo poder público municipal e outros foram comprados com recursos próprios da comunidade.

Na escola também ficava à disposição da comunidade, uma televisão comunitária adquirida através de doação da Prefeitura Municipal de Vargem Grande na gestão da Dr.^a Ana Nascimento e um congelador comunitário com recursos próprios da comunidade pois no período, do qual não recordam com precisão, ninguém possuía geladeira, o congelador era compartilhado pelas famílias (Braga, 2007, p. 144).

Pela visão da autora, apesar de todas as dificuldades e necessidades, o Quilombo Piqui da Rampa é destaque na educação da região:

o Piqui da Rampa é destaque na região em relação à educação, tanto é que a escola recebe alunos de várias outras localidades, tais como: Bel Monte, Sucupira, Salva Terra, Assentamento Padre Trindade, Prata, Gameleira, Bica, Limoeiro e São Joaquim, as quais, ou não dispõem de escolas, ou não dispõem de escolas, ou de turmas de 5ª a 8ª série (Braga, 2007, p. 144).

Assim sendo, entendemos que as diretrizes curriculares precisam ser utilizadas no contexto das escolas quilombolas destacando a importância da inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido por quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural, sendo importante a formação inicial e continuada de professoras e professores que atuam no quilombo.

A formação de professoras e professores poderá desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da EB nas suas diferentes etapas e modalidades de ensino. A produção e distribuição de material específico precisa ser feita em diálogo com as realidades locais das várias comunidades existentes em cada município com comunidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores/as dos sistemas de ensino, das escolas, das coordenações pedagógicas e dos núcleos de diversidade e deve contar também com a presença das lideranças quilombolas que, há muito tempo, reivindicam a participação na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas voltadas para essas comunidades.

5.1 O significado da educação para profissionais das escolas quilombolas

Resisto
Alzira Rufino

*De onde vem este medo?
sou
sem mistério existo
busco gestos
de parecer
atando os feitos
que me contam
grito
de onde vem
esta vergonha
sobre mim?
Eu, mulher, negra,
RESISTO.
(Eu, mulher negra, resisto, 1988, p. 14)*

Para entender o significado da educação para profissionais das escolas quilombolas de Piqui da Rampa, iniciamos com o poema de Alzira Rufino que reflete sobre a identidade da mulher negra, e percorremos a respeito de uma história que demanda políticas públicas que os sistemas públicos de ensino devem assegurar para garantir para atender as bases legais para o atendimento das especificidades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas.

As escolas fazem parte da vida na comunidade e têm um significado forte que percebemos no diálogo com profissionais da educação que atuam nas escolas de Piqui da Rampa na perspectiva de uma conquista de direitos por muito tempo não garantidos. Essas escolas quilombolas da comunidade Piqui da Rampa são: Antônio Atanásio Fernandes, homenageado com o nome na escola de ensino médio, é filho de João de Deus Fernandes e Henriqueta Selvina Leite, que dá nome à escola de educação infantil e ensino fundamental, e nasceu no Quilombo Piqui da Rampa no dia 20 de novembro de 1906 e tem uma trajetória foi marcada por luta para combater a fome e miséria presentes na vida da comunidade na época, o que fez com que alguns moradores fossem para outros lugares, mas Antônio permaneceu lá. Sendo incentivador das práticas agrícolas sustentáveis, ensinava as pessoas do quilombo a trabalhar na agricultura de subsistência. A luta do líder quilombola manteve o pensamento dos moradores em busca de melhorias para o desenvolvimento da comunidade.

As conversas que tivemos se deram com pessoas da comunidade que atuam como profissionais da educação das escolas e são lideranças quilombolas, e foram feitas por meio de diálogos virtuais. Nos meses de fevereiro e março de 2022, conversamos com professoras e professores, e lideranças, dependendo do tempo que disponibilizavam no pleno período pandêmico que vivemos desde o início da pesquisa. Retornamos em 2023 para ampliar a pesquisa e, em 2024, conversamos *online* por conta do período chuvoso neste ano que tornou o acesso mais difícil à Piqui da Rampa. Entretanto, a pesquisa pautada no projeto apresentado antes da pandemia pretendia um

contato presencial com os/as sujeitos/as envolvidos/as para podermos entender a vida na comunidade e vivenciar a luta por direitos educacionais incentivada por lideranças locais.

No diálogo com profissionais das escolas quilombolas, foi possível entender o conhecimento sobre seus direitos, assim como as histórias de resistência e luta, incluindo a reivindicação para o Estado reconhecer a necessidade de políticas públicas educacionais para os quilombos contemporâneos.

Para os/as profissionais da educação da comunidade, a escola, é um lugar de acesso à possibilidade de um futuro melhor. Dessa forma, conversamos com professoras/es, gestora e secretária das escolas pesquisadas e lideranças da associação comunitária, bem como suas famílias, para entender qual era o interesse das pessoas perante a educação.

Podemos destacar que, na opinião das lideranças, a luta pela melhoria e ampliação da EB na comunidade, ao reivindicarem a construção da escola de EM para atender inclusive adultos que não tiveram oportunidade de estudar sem precisar sair da comunidade na idade que deveriam fazer o curso, apesar de não terem um conhecimento aprofundado sobre as DCNEEQ que apontam para o reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, deve ser uma escola quilombola que atenda às suas demandas.

Na conversa com algumas lideranças do quilombo, percebemos que a família aspira por uma escola que faça a diferença na vida de seus filhos e suas filhas, que trate de conhecimentos que são requeridos para que possam concluir a EB e seguir para o ES e também da história do quilombo e a organização do trabalho comunitário que é imprescindível para a sobrevivência da comunidade.

Na opinião das pessoas da comunidade, que são da associação comunitária, com as quais conversamos, o fato de seus filhos e suas filhas terem atingido o ES e poderem se formar, depois de terem cursado a graduação fora da comunidade, reflete que a adoção das ações afirmativas, por meio das cotas, contribuiu para essa entrada no ES. Assim, notamos que, ao concluir a graduação, muitos/as se tornaram professores/as e gestores/as nas escolas da comunidade, respeitando as Diretrizes, ou seja, ter “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 6).

Para guiar nossa conversa com as professoras e lideranças da comunidade pensamos, inicialmente, que para colher os relatos de profissionais da educação quilombolas das escolas do Quilombo Piqui da Rampa precisaríamos da identificação das docentes e profissionais da educação das escolas quilombolas, se são oriundas da comunidade, o nome da escola em que atuam, o que sabem sobre a escolha do nome da escola e se há outra escola no Quilombo, além da escola em que

trabalham. Procuramos saber como a escola foi implantada na comunidade e se contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na sala de aula. Sobre a formação para a docência indagamos sobre que cursos fizeram para trabalhar na escola e o mais importante: o que é ser quilombola para elas?

Para ilustrar a conversa com lideranças da comunidade, temos a entrevista com Valter dos Santos, liderança do Quilombo Piqui da Rampa, que considera a história da comunidade uma história de resistência. Para ele, a história da comunidade é da falta de oportunidade para estudar como é a sua própria história. O líder conta que antes a sua assinatura era o dedo na tinta. Foi nos anos de 1990, perto de 30 anos que foi alfabetizado, porque não tinha escola na comunidade. Lembra que havia quem era alfabetizada e que poderia ensinar e que foi uma luta, uma batalha para ter escola na comunidade. Foi feita a reivindicação da comunidade para ter escola, mas o município dizia que eram poucos para estudar e que deveriam ir para a cidade.

Ele conta que diziam que era muito pouco, mas aos poucos começaram a mandar professores/as para a comunidade. Hoje já tem quatro professores/as da comunidade e a diretora é da comunidade. Ele diz que a escola já tem uma identidade com um nome da comunidade, CEQ Antônio Atanásio Fernandes. Valter conta que antes havia uma história da comunidade ter o maior número de analfabetos e que era o pior IDEB, queriam mudar essa situação e conseguiram porque hoje o melhor IDEB está lá. Houve um gestor que queria fechar a escola do Quilombo Piqui da Rampa, mas a luta foi grande para manter a escola. Valter considera que a escola é como uma universidade para a comunidade e que houve melhoria nas condições físicas da escola. Lembra que foi com muita luta que mantiveram a escola. Ele conta que a história é de sofrimento, mas hoje o Quilombo está fazendo uma revolução pois é a comunidade com mais estudantes no ES. Considera importante as ações afirmativas e as cotas, que é uma das melhores políticas que foram implantadas desde o governo Lula, mas ainda é pouco, e pensa a partir da qualidade no EM que mais estudantes podem entrar no ES. Ele afirma que a lei de cotas nas universidades é uma necessidade para eliminar as desigualdades que nossos ancestrais sofreram por tanto tempo quando nem podiam estudar. Lembro do texto da poesia de Cuti, sobre as cotas, em um fragmento ao final do poema:

*Gota do que não se esgota
Cuti
cota não reforça derrota
equilibra
entre ponto de partida
e ponto de chegada
a vitória coletiva
reinventada.*

Para essa liderança do quilombo, a luta pelo ensino médio fez muitos adultos estudarem à noite e isso fez a escola se manter como necessária para os filhos e filhas da família. Afirma que o ENEM é importante para possibilitar a entrada no ES. Valter considera que ser quilombola perpassa pela participação e que por conta da pobreza extrema de que foi vítima só foi vestir roupa com 10 anos e ter uma calça com 16 anos e que ele tem pais que perderam filhos pela fome. Lembra que não tinham estrada e nem bicicleta para levar o filho com febre para o atendimento médico e o médico dizia que era só voltar pra casa e comer, mas nem sempre tinham o que comer e que andavam com uma bicicleta que ganharam para a febre passar. Para ele, os ancestrais tinham esse espírito comunitário de dividir o que tinham para alimentar a família. Ele conta que o território Rampa tem 6.418 hectares no território e a comunidade quilombola faz parte desse território.

Valter lembra que quando foram participar das formações da igreja católica, da Cáritas e comunidades eclesiais de base, passaram a entender que tinham de cobrar melhorias para a comunidade. Antes só tinham duas pessoas que votavam na comunidade, a maioria era analfabeta. Entendeu, então, que era preciso aprender a ler e pensou na necessidade do ensino. Piqui da Rampa é a primeira comunidade a se assumir quilombola, as outras não queriam ser. Uns falavam que não eram “carambolas”. Hoje tem uma maioria que se assumiu quilombola, a partir do exemplo de Piqui da Rampa. A comunidade trabalha com agricultura orgânica, não usam veneno na plantação, pois consideram que o alimento não pode ser contaminado. A liderança Valter, de Piqui da Rampa, reflete que está cada vez mais difícil pagar as contas de energia elétrica na comunidade e que está na luta para implantar lá a energia solar. A consciência de Valter como liderança quilombola o faz perceber que na Educação Escolar Quilombola é preciso valorizar os saberes e as histórias da comunidade para que futuras gerações reconheçam a resistência dos antepassados a partir do currículo escolar.

Foto 25 - Sr. Valter, liderança do Quilombo, com a filha Valdenice, e a esposa Maria Rosete.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na comunidade Rampa, que faz parte do mesmo território que integra Piqui da Rampa, temos o Raimundo José, uma liderança jovem que já é professor na escola de sua comunidade Rampa. Na entrevista com Raimundo José da Silva, Professor do ensino médio, com formação em Geografia, na Unidade Escolar São Bartolomeu no Quilombo Rampa, que tem uma extensão do Centro Educacional Quilombola Antônio Atanásio Fernandes para atendimento de estudantes do ensino médio, uma escola estadual gerida pelo município que tem 4 anos, o professor conta que desde 2010 contribui com a educação da comunidade voluntariamente e hoje atua como professor da Rede Estadual de Ensino lecionando Geografia, Educação Física e Biologia.

Foto 26 - Professor Raimundo José na sala de aula e no Projeto TV Quilombo – Comunidade Rampa



Fonte: Acervo de Raimundo José

O professor realiza o Projeto TV Quilombo que abrange o território Rampa e teve de ir para Vargem Grande para concluir o Ensino Médio. O professor Raimundo José pensa em fazer Mestrado e afirma que irá procurar saber dos editais. Para ele, ser professor quilombola é ser vitorioso e sente orgulho por estar contribuindo na formação de cada estudante que conhece desde que nasceram.

5.1.1 Ser professor/a quilombola nas escolas de Piqui da Rampa

Consciência negra
Ana Fátima
Minha consciência negra
Não depende do seu olhar,
Ela advém de referências outras
Aqualtune, Dandara, Elisa,
Lélia, Beatriz, Carolina,
Conceição, Hildália, Vilma
Para dentro de mim,
E no abraço com irmãs

Nessa luta milenar
Fragmento do Poema Consciência negra
In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio.
Escritoras de Cadernos Negros, Volume 1, Coleção de Maio em Mão.
São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019.

Ao refletirmos sobre o significado da educação para professoras/es quilombolas, começamos com o poema Consciência Negra, de Ana Fátima, que também resgata nomes de quilombolas e personalidades de nossa história, por entendermos ser importante na escola quilombola valorizar a história e a cultura do quilombo e nos diálogos com professoras e professores identificamos que se autoidentificam como quilombolas, consideramos que esse papel está impregnado de uma identidade quilombola imbricada com a construção dessa identidade de ser professor/a quilombola.

Percebemos que as professoras são mulheres negras que nasceram e moram na comunidade, entendem que há um modo de olhar diferente de outras pessoas não negras para elas, principalmente, ao saírem da comunidade, em busca de formação acadêmica para se firmarem na atividade como profissionais da educação.

Nas conversas que tivemos com um professor e com as professoras, sendo uma delas gestora escolar na comunidade pesquisada, deixamos as pessoas à vontade para que pudessem falar sobre o que acreditam ser relevante como: as dificuldades no processo de formação para a docência e o percurso e mobilização da comunidade para que pudessem se formar, conforme situamos a seguir.

A primeira conversa foi com o professor Raimundo de Jesus Fernandes, casado, que nasceu em Piqui da Rampa e foi para sede do município em Vargem Grande para estudar, mas não concluiu os estudos na época. Estudou até 1988 e concluiu o 1º ano do Ensino Médio. Ele conta que se mudou para São Luís na adolescência em 1989 e voltou para Piqui em 1999. Trabalhou no Alfabetização Solidária em 1999. Quando chegou na comunidade houve possibilidade de atuar na escola da comunidade pois só havia professoras leigas e começou a estudar no Pró-Formação para contribuir com a educação da comunidade. O Sr. Manoel, uma liderança da comunidade, pagava para as professoras/es para ensinar os filhos e filhas na comunidade.

A Professora Maria da Paz Fernandes foi professora e é avó da atual gestora do Centro Educacional Quilombola Antônio Atanásio Fernandes. Ele conta que Raimundo Muniz também foi professor na UEB Henriqueta Silvina Leite, nome da tataravó do professor, fundadora da comunidade. O professor entrevistado atua como Orientador Pedagógico do Polo Rampa, na escola UEB Henriqueta Silvina Leite e nas escolas do Território Rampa, Unidade Escolar São Bartolomeu em Rampa, e Unidade Escolar Santo Antônio, de São Joaquim e outras escolas em áreas de

Assentamento Adria Trindade e Salvaterra que não fazem parte do território e são escolas com turmas multisseriadas.

O professor Raimundo conta que, na época, a escola era uma casa normal com uma mesa e os alunos em torno da mesa. Quando aprenderam o ABC eram punidos com a palmatória e castigo de joelho no milho. Naquela época, as professoras ensinavam ao mesmo tempo em que faziam o trabalho da comunidade que consistia em um trabalho rural próprio da comunidade. O ex-Prefeito José Pedro da Silva deu início à construção da escola, mas não concluiu. Em 1994 a escola ficou pronta para receber os/as alunos/as. Até os anos 2000 a educação era ofertada para crianças pequenas dos anos iniciais e como a professora Cândida não tinha formação, ele estudou para substituir a professora. Ele conta que foi gestor escolar de 2009 a 2016 e é professor dos anos iniciais do ensino fundamental com Licenciatura em Pedagogia.

Raimundo lembra que a Secretária de Educação do Município, Ana Socorro, propôs o ensino multisseriado e que o ensino médio funcionasse à tarde no CEQ Antônio Atanásio Fernandes, nome de um dos fundadores do quilombo. Sobre a escola de ensino médio, sugeriu que conversássemos com a liderança da comunidade Sr. Valter, que acompanhou a expansão da educação.

Para o professor Raimundo, ser quilombola é importante pela própria identidade. Para ele, é preciso entender a própria história que é de resistência. Acredita que as políticas públicas ganham força com os movimentos sociais e que, apesar de que os conteúdos parecerem para ele não serem obrigatórios, é preciso tratar da história e cultura da comunidade. Hoje, o professor Raimundo percebe que muitas crianças não se identificam como quilombolas, aí não vão querer danças como o tambor de crioula ou até mesmo o cacuriá, mas a família precisa educar as crianças a gostar da identidade quilombola. O professor Raimundo afirma que as DCNEEQ não são levadas a sério e que não há uma política educacional com formação continuada para valorizar as Diretrizes nacionais e estaduais para a Educação Escolar Quilombola.

Foto 27 - Professor Raimundo da UE Henriqueta Selvina Leite com as professoras do Quilombo



Fonte: Acervo de Vanderleia

Na conversa com Valderice Fernandes da Silva, professora de Língua Portuguesa no CEQ Antônio Atanásio Fernandes, ela conta que é nascida em Piqui da Rampa e tem formação em Letras. Para ser professora fez o seletivo e foi contratada no ano de 2022, para lecionar. A professora acredita que é bom ser professora no Quilombo, e justifica que é bom por conhecer os valores e saberes da comunidade e é gratificante ter se tornado professora, apesar de que pensa que incomoda muito quem não era da comunidade e tinha de lecionar lá, agora que podem lecionar na própria comunidade.

A respeito de sua trajetória escolar, a professora conta que estudou o Ensino Médio na comunidade e só com muita luta a escola dessa etapa de ensino foi criada. A professora considera que a formação no ES ajuda na elaboração de projetos que tragam benefícios para o Quilombo. Tem três formações no ES, uma em Letras, que o pai a incentivou a cursar e era para estudar e voltar para a comunidade para ser professora, que foi feita no Centro Ecumênico de Estudos Religiosos Superiores do Estado do Maranhão - Cersema, uma faculdade particular de Vargem Grande. Depois fez Serviço Social e, antes de concluir o curso de Serviço Social, iniciou o curso de Matemática - EaD na Faculdade do Maranhão - Facam, em Vargem Grande, que era seu sonho, e concluiu. Tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional, mas quer fazer especialização em Educação Escolar Quilombola nem que seja a distância. A professora buscou antes materiais didático-pedagógicos e não encontrou. Valderice afirma que no Planejamento Escolar tem história e cultura afro-brasileira e ela pensa sobre a importância de tratar a história da comunidade e conta que tem um livro de autoria da professora Ana Socorro sobre Piqui que poderia estar na sala de aula.

A professora acredita que seja importante ensinar a comunidade sobre sua origem para que seus moradores possam ter orgulho de sua história. Ela nos conta, assim como Valdenice, sobre aproximadamente dez pessoas com ES, cinco já atuando como professores/as e cinco em fase de conclusão do curso de graduação. Antes ela pensava que era importante estudar para ajudar a comunidade nas suas necessidades, pois o estudo a fazia pensar que não teria a mesma vida dos pais e sente que estudar incomodou quem não a valorizava. “O estudo abriu seus olhos para um leque de coisas”, como diz. Ela pensa que quando sai da comunidade vê os olhares preconceituosos das pessoas. Explica que questões de saúde e bancárias precisam ser resolvidas e quando se estuda pode-se ajudar a família e a comunidade nesse sentido.

Valderice observa que antes procuram a prima Valdenice que está no Doutorado na UFMA, depois de ter cursado o Mestrado e agora, com a Valdenice em São Luís, a comunidade procura quem estudou, como ela, para ajudar. Os estudos a capacitaram a ajudar o outro quando ele

não sabe se defender. Sente-se vitoriosa por ter conseguido estudar para ajudar mais a comunidade. As relações na comunidade são de estímulo pela família, pai, mãe, irmãos e irmãs, tios, tias, primos e primas para que busquem estudar. Para ela, a comunidade propicia união e aconchego. Na comunidade as famílias são bem estruturadas e unidas. Para ela, como diz o tio Valter diz, a educação move o mundo.

Na entrevista com Vanderléia Fernandes da Silva, 33 anos de idade, gestora escolar, que atuou como professora de Língua Inglesa no CEQ Antônio Atanásio Fernandes, ela conta que o nome da escola é de uma pessoa importante do Quilombo e que fez muito pela comunidade e afirma que estudou nas escolas de Piqui em turmas multisseriadas. A gestora tem ES completo e se formou pela Funpac e ocupa a função há 4 anos nos turnos vespertino e noturno e tem experiência de mais de 10 anos na área da educação e atuou como professora desde 2009 na EJA. É contratada e foi indicada pela comunidade para ser gestora da escola.

Na escola não tem coordenadora pedagógica e, para ela, fica difícil contribuir no planejamento das aulas sendo gestora. Falta material adequado para a escola porque o recebido não trata nada sobre a história e cultura da comunidade. A escola quilombola tem dificuldade por não ter recursos para fazer um caixa escolar. Acredita que para aplicar as Diretrizes precisaria de recursos como datashow, impressora, materiais didáticos. A escola não funciona como deveria, apenas uma sala, a dos/as professores/as tem ar-condicionado e como o clima está muito quente é utilizada para as aulas. Acrescenta que foi mandada a documentação para a Secretaria de Educação e a Portaria não saiu e isso atrapalha a escola ter caixa escolar. O projeto de escola digna ficou para trás e não tem a estrutura ideal.

A gestora informa que escola tem uma sala fora para atender estudantes de Rampa e outras comunidades do território. Houve uma inscrição para solicitar ajuda de custo, mas não conseguiram sucesso na reivindicação, assim professoras/es tem que arcar com despesas de deslocamento para dar aula fora da comunidade. Afirma que os contratos são para quatro anos. No último seletivo não houve homologação dos contratos, como se não tivessem tido aprovação para o contrato. Afirma que a Conaq tem um projeto de intervenção para melhoria da educação nas comunidades quilombolas que acompanha.

A gestora ressalta que é preciso formação continuada para que sejam entendidas as orientações contidas nas Diretrizes pelas lacunas da formação de professores/as.

Vanderleia pensa em fazer um curso de Especialização e depois Mestrado. Quer também participar de um curso sobre Educação Escolar Quilombola.

Sobre professores e professoras que influenciaram na busca de melhor estudo, a professora Ana Socorro, autora do livro sobre Piqui da Rampa, foi citada, assim como o Professor Raí (Raimundo) pela sua história. A explicação da gestora Vanderleia é a de que a Professora Ana Socorro a incentivou e explicitou dúvidas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio para que entendessem a necessidade de fazer o exame para poderem entrar no ES.

Para Vanderleia, ser professora quilombola é algo mágico, como filha da comunidade. Para ela, é gratificante estar ocupando a função de gestora da escola da comunidade. Ser professora, mulher, negra e quilombola é ser vitoriosa, considerando os casos de racismo que aparecem todos os dias e sente que está plantando uma semente em cada estudante para que tenham um futuro melhor.

Foto 28 - Atividade cultural do Tambor de crioula apresentada por Estudantes, Gestora e Professores/as do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderleia

E, para tratar da história e política educacional do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão, analisamos o conhecimento das profissionais da educação sobre as DCNEEQ, para investigar a história da educação na comunidade, a partir do olhar das docentes quilombolas; também para entender que as diferenças devem ser abordadas no espaço escolar para a construção de atitudes saudáveis. Isto para que elas compreendam a existência de manifestações de preconceito e discriminação raciais advindas do racismo que poderão presenciar fora da comunidade, para que a escola quilombola fortaleça a identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Nesse sentido, Eliane Cavalleiro chama a atenção para o fato de que “o silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras” (Cavalleiro (2005, p. 12). Assim, é preciso que estejamos livres dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas, na formação de profissionais da educação.

Para tanto, buscamos evidenciar o conhecimento das escolas quilombolas sobre as Diretrizes referentes à Lei nº 10.639/2003, o PNIDCNERER, que inclui a EEQ. Os estudos, na pesquisa que realizamos, incluem a EEQ e ERER para identificarmos em que medida a realidade educacional das mulheres quilombolas perpassa esse conhecimento.

A necessidade de conhecimento sobre as DCNEEQ por profissionais da educação das escolas quilombolas é reforçada na pesquisa realizada por Ferreira (2020, p. 113) que reflete:

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preceituam que, aos professores/as quilombolas, deverá ser garantida a formação em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização (BRASIL, 2012b). Entretanto, ainda percebemos a carência de formação específica para os profissionais que atuam nas comunidades quilombolas (Ferreira, 2020, p. 113).

Entretanto, nas conversas, conseguimos perceber que professoras/es não participaram da primeira audiência sobre as DCNEEQ realizada em 2011 em Itapecuru-Mirim, próximo à Vargem Grande.

A conversa com a Professora Maria Bertilla Costa da Silva, que nasceu na comunidade traz o desvio de função comum em escolas quilombolas. Trabalha na escola UEB Henriqueta Silvina Leite, que era chamada mãe Henriqueta, como auxiliar operacional, atuando como auxiliar de escritório, e tem a função de secretária escolar. A professora é da comunidade e afirma que trabalha no CEQ Antônio Atanásio Fernandes. Os dois nomes das escolas são de lideranças do Quilombo Piqui da Rampa. Ela conta que antes a escolarização era só até a antiga 4ª série, hoje 5º ano do ensino fundamental. Ela pensa que ser professora na comunidade é ser exemplo para as futuras gerações.

A professora informa que apesar de seguirem Diretrizes da Semed, reflete que é uma escola que não funciona como quilombola como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ela salienta que tem uma permanência diária na escola e antes os professores/as vinham de fora e faltavam por conta da dificuldade de acesso à comunidade.

Considera que com a possibilidade de poderem atuar como profissionais da educação nas escolas da comunidade, melhorou muito, pelo fato de estarem morando na comunidade. A professora cursou Pedagogia e outras disciplinas como Língua Portuguesa. Fez um curso para tratar de dependentes químicos no Uniceuma.

Perguntamos sobre a identidade quilombola e a professora relata que já sofreu muito preconceito por ser negra. Afirma que tem uma identidade quilombola porque nasceu no quilombo. As pessoas de fora da comunidade pensam que mulheres negras trabalham na escola como auxiliar de serviços gerais e não são professoras. Ela informa que apesar de ser negra no registro consta parda.

Na entrevista com a professora Daiara Cirene Fernandes, 29 anos, ela nos conta que nasceu em Piqui da Rampa e estudou nas escolas da comunidade, cursou a graduação em Ciências Biológicas, UFMA, campus Chapadinha, se formou em janeiro deste ano e começou a trabalhar como professora de Biologia no CEQ Antônio Atanásio Fernandes, escola de ensino médio. Antes só havia possibilidade de estudar os anos iniciais e foi muito difícil, mas conseguiram ter a escola com anos finais do Ensino Fundamental e o ensino médio, que funciona à tarde e com muita luta foi implantada essa escola na comunidade. Ela tem um irmão que está concluindo o curso de Agronomia. Ela conta que fez o curso de magistério e gostou da experiência de estagiar na escola da comunidade e que ser professora quilombola é poder ensinar na comunidade, pois antes iam professores que não eram comprometidos e que trabalhavam vários turnos.

Na escolarização o Prof. Nilo e a Profª. Eliane foram lembrados e também a Profª. Varlene que a incentivou a cursar o ES e o Prof. Aléssio que foi importante na graduação. A professora lembra que a mãe a estimulou a cursar o ES e o pai também. Ela vê como importante ter professoras/es da própria comunidade para valorizar a história local dos ancestrais.

Foto 29 - Professora Daiara na sala de aula do CEQ Antônio Atanásio Fernandes



Fonte: Acervo de Vanderleia

A professora Jarlene da Conceição é quilombola da comunidade Bacuri dos Pires e é casada com um quilombola de Piqui da Rampa, fez Pedagogia e atuou na escola com Língua Portuguesa, Língua Inglesa na Escola Henriqueta. Trabalha atualmente no Ensino Médio, leciona Sociologia e tem 26 anos. Possui licenciatura e se formou pela Fafibe em Pedagogia e fez cursos de pós-graduação em Filosofia e Sociologia. Cursou o Ensino Fundamental em Vassoura de Butão, no município de Cantanhede no Maranhão e o Ensino Médio em Piqui da Rampa. Mora na comunidade e tem atuação docente há dois anos como professora contratada. Para ela, ser quilombola é ter uma identidade e se assumir como negra. A escola possibilita que possam ensinar crianças e adolescentes a terem orgulho de sua origem quilombola, que é sinônimo de luta e resistência dos antepassados.

A professora Maria Joana Sales Barbosa é quilombola da comunidade e ensina Matemática, Ensino Religioso e Ciências na Escola Henriqueta. Para ela, ser quilombola carrega uma história de resistência e luta. Ela cursou o magistério e Pedagogia, mas atua com os anos finais do ensino fundamental. É neta da professora leiga Maria Clara que era parteira e quebradeira de coco para o sustento da família. Antes a avó, quando era professora no Quilombo, conseguia um livro e tirava uma folha para cada criança poder aprender conforme a página do livro e não tinha folhas para todas as crianças. Era um tempo muito difícil, afirma.

A história da avó de Maria Joana, Maria Clara, nos lembra a da professora Maria da Paz e a dificuldade de ter livros didáticos para ensinar as primeiras letras às crianças do Quilombo.

As narrativas do professor Raimundo, do Quilombo Rampa, que desenvolve o projeto TV Quilombo, um projeto de educação popular que contribui para disseminação dos saberes quilombolas que são preservados no território Rampa e das professoras sobre projetos no Quilombo foram, como afirma, algo que se faz na comunidade para não esperar do sistema alguma melhoria.

5.2 Ser mulher negra no Quilombo Piqui da Rampa

Libertação
Benedita Lopes
Para nos anular
Destituíram-nos de alma
Seres sem alma
Podem ser criados-mudos
Objetificação
Para nos apagar
Ofereceram-nos alma branca
Seres sem alma
Podem ser sobreviventes
Escravidão
Para nos aniquilar
Ofereceram-nos o perverso
Seres sem alma
Pode ser desconfigurado
Desumanização
Para nos defender
Capoeira
Para nos salvar
Quilombo
E nós a Ser
Libertação

Fonte: <https://ruidomanifesto.org/especial-flores-de-baoba-cinco-poemas-e-tres-cronicas-de-benedita-lopes/>

O poema que inicia esta parte é de autoria de Benedita Lopes e reflete sobre o que é ser mulher negra e quilombola e, na comunidade em que realizamos a pesquisa, chegou ao nosso

conhecimento a existência de uma Associação das Mulheres Negras do Quilombo Piqui da Rampa, como tratamos anteriormente. Entretanto, em nossa visita à comunidade em janeiro de 2023 identificamos que a associação se juntou à Associação Comunitária do Quilombo Piqui da Rampa e não mais atua para elaboração de projetos pertinentes às mulheres negras.

Assim sendo, não foi possível identificar nas conversas que tivemos com mulheres lideranças quilombolas se os objetivos da associação delineados na criação foram atingidos, considerando que nosso olhar sobre a defesa dos direitos dessas mulheres é um fator relevante para que se possa romper com determinados papéis na sociedade para uma participação nos centros decisórios como a política, fortalecendo a luta por igualdade e a comunidade, por meio da escola, pode se transformar em instrumento de fortalecimento do papel da mulher negra na sociedade para o combate às desigualdades de gênero, raça e etnia que são categorias que se articulam para promoção da equidade de gênero, raça e etnia devido à ideologia sexista e racista que permeia as relações sociais.

Uma voz que merece destaque é a de Valdenice Ferreira dos Santos tem 25 anos de idade e é filha de Valter dos Santos e Maria Rosete Ferreira dos Santos do Quilombo Piqui da Rampa. Ingressou aos 18 anos na universidade e concluiu aos 22 anos o curso de Ciências Biológicas e foi oradora da turma na colação de grau da graduação na UFMA, campus Chapadinha. Seu discurso revela como a educação é ofertada na comunidade e a reflexão que fez é oportuna para que possamos entender a realidade educacional das escolas quilombolas, mas mesmo tendo manifestado a felicidade por ter conseguido se formar, externou a indignação pela educação ofertada na comunidade. Depois, concluiu o Mestrado em Ciências da Saúde na UFMA em São Luís, em que fez uma pesquisa sobre o uso de substâncias extraídas de plantas da comunidade no combate às bactérias multirresistentes aos antibióticos. Podemos considerar Valdenice uma mulher negra cientista quilombola. Ela cursa o Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia na UFMA, e atuou como professora de Biologia no Ensino Médio porque enquanto cursava o Ensino Médio, fez o curso de Magistério e depois foi gestora escolar. Começou a cursar o ES em 2013. Em 2017, quando já estava concluindo o curso de Ciências Biológicas na UFMA campus Chapadinha, fez o seletivo pois faltavam professores/as para as escolas do Quilombo. Cobrou do Secretário de Educação do Estado, Felipe Camarão, em visita à comunidade, que havia feito o seletivo de 2016 e não havia sido chamada e logo foi chamada e contratada para lecionar na comunidade à tarde e à noite. Ela lembra que foi também gestora da escola quando a comunidade a indicou no processo de reconhecimento da escola como quilombola, mas teve de deixar o cargo após ter sido aprovada para o Mestrado em Ciências da Saúde daquela universidade.

Foto 30 - Pesquisadora Valdenice em atividade de pesquisa científica



Fonte: Acervo de Valdenice

Para ela, a luta foi grande para ter Ensino Médio na comunidade e os adultos foram estudar pela EJA para poderem cobrar a continuidade dos estudos ao Estado. O pai dela, Sr. Valter é uma das lideranças do Quilombo, que travou uma luta incessante para que a escola de ensino médio chegasse lá. Como professora, Valdenice reconhece ser importante saber sobre a história local e do Maranhão e levava as lideranças para a sala de aula para que história da comunidade fosse valorizada.

Ela reflete que, na prática pedagógica como professora de Biologia, procurou levar os estudantes para pesquisa de campo para identificarem os poços, os lagos, as nascentes de água na comunidade, assim como as plantas existentes na comunidade. Considera que a prática pedagógica que adota procura incentivar estudantes a continuar os estudos para cursar o ES e revela que teve um estudante que é filho de um primo que decidiu ser professor por conta das aulas com ela e passou em primeiro lugar para cursar Pedagogia pela UEMA em Nina Rodrigues, um município próximo de lá.

Valdenice afirma que ser quilombola de uma comunidade tradicional é algo bom e que o pai e a mãe sempre a incentivaram e repassaram valores importantes. Começou a estudar com 7 anos, mas como a mãe, que era trabalhadora doméstica em Vargem Grande, e era alfabetizada, a ensinava a escrever o nome e já sabia escrever quando entrou no Ensino Fundamental. O pai deixava a TV ligada para poderem aprender o que ensinavam no telecurso e quando chegava da roça perguntava para todos o que tinham aprendido.

Ela conta que nunca pensou em desistir de fazer o ES, apesar das cobranças e dificuldades. Tem na comunidade o incentivo para que consiga também dar um retorno do que aprendeu com a formação no ES. Valdenice afirma que o povo branco sempre procura uma jovem negra para ser empregada doméstica quando tem de estudar na cidade e muitas são abusadas e tem filhos e quando isso ocorre nem estudam. Ela conta que teve a oportunidade de cursar o Magistério na própria comunidade. Para ela, a família tem um papel importante para manutenção dos filhos e filhas estudando na escola da comunidade. Uma observação feita é a de que precisa ter energia solar na comunidade pois as contas estão com valores altos para o padrão de vida na comunidade.

Espera que a educação melhore para que o irmão possa conseguir ser aprovado no curso que gostaria de fazer. Acredita que a educação é um direito para todos, mas para negros e quilombolas não é a que deveria por não ser a mesma ofertada para pessoas que não são da comunidade.

Revela que atualmente tem cerca de 10 jovens da comunidade, após serem aprovados pelo ENEM, que estão estudando na UFMA – campus Chapadinha. Afirma que uma outra estudante da comunidade, Valdilene foi cursar Agronomia, depois de ter passado no ENEM e tiveram de ir à Defensoria Pública do Maranhão para poder assegurar que a estudante possa cursar a graduação e ter o EM completo depois da aprovação, e conseguiram ganho de causa.

Reflete que cursar o ES é reflexo da política de ações afirmativas que ampliou a possibilidade de negros e negras entrarem nas universidades. Considera que as ações afirmativas contribuíram muito para que estudantes da comunidade pudessem cursar a graduação por ser uma ação compensatória porque nossos antepassados não puderam ter acesso à educação e muito menos ao ES e que essa é uma conquista do movimento negro e quilombola. As pessoas da comunidade estão conscientes de que devem valorizar as ações afirmativas e que devem se inscrever no ENEM nas cotas para negros.

Alerta que mesmo tendo de ir para a UFMA de Chapadinha estudar a graduação, isso traz despesas para as famílias, pois tem de alugar um lugar para poder ficar estudando e nem sempre o auxílio permanência estudantil cobre as despesas com materiais que precisam providenciar. Explica que no Doutorado escolheu a linha da Biotecnologia que colhe sementes e pesquisa vacinas, como a vacina para Chicungunha.

Foto 31 - Valdenice com o seu pai, Sr. Valter, no dia da qualificação e apresentando trabalho em evento.



Fonte: Acervo de Valdenice

Notamos que a voz de Valdenice representa as vozes de mulheres negras quilombolas por ter uma crítica sobre a responsabilidade dos governantes do Estado e, principalmente, do município, com prefeitos que são eleitos por terem poder aquisitivo, bens e são empresários, sem se preocupar

em traçar políticas públicas que contribuam para eliminar as desigualdades que atingem a população negra e ainda mais a que reside em comunidades quilombolas de Vargem Grande.

5.2.1 Vozes quilombolas sobre educação: Lideranças, Professores/as e Mulheres do Quilombo Piqui da Rampa

Pressentimento
Paulo Colina⁵¹
Maio,
treze,
mil oitocentos e oitenta e oito,
me soam como um sussurro cósmico.
A noite sobressaltada
por sirenes me sacode.
Reviro os bolsos a procura do passe
que me permite, São Paulo, cruzar ruas
em latente paz.
A princesa esqueceu de assinar
nossas carteiras de trabalho.
Desconfio sim, que Palmares vivo
é necessário.

Poema do livro *A noite não pede licença*, de Paulo Colina,
São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1987.

A reflexão inicial traz o poema de Paulo Colina e a vivência do racismo neste país.

O referencial teórico escolhido abrange nossa posição ética e política como pesquisadora, educadora e militante do movimento negro, incorporando o pensamento da afrocentricidade, o ensino de história e cultura afro-brasileira e a experiência de resistência histórica de quilombolas em diálogo com o pensamento decolonial sobre os saberes quilombolas.

⁵¹ Paulo Colina (Paulo Eduardo de Oliveira) nasceu em Colina, interior do Estado de São Paulo, no dia 9 de março de 1950. Em 1975, conheceu o jornalista e escritor Oswaldo de Camargo, depois, Abelardo Rodrigues viria a se juntar a eles, formando-se o “Triunvirato”, como eram conhecidos no Bar e Restaurante Mutamba. Ali se reuniam para discutir textos relativos à literatura negra, e foi desta forma que surgiu, em 1978, o projeto editorial dos *Cadernos Negros*, que também teve como fundadores Cuti (Luís Silva) e o escritor argentino Jorge Lescano. O primeiro número saiu em 1978 e, a partir da 1980, passou a ser editado pelo coletivo Quilombhoje Literatura. Paulo Colina contribuiu nos números 2 e 3. Em 1982, organizou o volume *AXÉ: Antologia Contemporânea de Poesia Negra Brasileira*, publicado pela Editora Global e vencedor do prêmio APCA, da Associação Paulista de Críticos de Artes, na categoria melhor livro de poesia do ano. Em sua antologia, Paulo Colina inclui a produção de quatorze poetas afro-brasileiros, demonstrando preocupação em superar a hegemonia cultural do eixo Rio-São Paulo. Nesse sentido, estão presentes autores como Adão Ventura, de Minas Gerais, Oliveira Silveira, do Rio Grande do Sul, Arnaldo Xavier, da Paraíba e José Carlos Limeira, da Bahia, dentre outros. Em 1980, veio a público o volume de contos *Fogo cruzado*, que inova ao trazer para o núcleo dos enredos temas como a violência urbana e a solidão do negro, homem ou mulher, no cotidiano da grande metrópole. Em 1984, Colina estreia na poesia com o volume *Plano de Voo*, ao qual se seguem as coletâneas poéticas *A noite não pede licença* (1987) e *Todo o fogo da luta* (1989). Paulo Colina faleceu em 8 de outubro de 1999, em São Paulo, aos 49 anos, deixando ainda três livros inéditos: *Senta que o dragão é manso*, de contos, *Entre dentes – drama em um ato para negros*, teatro, e *Águas fortes em beco escuro*, reunião de textos críticos. Sua obra, embora pequena, conseguiu levar o seu discurso de respeito à diferença e contribuiu substantivamente para a divulgação da produção dos novos escritores afro-brasileiros. Fonte: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/378-paulo-colina>

As indagações que foram feitas sobre a experiência pioneira de reivindicação da educação básica completa no Quilombo Piqui da Rampa e o desejo das famílias da comunidade de seus filhos e filhas poderem acessar o ensino superior refletem que as epistemologias da afrocentricidade e da decolonialidade permeiam as práticas pedagógicas das professoras das escolas quilombolas por contemplarem as experiências histórico-culturais com a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e, assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que orientam também essa inclusão no ambiente escolar. Há estudos que utilizam termos como: descolonial, contra-colonial e pós-colonial, mas preferimos adotar o decolonial para manter a coerência com nossas referências.

Nosso pressuposto teórico discorre sobre o referencial afrodiaspórico que se faz presente na nossa pesquisa pelo diálogo com a obra de Asante (2009, p. 93), que se pauta em referenciais epistêmicos construídos como descendentes de africanos, ao assumirem o lugar de sujeitos e agentes de nossa cultura e Mazama (2009, p. 123), que destaca que “o conhecimento afrocentrado é validado por uma combinação de compreensão histórica”. O conhecimento é conquistado historicamente, porque “envolve uma presença particular no mundo, um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem.” (Bâ, 2011, p. 169). Malomalo reflete sobre a epistemologia do Ntu, Ubuntu, no âmbito das epistemologias africanas continentais e diaspóricas, um termo usado entre alguns povos da África central e austral que traduz a sua cosmovisão.

Na perspectiva afrocêntrica, o conhecimento é emancipador, por partir do sujeito com suas capacidades ontológicas, como africanos e afro-brasileiros, em que não há hierarquias de saber mais ou saber menos, como Freire assinala. O conhecimento dialoga a partir do lugar cultural, sem subordinar as culturas. Assim sendo, quilombolas conquistaram a condição de sujeito epistêmico, historicamente situados refletindo, como Gomes, que toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida.

O pensamento de Gomes revela que a categoria raça é posta para analisar e também refletir sobre o machismo, o sexismo, as desigualdades sociorraciais para dar visibilidade à luta do movimento negro e do movimento quilombola que produzem saberes diferentes que devem ser valorizados. A autora, afirma que as políticas de ações afirmativas reeducam negras e negros e reeducam a sociedade brasileira, salientando que o movimento negro educador deve ser valorizado como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que descoloniza os currículos. Assim, o pensamento negro em educação do movimento negro e quilombola estão presentes no que defendemos em nossa pesquisa.

Grada Kilomba nos brinda com reflexões sobre o racismo como fazemos no movimento negro, ao afirmar que o racismo é um regime discursivo e não biológico, que pensa que nós, negras e negros, não temos sabedoria, cultura, história e inteligência.

Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus estão presentes na nossa tese por suas vozes repletas de escrevivência, ancestralidade em conexão com África e diáspora, sendo Evaristo uma escritora dos nossos tempos que nos remete aos textos que retratam também a realidade vivida pela população negra no país como bem mostrou Carolina em suas obras.

O que buscamos na pesquisa foi a coerência com o referencial teórico pela pertinência do tipo de pesquisa que realizamos, que não hierarquiza o conhecimento, mas dialoga para evidenciar referenciais silenciados na academia ao longo dos tempos.

Outro desafio é a análise sobre as epistemologias africanas, que são consideradas como um subconjunto da filosofia africana. A questão é que a filosofia africana existe, foi discutida e debatida por várias décadas em vários fóruns por diferentes estudiosos, mas ainda é silenciada.

Refletimos que, ao utilizar um referencial teórico-metodológico situado no pensamento africano afrodiaspórico, contribuímos para evidenciar a produção do conhecimento de forma crítica, a exemplo das teóricas do Feminismo Negro, Mulherismo Africana e epistemologias africanas para os estudos sobre gênero, considerando que as professoras quilombolas não são mulheres que permaneceram no lugar comum da agricultura e da quebra do coco babaçu como as ancestrais, mas buscaram se libertar por meio da educação para contribuir com o crescimento de gerações futuras. São professoras quilombolas que conseguiram, ao final da pesquisa, identificar a necessidade de utilização dos marcos legais referentes à EEQ, um dos nossos referenciais teóricos, antecidos pelos que fundamentam a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

São referenciais teóricos construídos ao longo da existência do movimento negro que estimulou a existência do movimento quilombola, a partir da Constituição de 1988 e da legislação de combate ao racismo no contexto escolar com a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/2003, que se somam, em 2012 às DCNEEQ, uma conquista em termos de legislação a partir de uma mobilização nacional histórica âmbito do Panafricanismo, lembrando Lélia Gonzalez.

Abdias Nascimento construiu o conceito de quilombismo, como “genuínos focos de resistência física e cultural”, contribuindo com esses marcos referenciais da educação em que as formas associativas evidenciam que o “quilombismo podia assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo.” (Nascimento, 2009, p. 203). Nascimento

defende que o quilombismo é uma *práxis* afro-brasileira em que quilombolas assumem a prática de libertação para escrever sua própria história. Nesse sentido, Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, dentre outras referências, adentram a academia por meio do debate sobre os quilombos quando inserimos suas obras.

Apesar de as professoras quilombolas demonstrarem um desconhecimento inicial sobre os marcos legais e sobre as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão, as escolas quilombolas têm caminhado para ampliar a requerida aplicação das orientações na prática pedagógica.

Nas vozes quilombolas sobre educação está contemplado o olhar das professoras quilombolas que refletem o percurso teórico-metodológico que assumimos na tese, o que reforça a importância das lutas travadas por mulheres negras no Maranhão, nascidas nos quilombos, para valorizar os relatos orais e escritos em que emergem as memórias e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa.

As vozes quilombolas sobre educação se expressam a partir de conversas com as mulheres lideranças quilombolas para identificar se atuaram como professoras nas escolas da comunidade, o que foi o caso da professora leiga Maria da Paz Fernandes, que tem 78 anos, filha de Antônio Atanásio Fernandes, liderança da comunidade homenageada com o nome na Escola de Ensino Médio. Percebemos que os projetos sociais desenvolvidos pelas associações da comunidade trouxeram alguns benefícios para os/as moradores/as do quilombo Piqui da Rampa.

Para Dona Maria da Paz, a escola é muito importante para crianças e jovens poderem estudar perto dos pais e mães sem precisar sair da comunidade. Ela conta que ensinava com o que aprendeu um pouco do que sabia para as crianças da comunidade. Sobre a realidade da educação hoje na comunidade, ela diz que é um orgulho ter jovens da comunidade na universidade e que na época em que era jovem não havia essa oportunidade. Pensa que é importante ter escola no Quilombo para que as crianças e adolescentes possam ficar na comunidade e não precisem ir para fora estudar. Lembra que na época em que ensinava era muito fraco o ensino, ela tinha pouco estudo e ensinava e afirma que agora a juventude de Piqui vai estudar na universidade e depois podem ensinar na comunidade. Ela tem as netas formadas atuando como professora e gestora na escola do Quilombo.

Conversamos com as pessoas da comunidade e no diálogo com Valter Santos, da Associação Comunitária Quilombo Piqui da Rampa, ele afirma que estudou na comunidade e tem uma filha, Valdilene, estudando Agronomia, na UFMA de Chapadinha.

Valdecir estudou até o ensino médio pela EJA, é pai de Vanderléia que é diretora da escola de ensino médio e Valderice que lecionam na comunidade.

Na conversa com José Delmir dos Santos, que nasceu na comunidade, ele afirma que estudou o tempo todo na escola da comunidade, é pai da Angela, professora da educação infantil, uma das professoras contratadas que entrevistamos para saber da realidade educacional de Piqui da Rampa, que nos contou que cursou a EB na comunidade.

Angela Alves Fernandes tem 29 anos e cursou a EB na comunidade, é professora contratada da EI na UE Henriqueta Selvina Leite.

Ribamar dos Santos Fernandes, estudou na comunidade tem uma família de seis filhos, mas não estudam fora da comunidade.

Francisco de Assis Fernandes, estudou na comunidade mas com dificuldade porque não havia oportunidade no tempo em que estudou, pois a prioridade era trabalhar. Tem dois filhos e os netos estudam na escola da comunidade.

Uma criança que participou da conversa é Valter dos Santos Júnior, filho da liderança Valter, irmão da Valdenice, que cursa o 5º ano do ensino fundamental neste ano na escola comunidade.

Alessandro da Costa Viana, estudou e parou porque não conseguiu acompanhar o que era ensinado, casou cedo, mas tem filhos estudam na escola de ensino médio da comunidade e tem outros estudando fora da comunidade.

Zélia Alves Fernandes, nasceu na comunidade e estudou até o ensino médio e como tem filhos, não pensou em prosseguir os estudos. Tem duas filhas estudando na escola de ensino fundamental e médio. Lembra que na época em que estudou considerou que era melhor do que agora.

Jaqueline da Silva Fernandes também é da comunidade e estudou no Quilombo e fez o curso de Pedagogia, mas não leciona. Tem filhos que estudam na comunidade e quer o melhor para os filhos porque a educação é importante e quer que cheguem ao ES.

Josiel Alves Fernandes, também da comunidade, tem filhos com 5 e 2 anos e filha de 13 anos no EF e EM. Pensa que a educação já foi melhor antes e agora precisa melhorar mais, apesar da escola ter melhor estrutura, não tem sido boa, na opinião dele.

Isaias dos Santos Fernandes, atual presidente da Associação Comunitária, começou a estudar com 8 anos, repetiu de ano, saiu da escola e retomou os estudos. Pensa que a educação mudou e avançou na comunidade por ter EI, EF e EM. Acredita que tem aluno que é aprovado depois de ter repetido vários anos, mas não aprendeu.

O Sr. Valter observa que nesse tempo de pandemia o ensino piorou e nem livro chega no Quilombo porque o desgoverno cortou tudo. Não foi possível aprender, pois na pandemia nem iam para a escola. Ele acredita que a EEQ precisa melhorar, pois o acompanhamento é feito pela Secretaria, mas não se desdobra em melhoria. Lembra que foi para Vargem Grande visitar uma pessoa da comunidade que o ajudou muito a ter condições para aprender, comprava caderno para que pudessem estudar.

Foto 32 – Reunião e entrevista com lideranças do Quilombo Piqui da Rampa



Fonte: Acervo da pesquisadora

A Comunidade teve doação da terra em 1818, no Rio Itapecuru-mirim foi doado o São Bartolomeu na Rampinha que era Pirapemas e imagem ficou na comunidade Rampa. Lembra que a comunidade era chamada de Miguel Crioulo porque só tinha negro, Os primeiros moradores foram Antônio Atanásio Fernandes que tem a filha Maria da Paz Fernandes como descendente. O pai do Sr. Valter era Josino Banha e eram 36 filhos sendo parte com outras mulheres. Eram muitas bocas para sustentar, tinha que trabalhar muito. Um dos primeiros nomes da comunidade foram Piqui de Itapecuru e depois passou a ser Piqui da Rampa. Teve uma luta porque os ricos queriam tomar a terra, mas resistiram para ficar na comunidade. Basílio Salgado, que tem o nome no Posto de Saúde como homenagem, foi para guerra nos anos de 1930, ajudou a combater as invasões pois era muito respeitado. Antônio Sérgio, filho dele, foi preso em Alcântara e foi doado um pedaço de terra para o advogado fazer a defesa dele, algo comum quando não se tem recursos disponíveis.

O quilombo Piqui da Rampa demonstra, pelas vozes de suas lideranças, que atingiram um nível de desenvolvimento comunitário com a Associação Comunitária e Agrícola de Trabalhadores e Trabalhadoras Remanescentes do Quilombo Piqui da Rampa. Entretanto, a partir da associação e participação engajada e efetiva nas decisões sobre a comunidade. Piqui da Rampa possui o diferencial que é o “fundo rotativo”, com contribuições sobre as produções comunitárias que utilizam bens

comuns adquiridos com essa possibilidade. Os recursos do fundo servem também para solucionar problemas enfrentados pelos membros da comunidade, financeiramente ou de tratamento de saúde.

Entendemos que a melhoria das condições de vida e a redução das desigualdades sociais a partir do modelo de desenvolvimento pregado pelo capital se faz presente de forma comunitária, o que deve ser valorizado e reconhecido como pesquisas realizadas no local indicam.

Lembramos que, nos dias atuais, lideranças quilombolas têm sido assassinadas no Brasil e no Maranhão na luta pela manutenção de seu território⁵², devido às invasões de grileiros e latifundiários que avançam nessas terras das comunidades quilombolas, mesmo com a titulação, que garante o direito de permanência nos quilombos que são símbolos da resistência à escravidão e local de preservação ancestral.

O olhar das professoras quilombolas contempla uma crítica em suas vozes conscientes de seu lugar no mundo e no quilombo, por refletirem sobre a responsabilidade do município, do Estado e da União para assegurar políticas públicas educacionais para eliminação das desigualdades geradas, quando ancestrais não puderam estudar por falta de acesso à educação pela inexistência de escolas na comunidade. Entendemos que os tempos são outros para cumprir direitos apontados nas DCNEEQ como: a garantia de apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores/as e gestores/as das escolas quilombolas; recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; e a construção de propostas de EEQ contextualizadas.

⁵² É o caso da Iyalorisa Bernadete Pacífico, do Quilombo Pitanga dos Palmares, no município de Simões Filho, na Bahia, coordenadora da Conaq, que além de ser uma líder quilombola respeitada, era líder religiosa que se contrapunha ao tráfico de drogas em defesa da vida no quilombo. Mãe Bernadete, como era conhecida, foi alvo de tiros, assim como seu filho Gabriel Pacífico também assassinado. A luta no quilombo é ainda grande contra a especulação imobiliária e exploração ilegal de madeira que têm atingido territórios quilombolas. Antonio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nego Bispo, também membro da Conaq, faleceu em decorrência de complicações do diabetes que incidiu numa parada cardíaca no Piauí, e é considerado um dos maiores intelectuais do país, é filósofo, escritor que escreveu obras e artigos sobre os Quilombos, professor quilombola da comunidade Saco-Curtume, em São João do Piauí, foi para o *orun* em 2023, nos deixou ensinamentos sobre a vida no quilombo. É de sua autoria o texto: “*Nós somos o começo, o meio e o começo. Existiremos sempre, sorrindo nas tristezas para festejar a vinda das alegrias. Nossas trajetórias nos movem, Nossa ancestralidade nos guia.*” A letra completa foi musicada pelo genial Lazzo Matumbi, que nos brinda com músicas como 14 de maio: “*No dia 14 de maio, eu saí por aí. Não tinha trabalho, nem casa, nem pra onde ir*”, que analisa a conjuntura vivida pela população negra no pós “abolição”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Palavra de mulher
Bordejava, sem timão, vela, bússola, vento
- À Deriva -, a Água Negra de Insubmissas
Lágrimas de Mulheres
(Guellwaar Adún)*

Livro Desinteiro – Editora Ogun's Toques Negros, 2016, p. 121)

Finalizamos a tese em que tentamos seguir o que pensamos sobre as questões e gênero, raça e etnia. Iniciamos as considerações finais com a reflexão de Guellwaar Adún, Palavra de Mulher, que reflete como nos sentimos, às vezes, no Doutorado e lágrimas insubmissas não nos faltaram.

Na revisão da tese, ampliamos as considerações finais para enfatizar nossa posição como educadora e militante, que tenta evitar o sexismo de linguagem utilizando professoras e professores, apesar de que há professoras que se denominam “professor” quando são mulheres e professoras.

Em disciplinas que ministramos na Licenciatura Quilombola da UEMA, tratamos do uso do uso linguagem inclusiva, pois a gramática exige o uso do masculino quando nos referimos a homens e mulheres, mas que podemos romper com a linguagem discriminatória, utilizando uma linguagem não-sexista após participação nos anos de 1990, no Rio de Janeiro, da conferência preparatória à IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995, em Beijing, na China, em que foi elaborada uma Plataforma Mundial de Ação orientada para proteger os direitos humanos das mulheres, respeitando suas características individuais de raça, etnia, idade, orientação sexual, condição física e social, estado civil e cultura e o governo brasileiro assinou, sem reservas, para implementar políticas públicas nas áreas: pobreza, educação, saúde, violência, direitos humanos, meio ambiente, comunicação, exercício do poder e participação política para assegurar a igualdade de acesso à educação para as mulheres de todas as idades; erradicar o analfabetismo, assegurando o acesso universal das meninas à educação básica antes do ano 2015, o que ainda não ocorreu, para o respeito aos direitos das mulheres e meninas à liberdade de consciência e religião com a promoção uma educação não discriminatória; elaboração de currículos e livros didáticos livres de estereótipos sobre gênero, raça e etnia, para todas as etapas e níveis de ensino e para a formação de docente.

Nas palestras e formações que nos convidam a ministrar, insistimos que é preciso evitar a linguagem racista, que reforça o preconceito e a discriminação raciais manifestados pelo racismo. Utilizamos etnia para lembrar que os grupos étnicos ou etnias no continente africano não são tribos como ainda persiste no discurso eurocêntrico ao se referirem aos povos africanos e povos originários.

A tese que defendemos, a partir do olhar das professoras das escolas quilombolas de Piqui da Rampa, e das indagações iniciais da pesquisa: de que forma é realizada a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Há orientações do Estado e dos municípios sobre as políticas públicas que devem ser aplicadas conforme essas Diretrizes? Como a educação ofertada na comunidade quilombola Piqui da Rampa contribui para a entrada de estudantes no ensino superior?, é a de que a educação na comunidade começa a cumprir as DCNEEQ e DCNERER, mesmo sem os materiais didático-pedagógicos adequados para tratar da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar pelo reconhecimento e valorização da história e cultura local e ainda carece de orientações do Estado e do município para sua aplicação, como as diretrizes indicam e há necessidade de melhoria na infraestrutura das escolas, principalmente na escola de EM, e de processo formativo para profissionais da educação daquelas instituições escolares.

Na tese, com foco na educação, apresentamos nossa trajetória de vida no movimento negro e com a temática de gênero, raça e etnia, sugerida na banca de qualificação, o interesse em pesquisar a partir do local onde nascemos, Itagipuru, um quilombo não reconhecido, nossa caminhada na pesquisa e os aportes teórico-metodológicos abraçados, passando pelo processo histórico dos quilombos como território de resistência, discorrendo sobre a história e política educacional, quilombos e educação, e os antecedentes para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, apresentando a EEQ no Quilombo Piqui da Rampa, e a necessidade de se conhecer a história de educadoras/es negras/os e as experiências educacionais no Maranhão, a realidade educacional das escolas quilombolas e a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Tratamos da educação e a luta das mulheres negras, seu protagonismo e o pensamento feminista negro, o mulherismo africana e as epistemologias africanas nos estudos sobre gênero. O olhar das professoras quilombolas sobre a educação, buscou entender a memória e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir dos relatos orais e textos de obras e artigos sobre quilombo. As considerações finais refletem sobre a EEQ e ERER, a partir das referências de pesquisa.

Acreditamos que os resultados da pesquisa, a partir da análise das falas das sujeitas/os, professoras/es e lideranças quilombolas, sobre a educação, na visão das pessoas entrevistadas, revelam dificuldades no acesso à educação escolar pela população negra brasileira e quilombola. Os relatos das conversas indicam a necessidade de melhoria da educação no Quilombo Piqui da Rampa.

As lutas do movimento negro e do movimento quilombola no Brasil conquistaram leis que tratam de políticas educacionais de ações afirmativas voltadas às diversidades étnico-raciais

como as DCNERER nas escolas públicas e particulares brasileiras e as DCNEEQ para as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes quilombolas fora de sua comunidade.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas são históricas, como: a discriminação racial e o preconceito racial manifestados pelo racismo quando saem do local de origem e vão para faculdades e universidades; professores/as contratados/as com desvio de função e sem formação específica para atuar com componentes curriculares nas etapas e modalidades de ensino; cumprimento do que as DCNEEQ indicam, ou seja, a preferência de professores/as quilombolas que, ao nosso ver, devem ser nomeados por concurso público e terem os mesmos vencimentos que os das escolas urbanas. Soma-se, também, a necessidade de valorização de manifestações culturais afro-brasileiras nas comunidades quilombolas; e programas de educação que valorizem os saberes e conhecimentos tradicionais de quilombolas; o acesso à comunidade, estrada de qualidade, que possibilite o deslocamento de quilombolas e de suas produções para a sede do município ou outros municípios; bem como para cursar a graduação ou cursos técnicos de seu interesse, a fim de evitar a saída de crianças, adolescentes e jovens quilombolas em geral que, quando saem das comunidades para estudar, enfrentam o trabalho infantil e juvenil doméstico na função de babás e trabalhadoras domésticas em troca de escola.

Há necessidade de investimento em políticas públicas na esfera federal, estadual e municipal nas escolas quilombolas para condições adequadas e favoráveis à educação nos quilombos.

Para as pessoas com as quais conversamos, a escola quilombola tem um significado importante na vida de todos/as que vivem no Quilombo Piqui da Rampa e nos quilombos vizinhos que fazem parte do território Rampa, também atendidos por professoras/es que se deslocam da comunidade para atender jovens do EM pela ausência de escola nessa etapa de ensino naqueles locais.

As histórias de vida das pessoas colaboradoras da pesquisa refletem uma luta e resistência para o acesso à EB e ao ES, em que muitos jovens se inspiraram na história das professoras com as quais estudaram para prosseguir os estudos. São histórias que precisam ser visibilizadas na academia no Maranhão e no País, por se constituírem em estudos que fogem do foco eurocêntrico de pesquisas que não valorizam saberes culturais e as trajetórias de vida educacionais de professoras quilombolas que atuam em escolas que são lugares de socialização de valores comunitários para transformar em dias melhores a vida de quilombolas aqui e em todo o território nacional.

Buscamos refletir que a história da educação e a política educacional ainda não insere, como deveria, a história de negros/as na educação e na EEQ, o que não contribui para eliminação das desigualdades étnico-raciais que atingem a população negra situada nos quilombos, sendo que a

pesquisa realizada, mesmo com todas as limitações impostas no período de pandemia, nos possibilitou perceber obstáculos para a aplicação das DCNEEQ, das DCNEEQSEEM e das DCNERER. A política pública educacional voltada à população quilombola é uma política de ação afirmativa para reparação das perdas e desigualdades geradas ao longo da história do país com as oportunidades negadas para negros e negras, apesar da luta do movimento negro para inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro, intensificada a partir do século XX.

A Lei nº 10.639, de 2003, completou 21 anos, em 2024 e as DCNERER, 20 anos, e as pesquisas realizadas demonstram seu descumprimento. As DCNEEQ completaram 10 anos, em 2022, e ainda há desconhecimento por parte de educadores/as que atuam em escolas quilombolas e que recebem estudantes quilombolas. Acreditamos que a EEQ poderá se efetivar, com a ERER, se professoras e professores tiverem formação para tratar da temática étnico-racial nas escolas, considerando que a formação eurocêntrica ainda permeia as instituições de ES, o que não contribui para que despertem para essa necessidade.

Esperamos poder contribuir, de alguma forma, para que a pesquisa realizada sobre a educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir do olhar das professoras quilombolas, toque corações e mentes abertas à necessidade de mudança no fazer pedagógico, atentando para a valorização dos saberes presentes nessas comunidades que têm histórias valorosas de luta e resistência para a sobrevivência no quilombo. Assim, discutimos a história da educação e as políticas públicas formuladas e desenvolvidas pelo sistema educacional do Maranhão, municipal e estadual, e o fomento federal para a EEQ e os fatores determinantes na gestão dessas políticas.

Procuramos trabalhar com referenciais teóricos que incluem o pensamento negro em educação do movimento negro e quilombola por acreditarmos que é na academia, lugar de pesquisa e produção de conhecimento científico, em parceria com outras/os pesquisadoras/es da área, a história da educação e as políticas públicas educacionais com foco na temática étnico-racial e de gênero, apesar de convivermos com visões acadêmicas distorcidas sobre o que isso representa, por acreditarmos que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino e nos estudos acadêmicos do país.

Como afirma nosso mestre Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”. Para Freire, “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Freire, 2015, s/p.) Essa esperança de dias melhores para a educação nos quilombos é o que nos move quando realizamos esses estudos no Doutorado em Educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Larissa Silva. **Caminhos identitários e educação das relações étnico-raciais no quilombo Rampa/MA**. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Tradução Cristina Baum. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020. 152p. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. **História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. 15f.
- ALVES, Maria Kellynia Farias. **Didática afrorreferenciada entra na roda: experiências com EJA e formação de professores**. VII Artefatos da Cultura Negra Universidade Regional do Cariri, 2016.
- AMA-PSIQUE E NEGRITUDE. **Gostando mais de nós mesmos: Perguntas e respostas sobre autoestima e questão racial**. Quilombhoje. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- ANI, Marimba. **Yurugu – Uma crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento cultural europeu**. Disponível em: https://ewe.branchable.com/index/LIVROTEKA_PRETA/Marimba-Ani-Yurugu-Uma-Cri__769__tica-Africano-Centrada-do-Pensamento-e-Comportamento-Cultural-Europeus_-_Esta-Hora-Real.pdf. Acesso em 15 dez. 2022.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos (pesq.) Cypriano, André (fot.). **Quilombolas: Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- ARAÚJO, Mundinha. **Negro Cosme: em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador da liberdade**. Imperatriz (MA): Ética, 2008.
- ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar sobre as fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV – Dezembro/2016. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf. Acesso em 27 out. 2020.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica na Educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 31 – mai.-out. 2019, p. 136-148. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244>. Acesso em 10 ago. 2022.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. **Protesto e outros poemas**. 4ª ed. Franca (SP): Ribeirão Gráfica e Editora, 2015.

ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **Quilombo urbano, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís**, 2017.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Pallas Athena, 2003.

BAIRROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzalez (1935-1994). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20990. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20990>. Acesso em 04 mar. 2024.

BAIRROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, 02, 458-463, 1995.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Na terra das palmeiras: gênero, trabalho e identidade no universo das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão**. 2007. 161 f. (Dissertação- Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Vivências Rurais, Narrativas Múltiplas: Memórias e Lutas Sociais em Terras Maranhenses**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH - São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300593718_ARQUIVO_VivenciasRurais,NarrativasMultiplas-VivianedeOliveiraBarbosa.pdf. Acesso em 18 dez. 2022.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do Babaçu: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. Curitiba: CRV, 2019 – Coedição: São Luís: EDUFMA, 2019.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa et al (Orgs). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória (ES): EDUFES, 2013.

BARRETO, Vanda Sá. **Luíza Bairros: pensamento e compromisso político**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021 (Cultura Negra e Identidades).

BARROS, Leandra. **Mulherismo Africana e Feminismo Negro**: quem é quem? Disponível em: agenciajovem.org/wp/mulherismo-africana-e-feminismo-negro-quem-e-quem/#:~:text=As%20vozes%20principais%20do%20movimento,neste%20link%20e%20neste%20também. Acesso em 14 mar. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). Rio de Janeiro: Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRAGA, Ana Socorro Ramos (coord.). **Tambores de Piqui, cartas da liberdade, memória e trajetória da comunidade Piqui da Rampa**. São Luís; Ed. Gênese, 2007

BRASIL. **Censo de 2022 – Brasil Quilombola**: quantos somos, onde estamos? Brasília: IBGE, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB Nº 14/2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI/SEPPIR, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE** – Lei nº 13005/2014.

BRASIL. **Quilombolas no Brasil**. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas. IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html> Acesso em 05 dez. 2022.

Caderno de Formação do MNU - Movimento Negro Unificado – Mulher Negra – Força Rara. Salvador: Biblioteca Lima Barreto, 1998.

Cadernos Negros. **Poesia 1**. São Paulo: Quilombhoje, 1978

CAMARGO, Oswaldo de (org.). **A razão da chama**: Antologia de Poetas Negros Brasileiros. Colaboração Paulo Colina e Abelardo Rodrigues. São Paulo: GRD, 1986

CAMILLO, Plínio (org.). **Rosas para Marielle**. Belo Horizonte: Imensa Editorial – Selo Notas de Escurecimento, 2024

CAMPOS, Luanda Martins. **Seguindo os passos dos griôs**: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana para crianças na Unidade de Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011 (Consciência em Debate/Coordenadora Vera Lúcia Benedito).

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003.

CARNEIRO, Sueli e SANTOS, Thereza. **Mulher Negra**. São Paulo: Nobel, 1985.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

CHIZIANE, Paulina Chiziane. **Eu, Mulher...** por uma nova visão de mundo. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e política de empoderamento negro. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia Feminista Negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Conaq. Carta Política do I Encontro Nacional de Mulheres Quilombolas (2014). Revista InSURgência. Brasília. ano 1. v.1. nº 2. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso em 26 fev. 2024.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Org.)/Terra de Direitos (Org.). Relatório Racismo e violência contra quilombos no Brasil. Curitiba: Terra de Direitos, 2018. 196 p.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – Conaq. Manifesto: Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida! 2020. Disponível em: <http://conaq.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Manifesto-final-educacao-escolar-quilombola.pdf> . Acesso em 18 fev. 2022.

CUNHA JR. Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. . In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CUTI. **Negroesia** (antologia poética). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

CRUZ, Magno. Magno Cruz. **A Resistência no Quilombo de Frechal**: a histórica peleja dos negros quilombolas contra um milionário opressor. São Luís: Projeto Vida de Negro/SMDH/CCN do Maranhão, 2000.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Nascimento Moraes, docência e jornalismo em mais de 50 anos de imprensa no Maranhão. *Outros Tempos*, vol. 18, n. 32, 2021, p. 298-326. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/842/911. Acesso em 16 ago. 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. *Revista Brasileira de História* 36 (73) Sep. Dec. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Q9mT4xs6pNRWWdGvRcHsP6G/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Uma Autobiografia**. Boitempo, 2019.

DEALDINA, Selma dos Santos (org.) **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. África do Sul, 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/revisao_declaracao_durban.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

DOVE, Nah. **Mulherismo Africana**: uma teoria afrocêntrica. *Jornal de Estudos Negros*, Vol. 28, Nº 5, Maio de 1998. Sage Publications, Inc. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com>. Acesso em 15 dez. 2022.

DOVE, Nah. Uma Crítica Africano-Centrada à Lógica de Marx. In: **Epistemologias do Renascimento Africano**. União dos Coletivos Pan-Africanos (coord.). São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado (Orgs.) **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

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

FERNANDES, Viviane Barboza e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* nº 63 abr 1996 (p.103-120). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742016000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 out. 2020.

FERREIRA, Lucileide Martins Borges. **Literatura afro-brasileira e africana**: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2020.

FIABANE, Adelmir. Vida e Morte Quilombola. *In* Souza, Elio Ferreira de Souza, et. al. (Orgs.) **História e cultura afrodescendente**. Coleção África Brasil; v. 8. Teresina: FUESPI, 2018. 721 p.

FIABANE, Adelmir. **Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra**. Estudos Historicos – CDHRP- Agosto 2009 - nº 2. Disponível em: https://estudioshistoricos.org/edicion_2/adelmir_fabiani.pdf. Acesso em 14 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão Brasil**. São Luís: Editora da AML, 2022.

GOMES, Nalini Mendes. **Mulheres-Professoras**: um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. 89 f.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização de Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 02 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR 21, Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em 08 set. 2020.

GONÇALVES, Renata. Dossiê Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.22 n.40, p.9-22, jan./jun. 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanos. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**: ensaios, ensaios intervenções e diálogos. RIOS, Flávia e LIMA, Márcia (Orgs.) 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: LUZ, Madel T. (Org.) **O lugar da mulher**: Estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

HOOKS, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras)

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 9ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

HOOKS, bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Disponível em: <https://periodicos.fsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 08 dez. 2022.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009.

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Mulherismo Africana**: recuperando a nós mesmos. São Paulo: Ed. Ananse, 2020.

JESUS, Carolina Maria de Jesus. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. - São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: Expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia**: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

JESUS, Ilma Fátima de e OGUNBIYI, Adomair O. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2010.

JESUS, Ilma Fátima de.; NUNES, Iran de Maria Leitão. **Educação Escolar Quilombola**: história e política educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão. Anais do XXV EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020) ISSN: 2595-7945. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6663-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 08 set. 2021.

JESUS, Ilma Fátima de; NUNES, Iran de Maria Leitão. Educação Escolar Quilombola no Maranhão: perspectivas de investigação. In: **Negritude em movimento**: (re)construindo percursos de luta e resistência [recurso eletrônico] /Organização: Adomair O. Ogunbiyi [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2022. 390p. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/06/e-book-NEGRITUDE.pdf Acesso em 15 jun. 2022.

JESUS, Ilma Fátima de. Educação e relações étnico-raciais: caminhos para eliminação do racismo. In PAULA, Adna Cândido de; SABINO, Geruza de Fátima Tomé (Orgs.). **Pensamentos de Mulheres Negras**: o racismo estrutural à brasileira. Rio de Janeiro: Pachamama, 2022.

KAPHAGAWANI, Didier N.; MALHERBE, Jeanette G. **Epistemologia Africana**. Disponível em: <https://filosofia->

africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/didier_n._kaphagawani____jeanette_g._malherbe_-_epistemologia_africana.pdf. Acesso em 27 out. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2016.

LEMOS, Rosalia de Oliveira. **Mulheres negras marcham em 2015 pelo bem viver**. SER Social, Brasília, v. 17, n. 36, p. 207-224, jan.-jun./2015. Disponível em: periódicos.unb.br

LICENCIATURA QUILOMBOLA – Proposta Pedagógica apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Movimento Negro Unificado de Santa Catarina. Florianópolis: NUER/UFSC, 2013.

LIMA, Ivan Costa e SILVA, David da. Territórios quilombolas no Ceará: Educação, cultura e lutas socioambientais. In Souza, Elio Ferreira de Souza, et. al. (Orgs. **História e cultura afrodescendente**. Coleção África Brasil; v. 8. Teresina: FUESPI, 2018. 721 p.

Limeira, José Carlos; Semog, Ele. **Atabaques**. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 1984.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução Stephanie Borges. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias, SANTOS Erisvaldo Pereira dos. **Estado da arte das pesquisas sobre educação escolar quilombola nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil**. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363_ARQUIVO_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf. Acesso em 30 set. 2020.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MACHADO, Vanda. Tradição oral e vida africana e afro-brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MADHUBUTI, Haki. **Educação Afrocentrada**: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. Disponível em: <https://sankofapsicologia.com/wp-content/uploads/2018/11/madhubuti-haki-madhubuti-safisha-educac3a7c3a3o-afrocentrada-seu-valor-importc3a2ncia-e-necessidade-no-desenvolvimento-de-crianc3a7as-negras.pdf>. Artigo originalmente publicado no *Journal of Education, Boston University* (Vol. 172, No. 2), 1990. Acesso em 03 dez. 2022.

MALOMALO, Bas'Ílele. **Anterioridade e feitura da sociologia africana**. *Revista da ABPN* - v. 13, nº 36 - Mar - Mai 2021- p. 32-60. Acesso em 04 dez. 2022.

MALOMALO, Bas'Ílele. Epistemologia do NTU: Ubuntu, bisoidade, macumba, batuque e “x” africana. In Souza, Elio Ferreira de Souza, et. al. (Orgs.) **História e cultura afrodescendente**. Coleção África Brasil; v. 8. Teresina: FUESPI, 2018. 721 p.

MARANHÃO. **Comunidade Quilombola de Piqui da Rampa comemora conquistas no 21º Festival da Farinha.** Disponível em: <https://www.al.ma.leg.br/noticias/noticia-especial.php?cod=29477>. Acesso em 09 out. 2020.

MARANHÃO. Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. Resolução nº 189/2020 – CEE/MA.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. *In*: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org). Brasil afro-brasileiro. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, Marilda da Conceição et al. Braz. **Educação Escolar Quilombola no Maranhão:** análise de uma experiência. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.6, n.10,p.76223-76243, oct.2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17917>. Acesso em 30 out. 2023.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Quilombos e Educação:** identidades em disputa. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300193. Acesso em: 30 set. 2020.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: EDFMA, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. **Intelectuais e construção histórica do debate educacional:** a perspectiva do sujeito mulher professora. Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016

MOTTA, Diomar das Graças. **Mulheres Professoras Maranhenses:** memória de um silêncio. Educação & Linguagem - Ano 11 – nº 18 - 123-135, jul.-dez. 2008.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** São Paulo: Edusp, 2004.

MOURA, Flávia de Almeida. **Escravos da precisão:** economia familiar e estratégias de sobrevivência de trabalhadores rurais em Codó (MA). Revista Pós Ciências Sociais - São Luís, v. 5, n. 9/10, jan./dez. 2008.

MOURA, Glória. **Festas no Quilombo.** Brasília (DF): Editora da UnB, em 2012.

MOURA, Glória. O direito à diferença. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste. **O Negro e a Educação**. Recife: MNU/Cia. ed. Pernambuco, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **O mundo e a diversidade**: questões em debate. Estudos Avançados 36, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Acesso em 12 mar. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica - SP, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e história do quilombo na África**. Revista USP. v. 28, dez./fev., p. 56-63, 1995/1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora. Ano 3. Nos. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. MEC/SECAD, 2007.

NASCIMENTO, José Edilson do e GOMES, Jaíra Maria Alcobaça. **O processo de desenvolvimento da comunidade quilombola maranhense “Piqui da Rampa”**. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt02_1506347356_arquivo_trabalhocompleto-processodedesenvolvimentodacomunidadequilombolamaranhensepiquidarampa.pdf. Acesso em 10 out. 2020.

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir**: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*. v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_ubuntu_como_mododeexistir.pdf. Acesso em 03 dez. 2022.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. **Mulherismo Africana**: práticas na diáspora brasileira. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2d47/dfa528d9af54df758d0cc6cce91f0afcc9e7.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

NJERI, Aza. **Vamos conversar sobre Mulherismo Africana?** Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/quilombo/vamos-falar-sobre-mulherismo-africana>. Acesso em 14 mar. 2021.

NJERI, Aza. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253/24236>. Acesso em 09 dez. 2022.

NUNES, Georgina Helena Nunes. Educação Escolar Quilombola e Lei 10639/03 cartografias territoriais e curriculares. In: *Identidade!* São Leopoldo. v. 19 n. 2. p. 89-99. jul-dez. 2014. ISSN 2178-0437X. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em 02 fev. 2023

OGUNBIYI, Adomair O. A Educação Infantil e a Identidade Étnico-Racial das Crianças Negras: um estudo exploratório em duas escolas de São Luís – Maranhão. In: OGUNBIYI, Adomair O. *et al. Negritude em movimento: (re)construindo percursos de luta e resistência*. E-book. São Luís: EDUFMA, 2022.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado":** cosmoperceber saberes com Quebradeiras de coco em processos de ensino e aprendizagens. Tese de Doutorado em Educação. UFMT, 2022.

OLIVEIRA, Kiusam. **Inesquecíveis.** Ilustrações Rodrigo Andrade. 1 ed. São Paulo: Santillana Educação, 2024.

ONAWALE, Lande. **O Vento.** Salvador: Ed. do Autor, 2003.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero:** os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8%C3%B3nk%C3%A9_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_conceitualizando_o_g%C3%AAnero._os_fundamentos_euroc%C3%AAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf. Acesso em: 02 mai. 2022.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das Mulheres:** Construindo um sentido africano, para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, TORRES, Nelson Maldonado, GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PEREIRA, Amílcar Mendes. **O “Atlântico Negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo. Nº 1, Ano I, 2007.

PEREIRA, Waldenor, LEITÃO, Teresa. **Um Balanço da Educação Brasileira:** do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro. Comissão de Assuntos Educacionais do PT – CAED. Brasília: Núcleo de Educação e Cultura do PT no Congresso Nacional, 2020.

PEREIRA, Walquíria Costa. **Saberes de Professoras AfroUniversitárias da LIESAFRO:** memórias de práticas educativas afrocentradas intersubjetivas. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2023.

QUILOMBHOJE (Org.). **Cadernos Negros:** os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kwanza, 2007

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações étnico-raciais e currículos escolares:** desafios para uma escolarização que contemple efetivamente a diversidade. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/katiaEvangelistaRegis_res_int_GT1.pdf. Acesso em 03 ago. 2020.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e histórias de vidas de pessoas negras do Brasil.** Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2012.

REIS, Maria da Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. **Afrocentricidade e pensamento decolonial:** perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. Revista *Teias* v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020 • Seção Temática Raça e Cultura. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49419>. Acesso em 19 dez. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Esmeralda *et alli*. **Cadernos Negros 17:** poemas. São Paulo: Quilombhoje: Editora Anitta, 1994.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros.** volume 27. poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2004.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Escritoras de Cadernos Negros.** Volume 1, Coleção de Maio em Mão. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2019.

RIBEIRO, Katiúscia; MOREIRA JR., Valter Duarte. **Análises e reflexões afrocêntricas acerca da educação filosófica.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n. 31, p. 87-100 mai-out./2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28258>.

RIBEIRO, Matilde; PIOVESAN, Flávia. **Dossiê 120 anos da Abolição.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 879-885, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 26 fev. 2024

RIOS, Flávia. comunismo, raça e gênero durante o regime militar. *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.21.1, 2014, pp.73-96. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/83619/86550>. Acesso em 12 dez. 2022.

RODRIGUES, Tadeu Luís Maciel *et al.* **Hemetério José dos Santos**: Um homem de Letras e de Cor. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/7190.htm> Acesso em 23 fev. 2023.

ROSA FILHO, Wilson de Carvalho. **Turismo étnico-cultural na comunidade quilombola de Piqui da Rampa, contribuindo com o desenvolvimento sustentável, na geração de trabalho e renda**. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-cc2a9b84822c52f6fd9e21d6b7808e5c803f7167-arquivo.docx>. Acesso em 17 dez. 2022.

RUFINO, Alzira. **Eu, Mulher Negra, Resisto**. Santos (SP): Edição da Autora, 1988.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense**: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2018. 218f.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>. Acesso em 19 jan. 2022.

SANTOS, Clénia de Jesus Pereira dos. **A identidade negra no contexto escolar**: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2018.

SANTOS, Edmilson, VELLOSO, Tatiana Ribeiro, NACIF, Paulo Gabriel Soledade e SILVA, Givania. **Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100612&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 30 set. 2020.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. **Um saber semioticamente construído: a visão de mundo no léxico do quilombo Jamary dos Pretos** – Turiaçu/MA – Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987)**: O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

SANTOS, Manoel. Mundinha completa 80 anos e ganha homenagens dos movimentos sociais do Maranhão. Disponível em: <https://jornalpequeno.blog.br/manoelsantos/2023/01/08/mundinha-completa-80-anos-e-ganha-homenagens-dos-movimentos-sociais-do-maranhao/#ixzz83HynRde7>. Acesso em 30 mai. 2023.

SANTOS, Maria José. **Trajetória Educacional das Mulheres Quilombolas no Quilombo Onze Negras do Cabo Santo Agostinho** – PE. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2012.

SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira. **A Escola Modelo Benedito Leite no contexto de produção da educação moderna em São Luís - MA (1900-1920)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SEMOG, Ele; NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento: o griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAQ, 1995

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. **Da terra das palmeiras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural**. 2ª ed. São Luís: Pitomba, 2016.

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam Práticas Curriculares em uma Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017. 236 f.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação e identidade quilombola: outras abordagens possíveis**. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Giv%C3%A2nia-Maria-da-Silva.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

SILVA, Givânia Maria da. **Caderno educação escolar quilombola** [livro eletrônico]/Givânia Maria da Silva, Nádia Maria Cardoso da Silva. 1ª. ed. (Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil). Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SILVA, Givânia Maria. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Brasília, 2012.

SILVA, Halda Simões. **Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção**. Dissertação de Mestrado. Caruaru: UFPE, 2018. 197 f.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas: uma poética brasileira**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVA, Silvane Aparecida. **O protagonismo das mulheres quilombolas na luta por direitos em comunidades do Estado de São Paulo (1988-2018)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Texto para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília: Ipea, 2015.

SILVA, Tauana Olivia Gomes; WOLFF, Cristina Scheibe. **O protagonismo das mulheres negras no Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (1983-1988)**. Cad. Pagu (55), 2019.

SILVA, Tercília Maria da Cruz. **Saberes dos cocais maranhenses**: dialogicidade e mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu. Dissertação de Mestrado. São Luís: UFMA, 2022.

SIQUEIRA, José Jorge. **Entre Orfeu e Xangô**: a emergência de uma nova consciência sobre a questão do negro no Brasil – 1944-1968. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **À flor da pele**: histórias do mundo por onde andei. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SISS, Ahyas. Imprensa Alternativa Negra, movimento negro e educação brasileira. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus (orgs). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012. 143 f.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar pratos**. Brasília: Ed. do Amor, 2011.

SOBRAL, Cristiane. **Terra Negra**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SOBRAL, Cristiane. **Dona dos Ventos**. São Paulo: Patuá, 2019.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **A África em Nós**: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia da UFMA de Codó. Dissertação de Mestrado. São Luís: UFMA, 2022.

TEIXEIRA, Juliana. **Trabalho Doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 248p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro)

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

VIANA, Maria da Guia Viana. **Os desafios da implementação da Lei Federal nº 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: **Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux** [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2000. Disponível em: <http://books.openedition.org/iheid/6316>. Acesso em 11 jul. 2023.

APÊNDICE A

Roteiro de pesquisa para conversa inicial com profissionais da educação das escolas do Quilombo Piqui da Rampa

1. Qual é o seu nome, cargo e função na escola da comunidade?
2. É da comunidade? Qual o nome da escola em que atua? Por que a escola tem esse nome?
Há outra escola na comunidade?
3. Como a escola foi implantada na comunidade?
4. A escola contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na sala de aula?
5. Que cursos fez para trabalhar na escola?
6. O que é ser quilombola para você?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser explicitado(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: EDUCAÇÃO NO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE, MARANHÃO: o olhar das professoras quilombolas

Pesquisador Responsável: Ilma Fátima de Jesus

Orientadora: Iran de Maria Leitão Nunes

OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E PROCEDIMENTOS:

O objetivo desta pesquisa é analisar a educação escolar quilombola no Maranhão, a partir da história e política educacional das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, se a educação escolar quilombola utiliza as orientações das referidas para perceber se o currículo das escolas quilombolas trabalha na perspectiva também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para analisar se a história e política educacional no âmbito da educação escolar quilombola compreende os marcos legais que permeiam o ensino nas escolas da comunidade; investigar a realidade educacional da comunidade quilombola Piqui da Rampa como um estudo sobre as mulheres quilombolas para compreender como é pertencer às categorias gênero, etnia e raça e ter a possibilidade de sair do “lugar comum”, quando se busca ampliar a escolarização com a entrada no ensino superior; evidenciar a história das docentes das escolas quilombolas e as relações de gênero, raça e etnia para entender se há processos formativos que orientam a utilização das Diretrizes na prática pedagógica; perceber se a história e política educacional no âmbito da educação escolar quilombola compreende os marcos legais que permeiam o ensino nas escolas da comunidade e naquelas que atendem quilombolas fora da comunidade; e investigar se o conhecimento sobre as Diretrizes contribui para uma prática pedagógica que valorize os saberes da comunidade e promova o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do território. As entrevistas narrativas serão sobre as histórias e memórias das professoras/es e lideranças da comunidade. Serão gravadas para serem analisadas e realizadas em data, horário e local acordado entre pesquisadora e participante. Riscos: não há. Benefícios: visibilizar as histórias de professoras e lideranças quilombolas da comunidade. O conteúdo das entrevistas subsidiará a elaboração de uma tese.

DECLARAÇÃO DA/O PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da referida pesquisa, autorizando a realização e gravação de entrevistas e eventuais imagens e filmagens. Fui informada/o de seus objetivos, e recebi uma cópia deste TCLE. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias e filmagens que a pesquisadora realizar de mim em sua tese e artigos científicos.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome do/a participante: _____

Assinatura _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola:

Data da Fundação:

Endereço completo:

Telefone:

Comunidade:

Gestor(a):

Quantitativo de salas de aula:

Tem Biblioteca:

Tem quadra:

() Sim () Não

() Sim () Não

Número de Professores(as):

Homens

Mulheres

Número total de Crianças matriculadas:

Número Total de Estudantes por

Matutino

Vespertino

Noturno

Turno:

Número total de Crianças na Educação Infantil:

Número de Crianças na Educação Infantil:

Número de Crianças na

Matutino

Vespertino

Noturno

Educação Infantil por Turno

APÊNDICE D

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola:

Data da Fundação:

Endereço completo:

Telefone:

Comunidade:

Gestor(a):

Quantitativo de salas de aula:

Tem Biblioteca:

Tem quadra:

() Sim () Não

() Sim () Não

Número de Professores(as):

Homens

Mulheres

Número total de Estudantes matriculados:

Número Total de Estudantes por

Matutino

Vespertino

Noturno

Turno:

Número total de Estudantes no Ensino Fundamental:

Número de Estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Número de Estudantes nos Anos

Matutino

Vespertino

Noturno

Iniciais por Turno

Número de Estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

Número de Estudantes nos Anos

Matutino

Vespertino

Noturno

Finais por turno

Número total de Estudantes na Educação de Jovens e Adultos:

Número de Estudantes na EJA

Matutino

Vespertino

Noturno

por Turno

APÊNDICE E

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola:

Data da Fundação:

Endereço completo:

Telefone:

Comunidade:

Gestor(a):

Quantitativo de salas de aula:

Tem Biblioteca:

Tem quadra:

() Sim () Não

() Sim () Não

Número de Professores(as):

Homens

Mulheres

Número total de Estudantes matriculados:

Número Total de Estudantes por

Matutino

Vespertino

Noturno

Turno:

Número Total de Estudantes no Ensino Médio:

Número de Estudantes no

Matutino

Vespertino

Noturno

Ensino Médio por turno

1º Ano

2º Ano

3º Ano

Número total de Estudantes na Educação de Jovens e Adultos:

Número de Estudantes na EJA

Matutino

Vespertino

Noturno

por Turno

APÊNDICE F

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO/A PROFESSOR/A

ESCOLA:

Nome do Professor(a):

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Data de Nascimento:

Escolarização:

Instituição de Ensino Superior em que se formou:

Curso:

Onde cursou o Ensino Fundamental:

Onde cursou o Ensino Médio:

Endereço Residencial:

☐ **Comunidade**

Tempo de atuação docente:

Categoria Funcional: ☐ concursado ☐ contratado ☐ outro. **QUAL?** _____

Trabalha na escola em quais turnos: ☐ Matutino

☐ Vespertino

☐ Noturno

Tempo de Docência

☐ Recém-Formada(o) – menos de um ano ☐ Entre 10 e 12 anos

☐ Entre 1 e 2 anos ☐ Entre 12 e 14 anos

☐ Entre 2 e 4 anos ☐ Entre 14 e 16 anos

☐ Entre 4 e 6 anos ☐ Entre 16 e 18 anos

☐ Entre 6 e 8 anos ☐ Entre 18 e 20 anos

☐ Entre 8 e 10 anos ☐ Mais de 20 anos

APÊNDICE G

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A

1. Fale sobre a sua formação.
2. Como se tornou professora numa comunidade quilombola?
3. Fale sobre a Educação Escolar Quilombola.
4. Quais são as suas referências para essa educação? (Liderança, experiência, livros, dentre outros)?
5. Qual a história da comunidade?
6. Você conhece cada um de seus alunos e alunas? Sabe de suas famílias, suas histórias e seus hábitos na escola e fora da escola, suas experiências?
7. Como você percebe a relação dos alunos e alunas com a escola? Você considera que os alunos e alunas gostam de estar na escola?
8. Conte uma experiência significativa que você vivenciou em sua prática pedagógica.
9. Como se dá o processo de escolha do que você ensina?
10. Quais os sujeitos envolvidos nessa seleção de conteúdos?
11. Quais conteúdos são selecionados?
12. Como estava estruturada e se desenvolvia a Educação Escolar Quilombola quando você começou a ensinar na escola? Houve Mudança? Se houve, quais foram e quem esteve envolvido nesse processo?
13. Você aplica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quando planeja as aulas?