



SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA
FERNANDA LOPES RODRIGUES
LETÍCIA SILVA LIMA
WALQUÍRIA COSTA PEREIRA
TERCÍLIA MARIA DA CRUZ SILVA
RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO
(Organizadoras)

LUGARES DE MESTRAS NEGRAS
celebrando (re) existências e
saberes plurais na academia



EDUFMA

Lugares de Mestras Negras:
celebrando (re) existências e saberes plurais na
academia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA EDITORA DA UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes
Conselho Editorial Prof. Dr. Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Prof. Dr. Luis Henrique Serra
Prof^a. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^a. Dra Raimunda Ramos Marinho
Prof^a. Dra Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

**SORAIA LIMA RIBEIRO DE SOUSA
FERNANDA LOPES RODRIGUES
LETÍCIA SILVA LIMA
WALQUÍRIA COSTA PEREIRA
TERCÍLIA MARIA DA CRUZ SILVA
RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO
(ORGS)**

Lugares de Mestras Negras:
celebrando (re) existências e saberes plurais na
academia

São Luís



EDUFMA

2024

© 2024 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, Diagramação e Letícia Silva Lima, Tercília Maria da Cruz
Capa Silva e Walquíria Costa Pereira
Revisão Fernanda Lopes Rodrigues e Maria Alice
Gomes Moraes
Imagem da Capa Tania Rêgo – Agência Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lugares de mestras negras: celebrando (re)existências e saberes plurais na
academia / organizado por Soraia Lima Ribeiro de Sousa et al. – São Luís
: EDUFMA, 2024.

176.: il. Formato eletrônico (E-book)
Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/>
ISBN 978-65-5363-415-2

1. Educação – Mulheres negras. 2. Intelectuais negras. 3. Educação superior –
Conhecimento afrodiaspórico. I. Rodrigues, Fernanda Lopes. II. Lima, Letícia Silva.
III. Pereira, Walquíria Costa. IV. Silva, Tercília Maria da Cruz. V. Machado, Raimunda
Nonata da Silva. VI. Título.

CDD 374.7
CDU 37.043.2-054

Bibliotecário: Carlos Wellington Soares Martins CRB 13/605

CRIADO NO BRASIL [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida,
armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por
qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro,
sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 |
São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

Dedicamos este trabalho a todas as mestras negras que vieram antes de nós, abrindo caminhos com coragem e resistência para que, hoje, pudéssemos ocupar espaços acadêmicos. A vocês, que enfrentaram as adversidades e plantaram as sementes da mudança, nossa eterna gratidão. Estendemos também esta homenagem às nossas continuidades — filhas, sobrinhas, parentes — que carregam em si a força de nossas/os ancestrais e o compromisso de ocupar os lugares que ainda não alcançamos. Que elas sigam em frente, transcendendo os obstáculos e elevando nossos sonhos coletivos. Axé!

“autodeterminação, a decisão de definirmos quem somos, nos darmos um nome, falarmos de nós, em vez de nos deixarmos definir pelos outros ou deixar que os outros falem por nós. (...) E nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida”

(Audre Lorde)

AGRADECIMENTOS

A dùpé!

Com essa expressão do iorubá usada para agradecer, manifestamos nossa gratidão:

- A Deus, às Deusas, Orixás e todas as fontes de energia que nos alimentam espiritualmente.
- À nossa ancestralidade, as que vieram antes, as que são nossas continuidades e as que ainda virão.
- À Profa. Dra. Raimunda Machado, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó), a quem agradecemos por sempre nos apoiar, incentivar e ser inspiração de educadora com seu fazer pedagógico afetivo e ubuntuísta.
- A todas/os/es que compõem o grupo de Pesquisa MAfroEduc Olùkó, carinhosamente chamado de *Quilombo Acadêmico*, por ser um espaço de partilha, estudos e vida dentro de uma academia moribunda.
- A todas as pesquisadoras, autoras e autores que acreditaram nesta produção e com o devido rigor acadêmico, enviaram suas pesquisas e escrevivências para a concretização desta obra.
- À EDUFMA, por proporcionar a publicação desse livro, garantindo o cumprimento de todos os requisitos de formalização e elaboração da obra.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO <i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	10
IMAGENS NARRATIVAS PARA CELEBRAR O AUTOCUIDADO COMO POLÍTICA DE (RE)EXISTÊNCIA <i>Francilene Brito da Silva</i>	15
COFO, QUIBANE, ABANO E ESTEIRA: A ARTE E A CIÊNCIA DOS TRANÇADOS DAS QUEBRADEIRAS DE COCO <i>Kelly Almeida de Oliveira & Ana Priscila Sampaio Rebouças</i>	36
RELAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: territorialidade de professoras AfroUniversitárias <i>Alyne da Silva e Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	46
FEMINISMOS E O ACESSO DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que dizem os indicadores educacionais? <i>Bruna Suene Silva Moreira, Soraia Lima Ribeiro de Sousa e Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	57
UMA ANÁLISE COMPARATIVA: como as desigualdades social e racial afetam a educação superior na África do Sul e no Brasil <i>Francisca Márcia da Silva Batista & Maria Apoliana Almeida da Costa</i>	73
O LUGAR DAS MEMÓRIAS E SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS <i>Ilma Fátima de Jesus</i>	88
ENTRELAÇANDO SABERES ANCESTRAIS DO TRANÇAR PARA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL 10.639/2003 <i>Luane Bento dos Santos</i>	103
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO MARANHÃO: condições de formação das “abnegadas plasmadoras da geração que desponta” <i>Fernanda Lopes Rodrigues</i>	123
PODEM MULHERES NEGRAS SER INTELLECTUAIS? A produção de afrossaberes femininos no cotidiano de territórios negros <i>Soraia Lima Ribeiro de Sousa & Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	142
SABERES DE MULHERES AFRODESCENDENTES NA PRODUÇÃO MUSICAL MARANHENSE <i>Fernanda Silva da Costa & Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	160

INTRODUÇÃO

Uma jornada pelas vozes e saberes de mulheres negras na academia, tecendo resistências e construindo novos caminhos.

Raimunda Machado

Em "Lugares de Mestras Negras: Celebrando (Re)Existências e Saberes Plurais na Academia", embarcamos em um trajeto inspirador que nos convida a celebrar a força, a resistência e a riqueza intelectual das mulheres afrodescendentes nos espaços acadêmicos, contando suas histórias entrelaçadas com suas sábias companheiras. Afinal, nossas travessias, tessituras, trançados são preenchidos pelas dores fortalecedoras da humanização, da vida...

Fazem parte desse trançado, a nossa vó e a vó da nossa vó, que trançou nossa mãe, que nos trançou... Quem estamos trançando? Como está sendo feito este trançado? O que há nessas tranças?

Caminhos múltiplos de andanças por quintais, corre-corre livre, sorridente... pega-pega engraçado... conflitos e competições com a mediação da mãe preta que ensina amor, união, sensibilidade, criatividade, justiça...

Do corre-corre do quintal vamos para o território da rua, da escola, do trabalho e a mãe preta vai sendo retirada de nosso SER... Lembrando do que somos, irmãs, esta coletânea é ato comemorativo do Julho das Pretas, especificamente em alusão ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha (25 de julho), Dia de Nanã Buruquê (26 de julho) e do 7º aniversário do MAfroEduc Olùkô (26 de julho).

O Julho das Pretas é um movimento que acontece anualmente, promovido por organizações sociais espalhadas pelo país. Surge como estratégia política de organizações e coletivos sociais, a fim de discutir e buscar soluções para os problemas decorrentes do racismo e sexismo a que mulheres negras são submetidas cotidianamente no Brasil.

Há mais de 30 anos, o movimento de mulheres negras da América Latina e Caribe declarou o 25 de julho como o Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha. No contexto brasileiro, em 2014, através da Lei nº 12.987/2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, esse dia foi instituído como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Nesse contexto, realizamos o IV Julho das Pretas (IV JUPre) e a III Jornada de Educação Afrocentrada (III JEAfro) nos dias 25 e 26 de julho de 2023, visando difundir conhecimentos produzidos por mulheres negras intelectuais, como forma de superação da visão naturalizada de que o lugar social que este grupo de mulheres deve ocupar são os lugares da subalternidade, subemprego, trabalhos informais, hipersexualização dos corpos negros, dentre outros estereótipos. Celebramos nossas (re)existências e saberes plurais e resgatamos histórias e contribuições de mulheres afrodescendentes no cenário social, político, acadêmico e artístico maranhense.

Assim sendo, apresentamos dez capítulos, nos quais somos imersas/os em vivências e reflexões que desafiam as estruturas patriarcais e racistas, tecendo novos caminhos para uma educação mais justa e transformadora.

No primeiro capítulo, intitulado **Imagens Narrativas para Celebrar o Autocuidado como Política de (Re)existência**, *Francilene Brito da Silva* nos convida ao autocuidado feminino a partir da apresentação de oralimagens, proposta metodológica para (re) pensar as maneiras pelas quais nossa própria história tem sido narrada a partir de uma lógica hegemônica e que nos leva a tecer a nossa própria imagem para borrar ou sobrepor a imagem estereotipada que tem sido transmitida sobre nós e sobre nosso povo. A autora considera que uma imagem é narrativa imagética que não está acabada e que o que vai fazer sentido para a imagem ou para essa narrativa imagética é nossa própria história e a história de quem fez aquela imagem, quando isso se cruza a imagem começa a ganhar outros sentidos e formar novas imagens.

Cofó, Quibane, Abano e Esteira: A Arte e a Ciência dos Trançados das Quebradeiras de Coco, de autoria de *Kelly Almeida de Oliveira e Ana Priscila Sampaio Rebouças*, nos convida a viajar pelas comunidades quilombolas do Maranhão, onde as mestras são Quebradeiras de coco babaçu que nos revelam seus saberes ancestrais através da arte do trançado. Com uma abordagem etnográfica, este capítulo nos guia por uma jornada de aprendizado, entrelaçando a arte dos trançados com a Educação Matemática. Descobrimos como essas práticas podem enriquecer o ensino da matemática na Educação Escolar Quilombola, Indígena, do Campo, Popular e para pessoas jovens, adultas e idosas, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para as comunidades.

Mergulhamos nas desigualdades de gênero e raça no magistério superior brasileiro, com foco na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), nas discussões

tecidas por *Alyne da Silva e Silva e Raimunda Nonata da Silva Machado* sobre **Relações de Gênero, Raça e Classe Social no Magistério Superior: Territorialidade de Professoras AfroUniversitárias**. Através da perspectiva da territorialidade, este capítulo nos convida a refletir sobre os desafios enfrentados pelas professoras AfroUniversitárias em seus percursos escolares e profissionais. Dialogando com importantes intelectuais como Angela Davis, bell hooks, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Milton Santos e Tiaraju D'Andrea, o estudo propõe reflexões afrocentradas para a superação das desigualdades no território acadêmico, construindo um futuro mais justo e inclusivo para todas as mulheres.

As contribuições de *Bruna Suene Silva Moreira, Raimunda Nonata da Silva Machado e Soraia Lima Ribeiro de Sousa* problematizam **Feminismos e o Acesso de Mulheres Negras da Educação Superior: o que dizem os indicadores educacionais?** Estas autoras realizaram uma análise crítica do feminismo histórico, destacando as exclusões das mulheres negras nas lutas por direitos e acesso à educação. Através de conceitos como colonialidade, epistemologias do sul, dororidade e outroridade, este capítulo examina as barreiras estruturais enfrentadas por mulheres negras no sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino superior. Com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2021, o estudo nos convida a repensar as políticas públicas e práticas educacionais para garantir o acesso e a permanência de mulheres negras na academia.

Em **Uma Análise Comparativa: como as desigualdades social e racial afetam a Educação Superior na África do Sul e no Brasil**, de *Francisca Márcia da Silva Batista e Maria Apoliana Almeida da Costa*, embarcamos em uma jornada comparativa pelas desigualdades sociais e raciais que impactam o acesso e a permanência no ensino superior na África do Sul e no Brasil. Através de uma abordagem descritivo-interpretativa e bibliográfica, este capítulo revela as similaridades e diferenças nas políticas públicas de ambos os países em relação à democratização da educação superior. As autoras analisam como as desigualdades estruturais impedem o acesso e a conclusão dos estudos por muitos jovens, ressaltando a necessidade de investimentos contínuos não apenas no ingresso, mas também na permanência e na conclusão dos cursos.

O Lugar das Memórias e saberes das Mulheres Quilombolas é discutido por *Ilma Fátima de Jesus* que celebra os saberes plurais na academia, a partir do olhar das professoras das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, em Vargem Grande-MA. A autora recorre às memórias das lideranças da comunidade sobre a realidade educacional para

identificar se a educação nessas escolas segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Adota o referencial teórico-metodológico afrocentrado, na perspectiva de Asante e Mazama, e o pensamento decolonial de autores/as como hooks e Freire, dentre outros, para construção da história das escolas quilombolas e caminhos para a docência quilombola.

Com **Entrelaçando Saberes Ancestrais do Trançar para Aplicação da Legislação Federal 10.639/2003**, de *Luane Bento dos Santos*, exploramos a arte ancestral de trançar cabelos afro, destacando suas profundas conexões culturais, sociais e políticas. A partir da perspectiva da etnomatemática, este capítulo nos convida a integrar essas práticas ao currículo da Educação Básica, em consonância com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Através de disciplinas como matemática, química, física, sociologia, história e artes, o estudo propõe uma abordagem educativa que valoriza a identidade negra e a memória social, promovendo uma educação mais antirracista e emancipadora.

Em **Magistério Primário no Maranhão: condições de formação das “abnegadas plasmadoras da geração que desponta”**, *Fernanda Lopes Rodrigues*, aborda os reflexos dos discursos eugênicos e higiênicos no campo educacional, especialmente no que tange à formação para o magistério, em São Luís – MA, no período de 1930 a 1945. A autora apresenta resultados da pesquisa historiográfica sobre as condições de formação das normalistas, bem como as exigências que lhes eram colocadas. Faz uso de fontes documentais, como também textos da legislação educacional e obras pedagógicas publicadas por intelectuais à época, a fim de responder aos seguintes questionamentos: quais eram as demandas da mulher negra professora no cenário educacional maranhense? Quais as condições para formação no magistério? Como era socializado o discurso eugênico no curso? Com base na noção foucaultiana de que o poder difuso no tecido social não está sob o domínio de quem quer que seja, busca, então, perceber as estratégias de resistência aos discursos que definiam lugares e posturas à mulher professora, a partir de uma visão misógina e racista.

Soraia Lima Ribeiro de Sousa e Raimunda Nonata da Silva Machado, inspiradas na obra de Spivak (2010), questionam: **Podem mulheres negras ser intelectuais?**. O capítulo aborda a produção de **afrossaberes femininos** no cotidiano de territórios negros, evidenciando como o racismo e o sexismo dificultam que mulheres negras, dentro ou fora da academia, sejam reconhecidas como intelectuais. As autoras analisam a

produção de afrossaberes (Petit, 2015) por mulheres negras a partir de vivências cotidianas em territórios negros, articulando reflexões com as pesquisas de Oliveira (2022), Pereira (2022) e Silva (2023). O texto também dialoga com autoras fundamentais, como bell hooks (1995) e Lélia Gonzalez (2020; 2022), enriquecendo a discussão com múltiplas perspectivas. Com base nesses diálogos, as autoras propõem ir além do conceito de "intelectuais negras" cunhado por bell hooks (1995), ampliando-o para incluir mulheres negras que produzem conhecimento no interior das cidades e em suas comunidades. Essa produção intelectual, enraizada no cotidiano, revela vestígios das potências humanas que Maria do Socorro Silva (2020) nos instiga a valorizar.

O estudo **Saber Local e Educação Musical: Vozes de Compositoras Afrodescendentes do Maranhão** de Fernanda Silva da Costa e Raimunda Nonata da Silva Machado analisa os saberes locais produzidos por mulheres afro-maranhenses derivados de sua produção musical. Busca valorizá-los e divulgá-los, em contextos escolares, pois, a participação das mulheres, especialmente das afrodescendentes, ainda é pouco abordada em investigações acadêmicas e nos currículos escolares. O trabalho destaca a contribuição de figuras como Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937) e Célia Sampaio (1964) que, por meio de suas composições, expressam saberes da cultura local, profundamente influenciados pela herança africana. O estudo defende que esses saberes sejam incorporados nos processos educativos, desde a educação básica até o ensino superior, fortalecendo uma perspectiva mais inclusiva e representativa.

"Lugares de Mestras Negras: Celebrando (Re)Existências e Saberes Plurais na Academia" é uma obra que nos convida a refletir sobre as múltiplas formas de (re)existir e produzir conhecimento no enfrentamento às estruturas patriarcais e racistas. Os textos revelam histórias, vivências e saberes que transcendem os limites da academia, valorizando as trajetórias e contribuições de mulheres negras na construção de uma educação mais justa e inclusiva. Esperamos que esta coletânea inspire as/os leitoras/es a aprofundar o diálogo sobre as temáticas abordadas e que sirva como uma fonte rica para futuras pesquisas, fortalecendo o compromisso com a valorização e o reconhecimento das vozes e epistemologias afrocentradas em diferentes campos do saber.

IMAGENS NARRATIVAS PARA CELEBRAR O AUTOCUIDADO COMO POLÍTICA DE (RE)EXISTÊNCIA¹

Francilene Brito da Silva

Gostaria de saudar as pessoas que estão organizando o evento conjunto: o Julho das Pretas e a Jornada de Educação Afrocentrada. É uma alegria muito grande estar aqui. E, enquanto a Profa. Dra. Luane Bento falava, lembrei que vi o seu vídeo educativo sobre matemática e tranças, é um prazer muito grande vê-la aqui. Também é um prazer ver a Profa. Dra. Kelly, que estou a conhecer hoje. Por isso, agradeço a Profa. Dra. Raimunda, a Walquíria e todas as pessoas que estão nos vendo, compartilhando com a gente os nossos sonhos, nossas narrativas, porque as nossas pesquisas não são só pesquisas. Não é? Elas são sonhos e narrativas que a gente vai tecendo para viver.

Estava a pensar aqui, como eu estou trabalhando numa metodologia que chamo de “Orallimagem”, me planejei para falar sobre esta metodologia, mas sábado agora passei mal, e aí a vida rodou, ela “virou de cabeça para baixo”. Então, me senti mal e depois tive muita ansiedade. Eu me desloquei para um lugar que eu não conhecia, que era o lugar de ser cuidada e se cuidar. É um lugar difícil, enquanto mulher afrodescendente (negra ou preta), de assumir esse lugar, porque estava acostumada a ser o modelo que cuida. Então virou tudo, aí eu disse que não ia falar mais nada do que eu tinha planejado.

Mas, ainda venho falar de “oralimagens”. É um método que eu venho trabalhado na pesquisa desde o mestrado e doutorado. E, hoje vou falar de uma outra perspectiva, de uma outra maneira, de uma maneira em que eu possa compartilhar na prática aqui, do hoje, do meu cotidiano de ser cuidada e estar se cuidando trazendo a minha memória criativa para existir.

El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural abogamos por la certeza, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. Enfrentar los miedos es trabajar del lado oculto de la presunción de estabilidad y equilibrio, es adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica, que nos privó de la experiencia de vida.² (Achinte, 2009, p. 450).

¹ Este artigo é resultado da palestra proferida pela Profa. Dra. Francilene Brito por ocasião do encerramento do IV Julho das Pretas e III Jornada de Educação Afrocentrada, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Afrocentrada - MAfroEduc Olùkó, realizada no dia 26 de julho de 2023.

² Tradução livre: O ato criativo é uma pedagogia da existência, na medida em que deve desatar os nós que a narrativa ocidental estabeleceu em cada um de nós, e que talvez reproduzamos com a inconsciência de não

Assim, trabalhei imagens e oralidades que foram escritas por mim aqui para pensar meu processo de autocura e de cuidado como uma ação política de existência e uma re-existência. Então, o que é “ORALIMAGEM” para mim? Oralimagens é um método que eu venho trabalhando no ensino da arte, no fazer e na pesquisa em arte que envolve justamente imagens e oralidades como narrativas a partir das nossas memórias e criações – nossas histórias. As criações não se restringem a arte, mas aqui trago exercícios artísticos como exercícios de autocuidado. Quando eu falo em arte, eu falo de arte visuais. E eu fiz um livrinho depois do mestrado, em que eu explico, lá no finalzinho, um pouco o que que é esse método (Silva, 2022).

Vou falar rapidinho para vocês. Então, as oralimagens são maneiras da gente contar a nossa própria história, mas essa história contada a partir de imagens, mas também a partir da escrita daquilo que eu verbalizo, da minha oralidade com relação a essas imagens. E, ao mesmo tempo em que eu pego imagens que falam de mim, do meu povo, de forma estereotipada e começo a virar a narrativa, começo também a rasgar essa narrativa imagética de depreciação, estereótipos e vou lá e coloco/insiro a minha narrativa oral, contando uma outra história a partir dessa imagem truncada, e aí eu começo a transformar essa imagem. Primeiro no aspecto oral a partir da minha história e depois eu posso tecer a minha própria imagem para borrar essa imagem que foi transmitida, que falaram de mim, do meu povo de uma forma não tão legal. E vice-versa: posso partir de uma imagem e borrar a oralidade depreciativa que fizeram uma imagem estereotipada de mim.

A questão da oralimagem também se faz porque a imagem é narrativa, eu considero a imagem uma narrativa imagética que não está acabada e que o que vai fazer sentido para a imagem ou para essa narrativa imagética é a minha história e a história de quem fez aquela imagem, quando isso se cruza a imagem começa a ganhar sentido e formar novas imagens.

Eu fiz algumas fotografias de imagens que na minha memória foram percorrendo o que eu gostaria de trabalhar aqui e uma questão que me trouxe ao debate foi “como

sabermos que quando defendemos a certeza na escola, em casa ou em qualquer outro espaço sócio-cultural, estamos apenas a construir medos que nos aprisionam na gaiola maravilhosa das suas próprias imagens fantasmagóricas. Enfrentar os medos é trabalhar o lado oculto da presunção de estabilidade e equilíbrio, é entrar nas águas tempestuosas da abnegação imposta pelo discurso da lógica, que nos privou da experiência da vida.

enfrentar o racismo em mim mesma?” E aí a tese dessa minha fala é que o autocuidado é uma auto/política de existência. Então, eu denominei essas imagens que eu vou mostrar como imagens-narrativas para celebrar o autocuidado como política de (re)existência.

Agora, eu preciso lembrar, antes de falar da imagem a partir do meu tema do debate de hoje “IMAGENS NARRATIVAS PARA CELEBRAR O AUTOCUIDADO COMO POLÍTICA DE (RE)EXISTÊNCIA, que o modelo de imagem, de pessoa, de gente, de ser humano que foi, muitas vezes, imposto pra nós, é um modelo que está ali presente como: homem, branco, hétero, classe alta, “eficiente” – entre aspas, porque, muitas vezes, nos chamam de deficientes – cristão, produtivo, viril.

Esse é um modelo, que é o modelo de ser humano que precisa de cuidado dentro da sociedade que vivemos (ocidentalizada). Além de ser um modelo para que os outros se espelhem nele, ele é o modelo daquele ser que precisa ser cuidado. Então, ele é o modelo que precisa do cuidado, ao mesmo tempo é forte, no sentido de dizer que ele é um modelo para todos. E contraditoriamente ele é frágil, porque precisa de cuidado daqueles que inclusive foram escravizados por ele, por esse modelo. E aqui eu estou falando nessas analogias ou espécies de metáforas, que são identitárias.

Qual modelo então daquele ser que muitas vezes não é humano, não foi considerado como humano, qual é o modelo que é forte? E que ali é também sinônimo de fortaleza e ao mesmo tempo também daquele que deve cuidar de outros seres (no caso, os humanos)?

De fato, no modelo do ser humano prático que precisa cuidar vem como a figura da mulher, mas especificamente com a figura da mulher afrodiáspórica, da mulher afrodescendente. Então, esse modelo é o modelo da mulher forte que cuida de todos e não exatamente de si mesma. Tem uma coisa importante para a gente lembrar como exemplo disso na nossa sociedade, tem uma entrevista no site Brasil de Fato (Pitasse, 2016, p. 03), da Jurema Werneck, em que nos dados que ela traz, ela fala o seguinte: “as mulheres negras são as que mais adoecem e as que menos tem acesso a serviço de qualidade no Sistema Único de Saúde.”

E aí também a gente sabe em muitas pesquisas e, às vezes, nem precisa pesquisar tanto, basta a gente olhar para o nosso cotidiano, que muitas vezes essas mulheres são as que recebem menos anestesia e menos analgésicos nos hospitais. Por quê? Porque elas estão alocadas nesse lugar, nesse modelo do ser forte, nesse modelo do ser que cuida. E aí esse modelo vem nos prejudicando por muitos e muitos anos, muito tempo.

Então, eu escolho algumas imagens depois desse meu adoecimento, para me entender enquanto um ser que não precisa estar encaixada nesse modelo e que ao mesmo tempo tem que se acolher e tem que se cuidar e fazendo isso, talvez, é que você consegue cuidar daqueles que estão ali no seu grupo, na sua família, na sua comunidade, não necessariamente no modelo do homem branco.

Então, eu coloquei essas imagens que a gente vai ver agora muito mais como sugestão para que a gente possa ter possibilidades de cuidar de si, do autocuidado e esse autocuidado é uma escolha que nós fazemos, ou seja, é uma seleção, é uma política de compromisso com a sua existência, mas também com sua resistência no sentido de estar revivendo, de estar se revigorando o tempo todo, resistência nesse sentido.

Imagem 1: Bordado livre com desenho da mamãe, Leninha, 2022. Linha de costura e tecido de algodão.



Fonte: de autoria própria (2022).

Essa primeira imagem é uma imagem de um bordado. Olha só, eu não sei bordar, minha mãe sabia bordar perfeitamente e eu nunca aprendi exatamente a bordar. Claro que, ao vê-la bordando e tentando estar ali convivendo com ela, fui captando elementos na sua alma, na sua psique, no seu físico também que vieram para minha memória e foram tecidas minha alma etc.

E aí... antes da minha mãe falecer, ela deixou um desenho nesse tecido para eu bordar, pra poder me ensinar, porque eu tinha pedido. Depois eu pego esse tecido, depois que ela faleceu, e vou bordar, tentando ali bordar a minha alma depois dessa perda, depois desse laço que foi cortado pela morte, que não é cortado tão exatamente assim, que a gente sabe.

Essa imagem é uma imagem que me traz um chamamento para esse autocuidado, para essa política de existência, a partir do rompimento com esse modelo do ser que cuida somente.

Essas imagens que vão seguir agora fazem parte dessa reflexão profunda e simples. As próximas imagens fazem parte de uma sequência que chamei de “Imagens Movimento”. São vários movimentos que vocês estão vendo aí.

Imagem 2: Série fotográfica do movimento e vento em Parnaíba no Piauí, Leninha, 2023. Mobifotografia (fotografia de celular).



Fonte: de autoria própria (2023).

Esses movimentos que fui experimentando no corpo são como sugestões de autocuidado, o movimento sentido dos ventos de liberdade, de deixar que os ventos de

liberdade estejam presentes no nosso corpo, porque o corpo não é só esse físico, existe aí uma metafísica que se manifesta nesse físico, um conhecimento que está para além do físico e está, ao mesmo tempo, conectado com a gente através do vento, das vestes. Trazer isso de volta para que você possa se sentir, se entender. Pode ser através do vento, mas não somente.

Tem a ver com a mobilidade do corpo e como vamos nos conhecendo nessa mobilidade. E, como não nos permitimos nos travar. E, sim procurarmos nos desatar, desatar as travas que nos impuseram como mulher afrodescendente.

Não precisa de uma regra. O que precisa é apenas de movimentar-se, de explorar o que posso fazer com meu corpo. Porque sou esse corpo. Não sou algo fora desse corpo imediato, mesmo sabendo que esse corpo é mais que somente sensações físicas.

Aí percebo, sinto, experimento que sou o dentro, o fora, a relação entre este dentro e fora, e a decisão de mover-me.

Imagem 3: Série fotográfica do movimento e vento em Parnaíba no Piauí, Leninha, 2023. Mobifotografia (fotografia de celular).



Fonte: de autoria própria (2023).

Uma reflexão pode surgir como trazer também esse movimento dos ventos, só que conectando aí os baixos e os altos movimentos da vida, como que a gente enfrenta isso no meio, nessa espécie de fronteira, como você trabalha esses altos e baixos, revisitar isso, perceber isso e ter consciência disso.

Imagem 4: Série fotográfica do movimento e vento em Parnaíba no Piauí, Leninha, 2023. Mobifotografia (fotografia de celular).



Fonte: de autoria própria (2023).

Uma outra imagem, tentar a partir dessa conexão dos altos e baixos, trabalhar movimentos que você possa se enxergar aí e como que você vai se ver, não como uma fortaleza, necessariamente, e nem também como somente vítima, mas ao mesmo tempo como alguém que está tentando se conectar consigo mesmo dentro desse universo da natureza *natura*.

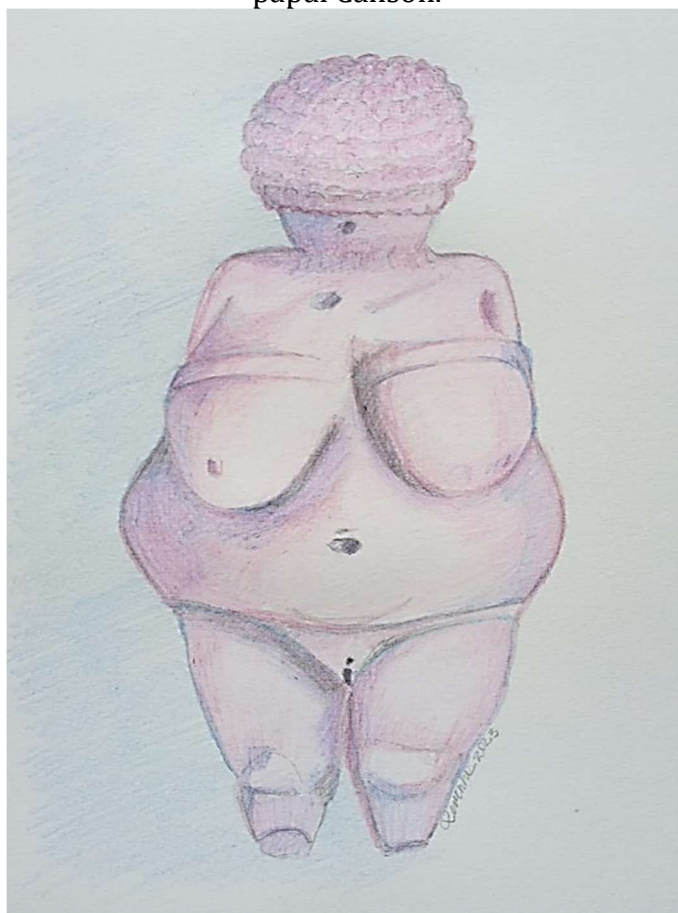
Imagem 5: *Série fotográfica do movimento e vento em Parnaíba no Piauí, Leninha, 2023.*
Mobifotografia (fotografia de celular).



Fonte: de autoria própria (2023).

Experimentar o poder de chamar esses elementos da natureza para estar em conexão com você, ao mesmo tempo, ter consciência desses elementos, porque a gente sabe que muitas das nossas ancestrais, muitas mulheres das nossas famílias, até homens também tiveram essas conexões bem fortes como, por exemplo, com a terra, com as ervas, as rezas... são várias conexões, espirituais e ao mesmo tempo naturais que não estão separadas a partir da nossa ancestralidade. E, nesta imagem, reconhecer as forças do alto e de baixo, do meio e dos lados. Conhecer-se para saber o que fazer com tais forças.

Imagem 6: Desenho da escultura Vênus de Willendorf, Leninha, 2023. Lápis de cor em papal Canson.



Fonte: de autoria própria (2023).

Eu trago também a figura da Vênus de Willendorf que foi uma figura inclusive roubada no sentido da história da arte nas academias, como uma figura que está ali solta na história da arte, que não tem nada a ver com o povo afrodescendente. A gente vê que existe uma ideia de matriarcado e ao mesmo tempo que solapa o racismo, porque o racismo nessa estou considerando-o como patriarcal, capitalista, sexista, geracional, judaico, cristão e sorrateiro esteticamente.

Então, quando a gente pensa no racismo como patriarcal, você tem na história da arte um elemento, uma escultura que nos mostra que essa visão não foi sempre assim. Ela foi ali sendo gestada, mas a gente sabe que o que está ali o tempo todo também rasgando essa ideia de patriarcado já vem de muito longe, inclusive uma imagem da escultura da Vênus de Willendorf.

Fiz esse desenho para experimentar a imagem dessa arte que foi considerada “pré-histórica”, pra mim, ela traz um autocuidado no sentido da gente perceber o nosso corpo, perceber o corpo que temos e esse corpo é algo extremamente sagrado e, ao mesmo

tempo, ele não está numa redoma, onde você precisa considerar sagrado e ao mesmo tempo não se ver, não se tocar. Pelo contrário, é sagrado porque você tem sensações, você pode se tocar, você pode ali perceber e se conhecer a partir do corpo. Com isso fui levada a seguinte imagem.

Imagem 7: Desenho teste de figura feminina afrodescendente, Leninha, 2017. Caneta nanquim e bico de pena em papel sulfite.



Fonte: de autoria própria (2017).

Essa imagem que é um rabisco de um desenho feito para a tese, uma figura de uma mulher afrodescendente. No período em que desenhei pensava em trazer bordados em desenhos a nanquim. Nesses desenhos, começo a pensar um pouco como que a gente se desenha, qual cuidado que a gente tem ao se desenharmos. E essa é a metáfora para falar da nossa história, como que a gente se conta, como que a gente se observa e fala sobre nós mesmos. Às vezes a gente se deprecia muito?

Então, o autocuidado nesse sentido do desenho, do se desenharmos, é como você se desenha, como você imagina e ao mesmo tempo solta sua imaginação ao contar quem você

é, que permissão é que nós nos damos para essa liberdade e esse preenchimento de si. Esses desenhos que eu passei ao papel é como que eu me olhasse.

Imagem 8: Desenho de mulher afrodescendente em seu quarto, Leninha, 2017. Aquarela à nanquim em papel Vergé.



Fonte: de autoria própria (2017).

E agora, como que eu olho o outro que me vê? Eu acho que é uma saúde também estar olhando para o outro, ao mesmo tempo em que eu me vejo, e que olho esse outro que, muitas vezes, me vê e me condena ou, às vezes, está ali também me acolhendo e eu não percebo.

Imagem 9: Ameixa, Leninha, 2021. Fotografia.



Fonte: de autoria própria (2021).

Eu trago essa fotografia de uma fruta que foi cortada e essa fruta nos faz lembrar da nossa vulva, da nossa vagina, isso diz que hoje a gente está pensando a partir de um sagrado feminino que não está tão ligado à branquitude eurodescendente. Um sagrado feminino a partir daquela ideia de a gente poder estar se expressando como mulher afrodescendente. Eu não vou me demorar muito nas explicações do sagrado feminino, mas só para a gente poder entender a imagem como cuidado, como autocuidado.

Voltar-se para a nossa vagina, para o nosso útero, os nossos genitais é uma maneira também de estar se conhecendo e não exatamente delegar, por exemplo, aos médicos o conhecimento do nosso corpo. Quando isso acontece, quando você se auto investiga, você se autoconhece e ao mesmo tempo se protege e se autocura também. Não delegar para o outro a medicalização do nosso corpo e do nosso conhecimento, mas fazer essa parceria, muitas vezes, é muito difícil, porque a medicina tradicional ela não nos permite esse diálogo de investigação de mim, com meu corpo e apenas dita regras sobre o nosso corpo.

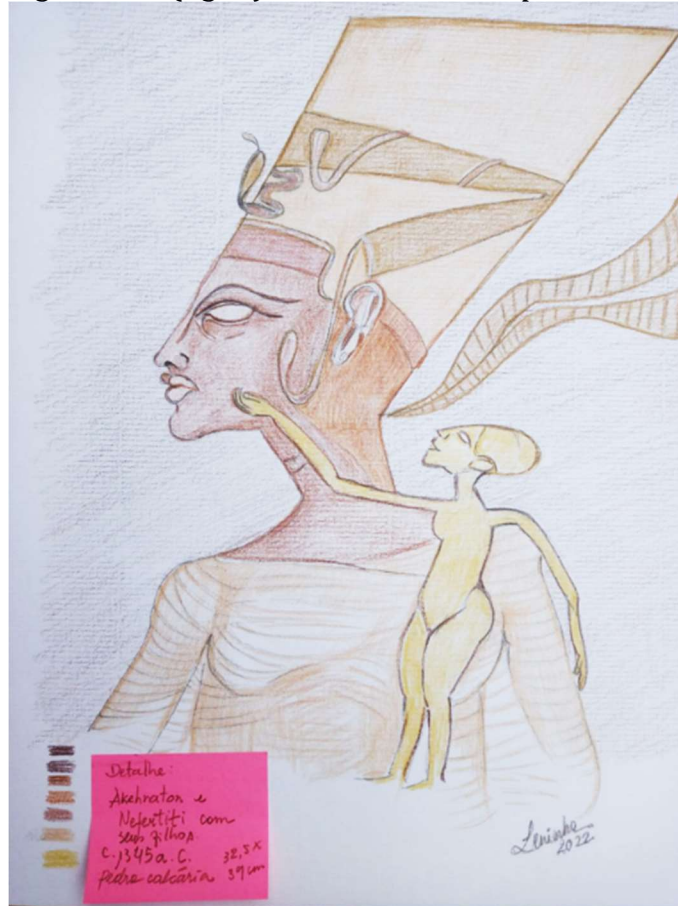
Imagem 10: *Escultura de uma provável representação do Rei (Oni), de Ifé, Nigéria. século XII- XIV. Escultura em bronze.*



Fonte: Sítio “Veredas do Tempo”. Disponível em:
<https://veredastempo.blogspot.com/2021/04/escultura-em-bronze-cabeca-de-negro.html>. Acesso em: 27 ago. 2024.

Essa é uma escultura de Ifé na Nigéria. Eu trago para perguntar, nesse autocuidado, como que a gente está percebendo a nossa história? A nossa história, por exemplo, com a questão das tranças, como que ela vem ali nos informando quem nós somos e formando também essa imagem nossa e a partir daí como nos contaram isso e como a gente pode contar isso de fato para nós mesmas/os a partir do autocuidado.

Imagem 11: Desenho de um detalhe de obra egípcia - Rainha Nefertiti (imagem maior) com filha, Antingo Kemet (Egito), Leninha, 2022. Lápis de cor em papel Vergé.



Fonte: de autoria própria (2022).

Na continuidade de tecer histórias, desenhei uma imagem da Rainha Nefertiti com uma de suas filhas para pensar a história da arte egípcia antiga, que é essa ideia mesmo do Egito como também essa nossa ancestralidade, que pode nos permitir recontar essa história. Kemet (Egito) foi ali a gestação também da nossa africanidade. Então, como que esses povos que foram não somente guerreiros, mas reis e rainhas e ao mesmo tempo estão ali com muito segredo de saúde, de como viver bem, podem também colaborar com nossa saúde mental, emocional, espiritual etc.

Imagem 12: Imagens cartas de minha memória em estilos da arte moderna, Leninha, 2023. Técnica mista em papéis cartões e envelopes de papel sulfite trabalhado com giz de cera.



Fonte: de autoria própria (2023).

No caminho do desenhar, outros exercícios foram aparecendo. Geralmente, nas aulas de arte, o professor de história da arte não produz arte porque ele está muito preocupado em programar seu conteúdo teórico. Foi aí que percebi também que é uma maneira da gente estar o tempo todo ali escravizado, sem essa produção artística, sem se nutrir esteticamente. E aí surge a ideia de ao mesmo tempo estar vendo os alunos produzindo, produzir algumas poéticas, mas relacionadas com a minha própria vida, minha própria história.

Os alunos estavam estudando cubismo, expressionismo e a arte das vanguardas europeias, que são termos dados na história da arte. E eu fiz uma visita ao meu passado, quando minha mãe costurava e os carretéis de linhas ficavam no chão quando ela terminava as costuras. Tentei fazer esses estilos artísticos a partir dessa história, para contar a minha história e colocar dentro de um envelope onde eu vou enviar essas imagens/cartas para alguém significativo. E aí foi uma ideia que eu dei para os alunos fazerem nas suas produções.

A ideia aqui é você trabalhar arte como autocuidado e trabalhar também a sua forma de compartilhar os conhecimentos, sem deixar de se nutrir esteticamente. Porque,

às vezes, a gente se distancia do fazer arte e termina só se concentrando nas leituras, no desenvolvimento das aulas.

Imagem 13: *Exercício de Xilogravura*, Leninha, 1999-2000. Xilogravura em papel Canson.



Fonte: de autoria própria (1999-2000)

Por isso, nesta xilogravura que produzi enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, gostaria de falar no sentido de um texto do Hampâté Bâ em que ele escreve sobre nossa condição ontológica e diz que somos uma pessoa que tem diversas pessoas nessa pessoa. Ele vai falar de uma ontologia africana a partir dos povos do Mali. E ele vai falar que nós não somos seres acabados e ali ele vai tecendo um discurso com relação a que nós somos várias pessoas na pessoa.

No nosso dia a dia nós temos diversas maneiras de reagir a determinados fatos, a determinados acontecimentos, então isso vai fazendo com que a gente comece a se conhecer. Se a gente perceber bem, existem pessoas em nós que, às vezes, não conhecemos. E como que a gente vai celebrar essas pessoas? Não somente conhecer, mas celebrar. Porque não é uma coisa ruim ser e ter reações para celebrar-se. Então podemos pensar, o que que eu posso fazer com essas reações e ao mesmo tempo celebrar aquilo que nos nutre de uma forma benéfica?

Imagem 14: Gravura em Texon do autocuidado, Leninha, 2016. Tinta para tecido em papel Vergé.



Fonte: de autoria própria (2016)

Nesta gravura em texon, a princípio trouxe lembranças das águas e das flores como enfeites. Mas, de fato refleti sobre como você (como gente) entra na vida e se molha ou se autocuida? As águas significam simbolicamente a vida, como você está na vida? De uma maneira estética não só corporal, mas das sensações, dos cuidados que você tem consigo e de como vê o mundo e experiencia as sensações neste mundo. Eu vejo nos penteados, por exemplo, um cuidado extremamente benéfico e ao mesmo tempo autocuidado, uma política de existência e resistência, essa representatividade da flor no cabelo.

Imagem 16: *Tríptico com figuras de mulheres afrodescendentes reproduzidas de obras em museus brasileiros*, Leninha, 2017. Técnica mista: gravura em texon, colagem analógica em papel Vergé e Cartão.



Fonte: de autoria própria (2015)

Fui trazendo outras gravuras para pensar estas relações. Todas essas gravuras foram feitas por mim em momentos de pesquisa e que eu vou falando também das oralimagens. Aqui não dá para aprofundar, mas a ideia aqui, por exemplo, eu fiz duas gravuras, foram a partir de um material chamado texon, e fui brincando com essas matrizes, imprimindo imagens que eu chamei de “borrando a casa grande”. Então, trouxe duas releituras de obras nessas gravuras, a primeira obra foi “Preta Quitandeira” do Antonio Ferrino, que é um italiano. E a segunda obra foi “Fascinação” do Pedro Perez, que é um português. Ou seja, a visão do europeu sobre nós, mulheres afrodescendentes brasileiras. Ao mesmo tempo, pego essas mesmas imagens e vou borrando imagens com objetos da casa grande. Então, digo que a gente precisa, no autocuidado, a gente precisa rasgar esses papéis de paredes ou estampar esses papéis de paredes com as nossas imagens, fazendo essas nossas próprias imagens, não aceitando apenas as imagens que depreciavam.

Imagem 17: Escultura Nomoli de Serra Leoa, na África Ocidental. Escultura africana, que ganhei.



Fonte: de autoria própria (2013)

Nomoli é uma escultura de Serra Leoa. Nomoli representa a fertilidade e a gente celebrar a fertilidade em nós, em nosso ser mulher afrodescendente é superimportante, porque não é exatamente ter filhos, somente. É celebrar a fertilidade na sua amplitude. Nomoli é esta escultura que tem, na parte de traz da cabeça, uma fenda, igual a fenda daquela fruta que vimos (imagem 10) que lembra a vagina. E é aí onde se ofertam, fazem oferendas nos rituais do povo Mende, de Serra Leoa. E nesses rituais são ofertadas várias comidas, grãos, enfim.

E essa ideia da oferta, a gente pode levar isso também como uma ideia para que multiplique a nossa saúde. Como eu oferto as coisas que eu produzo e como que eu aceito aquilo que vem para mim de uma forma benéfica, às vezes, a gente não consegue, pela ideia, pelo modelo de cuidar do outro, a gente não consegue que outras pessoas cuidem da gente.

A fertilidade também nesse sentido, de aceitar esse cuidado, a forma que você também vai receber esse cuidado. Gostaria nesse momento de ler uma frase da Gloria Anzaldúa que diz o seguinte:

Así que cojo la guadaña de La Muerte y corto mi arrogancia y mi orgullo, las depresiones emocionales que consiento, los viajes mentales que me hago a mí mismo y a los demás. Con su guadaña corto el cordón umbilical que me encadena

al pasado y a los amigos y actitudes que me arrastran miembro a miembro, acuchillado, asaltado, golpeado (Anzaldúa, 1998, p. 136).³

Então, às vezes, é preciso a gente se fazer vulnerável para entender que a gente precisa de cuidado e ao desaprender que ser branco é o melhor, é o modelo. Então, o ódio de si passa a se converter em amor. Ao mesmo tempo que essas imagens me lembram que preciso me amar para poder me cuidar, lembram também que eu preciso não me culpar por não me cuidar, cuidar do outro e não cuidar de si. Então, quis compartilhar essas ideias que eu venho traçando, não falo exatamente da minha pesquisa em si, mas dentro desse meu momento fui repensando a minha pesquisa.

As oralimagens então são essas imagens de histórias tecidas também como cuidado de si e do deixar-se cuidar como política de (re)existência.

Por fim, quero agradecer novamente. Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada – MafroEduc Olùkò/UFMA, nesta IV edição do Julho das Pretas (JUPre) & na III edição da Jornada de Educação Afrocentrada (JEAfro), especialmente pelo Círculo Afroepistêmico intitulado: Julho das Pretas: trançando e celebrando (re)existências em narrativas de pesquisa, no qual pude trazer minhas experiências de mulher afrodescendente e pesquisadora.

REFERÊNCIAS:

ACHINTE, Adolfo Albán. Capítulo 13 – Pedagogías de La Reexistencia: Artistas indígenas y afrocolombianas. Disponível em:

<https://www.academia.edu/30790511/Cap%C3%ADtulo_13_PEDAGOG%C3%8DAS_DE_LA_RE_EXISTENCIA_Artistas_ind%C3%ADgenas_y_afrocolombianos_adOLFO_alb%C3%A1n_aChinte_202>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. La Prieta. In: MORAGA, Cherríe & CASTILLO, Ana. **Esta Puente, Mi Espalda**: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos. Traduzido por Ana Castillo y Norma Alarcón. San Francisco: ISM/PRESS, 1998. Disponível em:

<<https://we.riseup.net/assets/168533/este%20puente%20mi%20espalda.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BÂ, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros. Disponível em:

³ Tradução livre: Assim, pego na foice da Morte e corto a minha arrogância e orgulho, as depressões emocionais a que me entrego, as viagens mentais que faço a mim própria e aos outros. Com a sua foice corto o cordão umbilical que me prende ao passado e aos amigos e atitudes que me arrastam membro a membro, esfaqueado, agredido, espancado (Anzaldúa, 1998, p. 136).

https://www.palasathena.org.br/downloads/amadou_hampat%C3%A9_b%C3%A2_ano%C3%A7%C3%A3odepessoana%C3%A1fricanegra.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

PITASSE, Mariana. Jurema Werneck: "Somos herdeiras de mulheres que construíram a própria força". **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro, 27 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/27/jurema-werneck-somos-herdeiras-de-mulheres-que-construiram-a-propria-forca/#:~:text=As%20mulheres%20negras%20s%C3%A3o%20as,Um%20absurdo%20completo>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. Teresina: EDUFPI, 2022. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/edufpi/ARTE_AFRODESCENDENTE.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

COFO, QUIBANE, ABANO E ESTEIRA: A ARTE E A CIÊNCIA DOS TRANÇADOS DAS QUEBRADEIRAS DE COCO

Kelly Almeida de Oliveira & Ana Priscila Sampaio Rebouças

PARA TRANÇAR E CELEBRAR (RE)EXISTÊNCIAS COM QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Ó mulher, vem cá
que fizeram do teu falar?
Ó mulher conta aí...
Conta aí da tua trouxa
Fala das barras sujas
dos teus calos na mão
O que te faz viver, mulher?
Bota aí o teu armamento.
Diz aí o que te faz calar...
Ah! Mulher enganada
Quem diria que tu sabias falar!
(*"Denúncia", de Eliane Potiguara*)

A escrita do presente texto foi inspirada na palestra *"Cofó, Quibane, Abano e Esteira: a arte e a ciência dos trançados das Quebradeiras de coco"*, proferida pela autora, em colaboração com a coautora, no dia 26 de julho de 2023 pelo *You tube*. A palestra compôs a conferência de encerramento *"Julho das Pretas: trançando e celebrando (re) existências em narrativas de pesquisa"* do IV Julho das Pretas e III Jornada de Educação Afrocentrada (IV JUPro e III JEafro), organizados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Julho das Pretas é um movimento político, protagonizado por mulheres negras que celebram suas lutas e conquistas. É desenvolvido anualmente e de forma conjunta, com vistas a superar as desigualdades de gênero e raça a que as mulheres negras são submetidas. Foi instituído em 2013 pelo Odara – Instituto da Mulher Negra, sediado em Salvador. De lá para cá, ganhou muitos adeptos, como a Universidade Federal do Maranhão - UFMA que se preocupa em dar visibilidade à atuação intelectual de mulheres negras e em incentivar a reflexão crítica entre os/as estudantes.

A palestra supracitada decorre de nossa experiência com as Quebradeiras de coco de Laranjeiras, município de Aldeias Altas, no Maranhão. O contato inicial foi proporcionado pelo desenvolvimento do projeto de extensão *EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos* em 2018. Executado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao

Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), o projeto culminou na aprovação da primeira autora no curso de doutorado, cuja tese é intitulada *A docência entre “cofo”, o “cacete” e o “machado”: cosmooperceber saberes com quebradeiras de coco babaçu em processos de ensino e aprendizagens*, defendida em 2022.

As experiências no ensino, extensão e pesquisa com as pessoas Quebradeiras de coco orientam os diálogos que propomos para a educação escolar. Sensíveis aos múltiplos contextos de vida que compõem a existência dessas pessoas, desenvolvemos um percurso criativo, dinâmico e polifônico. O processo de imersão na pesquisa, ensino e extensão universitárias desvelou, ainda, o pertencimento a uma família de pessoas Quebradeiras de coco, entre milhares que vivem na Região Ecológica dos Babaçuais, famílias essas que são como marcas das ancestralidades indígenas e africanas.

Nesse sentido, temos procurado compreender os modos de sobrevivência e transcendência das Quebradeiras de coco, com ênfase na percepção das relações de pertencimento ao babaçual e na reflexão sobre a incorporação dos saberes ancestrais no currículo escolar. Para tanto, temos desenvolvido pesquisas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM/UFMA - Codó) embasadas no Programa Etnomatemática como teoria geral do conhecimento (D’Ambrosio, 2009, 2011).

“EU APRENDI A BOTAR MEU NOME!” TRANÇAR É (RE)EXISTIR!!!

Ser Quebradeira de coco não é uma identidade única, mas plural. Há Quebradeiras que gostam de quebrar o coco e fazem isso com muita agilidade. Há aquelas que são carvoeiras e preferem “fazer carvão” à quebrar coco. Há as azeiteiras, que “tiram azeite” para todas as Quebradeiras, numa espécie de revezamento do trabalho e, há as Quebradeiras de coco que são artesãs.

Neste estudo, buscamos nos aproximar dos conhecimentos ancestrais mobilizados pelas artesãs na arte de trançar. Para tanto, apresentamos o trabalho artesanal de Dona Izidória, solteira, mãe de uma filha e que possui 59 anos. Ela foi escolhida, dentre as demais Quebradeiras de coco que participaram da pesquisa de doutorado, para ter sua (re)existência evidenciada neste texto porque ela é a única artesã. Ela declara que aprendeu a trançar com o pai, homem negro pertencente às várias gerações da família que residem na comunidade.

Ela nos contou que aprendeu a arte de trançar por meio da observação e da oralidade. Seu propósito era ajudar na renda familiar. Além disso, não se identificava com a quebra do coco. Na juventude chegou a quebrar coco, mas preferiu ser artesã. Sobre sua aprendizagem proporcionada pela observação e diálogo com o pai, ela declara:

Com meu pai, eu era criança pequena, do tamanho daquele menino que tava sentado aqui ontem. Quando ele tava sentado fazendo, eu tava em redor dele. Aí um dia, eu peguei um facão, fui ali pro mato aí eu peguei fazendo ali a esteira. Aí eu digo: pai, me ensina a fazer só a trança do cofo. Aí eu via ele fazendo o cofo, fechando aquela maneirinha do cofo, pra você juntar assim né. Aí eu, pai me ensina a fazer a trança do cofo, ele me ensinou. Aí, tinha um dia, debaixo daquele pé de Angico, era ali, tudo limpo e tinha assim uns pés de...num tem aquele juá, que tem uns pés de espinho, aí de cima, ele fazia tipo uma latada, aí ficava assim, aí debaixo era tudo limpo, aí eu ia pra lá, aí eu pegava o facão e ia lá pra debaixo, quando chegava aqui era com abano, com uma esteira, cofo, fazia um cofin, aí trazia. Tinha vez que as meninas iam lá me buscar, pra mim vim almoçar, porque tava sentada entistida fazendo isso aí. Eu gosto de fazer (Izidória, 2021).

Durante a infância não frequentou a escola porque “sua ocupação era na roça”, afirmou. Já na fase adulta, ela tentou ingressar, porém sem sucesso, pois “a paciência era pouca” (Izidória, 2021). Mesmo sem frequentar a escola, ela desenvolveu um saber válido, um saber que a faz existir, sobreviver e transcender. A partilha desse saber é um exemplo disso. Ao mesmo tempo, reforça a importância do projeto EJAI em comunidades quilombolas.

Com as aulas do projeto EJAI Mulher, ela aprendeu a escrever o próprio nome, pelo qual afirmou: *“Eu aprendi a botar meu nome!”* (Izidória, 2021). Seu maior sonho era obter sua carteira de identidade em que constasse sua assinatura. O sonho foi realizado em 2021. Sobre esse processo, ela revela:

Da escola o que eu alembro não tinha muita coisa pra trás. Aprendi a botar meu nome mais direitinho. Num sei nem ler nem escrever, mas botar meu nome eu boto em qualquer lugar que você precise. Se disser, umbora, rumbora. Eu fui lá em Caxias, lá no Fórum, trocar minha identidade, e troquei. Meus documentos tá tudo assinadinho, tudo, tudo. Agradeço a Deus no céu e vocês na terra. Porque se não fosse vocês, eu não tinha desenvolvido mais a aprender a botar meu nome que preste. Mais aí, eu boto em qualquer lugar, direitinho (Izidória, 2021).

Trançar é um verbo transitivo que significa arrumar em trança; entrançar. Como verbo intransitivo, significa ir e vir continuamente, andar de cá para lá. Enredar, intrigar. Cruzar... (Fonte: <https://www.dicio.com.br/trancar-2/>). A ação de trançar, segundo a primeira acepção, sugere que a trança (produto obtido) seja realizada em algo, pois não se trança o vazio. Dada a materialidade que lhe é subjacente, para trançar cabelos e fios formando cordas, são necessárias habilidades específicas.

A arte de trançar com fibras vegetais, talas e palhas, realizada pelas Quebradeiras de coco, está presente, sobretudo, na ancestralidade indígena (Oliveira, 2022) e está diretamente ligada aos modos de sobrevivência desses povos. Os artefatos trançados surgiram para suprir necessidades domésticas diárias como a contenção e a filtragem de produtos, além de serem utilizados como utensílios domésticos em geral e serem úteis para o transporte de objetos (Ribeiro, 1985).

Dona Izidória, por exemplo, confecciona abanos, cofos, esteiras, quibanes, artefatos esses que são usados para as atividades domésticas. Sobre a comercialização desses artefatos, ela informa: “Izidória faz uma esteira pra mim que eu te pago, aí eu faço. Eles me pagam bem” (Izidória, 2021).

Trançado é um termo adequado para se referir ao artesanato obtido com fibras vegetais de origem indígena. Compreendemos como artefatos os recipientes e objetos planos, ambos utilizados como utensílios domésticos (Ribeiro, 1985). Em comunidades tradicionais, seja de povos originários ou quilombolas, os trançados são inerentes ao modo de vida das pessoas que, muitas vezes, são ensinados e compartilhados entre várias gerações por meio da oralidade. Além disso, também denota a técnica de manufatura por utilizar-se literalmente das mãos, da coordenação motora e da imaginação criativa da/o artesã/o.

Dona Izidória conta que não repassou seus saberes para ninguém porque não teve filhos biológicos. Ela criou sua sobrinha como uma filha que não demonstrou interesse em aprender esta arte porque mora na cidade e tem outras ocupações profissionais. Mesmo assim, quando perguntada sobre: para quem irá deixar os saberes relacionados à arte de trançar, ela indica a sobrinha.

Os artefatos feitos por Dona Izidória apresentam padrões de trançados. Isso ocorre porque a maleabilidade da palha da palmeira de coco babaçu possibilita a confecção de inúmeros artefatos com as mais diversas técnicas e padrões. Ribeiro (1985, p. 20) destaca que “a palha vem a ser o folíolo do broto de folha de palmeira antes de abrir, isto é, sua prefoliação; e a tala, a lâmina do pecíolo da folha nova de palmeira ou as taliscas de canas [...]”. Na Figura 1, apresentamos alguns artefatos trançados pelas Quebradeiras de coco, em especial por Dona Izidória, a partir de uma mesma técnica e padrão geométrico.

Figura 1: Artefatos trançados com as palhas do coco babaçu.



Fonte: de autoria própria, 2023.

Na figura 1, visualizamos o abano, o cofa, a esteira e o quibane. Artefatos multiétnicos utilizados no cotidiano doméstico das Quebradeiras de coco. A comparação visual dos trançados desses artefatos nos leva à percepção de um padrão que se repete para as folhas e talas, formando uma espécie de escama de peixe. O padrão geométrico que identificamos é o trançado sarjado espinha de peixe. Ele possui esse nome porque se refere à característica que adquire ao trançar as palhas formando ângulos de 90º, ou seja, de forma perpendicular. Longitudinalmente, seu formato lembra as escamas de um peixe.

O abano é confeccionado com as folhas do babaçu. Sua função é ventilar, abanar a própria pessoa ou o fogo durante o preparo de refeições em fornos que utilizam carvão. Na comunidade de Laranjeiras, o formato predominante é de abano pentagonal como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Uso do abano durante o preparo de refeições



Fonte: de autoria própria, 2023.

O cofo é um cesto, também confeccionado com a folha de babaçu e, geralmente, possui formato cilíndrico com fundo ovalado ou quadrado, podendo ser de vários tamanhos e formatos. Ele possui as funções de armazenamento, transporte de cocos, de animais e de comidas em geral.

A esteira é confeccionada com a folha de babaçu e tem a função de tapar algo, sejam objetos que precisam de uma tampa ou mesmo a entrada de um cômodo, sendo que, neste último caso, funciona como porta. Além disso, funciona como móvel, sendo utilizada para apoiar objetos, como uma mesa, ou para descanso, como uma cama.

O quibane ou quibano é trançado com as talas da taboca (termo utilizado por Dona Izidória para se referir ao pé de bambu, também conhecido como taquara). Em Laranjeira, o quibane é confeccionado por Dona Izidória em formato circular, ovalado e é utilizado como peneira. As talas são cortadas bem finas e trançadas perpendicularmente. Possui, ainda, a função de ventilar, peneirar, secar alimentos e, principalmente, separar o arroz das cascas.

GEOMETRIA DOS TRANÇADOS DAS QUEBRADEIRAS DE COCO

A Lei n. 11.648, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do Brasil. Isto significa que o ensino e a aprendizagem que se processa em sala de aula precisa contemplar os saberes multiétnicos e ancestrais dos povos e comunidades que vivem em território nacional.

Alguns desses saberes, quando muito, ficam restritos aos componentes curriculares de Arte e História. Contudo, precisam romper as barreiras disciplinares para se fazerem presentes no processo de produção do conhecimento escolar. Eles precisam alcançar projeção epistemológica e não apenas estarem diminutos a temas transversais e/ou fixos em datas comemorativas, como os famigerados “Dia do Índio” ou da “Consciência Negra”, ou ainda nos pelotões dos desfiles de 7 de setembro. Reconhecer isso, é reconhecer o protagonismo de pessoas que historicamente foram silenciadas e vilipendiadas em sua dignidade e direito de existir.

Os *saberes* e *fazeres* inscritos nas ancestralidades indígenas e africanas não são apenas conhecimentos históricos, mas sociais, políticos, econômicos, geográficos,

biológicos, matemáticos, químicos, físicos, científicos! Eles revelam a complexa rede de pensamento que se formou nas terras quilombolas e indígenas com o objetivo de sobreviver às barbáries do “homem branco”.

Nessa seara, o Programa Etnomatemática se apresenta como uma possibilidade pedagógica de reconhecimento e inserção dos *saberes* e *fazeres* de povos indígenas e quilombolas no currículo escolar. Isso decorre de suas características filosóficas que preconizam o entendimento da geração, organização e difusão do conhecimento.

A Etnomatemática não permite que o saber/fazer dos grupos culturais distintos seja tratado como folclore. Assim, em sua dimensão política assume o compromisso de abrir espaços no currículo escolar para a inserção desses *saberes* e *fazeres*, historicamente filtrados e excluídos da formação humana que é promovida pelas instituições escolares. Esse “é um movimento necessário para a desconstrução das concepções estereotipadas e estigmatizantes, que historicamente ‘justificaram’ os genocídios, tutelamentos e dificultam o reconhecimento das identidades culturais [...]” (Ramos; Rodrigues; Viana, 2019, p. 3).

Um estudo feito pelos autores anteriormente citados sobre a geometria de quibanos e arupembas produzidos por artesãos do Médio Parnaíba, que possuem ancestralidade indígena, identificou conceitos de Geometria Plana que podem dialogar com o currículo escolar. Merece destaque as posições relativas entre retas e entre retas e circunferências, ângulos, círculo e circunferência (Ramos; Rodrigues; Viana, 2019).

Observamos que em relação ao abano, à esteira e ao quibane trançados por Dona Izidória, há semelhanças quanto ao formato e ao modo de produção investigados por esses autores. Isso pode ser justificado pela produção cultural do saber trançar como de ancestralidade indígena.

Em relação ao trançado do cofo, é possível afirmar que além dos conhecimentos de geometria plana que se manifestam relacionados à forma do trançado, são inseridos conhecimentos de geometria espacial, já que é um artefato construído em três dimensões. Dessa forma, em sala de aula é possível discutir os conceitos básicos da geometria espacial, os diversos sólidos geométricos e ainda os seus principais elementos como vértices, arestas e faces.

Compreendemos, assim, que na produção desses artefatos há um modo de pensar e de fazer que é geométrico. Isto significa dizer que as Quebradeiras de coco sabem matemática. A matemática do cotidiano, da vida, da existência. Essa constatação é

importante porque é necessário “valorizar o passado e o presente das culturas dos povos indígenas, incorporando elementos dos respectivos conhecimentos científicos, inclusive matemáticos, no ensino” (Gerdes, 2010, p. 176-177).

Assim, ressaltamos que o intuito do Programa Etnomatemática não é categorizar e/ou classificar *saberes* e *fazer*es como matemáticos ou não matemáticos. Sua proposta é de reconhecimento e valorização dos modos de *saber/fazer* dos diferentes grupos culturais, o que está intrinsecamente relacionado ao reconhecimento e à percepção de nossas raízes culturais e ao seu fortalecimento. Isso perpassa a dimensão da investigação no *lócus* da produção desse conhecimento, seguido da problematização e proposição de sua inclusão no currículo escolar, na prática pedagógica e na formação de professores e professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou passando bons momentos dentro de mim
Conhecendo as células da minha alma
Ouvindo os sons produzidos pelos sonhos que se convergem aos atos
Estou inundada de sentimentos que ardem, mas não queimam.
Aquecem. Acariciando os que deleitam paz
E retirando todos que não são úteis
Os nobres permanecem
Os demais, já esqueci o nome
Todos os dias encontro meu genuíno e selvagem reflexo e nele mergulho
Sem medo do meu oceano
Feliz pelo meu universo
Eu me reconheço.
(“Reflexão”, de Aline Pachamama)

Ao nos debruçarmos sobre os referenciais teóricos do Programa Etnomatemática enquanto teoria geral do conhecimento, passamos a nos preocupar com a invisibilidade de saberes comunitários e tradicionais que não fazem parte do currículo escolar. Como exemplo, citamos aqueles relacionados ao uso e ao consumo do coco babaçu. Neste trabalho, focamos o uso artesanal das fibras e folhas da palmeira para compreender as (re)existências de e com pessoas Quebradeiras de coco babaçu de comunidades quilombolas no Maranhão e pensar a articulação entre os saberes tradicionais e o ensino e a aprendizagem da matemática escolar.

Face ao exposto, compreendemos que uma das formas de (re)existência das pessoas Quebradeiras de coco babaçu é por meio da arte de trançar. Mesmo sem acesso à educação escolar, essas pessoas desenvolveram um *saber*, que ao ser mobilizado no *fazer*

artefatos de palha, lhes proporciona a sobrevivência em razão do seu uso doméstico e comercial. Além disso, pensando na dimensão social da comunicação desse *saber*, partilhado por meio de diálogos comunitários e acadêmicos, verificamos a transcendência do seu espaço de produção, essencialmente ligado à subsistência, para o âmbito educacional.

Como um saber/fazer inscrito nas ancestralidades indígenas e africanas, logrou respaldo para sua inserção na sala de aula, principalmente pelo advento da Lei n. 11.648, de 10 de março de 2008. Nesse âmbito, ponderamos a necessidade de atualização da referida lei, uma vez que ela não considera obrigatória a presente discussão na esfera das licenciaturas. Isso enfraquece a parceria entre as universidades e as escolas de Educação Básica.

Precisamos romper com o racismo epistêmico. Um dos caminhos é justamente a inserção de temáticas como essa na formação inicial de professores/as. As ontologias e epistemologias dos povos originários, indígenas, quilombolas e camponeses fazem parte de um amplo espectro de culturas que foram suprimidas pelas relações de poder, genocídios e tutelamentos que congelaram todos os conhecimentos matemáticos fora dos espaços escolares, acadêmicos e científicos.

É imperioso conhecer e reconhecer, valorizar e potencializar, expandir, fortalecer e amplificar o pensamento matemático presente nos artefatos das ancestralidades indígenas e africanas. Isso proporcionará a materialização de um ensino e aprendizagem de matemática mais dinâmico, contextualizado e inevitavelmente político.

Trançar e celebrar as (re)existências de e com pessoas Quebradeiras de coco babaçu, considerando a Etnomatemática como canal para o diálogo entre saberes tradicionais e escolares, poderá suscitar práticas autoformativas para o ensino e aprendizagem da matemática na Educação Escolar Quilombola, na Educação Escolar Indígena, na Educação do Campo, na Educação Popular e na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

Referências

ASSUNÇÃO, M. R. Cultura popular e sociedade regional no Maranhão no século XIX. **Revista de políticas públicas**. São Luís, v. 3, n. 1, s/p, jan./dez. 1999. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3672/1670>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BAKARE-YUSUF, Bibi. **Beyond Determinism: The Phenomenology of African Female Existence.** Feminist Africa, Issue 2, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).** Brasília: MEC/SECADI/SEB/CNE/CEB, 2008.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade.** 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição.** Natal: EDUFRN, 2011.

GERDES, P. **Geometria dos trançados Bora na Amazônia Peruana.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

MACHADO, J. B. **Codó, Histórias do Fundo do Baú.** Codó: FACT/UEMA, 1999.

NIMUENDAJU, C. U. The Gamella Indians. **Primitive Man**, Washington, v. 10, n. 3/4, p. 58-71, 1937. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:nimuendaju-1937-gamella>. Acesso em: 23 fev. 2022.

NIMUENDAJU, C. U. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes.** 2. ed. Brasília: IPHAN, IBGE, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/mapaetnohistorico2ed2017.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

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 (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2022.

RAMOS, Antonio Francisco; RODRIGUES, Luciano de Santana; VIANA, Lucas Gabriel Lima. Quibanos y arupembas: geometría en la perspectiva de los artesanos. **Segundo Encuentro Latinoamericano de Etnomatemática.** Costa Rica, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, Antônio Miranda dos; MUNIZ, Cejane Pacini Leal (Orgs.). **Universo Cultural da palmeira Babaçu.** IPHAN, Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Palmas, 2016.

RELAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: territorialidade de professoras afrouniversitárias

Alyne da Silva e Silva & Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022), é majoritária a presença de docentes do sexo masculino na Educação Superior brasileira. Este dado estatístico instiga a compreender como se configuram as desigualdades de gênero e raça no âmbito do magistério superior brasileiro, a saber como, ao decorrer da formação do sistema educacional formal, foi se constituindo a educação de mulheres negras, assim como a docência destas.

A periferia é um retrato de contradições presentes no espaço urbano que dão margem às desigualdades historicamente construídas, sendo que, nesses territórios, estão presentes questões sociais como o racismo, sexismo, além da pobreza, violência, desemprego, dentre outros. Neste sentido, cabe considerar os aspectos que compõem a docência de mulheres negras periferizadas, objetivando este trabalho, analisar como a problemática do racismo e sexismo podem interferir na jornada educacional e profissional das professoras AfroUniversitárias de origem periférica.

Sendo assim, este trabalho se faz relevante para que compreendamos que, apesar do crescente acesso da mulher à Educação Superior, estas ainda possuem desigualdades em relação ao quesito raça e nível de educação, tanto enquanto discente como enquanto docente. Este estudo foi feito sob o caráter exclusivamente bibliográfico, de viés qualitativo. Os levantamentos dos dados foram feitos através de pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos.

Ademais, a organização deste artigo conta com 4 etapas: a primeira, esta introdução trazendo um breve contextualização do tema e da organização do trabalho; o segundo momento onde discorreremos sobre a presença da mulher negra na Educação, trazendo as análises da autora Guacira Lopes Louro (2004), dados do IBGE (2021) e do Censo de Educação Superior (2020), apontando os desafios percorridos pelas mulheres, sobretudo negras, no magistério; a terceira etapa, em que falaremos sobre as territorialidades de professoras AfroUniversitárias, evidenciando como se constituem um espaço e território sócio geográfico, trazendo como base os apontamentos de Milton

Santos (2006) e as análises do território da Periferia, a partir do autor Tiaraju D'Andrea (2020), além de fazermos uma analogia com os pensamentos de bell hooks (1995) e Lélia Gonzalez (2020) sobre a mulher negra em suas comunidades; e, por fim, as considerações finais, na qual teceremos breves conclusões do que foi descrito ao longo dessa pesquisa.

PRESENÇA DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o desafio do magistério

A formação do modelo educacional brasileiro é essencialmente elitista. Pessoas consideradas de grupos socialmente vulneráveis, como negros, mulheres e pobres, tiveram e têm que lutar para que obtivessem/obtenham a educação como direito. No princípio do sistema educacional brasileiro, meninas de classes mais abastadas, as que tinham direito à educação, possuíam uma educação diferente da dos meninos, pautada na moral, nos bons costumes, preparando-as para serem boas mães e esposas através das aulas de costura, renda, habilidades culinárias e no manejo dos serviços. Seu currículo era dotado do ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática; essas, também, tinham o ensino complementado com aulas de piano e francês. A educação era ministrada de forma domiciliar por professoras particulares ou em escolas religiosas (Louro, 2004).

Neste contexto, as divisões de classe, raça e etnia tinham um papel fundamental para o tipo de educação que seria ofertada. A população negra, de origem africana, e a escravização destes, significaram a negação total do direito a estudar. As crianças negras eram "educadas" através da violência com castigos, trabalho e na luta para sobreviverem. Dado o período abolicionista, as leis que surgiam tampouco tiveram efeitos imediatos ou diretos sobre a educação das pessoas negras. A aceitação de crianças negras e pobres na escola, por exemplo, era ofertada excepcionalmente, por meio da filantropia e só ocorreu no final do século (Louro, 2004).

Contudo, com a modernização da sociedade e os ideais de higienização da família e a construção da cidadania dos jovens, as últimas décadas do século XIX apontaram para maior necessidade da educação da mulher. Mesmo que alguns estudiosos positivistas acreditassem que a educação das meninas devia estar desvinculada à religião, perseverou até a República a influência religiosa na educação destas. Tais influências, também, impactaram na docência que, ao longo do tempo, tornou-se uma profissão tipicamente feminina (Louro, 2004).

Tal processo de predominância das mulheres como professoras foi denominado como "feminização do magistério", que se iniciou em uma conjuntura de abandono da educação pelas províncias brasileiras, aumento da demanda escolar e escassez de profissionais para exercer a docência. Com o surgimento das então *escolas normais* que contemplavam meninos e meninas (com currículos diferentes para ambos, as meninas deveriam ser educadas por *senhoras honestas*), havia uma maior necessidade da preparação de professores e professoras. Contudo, nessas escolas há um aumento predominante de formação de meninas e a diminuição da formação de meninos, havendo ao decorrer do tempo um aumento abundante de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores para o sexo masculino (Louro, 2004).

O fator da *feminização do magistério* é também proveniente de fatores sociais como a urbanização e industrialização do país, que aumentaram os postos de empregos mais rentáveis para os homens, além do aumento de imigrantes e o crescimento de setores sociais médios que culminaram em outra perspectiva em relação à escolarização. No entanto, é preciso entender que esse processo não foi pensado de forma hegemônica pelas autoridades da época; havia, nesse sentido, um repúdio por aqueles que acreditavam que as mulheres não estavam aptas para o ensino, as denominando *cérebros pouco desenvolvidos* para exercer a função de mestres; em contrapartida, havia aqueles que defendiam que as mulheres tinham *vocação por natureza* para o trato com as crianças, sendo estas *naturais educadoras*, pois o magistério seria uma "extensão da maternidade" e cada aluno ou aluna era visto como filho ou filha espiritual (Louro, 2004).

Esse estereótipo que se formara em torno das mulheres professoras e da profissão docente como uma atividade de amor, dedicação e doação; associando ao magistério características "tipicamente femininas" como paciência, minuciosidade, afetividade, doação, revelam a intrínseca ligação com a tradição religiosa. Dessa forma, a atividade docente perde o caráter de profissão ao ser vinculada como um *sacerdócio*, o que corrobora com as dificuldades das futuras discussões de questões relativas a salário, carreira, condições de trabalho, entre outros (Louro, 2004).

No que se refere à educação e as relações de gênero na contemporaneidade, observa-se um salto positivo das mulheres na educação. No grupo de mulheres que têm de 25 a 34 anos de idade, 25,1% delas concluíram o ensino superior, em razão de 18,3% dos homens, tendo uma diferença de 6,8 pontos percentuais, isso significa dizer que as mulheres são as que mais adentram na Educação Superior, segundo o IBGE (2021).

No entanto, quando se faz o recorte de raça e classe, esses dados se revelam diferentes. Mulheres pretas e pardas, por exemplo, não possuem um espaço consolidado na Educação Superior. Nas estatísticas, estão apenas à frente de homens pretos e pardos, que são os que menos adentram a este nível de ensino, sendo apenas 15,7%. Em 2019, as mulheres pretas ou pardas de 18 a 24 anos apresentaram uma taxa ajustada de frequência no ensino superior quase 50% menor que as mulheres brancas e quase 30% menor que os homens, segundo o IBGE (2021).

Ora, se as mulheres negras não possuem um espaço solidificado enquanto estudantes da Educação Superior, o seu lugar na docência tampouco se fez diferente. Num quadro geral de docentes no Brasil, a lógica da feminização do magistério ainda é presente na Educação básica; as mulheres são cerca de 79,2%, de acordo com o Censo Escolar (2022). Todavia, quando se trata da Educação Superior, na qual culturalmente possui maior prestígio e melhor remuneração, o número de docentes do sexo masculino é superior àquelas do sexo feminino (Censo da Educação Superior, 2021). A população negra ocupava somente 3,18% nas Universidades federais do Brasil entre 2014 e o 1º semestre de 2017, mesmo sob a vigência da Lei 12.990/2014 que prevê 20% de vagas no serviço público reservadas para pessoas negras.

No levantamento realizado por Vanali e Silva (2021) do quadro de Docentes dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2017, evidencia-se a disparidade na distribuição racial dos docentes, sendo a maioria formada por pessoas brancas (57%), enquanto a população negra não chega aos 3%, sendo 0,6% de pretos e 2,3% de pardos. Tal desigualdade se aprofunda, ainda mais, em relação às mulheres: dos 10 docentes pretos e 20 pardos, somente 3 mulheres eram pretas e 20 eram pardas no Programa de Pós-Graduação da UFPR. As autoras enfatizam que o racismo acadêmico é percebido desde o quantitativo de pesquisas sobre a temática, notando uma resistência da classe acadêmica para questionar seus privilégios.

É evidente através das estatísticas que a presença de docentes negras na Educação Superior ainda é escassa, quando atrelada às questões de classe social e raça, esses dados se aprofundam, uma vez que a população negra é a mais pobre no Brasil. A territorialidade das docentes da Educação Superior, também pode evidenciar as desigualdades destas. Para constatar tal perspectiva, basta analisarmos quem ocupa as periferias do País. Sendo assim, faz-se importante a análise da territorialidade das docentes nas universidades.

TERRITORIALIDADES DE PROFESSORAS AFROUNIVERSITÁRIAS

Sequet e Silva (2008) *apud* Santos (1978) "evidencia que a utilização do território pelo povo cria o espaço". Santos (2006, p. 39), ao definir o espaço, diz: "o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único do qual a história se dá". O autor enfatiza que o espaço pode ser dotado de verticalidades, sendo essas redes (compostas por objetos naturais, técnicos e cibernéticos) serviços que causam desordem no espaço para que se transformem em ordem própria, para garantir os próprios interesses de uma estrutura dominante (Santos, 2006).

O espaço também pode se desenvolver de forma horizontal, através da coesão da sociedade civil, de serviços e interesses coletivos. Para tanto, esse espaço é transformado pela ação do homem através do trabalho, mas essa força de trabalho do homem comum é apropriada pelo grande capital, o capital tecnológico que limita o campo, as atividades agrícolas e expande a cidade, com seus maquinários, ideais de competitividade, racionalidade, trazendo novas formas técnicas e novas relações de produção e sociais.

Sobre a expansão do espaço urbano e como este se organiza, Milton Santos (2006, p. 209) diz:

O espaço urbano reúne áreas com os mais diversos conteúdos técnicos e socioeconômicos. A exemplo da biodiversidade, podemos, aqui, falar de uma diversidade socioespacial, encaixada em ecologias sociotécnicas recriadas ao longo da história urbana e ampliadas no momento atual. É isso que assegura às cidades- sobretudo as grandes- a possibilidade de acolher atividades as mais diversas, realizadas segundo os mais diversos níveis técnicos, de capital e de organização. Desse modo, tais cidades abrigam todos os tipos de capital e todos os tipos de trabalho. É esta, aliás, sua riqueza.

Em resgate ao que foi pontuado por D'Andrea (2020), problematizamos a formação das subjetividades entrelaçadas com a experiência racial, de gênero e classe, para investigar como se dá as territorialidades de professoras AfroUniversitárias no magistério superior, considerando:

1. O assujeitamento às condições: que diz respeito ao assujeitamento do indivíduo a situações sociais que fogem da sua vontade;
2. A formação de subjetividades: que são experiências que, a partir das condições geográficas, sociais e históricas baseadas nas experiências

familiares, na escola, no bairro se entrelaçam com a experiência racial, de gênero e classe;

3. Códigos culturais compartilhados: que são vivências e experiências comuns que produziram uma linguagem comum em contraposição com linguagens típicas e características de outros lugares;
4. Consciência de pertencimento: que se trata de uma elaboração intelectual que admite a apreensão de uma posição urbana compartilhada a partir de determinado território (não abrange toda população);
5. Agir político: que se refere ao ato de se apropriar da própria história, tornando-se sujeito político a partir da sua ação a favor do território (não abrange toda população).

Nesse sentido, questionamos o desenvolvimento do sistema educacional de forma geral com sua marcação excludente às populações negra, indígena, ribeirinha, pobre, dentre outros grupos; as distinções nas lutas sociais como o processo de feminização do magistério que delimitou, no âmbito educacional, o lugar das mulheres negras, sobretudo, na função do cuidado tornando-as maioria na área da Educação Infantil e Ensino Fundamental que corresponde aos anos iniciais.

À medida que a mulher negra vai conquistando seu espaço no campo da educação, quando se trata de magistério, ela ainda se encontra de forma majoritária na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Machado (2019) enfatiza que, no início do século XXI, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental eram ocupados 80% por mulheres pretas e pardas e 63,6% de mulheres brancas. Na Educação Superior, as mulheres pretas e pardas somavam 1,6% e as brancas 5,1%. Assim, postas essas barreiras, as mulheres negras vêm lutando e resistindo para terem suas intelectualidades respeitadas dentro do ambiente acadêmico.

hooks (1995) enfatiza que a sociedade em si é, fundamentalmente, anti-intelectual, sendo complicado para intelectuais comprometidos com as mudanças sociais radicais afirmar que o trabalho intelectual tenha impacto significativo; e essa desvalorização do trabalho intelectual, muitas vezes, torna-se um empecilho para que grupos considerados marginalizados considerem o trabalho intelectual admirável e uma atividade útil.

Ao evidenciar sua trajetória enquanto intelectual, hooks (1995) enfatiza que ser uma intelectual negra dentro de sua comunidade é cercado por desafios. A profissão de

professor ainda é vista com bons olhos, mas ser intelectual seria motivo para ser visto como esquisito, estranho ou até louco. A autora preconiza que ser demasiadamente inteligente nas comunidades negras era motivo de preocupação, ainda mais se fosse mulher. "[...] para uma criança inteligente nas comunidades negras de classe inferior e pobres, fazer perguntas demais, falar de ideias que diferiam da visão do mundo predominante na comunidade, dizer coisas que os negros adultos relegavam ao reino do indizível era um convite ao castigo e até abuso[...]" (hooks, 1995, p. 465 e 466).

Ao tratar sobre as intelectuais negras que trabalham em faculdades e universidades, propriamente professoras do Magistério Superior, a autora diz que estas enfrentam adversidades impensadas por pessoas de fora do ambiente acadêmico. Suas intelectualidades são muitas vezes encaradas como suspeitas. Portanto, a autora afirma que o caminho da intelectual negra é rodeado de lutas, seja dentro ou fora de suas comunidades, com problemáticas estruturais como o racismo e o sexismo. Sendo assim, é um caminho solitário. hooks, (1995, p. 468) enfatiza:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual, que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente, para servir aos outros.,

Desse modo, a autora preconiza que toda a construção social (a exemplo das mulheres que eram assassinadas como bruxas na sociedade colonial, as mulheres negras que eram vistas como a encarnação de uma perigosa natureza feminina que deve ser controlada; inclusive a utilização de seus corpos na escravidão como incubadora para gerar mais escravos; a exploração masculina branca, o estupro e a sexualização de seus corpos) foram pressupostos para a criação do estereótipo de que a negra era só corpo sem mente. Essas representações estão presentes até os dias atuais, quando mulheres negras são vistas como símbolos sexuais, associadas em termos culturais distantes desse espaço mental (hooks, 1995).

Os estudos sobre mulheres intelectuais negras de hooks (1995) entram em consonância com uma das características de sujeitas periféricas trazida por D'Andrea

(2020): o assujeitamento às condições; que diz respeito ao assujeitamento do indivíduo a situações sociais que fogem da sua vontade, seja durante seu percurso educacional ou as particularidades vividas em suas comunidades, como a autora conta sobre sua experiência pessoal: "Ferida, às vezes vítima de abusos, encontrei na vida intelectual um refúgio, um abrigo, onde podia experimentar uma sensação de atuar sobre as coisas e, com isso, construir minha identidade subjetiva" (hooks, 1995, p. 466).

É possível ver, também, aspectos de consciência de pertencimento; uma elaboração intelectual que admite a apreensão de uma posição compartilhada em sua comunidade, conforme elabora D'Andrea (2020). hooks (1995) apregoa que não possa pensar o trabalho intelectual separado da política do cotidiano e que ser uma intelectual é uma opção que permite entender sua realidade e a sociedade ao redor e compreender o concreto. Ela diz: "[...] essa experiência forneceu a base da minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade[...]" (hooks, 1995, p. 466).

Assim como a luta para ser enxergada nesse lugar de intelectualidade por hooks (1995), Gonzalez (2020) destaca a luta sociopolítica de mulheres negras periferizadas no Brasil que ocorreu nos anos de 1970. A autora afirma que, nesse período, houve mobilizações e participação de amplos setores da população brasileira, não somente em reivindicações por direitos, mas por uma intervenção mais direta na política, notadamente no Movimento Negro e no Movimento de Favelas. O movimento Negro atuava na organização de diversos grupos da comunidade afro-brasileira para o diálogo sobre racismo e suas práticas (Gonzalez, 2020).

A autora afirma que os primeiros grupos organizados de mulheres negras surgiram dentro do Movimento Negro. As mulheres que participaram do renascimento do movimento negro no Rio de Janeiro, por exemplo, encontravam-se para discutir sobre os problemas específicos de gênero, antes de mostrarem suas ideias aos demais, a fim de evitar o sexismo. E todo o processo de reorganização do Movimento Negro em 1970, deu-se por diversas iniciativas de mulheres negras, lideradas pela historiadora Beatriz Nascimento (Gonzalez, 2020).

Estas mobilizações sociopolíticas de mulheres negras (Gonzalez, 2020), demonstram a ação do agir político, se apropriar da própria história, tornando-se sujeito político a partir da sua ação em suas comunidades, conforme caracteriza D'Andrea (2020)

um sujeito periférico. Desse modo, professoras AfroUniversitárias vêm se afirmando enquanto sujeitas periferizadas, onde em seus territórios constituem aspectos culturais que determinam os desafios, conquistas e possibilidades, subsidiando suas práticas dentro e fora da academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos mencionados, podemos observar que a presença da mulher negra na Educação Superior ainda se constitui um desafio no sistema educacional brasileiro. As estatísticas continuam demonstrando que este grupo tem menor representatividade tanto como discente (entre mulheres, tendo seu percentual acima somente de homens negros) como docente na Educação Superior.

Quando a mulher negra consegue acessar esse espaço na docência, vê-se de forma predominante na educação básica. Pressupõe-se que este fato se dá pelo fenômeno da *feminização do Magistério*, aprofundado pelo racismo que se constitui ao longo da construção sócio-histórica do Brasil, que legitimou um estereótipo de mulher negra em um lugar de serviço e cuidado. Cabe ressaltar que, até mesmo nesse nível de ensino, as mulheres negras enfrentaram dificuldade no acesso, pois a figura desta como de inteligência inferior se sobrepôs ao modelo de docente da época, o de *Senhoras honestas*, sendo para a sociedade racista a mulher negra apta somente para o trabalho braçal, doméstico e longe do trabalho intelectual.

Neste sentido, os resultados dessa pesquisa apontam para pensarmos a mulher negra enquanto intelectual, agente sociopolítica e docente em seus territórios periféricos. Ora, a periferia sendo um espaço dotado de particularidades advindas das desigualdades sociais decorrentes de um sistema capitalista, encontra-se como um território que é criado e modificado por essas docentes periferizadas (e toda população nativa desse território), assim como a periferia também contribui com a construção do seu espaço de ensino dentro da academia.

As limitações deste estudo se dão na ausência de depoimentos, dados mais diretos e evidências da prática das territorialidades de professoras AfroUniversitárias, sendo um próximo passo a ser tomado nesta pesquisa. Ademais, esse artigo serve como fonte bibliográfica para pesquisas relativas à educação brasileira, sobretudo com recorte de raça e gênero, assim como das territorialidades periferizadas, podendo servir como

instrumento para criação de programas ou projetos que contribuam com a equidade de raça e gênero na Universidade, da mesma forma a superação de barreiras e preconceitos sobre territórios e sujeitos/sujeitas de periferia.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete (comp.). Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Abdr, 2009. p. 93-111.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

D'ANDREA, T. Contribuições para a Definição dos Conceitos Periferia e Sujeitas e Sujeitos Periféricos. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 01, p. 19-36, jan. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça, Classe**. SP: Plataforma Gueto, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARVEY, David. Direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 73-89, jul. 2012.

holllks, bell. **Educação como prática da Liberdade**. SP: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 3, nº2, Florianópolis, UFSC, 1995.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Brasília: Brasil, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 467-507.

MAZAMA, Ama (comp.). Afrocentricidade como novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Abdr, 2009. p. 112-129.

SAFFIOTI, Heleieth. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: **Concepções de geografia, espaço e território**. Geo Uerj, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 24-42, jul. 2008.

VANALI, A. C., & SILVA, P. V. B. da. **Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná**. Cadernos de pesquisa. 49(171), 86-108. 2021.

FEMINISMOS E O ACESSO DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O que dizem os indicadores educacionais?

Bruna Suene Silva Moreira & Raimunda Nonata da Silva Machado & Soraia Lima Ribeiro de Sousa

INTRODUÇÃO

A história do feminismo no mundo social e acadêmico se apresenta como a história de mulheres brancas, deixando de registrar as lutas e reivindicações de mulheres negras. Os primeiros registros conhecidos do movimento feminista se pautam nas lutas das mulheres brancas, heterossexuais, cisgênero, cristãs, de classes detentoras de poder econômico, que almejavam o rompimento do silêncio a qual estavam confinadas, em contraposição aos homens que ocupavam os espaços públicos e de decisões.

É na Grécia Antiga que o feminismo hegemônico situa seu primeiro registro com a poetisa Safo⁴, que dedicava sua casa para outras mulheres aprenderem música e poesia, elementos essenciais no contexto educacional grego. Assim também podemos mencionar Olympe de Gouges, que durante a Revolução Francesa, em finais do século XIX, contestou a ausência de reivindicação de direitos para mulheres, com a “*Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (Declaração dos direitos da mulher e da cidadã), que reafirmava a igualdade dos direitos entre homens e mulheres” (Campos, 2010, p.31). Como consequência, Gouges foi condenada à morte e foi executada dois anos depois.

Desde o início, o movimento feminista teve como expoente e representação as mulheres brancas em busca de pautas que defendessem sua humanidade, em razão de sua cor, classe e prestígio social. No cerne de manifestações, lutava-se em defesa de maior visibilidade, direito ao voto, a favor do aborto e emancipação feminina.

O movimento feminista branco, por exemplo, não leva em conta as variadas formas de existir de mulheres que, no contexto colonial, longe dos quartos, castelos, sobrados, casarões, já caminhavam por locais públicos, para garantir sua sobrevivência e a de seus filhos, muitas escravizadas vendiam quitutes, doces, como foi o caso das 24 fiandeiras, citadas por Veiga (2007), nas oficinas do Maranhão.

⁴ Fonte: <https://classicosliterarios.com/safo.html>. Acesso em 17 ago. 2024.

O movimento feminista branco nasceu em solos europeus e transladado para as outras partes do mundo como legítimo, não questionou se suas bases contemplavam mulheres negras, pobres, indígenas, lésbicas e outras.

Um dos problemas do pensamento feminista foi perceber o movimento como um projeto único, moldado para a mulher branca, ocidental, de classe média, instruída. Uma visão mais relativista de feminismo é incorporada em 1980, em que o movimento começa a pensar em questões relativas aos diferentes tipos de mulher, considerando aspectos culturais, sociais e, principalmente, étnicos (Piedade, 2017, p. 12).

As diversas intersecções que permeiam os movimentos feministas começaram a ganhar maior visibilidade somente em finais do século XX, o que, considerando o tempo histórico, é relativamente recente. No entanto, é mais um importante capítulo da História que precisa ser inscrito e que esteve durante muito tempo silenciado por uma única visão: a eurocentrada, branca e heteronormativa.

Os princípios que nortearam a colonização objetificaram muitos sujeitos da história, entre eles a mulher negra, que foi considerada como um ser dominável com base na racionalidade eurocêntrica, colocando os sujeitos considerados inferiores subordinados aos superiores, o corpo em favor da mente. Neste sentido, Quijano (2005) destaca que

daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda, que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista (Quijano, 2005, p. 129).

O contexto colonial produziu o apagamento de formas distintas de vidas, por meio da imposição de modos de existir e conhecimentos pautados nos valores europeus, sustentado por meio do processo de escravização, retroalimentando o projeto imperialista, ocasionando para povos africanos, nativos, mulheres, crianças, um processo de desterritorialização e uma herança opressiva que perdura até os dias atuais em África e na diáspora.

Mbembe (2018, p. 13-14) afirma que com o tráfico transatlântico “(...) homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda (...) passaram a pertencer a outros (...)”. Assim, estas/es passaram por um processo de contínuo de coisificação e, portanto, de desumanização, tornando-os apenas mão de obra – alguém que produz a partir do trabalho, da técnica,

desvinculado e desconectado do pensar, seriam, pois, incapazes de reflexão e mesmo impossível que produzissem qualquer tipo de conhecimento.

Estudos recentes, como os de Carneiro (2015), Santos (2009), Sousa (2023), apontam que a ciência e o processo educacional estão a serviço da manutenção da dominação branca e sua cadeia de privilégios, ao promoverem a negação, hierarquização e subalternização dos conhecimentos produzidos em territórios além da base moderna europeia. Desta forma, Santos (2009) afirma que a ciência serviu

como um instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas idéias (sic) e práticas. (...) Tais resultados afetaram não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação (Santos, 2009, p. 412).

Como vimos, com base nas estruturas dominantes e nos mecanismos construídos pautados na superioridade branca, o feminismo também contribuiu para o silenciamento de sujeitos subalternizados, como as mulheres e as zonas de intersecções que não se enquadravam em características eurocêtricas, heteronormativas e dominantes. Santos (2020) aponta que a centralidade na categoria gênero como única fonte de opressão “(...) se acentua como invisibilizadora em *lôcus* marcados pela raça, classe, sexualidade que também são vetores de opressão” (Santos, 2020, p. 07).

O feminismo das mulheres brancas, desejosas de romper com a vida privada, colocou a diversidade de mulheres destoantes de suas experiências na condição de “Outroridade” (Kilomba, 2019), não conseguindo atingir a universalização que pretensiosamente se propunha. Beck (2021), aprofunda a problemática do feminismo branco ao afirmar que

o feminismo branco é uma ideologia que tem prioridades, objetivos e estratégias diferentes para alcançar a igualdade de gênero: autonomia personalizada, riqueza individual, autoaprimoramento eterno e supremacia. É uma prática e uma forma de ver a igualdade de gênero que tem seus próprios ideais e princípios, assim como o racismo, o heterossexismo e o patriarcado. E sempre teve. Como muitos outros preceitos opressores, o feminismo branco é mais um sistema de crenças do que algo relacionado a uma pessoa específica, seja branca, mulher ou algo diferente disso. É uma forma específica de ver a igualdade de gênero ancorada na acumulação de poder individual em vez de redistribuição de poder (Beck, 2021, p. 22-23).

Desta forma, e considerando as múltiplas expressões e manifestações de ser mulher na sociedade, é imprescindível pautar e reivindicar feminismos plurais, tendo como horizonte o acesso e a ocupação de mais espaços na sociedade, especialmente

daqueles tidos como legítimos ou naturalizados como sendo de corpos brancos e masculinos. Assim, questionamos: qual a realidade de acesso/ocupação de mulheres negras no ensino superior no Maranhão? Para tanto, este trabalho tem como objetivo analisar os dados de raça e gênero do ensino superior no Maranhão, a partir do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como referência o ano de 2021.

No aspecto metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, uma vez que se utiliza dados estatísticos, sem separá-los da contextualização social e cultural dos fenômenos estudados.

Assim, com base nestes indicadores sociais da educação superior brasileira, discutimos os feminismos plurais e as manifestações sociais das mulheres negras, implicados no acesso e ocupação da educação superior no Brasil, sendo este um importante espaços de manutenção do poder de classe, raça e gênero na conjuntura atual.

FEMINISMOS E EDUCAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Como vimos, o feminismo é a história da luta de mulheres brancas, que ao lutarem por igualdade ou direitos universais, estes não contemplavam a diversidade e a multiplicidade de formas de ser e existir como mulher, deixando de fora da representação e do acesso a tais direitos as mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+, periféricas e outras.

Didaticamente, a história do feminismo branco é contada por meio de fases. Estas são narradas de acordo com o movimento das mulheres europeias pertencentes à classe alta/média, deixando um vazio no que se refere a mulheres oriundas de outras partes do mundo e de vivências diversas.

A divisão do feminismo em ondas feministas, que são calcadas somente na experiência europeia e que por sua vez são primordialmente errôneas para pensar um feminismo transnacional, as ondas por sua vez não consolidam mulheres em diversas partes do mundo que se organizaram politicamente, essas mulheres são negras, indígenas, chicanas, trans, lésbicas, bissexuais, pobres e tantas outras facetas e categorias que as compõem e rodeiam, se dispõem e sobrepõem de maneira imbricada (Santos, 2020, p. 06).

Djamila Ribeiro (2018), em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, destaca que o movimento feminista no Brasil teve início no século XIX e que enquanto a primeira onda reivindicava o “direito ao voto e à vida pública” (2018, p. 45), a segunda onda lutava

pela “valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer e contra a violência sexual” (2018, p. 45) e só entre as décadas de 1980-1990 começava a se discutir a ideia de feminismo negro, reivindicando o reconhecimento da luta das mulheres negras. Já a terceira onda, passa a questionar as pautas anteriores consideradas universais, quando não contemplavam as experiências de opressão vivenciadas por mulheres negras.

O feminismo branco e eurocêntrico, durante muito tempo, apresentou pautas que representavam somente as causas feministas da branquitude, sem questionar se as lutas, os projetos, as conquistas de direito alcançavam as mulheres em situação de classe, raça e sexualidade divergentes. Ribeiro (2018, p. 7) afirma que “(...) o feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos”, pensar em experiências que contemplem as múltiplas formas e expressões de ser mulher.

bell hooks (2018) destaca que muitas feministas brancas, presas ao espaço privado, ao conseguirem a liberdade de ocupar espaços públicos se confrontam com a presença de mulheres negras que já viviam nestes espaços em busca de sobrevivência, e como poderiam aprender com as mulheres negras sobre movimentos sociais, força e coragem para existir e resistir frente opressões.

Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro do movimento, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégio de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça, classe e gênero. Elas sabiam o que significava lutar para mudar a situação econômica de alguém. Havia conflitos entre elas e suas companheiras privilegiadas sobre comportamento apropriado, sobre questões que seriam apresentadas como preocupações feministas fundamentais. Dentro do movimento feminista, mulheres de origem privilegiada que jamais se envolveram em luta esquerdista por liberdade aprenderam as políticas concretas da luta de classe, confrontando desafios criados por mulheres menos privilegiadas, e também aprendendo no processo habilidades assertivas e maneiras construtivas de lidar com o conflito. Apesar da intervenção construtiva, várias mulheres brancas privilegiadas continuaram a agir como se o feminismo pertencesse a elas, como se elas estivessem no comando (hooks, 2018, p. 53-54).

A luta das mulheres brancas se pautava quase que essencialmente pela quebra do mito da fragilidade feminina que edificava sobre elas a vulnerabilidade, o que exigia da figura masculina, fosse do pai, do irmão ou marido, a necessidade de protegê-las de todos os perigos do mundo.

Mary Del Priore (2005), em seu estudo sobre como aconteciam os encontros amorosos, afirma que no Brasil Colônia havia a constante vigilância a qual as mulheres *de*

família estavam condicionadas, por outro lado as mulheres negras não se encaixavam nesse mito de fragilidade, pois estas estavam nas suas labutas como escravas, amas de leite, ocupações domésticas, nas lavouras de café e algodão, trabalhando e sendo objetos sexuais de muitos senhores.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (Carneiro, 2020, p. 02).

A forma como o feminismo negro insere a necessidade de se discutir a interseccionalidade como categoria de análise, vem para questionar o feminismo eurocentrado que deixou de fora muitas mulheres e reforça no seio do movimento estruturas de poder, que legitimam a opressão para aquelas que não possuem as características universais, que norteiam padrões de vivência, beleza e da própria humanidade feminina.

A educação feminina, no Brasil, variava conforme a origem social e cor da pele colocando as mulheres negras e pobres em condições socioculturais desfavoráveis. Muitas mulheres negras, por exemplo, mantinham suas vendas nas ruas, trabalhos como domésticas, amas de leite, dentre outros, organizando uma estrutura própria de sobrevivência às hostilidades coloniais que restringiam suas experiências, especialmente educacionais.

Veiga (2007) afirma que no período colonial,

como no caso dos homens, a educação das mulheres variava de acordo com sua condição étnico-social- que, por sua vez, condicionava o modo como eram educadas e os locais onde essa educação ocorria. A historiografia costuma destacar a ociosidade e a formação religiosa como marcas típicas de todo o conjunto das mulheres da época colonial. Isso pode ser verdadeiro no que se refere ao restrito grupo de senhoras das classes abastadas, mas não se aplica às mulheres das classes trabalhadoras ou da classe média e muito menos às escravas (Veiga, 2007, p. 71).

Considerando ainda o contexto colonial no Brasil e as experiências das mulheres negras ex-escravizadas e/ou recém libertas, destaca-se que era necessário que estas buscassem obter algum conhecimento para poder tocar os seus negócios, fossem eles de

vendas de doces ou comerciais. Como foi o caso registrado na tese de doutoramento intitulada “Senhoras donas: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses” (Campos, 2010), mostra-nos o caso de uma ex-escrava que comprou sua liberdade, assim como a do seu marido e expôs, mediante a situação, ser conhecedora de valores numéricos e monetários.

Maria do Rozário, preta forra Nasção Fulupo, escrava que foi de Luis Bizerra, comprou sua liberdade pela quantia de cem mil réis e por cinquenta (sic) mil réis a liberdade de seu marido, o preto Antonio Gabriel, o qual desde que se viu (sic) liberto, se uzentou (sic) de sua companhia, motivo pelo qual Maria não sabia se estava morto, ou vivo. Quando fez seu testamento, encontrava-se com uma molestia (sic) grave. Por não ter filhos e herdeiros forçados, instituiu seu primeiro testamenteiro Joze Francisco de Figueiredo como seu herdeiro dos limitados bens que possuía, por ter-lhe administrado algumas cauzas (sic) em sua moléstia, e concorrer com o seu enterramento fazendo todos os sufrágios necessários. Declarou que possuía dois quartos de casas na Rua dos Craveiros, com o fundo para a nascente e a frente ao poente, comprados por ela própria de Domingos Afonso de Oliveira pela quantia de cem mil réis (Campos, 2010, p. 347).

As reformas pombalinas, que também marcaram a expulsão dos padres jesuítas de terras brasileiras, embora tenha marcado significativamente o cenário pedagógico nacional, não alterou a condição de mulheres negras frente ao desenvolvimento educacional, sendo estas as últimas a serem pensadas no tocante ao direito a educação, pois a elas recaía a tripla opressão do racismo, sexismo e pobreza, que caminhavam lado a lado e impossibilitava que mulheres negras adentrassem espaços de conhecimento e, conseqüentemente, de poder e decisão. Lima e Custódio (2022) ressaltam que a

educação formal para a população negra não estava no projeto de Pombal para a colônia brasileira, razão pela qual o acesso à escolarização não fazia parte da realidade da maioria da população negra no período colonial e os mecanismos de inclusão e exclusão nos permitem refletir sobre a história contada e a história silenciada de negras e negros no sistema educacional da história do Brasil. De modo que a Constituição Imperial de 1824 contemplou no art. 6º, inciso I, negras e negros, os libertos, no rol de cidadãos brasileiros. Porém, o art. 179, inciso XXXII, determinava “[...]a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”. Logo, escravas e escravos estavam impedidos de receber instrução já que não eram ‘cidadãos’. Na prática, mesmo os libertos não tinham facilidade de acesso à escolarização pelos entraves de várias ordens: falta de recursos para custear os estudos, proibição velada de frequentar a escola por conta do preconceito racial, trabalho exaustivo, enfim, inúmeros foram os fatores que impediram e dificultaram a escolarização de negras e negros (Lima; Custodio, 2022, p. 259).

O acesso à educação formal de pessoas negras só foi possibilitado a partir da Lei do ventre livre (1871), que permitia a presença das crianças nascidas livres no sistema educacional daquela época. Todavia, as necessidades de subsistência das famílias

escravizadas faziam com que elas permanecessem distantes do processo educacional, em trabalhos para garantir a sobrevivência.

No entanto, cabe destacar a existência de asilos e recolhimentos que aceitavam meninas negras, como foi o caso do Asilo de Santa Teresa, no Maranhão, na segunda metade do século XVIII, conforme apontou Araújo (2013) em seu estudo sobre meninas negras.

Sendo assim, o que se pensava na criação do Asilo de Santa Teresa era a criação de uma escola que se encarregasse de prover a educação de meninas pobres e desvalidas. Por iniciativa então da irmandade Santa Cruz do Senhor do Bom Jesus dos Passos, é que surgiu o asilo. Através do Bispo Dom Manoel Joaquim Silveira, as intenções de criação de uma escola que abarcasse meninas pobres e desvalidas, pois o recolhimento, já não apresentava mais meios para comportá-las (Araújo, 2013, p. 38).

A trajetória de lutas no âmbito da educação proporcionou, ao longo do tempo, a ocupação de espaços políticos e campos de produção de conhecimento como escolas e, posteriormente, as universidades, cujos espaços são locais de luta e resistência. Nas últimas décadas, foram sancionadas Leis, tais como: Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório a inclusão, no currículo oficial de ensino brasileiro, a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório também a inclusão de História e Cultura Indígena em toda a rede de educação básica; Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006); Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); Lei das Cotas para acesso ao Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012); Lei das Domésticas (Lei nº 150/2015), bem como as novas alterações na Lei de Crime Racial, instituída por meio da Lei nº 14.532/2023, que passa a tipificar como crime de racismo a injúria racial e torna inafiançável, com pena de dois a cinco anos de prisão e multa, sendo aumentada a pena se o crime for cometido por mais pessoas.

Tais leis certamente contribuem para o combate da opressão racial e de gênero, todavia “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2019, p. 40).

Logo, a garantia de acesso e permanência de pessoas negras na educação é um meio de construir caminhos para práticas políticas e de resistência antirracistas e antissexista necessárias ao enfrentamento e à desmistificação da superioridade racial, sexista, classista, etarista geradora de condutas discriminatórias e antidemocráticas.

MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Os impactos dessas condições de desigualdades de raça e gênero que perpassam experiências de mulheres negras estão visíveis em dados estatísticos que mapeamos sobre o acesso e conclusão de cursos no ensino superior no Brasil.

Dentre as instituições que produzem esses dados oficiais, recorreremos aos indicadores educacionais do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como referência o ano de 2021, por ser a última publicação disponibilizada pelo órgão. Dentre outros dados que o estudo apresenta, para esta pesquisa, nos interessa aqueles que delimitam raça e sexo.

O Censo da Educação Superior é um levantamento estatístico realizado anualmente com objetivo de tornar público os principais resultados, desafios, avanços e perspectivas do Ensino Superior no país, fundamentando e monitorando políticas públicas e decisões gerenciais de instituições que ofertam cursos superior e sequenciais no Brasil.

Dentre outros dados, o Censo da Educação Superior 2021 destaca que 87,6% das Instituições de Ensino Superior - IES são privadas, resultado de programas de acesso ao ensino superior em instituições privadas o que acaba por fomentar a abertura de novas IES, como o Fundo de financiamento Estudantil - FIES e Programa Universidade para Todos - PROUNI.

Destaca-se que em relação às IES públicas, 42,8% são estaduais (134 IES); 38,0% são federais (119) e; 19,2% são municipais (60). O estudo destaca que, embora o número de faculdades seja maior, as matrículas (55,1%) estão concentradas nas universidades.

No que se refere ao tipo de curso, há a predominância de matrículas em cursos de bacharelados, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Em ambos, o público é majoritariamente feminino.

Na tabela a seguir, podemos acompanhar os dados de educação feminina relacionados ao número de matrícula nos cursos de graduação e sequenciais.

Tabela 1 - Número de Matrículas nos Cursos de Graduação e sequenciais de Formação Específica - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2021.

Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e sexo.							
Dados Femininos Referentes às Universidades Federais/ Graduação.							
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da Informação	Total de Mulheres matriculadas
Brasil	233.841	67.014	219.015	8.771	5.598	53.314	587.553
Nordeste	47.025	25.820	81.515	3.319	1.256	14.572	173.507
Maranhão (São Luís)	2.968	3.682	3.663	473	187	1.886	12.859

Fonte: Tabela criada pelas autoras de acordo com dados do CES (2021).

De acordo com os dados apresentados, podemos perceber que a matrícula de mulheres brancas, no Brasil, representa quase metade do total de mulheres matriculadas. O movimento negro no país, estrategicamente, considera pessoas negras aquelas que se reconhecem como pretas e pardas, por entender as dificuldades de se reconhecer como pessoa negra, bem como em razão do processo de branqueamento que se estabeleceu a partir da categoria pardo (Devulsky, 2021). Assim, considerando pretas e pardas temos um total de 286.029 mulheres, o que se ultrapassa o número de mulheres brancas em pouco mais de cinquenta mil pessoas. Vejamos, na tabela, que é quase o mesmo número que correspondem àquelas que não dispõe da informação de raça.

Já no contexto nordestino, sem levar em consideração os dados de mulheres negras e observando o quantitativo de mulheres pardas, este, sozinho, representa quase o dobro de mulheres brancas. Há que se levar em conta que, de acordo com dados do IBGE, população nordestina é, predominantemente, parda (59,6%)⁵. Desse modo, no que se refere a matrículas de mulheres pretas e pardas em cursos de graduação e sequenciais, no Nordeste, estas correspondem a 107.335, ou seja, pouco mais de 61% do total de matrículas.

⁵ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em 17 ago. 2024.

Esta lógica acompanha a realidade do estado do Maranhão, onde cerca de 74% da população se reconhece como negra, considerando pretos e pardos. No contexto educação superior, verificamos que mulheres pretas e pardas ocupam 57% do total de matrículas no estado.

O Censo da Educação Superior apresenta matrículas, conforme na tabela acima, que contempla todas as matrículas realizadas durante o ano, independente do ano de ingresso, já ingressantes diz respeito àquelas/es que iniciaram o curso (novas matrículas) no ano de referência. Assim, considerando os dados de 2021, o Censo apresenta o número de mulheres ingressantes, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2021.

Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e sexo.							
Dados Femininos Referentes às Universidades Federais/ Graduação.							
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação	Total de Mulheres Ingressantes
Brasil	51.769	13.394	45.189	1.838	1.051	16.943	130.184
Nordeste	11.475	4.909	17.947	682	152	3.150	38.315
Maranhão (São Luís)	455	496	586	22	14	7	1.580

Fonte: Tabela criada pelas autoras de acordo com dados do CES (2021).

Semelhante aos dados de matrículas, apresentados na tabela 1, em relação ao número de ingressantes, no Brasil, verificamos que o maior número corresponde a mulheres brancas (51.769), seguidas de pardas (45.189) e pretas (13.394). Se consideramos pretas e pardas, temos 58.583 mulheres negras ingressantes em cursos de graduação e sequenciais em 2021. Já no Nordeste, mulheres pardas representam a maior quantidade de ingressantes (17.947), seguidas de mulheres brancas (11.475) e pretas (4.909).

No contexto maranhense, verificamos que tanto mulheres pardas (586) quanto mulheres pretas (496) ultrapassam a quantidade de mulheres brancas ingressantes (455), muito embora a diferença seja ínfima.

Outro dado apresentado no Censo da Educação Superior diz respeito às estudantes concluintes, consideradas aquelas que estão na iminência de concluir o curso de graduação, no final do percurso acadêmico. Podemos verificar os dados de mulheres concluintes (2021), conforme tabela abaixo:

Tabela 3- Número de Concluintes nos Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e Sexo, segundo a Região, a Unidade da Federação e o Município - 2021.

Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Cor/Raça e sexo.							
Dados Femininos Referentes às Universidades Federais/ Graduação.							
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação	Total de Mulheres concluintes
Brasil	25.932	6.234	22.933	901	458	5.457	61.915
Nordeste	4.748	2.426	8.840	317	114	1.524	17.969
Maranhão (São Luís)	139	198	133	37	15	31	553

Fonte: Tabela criada pelas autoras de acordo com dados do CES (2021).

No contexto nacional, com relação aos dados de estudantes concluintes, verificamos que mulheres brancas são a maioria (25.932), porém percebemos uma maior proximidade destes dados com o de mulheres pardas (22.933), em detrimento de apenas mulheres pretas (6.234), estas correspondem a apenas 10% do total de concluintes em 2021. Com relação ao Nordeste, mulheres pardas (8.840) são a maioria das concluintes, chegando a 49,1% do total, seguidas de mulheres brancas (4.748) e mulheres pretas (2.426). No estado do Maranhão, verificamos que mulheres pretas foram a maior quantidade de concluintes (198), seguidas de mulheres brancas (139) e mulheres pardas (133).

De maneira geral, os dados referentes às mulheres ingressantes no ensino superior brasileiro mostram que as mulheres brancas e pardas configuram um número expressivo que acessam o ensino superior. Em todas as análises verificamos que, considerando pretas e pardas, mulheres negras tem ultrapassado o quantitativo de mulheres brancas, porém também verificamos o baixo número de mulheres pretas concluintes em comparação com pardas e brancas.

O Maranhão, localizado no Nordeste do país, é marcado por inúmeras contradições sociais e, como outros estados da região, enfrenta problemas estruturais em áreas sociais como saúde e educação. Tais questões se traduzem em dificuldades de acesso e permanência de mulheres, especialmente ao inserirmos recortes de raça e classe, perpetuando formas de opressão que ainda permeiam as vidas de muitas mulheres negras e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que, certamente reflete nos dados apresentados e no movimento de entrada e saída destas na educação superior.

É importante ressaltar que há um percentual de mulheres, especialmente negras e em situações de vulnerabilidade e de extrema pobreza, que desconhecem as políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior e/ou apresentam dificuldades no preenchimento dos dados referentes à que raça/cor, o que reitera a necessidade permanente e contínua discussão sobre educação das relações étnico-raciais dentro de espaços educacionais, como nas escolas e universidades do país.

CONCLUSÃO

Tratar das múltiplas realidades e experiências de mulheres negras e de feminismos interseccionais ainda é um desafio, posto que nossos estudos são pautados quase exclusivamente, no feminismo hegemônico: europeu, cis, branco, cristão, heteronormativo.

As inúmeras opressões que permeiam as vidas das mulheres negras ainda são pouco discutidas e precisam ser objeto de maior repercussão no contexto da educação nacional, seja na educação básica ou superior, e em todos os espaços sociais, tendo como horizonte a superação dos silenciamentos construídos ao longo do tempo. Contribuir para que meninas e mulheres negras se sintam representadas em espaços como a escola e a Universidade certamente permitirá novos dados educacionais apresentando outra realidade de educação superior no país, uma vez que os dados aqui registrados ainda

denunciam os privilégios de *cor de pele* para o acesso e permanência em lugares de prestígio na sociedade brasileira, como as universidades.

É imprescindível que os espaços educacionais promovam debates, momentos de valorização da cultura, estética, história e experiências de mulheres negras, pois a educação tem o poder e o papel de construir novas formas de relações étnico-raciais que promovam o respeito e a valorização de todas as formas de ser e se manifestar como mulher.

Assim, é necessário garantir que as políticas públicas educacionais contemplem todas as experiências e formas de ser mulher, sejam negras, brancas, com ou sem deficiência, cis ou transgênero, criança, adolescente, jovens, adultas e/ou idosas, se queremos, cada vez mais, construir espaços plurais e contribuir para uma sociedade verdadeiramente igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Claudiane Santos. **Infância Negada**: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870), São Luís, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Librairie Gallimard, 4º ed. Paris, 1970.

BECK, Koa. **Feminismo Branco**: das sufragistas às influenciadoras digitais e quem elas deixam para trás. Tradução de Bruna Barros. Rio de Janeiro. Editora: HarperCollins Brasil, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá Outras Providências. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015.** Dispõe sobre o Contrato de Trabalho Doméstico. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Passa a tipificar como crime de racismo a injúria Racial. Brasília, 2023. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14532.htm> Acesso em: 23 jan. 2023.

CAMPOS, Marize Helena de. **Senhoras Donas: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822).** São Luís: Café & Lápis: FAPEMA, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de Gênero. NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena). Universidade Católica de Pernambuco, 2020. Disponível em <<https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 jan. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2005.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Luiza Libâneo. 1ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 24 Dez. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Adaíles Aguiar; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Trajetórias socioeducacionais de mulheres negras no Amapá. **Revista TEIAS**. UERJ, jul/set de 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/bruna/Downloads/67238-244634-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PIEDADE, Vilma. **DORORIDADE**. São Paulo: Editora nós, 2017.

QUIJANO, Anibal. **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Organizador); MENESES, Paula Maria. (CES). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, 2009.

SANTOS, Steffane Pereira. Movimento de Mulheres Negras no Brasil: Rompendo com os silenciamentos e protagonizando vozes. **Revista de Ciências do Estado**. Belo Horizonte: v. 5, n. 2, e24506.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **Pedagogia ubuntuísta**: formação inicial com afrodocência. Curitiba: Editora CRV, 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA: como as desigualdades social e racial afeta a educação superior na África do Sul e no Brasil

Francisca Márcia da Silva Batista & Maria Apoliana Almeida da Costa

INTRODUÇÃO

A Educação Comparada surgiu no início do século XIX, onde teve um processo de evolução até os dias atuais. Como matéria de ensino, busca-se fazer análises e comparações dos sistemas educacionais, tendo como finalidade os estudos interpaíses, nacionais e locais. Ela teve seu início quando se procurava um sistema educacional com conteúdos que eram baseados na educação estrangeira, uma vez que a educação tida como invejável sempre foi a de outros países, onde temos essas marcas até os dias atuais com um sistema educacional que possui vestígios europeus.

No Brasil, manifesta-se no contexto da Escola Nova, na década de 1930, tida como revolucionária, através da qual as pessoas ficaram mais livres e independentes, saindo do modelo cópia e cola. Período em que foram rompendo com os modelos tradicionais de educação, no qual a Educação Comparada vai se manifestando em vários movimentos educacionais, tendo como precursor Anísio Teixeira, grande pioneiro e responsável pela introdução desta no Ensino Superior.

Enquanto área de estudo, busca o conhecimento das realidades educacionais de determinadas localidades, fazendo comparações de semelhanças e diferenças dos sistemas e práticas educacionais. Segundo o autor Robinsohn (*apud* Cervi, 1986), a educação comparada proporciona comparações de esclarecimentos sobre a relação dos fenômenos educacionais com os contextos sociais e culturais que os influenciam.

Tendo como justificativa desse trabalho a disciplina “Estudos Comparados em Educação”, ministrada no Centro de Ciências de Codó, da Universidade Federal do Maranhão, onde vimos que a Educação Comparada é uma disciplina que tem como objetivo fazer a análise e comparação dos sistemas educacionais, sendo um rico instrumento analítico dos sistemas educativos e que se faz necessária, pois é através dela que se pode identificar semelhanças e diferenças, ampliando as possibilidades de análises e compreensão da realidade nacional em face da de outros países.

A educação comparada é indispensável, porque se constitui como recurso fundamental nas atividades de conhecer, que ampliam a capacidade analítica do

profissional, ou seja, a habilidade de, ao receber uma informação e analisá-la, compreender o seu contexto, suas conclusões e propiciar tomada de decisões e, também, ter condições próprias de conteúdos metodológicos que favorecem a aplicação de ferramentas necessárias para atingir os objetivos da pesquisa e a intervenção crítica da doação de propostas e ações pedagógicas educacionais na atualidade e para o futuro (Cervi, 1986).

Ainda nessa perspectiva, Ferreiro (*apud* Santos, Baade e Santos, 2017) diz que, por meio das pesquisas comparativas dos sistemas educacionais é possível identificar elementos que são regulares, tanto estrutural como funcionalmente, sendo possível analisar seus problemas educativos. Mostrando, assim, a grande relevância de estudos comparativos nas diversas áreas da educação, sendo que esses estudos não devem apenas estar concentrados no meio educacional, mas na sua relação com o contexto em que está inserido.

Neste contexto, é intuito desta pesquisa responder, através do método comparativo, ao seguinte questionamento: como as desigualdades sociais e raciais afetam a educação superior nos países da África do Sul e do Brasil e quais suas semelhanças e diferenças?

Nesse ponto de vista, para responder esse questionamento, este artigo tem como objetivo investigar a educação superior dos países África do Sul e Brasil, fazendo uma análise de como as desigualdades sociais e raciais influenciam no acesso ao Ensino Superior. Sobre a perspectiva de Silva (2006), esses países são governados por partidos políticos que estão ligados aos movimentos de operários e com políticas públicas que buscam a inclusão da população negra e trabalhadora, ressaltando, ainda, que nesses países, segundo dados das Nações Unidas, há altos índices de desigualdades e baixos índices de matrículas no Ensino Superior.

Dessa forma, percebe-se a relevância dessa pesquisa para a área da educação, ao servir para a comparação dos sistemas educativos da África do Sul e do Brasil. O que ajuda a encontrar as semelhanças e dessemelhanças, aumentando o campo de análise e compreensão da realidade nacional e interpaíses que fica mais vasto, pensando, mais especificamente, na parte das políticas públicas e a forma que são manuseadas a educação e a gestão. Tendo em vista que, é através de estudos comparativos, levando em consideração o contexto histórico, social e econômico da região, atrelando com o contexto

educacional, é que se pode perceber as precariedades do seu sistema de ensino educacional e suas qualidades.

O presente trabalho foi realizado mediante uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, sendo utilizado como abordagem qualitativa, pela qual não se trabalhou com números, mas com dados de aspectos subjetivos sobre a educação superior desses países. Uma vez que se buscou descrever os dados obtidos na revisão de artigos relacionados com a temática, com a finalidade de interpretá-los.

Este presente artigos está dividido em etapas, nos quais se buscou referenciais teóricas sobre o contexto histórico da educação superior dos dois países e sua relação com as desigualdades sociais e raciais, fazendo logo em seguida comparação das semelhanças e diferenças que esses dois países têm em relação com a temática abordada, finalizando com as considerações sobre os dados relacionados no texto.

CONTEXTO HISTÓRICO E EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ÁFRICA DO SUL E DO BRASIL COM A INFLUÊNCIA DA DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL

A Educação Comparada não é somente uma disciplina curricular, mas sim um método para confrontar realidades dos sistemas pedagógicos, tanto didático como institucional, enquanto metodologia de pesquisa se compromete a investigar os sistemas educacionais relacionando com seu contexto social, fazendo um comparativo com objetivo de analisá-la e compreender os problemas da educação tanto nacional como estrangeiro. Os autores Santos, Baade e Silva dizem que:

A educação comparada é indispensável à cultura pedagógica. Através dela, o educador e a educadora serão levados à melhor compreensão do próprio sistema de educação e ao conhecimento dos resultados operacionais, das soluções outorgadas aos problemas do ensino pelos sistemas estrangeiros (Santos; Baade; Silva, 2017, p. 45).

Nesta perspectiva, entende-se que é por meio de estudos comparativos que se pode encontrar regularidades nos sistemas de educação, podendo ser nas estruturas ou nas suas funções, sendo possível também identificar problemas de ordem educativa, ressaltando que a educação comparada não deve se limitar apenas à educação, mas também a sociedade.

A educação se conecta umbilicalmente com a sociedade, da qual constitui dimensão, fazendo-se evidente que um estudo da Educação Comparada não pode se limitar à investigação dos aspectos estritamente pedagógicos ou educativos dos sistemas educacionais (Bonitatibus, 1989). Nesse sentido, para cada

fenômeno educativo existe um espectro de razões sociais e culturais mais amplas, que somente podem ser aprendidas por meio da relação recíproca entre sociedade e educação (Santos; Baade; Silva, 2017, p. 43).

A Educação Comparada é importante não só na educação, mas também em sociedade e em vários ramos, o método comparativo precisa ser incluído na formação dos docentes e está presente em formações continuadas, devido analisar questões, sendo um processo muito complexo, onde necessita de um estudo aprofundado para compreender os sistemas educacionais. Gomes (2015) ressalta que ao longo dos anos os estudos de Educação Comparada vêm crescendo, principalmente em questões relacionadas com a avaliação externa internacional, no entanto ainda se tem poucos estudiosos nessa área de estudo. Educação Comparada é mais que um setor isolado de pesquisa, ela possui um grande domínio de estudos interdisciplinares, multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, dela parte e para ela se concentram os vários ramos de estudos pedagógicos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA ÁFRICA DO SUL:

A África do Sul foi colonizada no século XVII, por grupos predominantemente europeus, que buscaram fazer uma separação cultural naquele território, com uma colonização de regime racista, eles tinham como princípio a religião cristã, colocando como argumento “a segregação como uma forma de proteger as populações nativas da influência dos colonizadores brancos, e transformaram em uma ideologia que difundia a separação racial” (Mattos *et al.*, 2017, p. 6).

Esse período de distanciamento social foi nomeado Apartheid (palavra de origem africana que significa separação ou estado de ser separado), um regime de segregação racial jurídico implantado em 1948 pelo primeiro-ministro da época, Daniel Malan, que foi adotado pelos consecutivos governos do Partido Nacional da África do Sul até 1994. “Foi um sistema constitucional que contemplou tanto as esferas sociais quanto econômicas e políticas (EMBAIXADA DA REPÚBLICA DA ÁFRICA DO SUL, 2016), estabelecendo critérios que favoreciam os brancos nos mais variados aspectos” (Mattos *et al.*, 2017, p. 6).

Depois disso, a eleição do Partido Nacional da África do Sul, foi um dos fatos que contribuíram para uma então exclusão da população negra, além também de leis que

foram criadas para manter a população negra sob domínio e em posições inferiores aos brancos.

Com a concepção da Lei de Educação Bantu, em 1953, o governo sul-africano criou o Departamento da Educação Negra, que possibilitou a formação de instituições de ensino segregadas para negros, limitando o ingresso de não brancos em universidades tradicionais (Schwartzman *apud* Mattos *et al.* 2017, p. 6).

A lei Bantu impunha a população negra um currículo escolar específico para formar jovens que trabalhassem de forma subalterna para a população branca. O grande objetivo do Apartheid, era privilegiar a população branca que era minoria no país e negar direitos a maioria da população que era negra, sendo um dos direitos negados o acesso à educação, tanto a educação básica como a educação superior. Nessa concepção Jansen ressalta que:

Enquanto as instituições de ensino destinadas a brancos possuíam uma excelente infraestrutura, financiamento adequado e capacidade de ensino e pesquisa, instituições destinadas a negros localizavam-se em áreas subdesenvolvidas, empobrecidas e com pouca infraestrutura econômica para apoiar o desenvolvimento e expansão universitária. (JANSEN *apud* MATTOS *et al.*, 2017, p.6)

Em 1912, foi criada uma organização negra para resistir contra a segregação racial, chamada Congresso Nacional Africano (CNA) que organizavam ações de desobediência civil para lutarem contra esse modelo de separação racial impostos à população. Após diversas reivindicações das populações e oposição internacional a esse regime, o Apartheid teve seu fim, deixando diversas marcas na sociedade sul-africana.

Com a eleição de Mandela, em 1994, o primeiro presidente negro após quase 40 anos de um regime segregacionista do Apartheid, a lei Bantu que regia a educação da população sul-africana, foi revogada e a partir disso começou a se pensar em formas de minimizar a separação racial da educação, buscando medidas de oferecer uma educação digna e de qualidade para a sociedade.

Segunda a autora Silva (2006, p. 137), “embora o apartheid tenha sido abolido no sistema educacional, há ainda fortes desigualdades entre as instituições educacionais historicamente brancas e negras, mesmo com um nível de financiamento nacional relativamente equilibrado”. Suransky, sobre o fim desse período de segregação racial, relata que, depois de 22 anos de mudanças, as “desigualdades e injustiças ainda estão profundamente enraizadas no cerne do tecido social do país. Os setores públicos e

privados da África do Sul continuam lutando com essa situação e as instituições de ensino superior não são exceção” (Suransky *apud* Mattos *et al.*, 2017, p. 12).

Nesse contexto, na África do Sul ainda há registro de jovens que saem de Instituições tradicionais brancas por causa das raízes históricas do período de Apartheid. Na perspectiva de Thaver (*apud* Mattos *et al.* 2017, p. 7), “ainda há uma migração massiva de negros saindo de instituições tradicionalmente brancas, devido à crença de que a raça é um critério para adentrar em tais instituições, e de que a cultura (majoritariamente branca) torna-se uma barreira para os estudantes negros”.

A população da África do Sul ainda vive com uma mentalidade da época de segregação racial e a juventude luta pra mudar esse contexto, depois do encerramento do regime segregacionista em 1994, “a África do Sul possuía 21 universidades públicas e 15 escolas técnicas, instituições essas fragmentadas, sendo algumas para brancos, outras para negros e outras para mestiços” (Schwartzman *apud* Mattos *et al.* 2017, p. 12), o que nos mostra como as instituições de ensino superior estavam divididas por raças.

A educação superior sul-africana ainda tem um longo caminho a percorrer contra as marcas deixadas pela separação de raças e as desigualdades sociais, que é algo que ainda está muito presente na vida da população negra da classe trabalhadora.

CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL

Em 1500, os portugueses chegaram ao Brasil e começaram um processo de colonização. Em 1549, com a vinda dos jesuítas para a colônia, começou a se desenvolver um processo de catequização dos povos indígenas, a então chamada educação jesuítica que durou até 1759. Segundo Ribeiro (*apud* Mattos *et al.* 2017, p. 4), a catequização jesuítica “assegurava a conversão dos indígenas à fé católica e sua passividade aos senhores brancos”.

Os jesuítas também eram responsáveis pela educação dos filhos de colonos, que tinha um contexto mais culto, filosófico e reflexivo, diferentemente do modelo pedagógico utilizados para os indígenas, sendo que uma boa parte dos filhos dos colonos recebiam uma bolsa do governo imperial para estudar em Portugal, ou em universidades de outras colônias.

“Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser

responsabilidade da Coroa Portuguesa” (Marciel; Neto, 2006, p. 469). Neste contexto, percebe-se que em 1759 com a expulsão dos jesuítas, deu início às reformas pombalinas na educação em Portugal e em suas colônias, com uma educação voltada para os interesses do governo.

No período de 1808, com a chegada da família real, começa a se investir no ensino técnico e em escolas de níveis superiores, com cursos de formação com caráter superior para capacitar pessoas com intuito de que pudessem trabalhar nos setores do governo. Em síntese, foi a partir da vinda da família real que se começou a ter esse olhar mais voltado para a Educação Superior no Brasil. Em 1822, no dia 07 de setembro, acontece a Independência do Brasil, e a Educação se divide em duas: o ensino estatal, controlado pelo governo com todas suas diretrizes; e o ensino livre, que é o ensino particular e religioso. Tendo fim em 1879, quando o governo decide ter novamente todo o controle da educação para si.

Em 1890, começa a vigorar a Proclamação da República, através do qual a formação educacional da população brasileira é dividida em Educação Superior e Educação Técnica. O ensino superior era dedicado a pessoas de famílias ricas e o técnico as mais pobres com objetivo de mão de obra qualificada, nos mostrando os traços de desigualdades desde o início da implementação da educação no Brasil, no entanto esse ensino que era pregado para todos, não contemplava as classes mais pobres da população e muito menos as pessoas negras que ainda vivenciava o contexto da escravidão, recentemente abolida.

A educação superior foi instituída de forma definitiva no Brasil com a criação da Universidade no Rio de Janeiro em 1920, sendo, anos mais tarde, transformada em Universidade do Brasil, em 1937 (Amaral *apud* Mattos *et al.*, 2017).

No período da Ditadura Militar, a educação superior sofreu grandes mudanças com as chamadas reformas universitárias, tendo uma expansão das universidades privadas, sendo a educação explorada economicamente o que ocasionou um aumento do índice de matrículas nessas universidades. Na década de 80, com o fim da Ditadura Militar, continuam as mudanças no currículo e o aumento de matrículas no setor, tanto público como privado, devido as pessoas sentirem a necessidade de crescimento pessoal e capacitação para o mercado de trabalho. A expansão de matrículas no setor privado se ocasionou devido à alta demanda de alunos querendo adentrar o ensino superior e a baixa

quantidade de vagas nas universidades públicas, as instituições privadas deixaram os cursos mais acessíveis.

Em 1990, acontece a expansão da Educação Superior, possibilitando um acesso mais diversidade aos brasileiros no núcleo que compõe as universidades, o aumento se deu em maior quantidade no privado que no público, através de políticas educacionais de caráter mercantilista. No entanto, a sua expansão assumiu um caráter desigual, que inviabilizava o acesso equitativo das classes populares. No período de mandato de Fernando Henrique Cardoso, essas políticas se intensificaram mais na educação, assim o aumento de matrículas não era uniforme e a educação não era universal, sendo necessário criar políticas públicas e programas sociais para aumentar o número de jovens em universidades públicas. O crescimento do setor privado predominou em:

Cursos de baixos custos voltados às humanidades, ao direito e à administração. Oferta de cursos das chamadas “ciências duras”, como engenharia, medicina, física, biotecnologia e química, permaneceu, majoritariamente, sob a iniciativa pública (Comin; Barbosa, 2011, p. 76).

Mesmo com a implementação do ensino superior público, o acesso da população de baixa renda e negra ainda era muito limitada, onde se fez necessário procurar políticas públicas para facilitar o ingresso, a permanência e a conclusão de cursos do ensino superior pelos jovens. Foi nesse contexto que são criados os programas sociais e políticas públicas voltadas para tal. Picanço (*apud Mattos et al., 2017*) ressalta que no ambiente nacional, as primeiras políticas públicas que visavam a maior participação da população negra nas universidades surgiram apenas no final do século XX. Nessa perspectiva, o autor Barros (*apud Mattos et al., 2017*) nos diz que esses programas e sistemas de inclusão social desses grupos foram bastantes polêmicos na época, o que ocasionou diversas discussões sobre sua legalidade, principalmente nos anos 90.

Programas como o de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), foi feito para o financiamento de cursos de graduação em universidades privadas, criado pelo Ministério da Educação, que custeava cursos superiores em faculdades privadas com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) era usado para medir o nível de conhecimento dos alunos do ensino médio, e desde 2009 serve como substituto do vestibular das federais, para adentrar em universidades públicas de todo o país, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), constituindo-se como um dos maiores vestibulares do Brasil. Através dele, estudantes também podem se inscrever em programas como Programa

Universidades Para Todos (ProUni), que oferta bolsas de estudos integrais, ou de 50% em universidades particulares, e o FIES. As instituições privadas estavam à frente na expansão de matrículas e nessa doutrina neoliberal, foi implementada essas políticas direcionadas ao setor privado e na sua expansão.

Depois, foi implementada a Lei das Cotas, que garante a reserva de 50% das vagas em cursos de universidades e institutos federais, essa porcentagem é destinada a alunos que estudaram no ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (EJA). Desse modo percebe-se que:

A aprovação da Lei de Cotas afirma a ideia democrática de que a educação superior é para todos e não somente para grupos privilegiados. Apesar dos avanços nos últimos anos, o campus brasileiro continua sendo um espelho que distorce a sociedade. Números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no campus, as desigualdades existentes (Ristoff, 2011, p. 24).

Teve também o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado pelo Governo Federal, que teve como objetivo expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior, que amplia o acesso e a permanência. Dentre as iniciativas do governo Federal da permanência e conclusão dos alunos de baixa renda de escola pública cursando o Ensino Superior, temos o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para estudantes matriculados em cursos presenciais de universidades federais, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST), que utilizaram o ENEM como processo de seleção.

Os jovens de baixa renda saem de escolas públicas e se deparam com uma grande competitividade nas universidades públicas, pois, no Brasil, mesmo com políticas públicas educacionais que influenciam a entrada nas universidades, os estudantes de baixa renda enfrentam dificuldades para se manter ativo nos cursos, tendo em vista que mesmo a universidade sendo pública demanda vários outros gastos.

Depois da implantação das políticas públicas e dos programas para ingresso de diferentes públicos, classes sociais e origens, teve aumento de matrículas nas instituições públicas e privadas tanto na modalidade presencial, semipresencial e a distância, entretanto a um baixo índice de concluintes, a meta é que o número cresça mais a cada ano em sequência das políticas públicas implantadas.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR DA ÁFRICA DO SUL E DO BRASIL

Em virtude da explanação do contexto de evolução histórico da educação superior do Brasil e da África do Sul, ao compararmos, podemos perceber que os dois países, possuem raízes fortes deixadas pelas desigualdades sociais e raciais, onde precisam de mais investimentos na educação superior e nas suas ações afirmativas para a inclusão social e racial. A África do Sul tem o contexto histórico que o Apartheid deixou fissurado na sociedade e nas escolas, e a educação tem que melhorar no que tange a infraestrutura, ensino, pesquisa e inclusão, pois só depois que a população tiver consciência de que cor, raça, gênero, sexualidade e classe social não é critério para adentrar a Educação Superior, é que a educação contemporânea poderá caminhar pra frente. A autora Silva relata que

A ligação entre ação afirmativa e discriminação histórica fica nítida pelo uso do termo “políticas de reparação” para definir as políticas de ações afirmativas que envolvem o acesso ao ensino superior: ao aceitar estudantes negros, as universidades brancas estão pagando uma dívida histórica (Silva, 2006, p.153)

Neste contexto, analisa-se que o período de Apartheid em que as escolas públicas eram símbolo de segregação, hoje podem ser vistas como democráticas, porque elas estão buscando extinguir essa separação racial que foi tão excludente na educação. Uma das medidas utilizadas foi colocar a língua inglesa como universal o que facilitou e muito a comunicação em sala de aula, não tendo mais como base a língua africana para todos.

Já no Brasil, como ressalta Silva (2006), as políticas públicas para o acesso ao Ensino Superior são entendidas como formas de inclusão social e diversidades, não sendo vista como uma forma de reparar os maus causados pelo legado da escravidão da população negra. A autora ainda diz que “no Brasil, a justificativa principal para a ação afirmativa é criar chances de mobilidade para grupos desfavorecidos em uma sociedade de alta desigualdade por meio do ingresso na universidade pública” (Silva, 2006, p. 143).

As políticas raciais parecem ser objeto de uma disputa menos intensa na África do Sul do que no Brasil, um país mais apegado à sua imagem de democracia racial. As políticas de inclusão voltadas para grupos, por outro lado, parecem mais aceitas nas universidades brasileiras do que nas instituições sul-africanas, que almejam ingressar no mundo acadêmico globalizado e impõem qualidade e inclusão social.

É nítido que os dois países têm objetivos semelhantes quando se trata de inclusão social e racial de estudantes no ensino superior, buscando medidas que favoreçam o

ingresso destes nas universidades. O Brasil, com a criação de políticas públicas voltadas para o ingresso nas universidades das classes menos favorecidas criou diversos programas, como FIES, ProUni, REUNI, SISU e a Lei de Cotas, para diminuir essas desigualdades.

A África do Sul, nessa mesma perspectiva de inclusão, busca através de políticas públicas amenizar a separação racial que foi imposta pelo regime segregacionista do Apartheid. Segundo Mattos *et al.* (2017), entre essas medidas estão a unificação das universidades sobre uma mesma jurisdição; a criação de um programa que transformou a educação superior do país; a renomeação de universidades que eram exclusivas dos brancos com símbolos africanos, com o objetivo de torná-las mais inclusivas e mostrar a população negra que também podem fazer parte dessas universidades; a reformulação da cultura institucional das universidades; e o incentivo para que estudantes negros adentrarem nessas universidades, que eram destinadas apenas a população branca.

África do Sul e Brasil recorrem a políticas públicas educacionais para aumentar seu público e diversificá-lo nas universidades, onde aparecem desafios neste contexto, como seu passado histórico, cultural e político que afetam os dias atuais nos fatores econômicos e sociais. Para erradicar com o período de Apartheid, a África do Sul criou políticas públicas pensando nisso. Do mesmo modo, o Brasil criou a Lei de Cotas, com um olhar voltado para os negros, pardos e índios adentrarem o Ensino Superior. Mesmo que possibilitem o ingresso de muitos jovens e adultos, ainda existem muitas barreiras a serem vencidas.

Mattos *et al.* (2017) diz que a educação superior brasileira conta com várias universidades que em sua maioria são instituições privadas. As instituições públicas contam com políticas, como a Lei nº. 12.711/2012, Lei de Cotas, e de inclusão social, possibilitando a matrícula de mais alunos negros e indígenas. Sendo, também, que as universidades particulares estão cada dia mais contando com um maior número de alunos de baixa renda devido aos programas ofertados pelo Governo Federal.

Sobre a educação superior na África do Sul, Mattos *et al.* (2017) ressalta que como no Brasil as instituições são compostas pela maioria de universidades particulares. É visível o aumento no número de negros ingressantes e graduados no país, no entanto o legado do Apartheid deixou influências nas instituições superiores, onde ainda permanecem as desigualdades raciais. E que a participação da população no ensino superior é muito menor do que se espera.

Os dois países têm muitas semelhanças, onde a colonização era predominante europeia, apresentam economia em crescimento, são países subdesenvolvidos, porém em questão do sistema educacional tem algumas adversidades que enfrentam. Precisam de investimentos e mudanças, isso é óbvio, o governo brasileiro vem pensando e adotando políticas para incentivar e facilitar o acesso à educação, pensando em reverter o atraso educacional, a ingresso, permanência e conclusão dos jovens e adultos. Na África do Sul, pensa-se em como sair do legado segregacionista do Apartheid que, mesmo com o aumento de matrículas no Ensino Superior, dificulta a permanência e conclusão deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior é peça chave para que a economia caminhe e o país vá para frente. Está ligada ao contexto social, histórico e cultural, onde, ao passar do texto, podemos perceber que, mesmo com histórias de relações sociais diferentes, as políticas públicas adotadas são parecidas e tentam erradicar as desigualdades raciais. Tanto o Brasil como a África do Sul são países em desenvolvimento e que têm várias barreiras a serem quebradas até chegar nessa educação superior de qualidade e equidade, vimos que a desigualdade social e racial acabar por afetar a entrada, permanência e conclusão desses jovens e adultos no Ensino Superior, o que gera muita retenção e evasão.

É visto que teve taxa de aumento e uma grande expansão de matrículas com os programas e políticas públicas implantadas tanto no Brasil, as leis reivindicadas e as novas ações adotadas para acabar o legado de distanciamento social e racial na África do Sul. No entanto, precisa-se pensar em maneiras para se ter a garantia de permanência dos universitários até que cheguem a conclusão dos cursos, não é significativo ter grandes números de matriculados e baixo número de concluintes, tendo em vista que só vai ser inclusão e expansão quando os números de matriculados e concluintes forem mais parecidos, só assim será alcançada a vitória.

As políticas brasileiras voltadas para negros não existem na África do Sul, tampouco os programas de financiamento estudantil, então com o objetivo de buscar maneiras para entrar em um pós-Apartheid e sair do legado segregacionista no qual ficou permeado de várias formas na sociedade, o governo tenta incentivar a diversidade racial nas universidades públicas.

O intuito dos governos com as políticas governamentais e institucionais é o de promover a democratização do ensino para que as classes excluídas (desfavorecidos economicamente, oriundos de escola pública, autodeclarados afrodescendentes, indígenas ou portadores de deficiência) possam ter acesso à Educação Superior.

Essa pesquisa é importante e tem teor de relevância para a educação já que a partir dos resultados e análises encontrados se tem mais embasamento de como estar a educação nacional e interpaíses, dos resultados encontrados pela pesquisa pode se ver o que é necessário melhorar e onde os países estão evoluindo, o que aumenta o senso crítico, mais pesquisas no campo e mais conhecimento sobre a educação superior no exterior.

Agora trazendo a pergunta feita no começo: “como as desigualdades sociais e raciais afetam a educação superior nos países da África do sul e do Brasil, quais suas semelhanças e diferenças?” Podemos dizer que no Brasil acaba que por excluir muitos jovens das camadas populares e diminui a porcentagem dos números de ingressantes no ensino superior, fora que mesmo com as vagas na universidade pública, por conta do pouco ensino que trazem e a alta concorrência acaba que por muitas pessoas optando pelo particular/privado. Já na África do Sul o legado segregacionista do Apartheid deixou marcas até a contemporaneidade, onde as desigualdades são vistas como critério e por não se encaixarem neste critério, muitos acabam que saindo e optando pelo ensino privado/particular com altas taxas. Onde o problema foi respondido e vimos as diversas formas que as desigualdades raciais e sociais afetam a entrada, permanência e conclusão e o que é parecido nessas desigualdades e as políticas adotadas.

Para a área do conhecimento vai ser muito útil, pois a nova problematização se faz questionar como os fatores econômicos de determinadas classes influenciam nas facetas sociais e econômicas dos jovens e na sua entrada, permanência e conclusão do ensino superior.

A pesquisa pode servir de subsídio para outros fatores que não foram aprofundados nessas “como raças são vistas de formas diferentes nos dois países, em vários quesitos, mas por que eles adotam políticas parecidas” e como é visto “gênero, raça, sexualidade e etnia, nestes países, suas similaridades e diferenças e como podem influenciar no ensino superior”.

A pesquisa foi muito importante para nós, como pesquisadoras, ao longo do desenvolvimento fomos refletindo como questões tão antiquadas tem um teor tão grande

na sociedade brasileira e em outros países, com as leituras para produção do artigo podemos ter um senso crítico mais sensível, aguçado e mais critérios para averiguar no que poderiam se comparar. Em termos teve os desafios de filtrar as informações dos artigos e articuladas para a criação do nosso, o artigo serviu para vermos onde podemos melhorar como pessoas e em como está o sistema de ensino superior dos dois países.

Dessa forma é preciso vertentes dirigidas a permanência e conclusão dos ingressantes das universidades públicas, pois os dois países necessitam de investimentos financeiros, só haverá aumento de porcentagem da educação superior, quando for pensando na criação de universidades, reformas das já existentes, ampliação do acesso, políticas para a permanência e mais concluintes.

REFERÊNCIAS

CERVI, Rejane de M. O significado curricular da educação comparada. **Educar em Revista**. Curitiba, nº 5 (1/2), p. 33-50, jan./dez. 1986. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZHw5TdmWPmDy45FR9jW8sjn/>>. Acesso em: 31 mar 2023.

COMIN, Álvaro A.; BARBOSA, Rogério J. **Trabalhar para estudar**: a pertinência da noção de transição-escola no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

DE MATTOS, Allis de Paula.; DE MATHEUS, Letícia. *et al.* Ensino Superior nos países da África do Sul e do Brasil: similaridades e divergências. In: **Encontro Nacional de Engenharia da Produção**, 37., 2017. Joinville. Anais. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323380406_ENSINO_SUPERIOR_NOS_PAISES_DA_AFRICA_DO_SUL_E_DO_BRASIL_SIMILARIDADES_E_DIVERGENCIAS>. Acesso em: mar. 2023.

DOS SANTOS, Adalcio Machado.; BAADE, Joel Haroldo; DA SILVA, Everaldo. **Educação comparada**: Relevância Epistemológica e Operacional. Educação em Revista, v. 18, n. 1, p. 41-56, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n1.04.p41>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GOMES, Candido Alberto. **Educação comparada no Brasil**: Esboço de agenda. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Brasília, v. 96, n. 243, p. 243-258, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8VpT9QNBNDnRmG5fmvBwWRJ/>>. Acesso em: 02 mai 2023.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. Dissertação. Mestrado em Ciências. Universidade de São Paulo. 108p. São Paulo, 2016. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/pt-br.php>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, v. 32, p. 465-476, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, A. M.; BAADE, J. H.; SILVA, E. **Educação comparada:** Relevância Epistemológica e operacional. Educação em Revista, Marília, v.18, n.1, p.41-56, Jan.-Jun., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n1.04.p41>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul.** Tempo Social, v. 18, p. 131-165, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200007>>. Acesso em: 13 de junho de 2023.

O LUGAR DAS MEMÓRIAS E SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS

Ilma Fátima de Jesus

INTRODUÇÃO

Refletimos sobre o lugar das memórias e saberes das mulheres quilombolas para celebrar os saberes plurais na academia, a partir da pesquisa sobre o olhar das professoras das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, em Vargem Grande, Maranhão, recorrendo às memórias das lideranças da comunidade sobre a realidade educacional, considerando o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012, tentando identificar se a educação nessas escolas segue as orientações das referidas diretrizes na prática pedagógica. Buscamos evidenciar na história das docentes dessas escolas, as relações de gênero, raça e etnia, e processos formativos que as orientem para a valorização das memórias e saberes da comunidade para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos daquelas escolas.

O referencial teórico-metodológico adotado é afrocentrado na perspectiva de Asante e Mazama e o pensamento decolonial de autores/as como hooks e Freire, dentre outros, para construção da história das escolas quilombolas e caminhos para a docência quilombola.

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, ao lado do entendimento de se há processos formativos para a prática pedagógica e o ensino nas escolas da comunidade. As conversas colhendo as narrativas se referem às histórias e memórias das professoras e lideranças da comunidade, no diálogo com entrevistas para subsidiar o lugar das memórias quilombolas.

A investigação no Doutorado em Educação segue o percurso do Mestrado em Educação, cursado no final dos anos de 1990 também na UFMA, com a recuperação da importância dos quilombos, com referências sobre as comunidades quilombolas do Maranhão, análise do que são essas comunidades, perpassando pelos seus aspectos socioeconômicos e histórico-culturais, sendo que essas comunidades precisam ser pesquisadas para destacar a produção dos saberes e conhecimentos. Além disso, aliamos

a pesquisa à oferta de educação escolar quilombola que contemple esses saberes, desta vez no Quilombo Piqui da Rampa.

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, considerada precursora do feminismo negro e dos estudos sobre a mulher negra no país, com destaque aos 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 Mulherismo Africana, incluindo pensadoras do Mulherismo Africana e a perspectiva das Epistemologias Africanas para os estudos de gênero. O olhar das professoras quilombolas resulta das conversas com as profissionais da educação das escolas quilombolas de Piqui da Rampa, inserindo a importância da participação de lideranças quilombolas na discussão das diretrizes e suas vozes sobre a educação no Quilombo.

O LUGAR DAS MEMÓRIAS E SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS

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

A pedagogia decolonial crítica reflete que “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).

As práticas pedagógicas se traduzem em desafios para que a diversidade faça parte do currículo, o que requer profissionais formados para a docência nas escolas quilombolas. Machado (2018, p. 231) afirma 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”.

O currículo escolar, por uma herança colonial, não contemplou a história e cultura negra, o que não contribuiu para eliminar o racismo revelado na convivência social. Assim, a promoção da equidade racial caminha lentamente para romper com a visão eurocêntrica.

Para a análise sobre o pensamento decolonial no Brasil, reconhecemos a professora Nilma Lino Gomes como uma das autoras que se destacam por ser uma intelectual e pesquisadora negra que tem seu nome incluído ao lado de seletos escritores que tratam da decolonialidade. A autora (2012, p. 732), ao analisar o movimento negro e a educação, afirma que a estrutura que despreza os saberes do povo negro é permeada pelo pensamento abissal que menospreza e desvaloriza os saberes e conhecimentos construídos fora do eixo em que os saberes são valorizados no mundo. O pensamento de Gomes (2012; 2017) 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 e dá 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 reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro.

Nessa perspectiva, o movimento negro educador deve ser valorizado como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que subverte a teoria educacional que repensa a escola e descoloniza os currículos como desafios. Podemos compartilhar os lugares das memórias e saberes das mulheres quilombolas na academia por insistirmos em evidenciar as mulheres negras como referenciais teóricos e metodológicos decoloniais e afrocentrados para resgatar trajetórias de vida.

Como nos ensina bell hooks: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (hooks, 2020, p. 66). Podemos compartilhar os lugares das memórias e saberes das mulheres quilombolas como mestras negras para celebrar os saberes plurais na academia por insistirmos em evidenciar as mulheres negras como referenciais teóricos e metodológicos decoloniais e afrocentrados para resgatar trajetórias de vida. Como nos ensina bell hooks: “Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde” (hooks, 2020, p. 66). A autora salienta

que aprendeu com Paulo Freire a incorporar na prática aquilo que descreve na teoria. “Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem”. [...] A presença de Freire me inspirou”.

Outro desafio consta da 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.

EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS

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 educação básica, foram longos. 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 *apud* Cruz, 2005, p. 8) pois 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 Balaios, 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 Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. 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 abastadas podiam ter o direito à educação assegurado, e havia proibição na Constituição do Império para que africanos pudessem frequentar escolas. Araújo (2008, p. 44) 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, considerando que desde 2016, 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 Balaiada.

No Maranhão, também, 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 era 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.

Um registro importante é o de Maria Firmina dos Reis, uma abolicionista, que ao ser aprovada em concurso para o magistério, aos 22 anos de idade, sendo costume na época carregar as pessoas num palanquim para receber a nomeação, sua mãe assim o queria fazer, mas a autora contestou, e preferiu ir a pé, justificando para a 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. A autora faleceu aos 95 anos, na casa de uma amiga ex-escravizada, Mariazinha, mãe de um dos seus filhos de criação. É a única mulher dentre os bustos da Praça do Pantheon, em homenagem aos escritores maranhenses, em São Luís, Maranhão, apesar de que o busto não a retrata como foi descrita pelas filhas de criação. Atualmente sua figura aparece mais próxima da imagem que deveria ter na Praça dos Poetas.

Os escritos sobre Maria Firmina dos Reis nos remetem à "escrivência", 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. Reconhecemos que a “escrivência” é 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. Assim, a escrivência cunhada por Evaristo é utilizada numa escrita da vivência, com o relato das memórias do nosso povo.

A importância das educadoras negras é resgatada também pela pesquisadora Diomar das Graças Motta que aborda as mulheres no magistério e afirma que, para dar visibilidade à participação de professoras no debate educacional, a partir do século XX no Maranhão, sua tese de Doutorado contempla a contribuição de mulheres professoras como Laura Rosa (1884 a 1976).

A educação quilombola pode ser entendida como as práticas da família na comunidade e práticas que ocorrem dentro da escola que envolvem quilombolas por seus saberes na tomada de decisões como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, assim como as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão.

No caso do Maranhão, um passo para avançar e atender as reivindicações da CONAQ foi a construção das Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão (Resolução nº 189/2020 – CEE/MA, de 16 de novembro de 2020), conforme já mencionado.

Em São Luís, a rede pública municipal de ensino elaborou projeto, no ano de 2022, para formação de profissionais da educação que atuam em escolas do território do Quilombo Urbano da Liberdade, para possibilitar o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e também das Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão, para as escolas estaduais situadas no quilombo urbano da Liberdade.

A LUTA DAS MULHERES NEGRAS

O protagonismo das mulheres negras na luta por educação foi silenciado ao longo dos tempos. A pesquisa que realizamos é entendida como decolonial e afrocêntrica e utiliza o pensamento feminista negro e o mulherismo africano em contraposição ao eurocentrismo presente na educação, decorrente da imposição de uma educação europeia.

As vozes principais do mulherismo africano na diáspora são: Cleonora Hudson-Weems, Nah Dove, Ama Mazama, Aza Njeri, Katiucia Ribeiro e Joceline Gomes.

O pensamento feminista negro de Patrícia Hill Collins 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).

O feminismo negro iniciado por Lélia Gonzalez no Brasil já era reflexo do pensamento interseccional por denunciar que as mulheres negras permaneciam exploradas e oprimidas na sociedade brasileira, pela tríplice discriminação racial, sexual e de classe social.

Luiza Bairros reflete que o feminismo branco não se preocupa com o recorte racial, e essas feministas não refletiam sobre a realidade das mulheres negras 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: Nossos passos vêm de longe!

A luta das mulheres negras contempla o combate à discriminação de gênero, raça/etnia presentes na sociedade brasileira a partir de sua formação sócio-histórica, econômica e cultural. Atualmente, essas mulheres ainda enfrentam problemas de representatividade política, feminicídios, falta de trabalho e renda, desemprego, menores salários etc. As mulheres negras sempre tiveram de lutar, resistir e unir forças para enfrentar um sistema patriarcal e racista que nos invisibiliza com a violência que nega direitos fundamentais. O racismo, sexismo, machismo e a misoginia colocam as mulheres negras em uma condição precária na pirâmide social e de vulnerabilidade nesta sociedade

com um sistema de opressão que em sua estrutura institucionaliza práticas preconceituosas e discriminatórias.

Lélia Gonzalez discorria sobre a mulher negra e abordava o sexismo e o racismo antes da existência do “feminismo negro” que ganha visibilidade por ser a precursora dos estudos pautados em raça e gênero perpassando o reconhecimento da opressão que pesa sobre as mulheres negras por questões de gênero, raça e classe, por serem mulheres, negras e pobres. O legado de Lélia Gonzalez está presente na luta das mulheres negras hoje. Quando são realizados encontros, seminários, marchas, dentre outros eventos organizados por mulheres negras, uma palavra de ordem puxada e repetida pelas participantes é: Lélia Gonzalez, presente!

Para a pesquisa com mulheres na educação, os estudos de Lélia Gonzalez têm uma contribuição epistemológica decolonial na produção dos saberes por contestar pressupostos eurocêntricos, pelas reflexões sobre a situação da mulher negra e sobre a categoria étnico-racial, em que mulheres negras ocupam um lugar subalterno na sociedade, apesar das exceções.

Os escritos de Lélia Gonzalez são evidenciados no século XXI, no Livro “Por um feminismo Afro-latino-americano”, título de um ensaio publicado nos anos de 1980.

Incluimos como aporte teórico e conceitual o Mulherismo Africana que se sustenta sobre três pilares: o Pan-Africanismo, a Afrocentricidade e o Matriarcado e objetiva, segundo Hudson-Weems, “criar critérios próprios (das mulheres africanas) para avaliar suas realidades tanto no pensamento quanto nas ações”, cuja abordagem é materno-centrada, considerando a liderança social que as mães negras têm nas nossas comunidades.

Entretanto, ao atravessarmos o oceano Atlântico e nos tornarmos “Amefricanos” (Gonzalez, 2020), a concepção materno-centrada ganha novas perspectivas, com um conjunto de valores e comportamentos de gestar potências e permanência comunitária.

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 e 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 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 que se daria no ato de valorizar e priorizar tudo que vem de pessoas negras para o povo negro.

O matriarcado é o terceiro pilar que compreende a mulher negra como princípio e organização de uma comunidade e não considera a mulher superior ao homem, apenas reconhece sua importância e a valoriza.

Conceitualmente, o Mulherismo Africano entende que as violências que atingem o povo negro passam pela raça, cor, cabelo, traços que africanos e seus descendentes carregam como herança. A leitura da obra de Hudson-Weems revela que o Mulherismo Africano tem uma perspectiva afrocentrada na vida das mulheres africanas que inclui sua comunidade e companheiros, o que se assemelha à prática de militantes de organizações mistas como o Movimento Negro Unificado, a partir do pensamento de Lélia Gonzalez (1982, p. 103) ao afirmar que no MNU “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”.

As epistemologias africanas têm sido o foco dos estudos sobre gênero por pesquisadoras dos países africanos. Refletimos que, como em todo o mundo, no continente africano a mulher continua sendo discriminada e subjugada. Entretanto, as mulheres africanas têm conquistado alguns espaços no mercado de trabalho e no poder político, mas é a partir das vozes de mulheres na literatura que podemos conhecer um pouco mais da história e cultura africana. Acreditamos que conhecer escritoras e pensadoras africanas nos inspira a voltar às raízes e aos lugares de memória para valorização dos saberes ancestrais.

Nossa pesquisa objetiva contribuir também para a desconstrução de estereótipos e estigmas forjados a partir da colonialidade. Buscamos, assim, os saberes presentes nos escritos de Oyěwùmí que tem uma cosmovisão ou cosmopercepção, uma forma inclusiva de concepção de mundo de diferentes grupos étnicos, raciais e culturais sobre gênero, ao interrogar gênero e conceitos com base em experiências e epistemologias culturais africanas.

Adichie (2019, p. 10) 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”. 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.

De acordo com Adichie, “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). Para criar crianças feministas, a autora indica passos fundamentais que poderiam 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 não teriam lugar nas escolas e universidades.

Conforme Adichie, “existem mais mulheres do que homens no mundo - 52% da população mundial 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).

Talvez, com os ensinamentos de Oyěwùmí e os indicados por Adichie se ampliando nas escolas, possamos ter relações respeitadas no futuro.

MEMÓRIAS E SABERES DAS MULHERES QUILOMBOLAS

Para evidenciar as memórias e saberes das mulheres quilombolas, incorporamos a história oral colhendo os relatos das pessoas com as quais conversamos no resgate da memória 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.

Dealdina, reflete sobre territórios de existências negras femininas e afirma:

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, as mulheres quilombolas preservam os saberes da comunidade.

Nos quilombos, os valores culturais, sociais, educacionais e políticos são transmitidos às e aos mais jovens pela oralidade. 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 revela que a maior parte dessas mulheres tem pouco estudo formal, principalmente as adultas e mais idosas. Entretanto, Dealdina 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 conquistam papéis ativos na sociedade e espaços na elaboração da luta para preservação do quilombo com políticas públicas com recorte de gênero, raça e geração, e uma atuação que 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)

Como Dealdina, Silva reflete sobre o território na luta, resistência e insurgência negra feminina e observa que os territórios quilombolas têm seus significados quando

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. Empréstam-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” (Silva,

2020, p. 55). A autora sinaliza que é preciso reconhecer a diversidade das mulheres quilombolas.

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).

As reflexões de Silva perpassam saberes das mulheres quilombolas, refletindo as diversas formas de pensar seu pertencimento racial e de gênero.

O LUGAR DOS SABERES DAS MULHERES DO QUILOMBO PIQUI DA RAMPA, VARGEM GRANDE, MARANHÃO

Para abordar o lugar dos saberes das mulheres quilombolas de Piqui da Rampa, lembramos da resistência negra, a partir de Dandara, uma das lideranças femininas negras que lutaram, junto com Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII, pelos relatos que indicam que nasceu no Brasil e foi para o Quilombo dos Palmares ainda menina.

Lélia Gonzalez, no ensaio sobre *Nanny: Pilar da amefricanidade*, afirma que

E é aqui que deteremos o nosso olhar para melhor apreendermos a importância das mulheres nas lutas das comunidades amefricanas de ontem e de hoje. 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)

A autora reflete a importância de Nanny e, no Brasil, Dandara pode ser lembrada como uma guerreira quilombola de Palmares. Gonzalez afirma que Nanny contribuiu com estratégias de sobrevivência, numa organização matriarcal com uma grande valorização das mulheres como ocorria no continente africano e resgata a sociedade estabelecida na América com ancestrais como Nanny na manutenção do matriarcado experimentado pelas mulheres africanas na diáspora com seus saberes medicinais.

Os saberes das mulheres do Quilombo Piqui da Rampa perpassam a pesquisa que realizamos, ao utilizarmos diálogos e conversas repletos de saberes nas suas histórias de vida como professoras quilombolas. Buscamos entender o lugar da memória e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir de escritos sobre a comunidade quilombola pesquisada.

Maria da Paz Fernandes, com 77 anos, 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). Ela foi uma das professoras leigas que ensinavam e percebemos que a educação escolar foi negligenciada pelo poder público no período, com os pais e mães contando com o apoio de pessoas alfabetizadas para ensinar filhos/as.

Piqui da Rampa é destaque na educação da região e ao refletirmos sobre o significado da educação para professoras quilombolas, entendemos que o seu papel na escola quilombola é o de valorizar as memórias e saberes, história e a cultura do quilombo e como se autoidentificam como quilombolas, e possuem uma identidade quilombola imbricada com a construção dessa identidade de ser professor/a quilombola.

Percebemos que as professoras são mulheres negras, moradoras da comunidade, que entendem que há um modo de olhar diferente de outras pessoas não negras para elas, ao saírem da comunidade em busca de formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos sobre o lugar das memórias e saberes das mulheres quilombolas para celebrar os saberes plurais na academia, a partir da pesquisa sobre o olhar das professoras das escolas do Quilombo Piqui da Rampa, Vargem Grande, Maranhão. Os saberes das mulheres do Quilombo Piqui da Rampa são percebidos ao utilizarmos diálogos e conversas de histórias de vida como professoras quilombolas para entender o lugar da memória e trajetória da educação no Quilombo Piqui da Rampa, a partir de escritos sobre a comunidade quilombola pesquisada.

Nosso estudo procura revelar os saberes de mulheres quilombolas para que sejam disseminados no âmbito acadêmico e para contribuir com a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e educação escolar

quilombolas alertando para a necessidade do cumprimento das diretrizes nas escolas quilombolas.

Recuperamos, assim, o lugar das memórias e saberes das mulheres quilombolas, a realidade educacional das mulheres quilombolas, a importância dos quilombos e a história das escolas da comunidade pelo olhar das professoras quilombolas, o que reflete a necessidade de adoção de políticas públicas educacionais que permitam práticas pedagógicas pautadas na equidade, isentas de racismo e sexismo nesta sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mundinha. **Negro Cosme**: em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador da liberdade. Imperatriz (MA): Ética, 2008.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAIRROS, Luíza. **Nossos feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, 02, 458-463, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e política de empoderamento negro. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

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.

DEALDINA, Selma dos Santos (org.) **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

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.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: resignificando 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.

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, HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Mulherismo Africana**: recuperando a nós mesmos. São Paulo: Ed. Ananse, 2020.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDFMA, 2003.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das Mulheres**: Construindo um sentido africano, para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

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.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

ENTRELAÇANDO SABERES ANCESTRAIS DO TRANÇAR PARA APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL 10.639/2033

Luane Bento dos Santos

INTRODUÇÃO

O continente africano possui expressiva diversidade cultural. No entanto, essa variedade não é conhecida por todos e todas nas sociedades ocidentais, principalmente no Brasil. Infelizmente, é muito comum que as pessoas se refiram ao continente africano como se fosse um país, um território homogêneo e sem variações linguísticas, políticas, econômicas, sociais, culturais, históricas, geográficas dentre outras. Ora, tal imagem e ideiação é constantemente perpetuada pelos aparelhos midiáticos e pelas instituições sociais. O que aprendemos sobre os países africanos nas instituições de ensino e nas mídias? O que sabemos sobre a história da África, que não seja a violência perpetrada pela colonização e escravização? Somos informados dos efeitos nocivos da presença europeia e islâmica nos países africanos? Presenças que contribuíram na acentuação dos conflitos étnicos, no empobrecimento da população e na desqualificação das lideranças e culturas africanas pelo mundo?

103

Quando os países africanos entram em cena, ou seja, aparecem nos noticiários, programas jornalísticos, revistas, dentre outros, é para que sejam abordadas as catástrofes, os terríveis episódios decorrentes de guerras civis ou, então, para mostrar problemas epidemiológicos. A escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2019) no livro *O perigo de uma história única*, assevera:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradoros no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (Ngozi, 2019, p. 26-27).

Como provoca Chimamanda Adichie, é preciso trazer outras narrativas sobre o continente africano. De fato, é inegável que, nos últimos séculos, a África foi espoliada, saqueada e esteve acometida por tantas outras mazelas. Contudo, ainda assim, neste contexto de violências, apropriações culturais/econômicas e tantas outras questões negativas, há uma história da África que pouco nos é contada, valorizada, promovida e

afirmada. Na realidade, a história da África antes ao período de tráfico humano, ocasionado pela ganância dos europeus, não tem sido disseminada nos setores de ensino, como sinaliza Abdias Nascimento (1980), no Documento 7, do livro Quilombismo:

Nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país (Nascimento, 1980, p. 337).

Outro dado relevante para a discussão é que a história das (re)existências dos países africanos para se libertarem do colonialismo europeu é pouco discutida em nossas instituições de ensino. E este episódio histórico tão crucial para a construção de outras representações dos países do continente é recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira/DCN (BRASIL, 2004):

Em história da África, tratada com perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e as organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também dos africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; - as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; as relações entre cultura e história dos povos do continente africano e os da diáspora; a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004, p.13).

Ora, como alertam Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2004):

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc. (Munanga; Gomes, 2004, p. 32).

Como disse, as narrativas sobre o continente africano exploram as catástrofes humanas (Ngozi, 2019) e pouco mencionam outras histórias como as grandiosas civilizações africanas (Munanga; Gomes, 2004), tais como o Egito Antigo, o Império do

Mali, Reino de Aksum, dentre outros (BRASIL, 2004). Do mesmo modo que há uma persistência em caracterizar séculos de história de inúmeras civilizações africanas, como um bloco homogêneo e sem relevância para a ciência histórica, tal fato igualmente ocorre quando se trata dos discursos emitidos em relação ao corpo e cabelo das populações africanas e afrodiáspóricas. Neste caso, nota-se uma recorrente estigmatização sobre as manipulações e estéticas africanas e afrodiáspóricas. Na realidade, isso é uma violência discursiva promovida nos espaços sociais que se caracteriza como uma prática ideológica, racista, discriminatória, estigmatizante, estereotipada, preconceituosa e que fortalece as noções de inferioridade racial sobre a população negra. Ideias que foram consolidadas no imaginário social ao longo de nosso processo histórico, sobretudo em meados do século XIX e início do século XX. Período no qual o Brasil importou do continente europeu as teorias racistas e racialistas que haviam circulado por lá no século XVIII. Com quase cem anos de atraso, nosso país, nosso Estado e boa parte de nossa elite intelectual procurou justificar todo o processo de exclusão e práticas discriminatórias em referenciais de uma pseudociência.

Conforme coloca a socióloga Andrea Costa (2022), estas teorias racistas foram difundidas pelo país ao longo do século XIX e amplamente exploradas nas obras de intelectuais como Oliveira Vianna, Sylvio Romero e Nina Rodrigues.

Nesse contexto de estrutura social racista no Brasil e em outros países da diáspora, o cabelo do negro quando crespo (afro) passa a ser visto como um problema, um elemento a ser controlado, reconhecido como um uma parte do corpo que deve ser enquadrada em um padrão de beleza branco e europeu. A intelectual negra, Grada Kilomba (2019) explica que:

Historicamente, o cabelo único das pessoas *negras* foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (banks, 2000; Bryd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude (Kolimba, 2019, p. 126-127).

Como se observa, além do cabelo afro ser descrito por uma série de estereótipos (que não correspondem à realidade), as narrativas pejorativas que pesam sobre eles

também acarretaram o processo de auto rejeição da comunidade negra com seus corpos. Além disso, como expõe a autora, as representações negativas em torno dos cabelos afro levam a enriquecimento dos setores de cosméticos - a famosa indústria da beleza, que se beneficia com a insatisfação da população negra com a textura afro dos cabelos. Insatisfação provocada por um repertório cultural, social, político e histórico de preconceitos e injustiças, como alerta Grada Kilomba (2019) no exceto acima.

Um fenômeno alimentado por diversas instituições sociais e que, a bem da verdade, possibilitou aos empresários brancos o enriquecimento através do ramo dos cosméticos e, sobretudo, através da discriminação racial sistemática em torno da capilaridade crespa e cacheada. Em um contexto em que a textura crespa dos fios da população negra é vista como mal, defeito e ruim, é necessário que haja a criação de paliativos, remédios (curanderismos brancos) e os empresários brancos, através do marketing e garantias da discriminação racial sistêmica, produzem e produziram produtos para o controle dos cachos e para a eficácia do apagamento cultural.

As ideias de inferioridade racial contidas nas narrativas sobre os cabelos crespos das populações negras garantem o crescimento de um mercado de cosmético, mercado da beleza, que capitaliza em cima de nossas dores e busca pela aceitação da aparência, como mostra os diversos estudos do campo da estética e corporeidade negra. Em seu trabalho de mestrado, Adriana Quintão (2013) comenta que:

Se compararmos o período compreendido entre os anos 60 até meados dos anos 90 com o período iniciado a partir de 1995 até a atualidade, veremos que a moda para os cabelos femininos a partir deste segundo período é de cabelos lisos ou com cachos “disciplinados” e quase sem volume algum, tanto para brancas quanto para negras. Ou seja, a “representação coletiva” vigente para o cabelo das mulheres – a imagem idealizada para elas – tanto no Brasil quanto nos EUA e em alguns países da Europa, parece ser de um cabelo “disciplinado”: ostentando fios brilhosos e sedosos, com pouco ou nenhum volume, preferencialmente lisos ou, no caso dos cacheados, com cachos bem definidos e com pouco volume (Quintão, 2013, p. 44).

Contudo, a história das manipulações do corpo e dos cabelos das populações africanas e afrodiaspóricas não se encerra apenas numa narrativa da autonegação, auto rejeição e baixa autoestima. Pelo contrário, é possível apresentar a história da África a partir de um olhar sobre os cuidados com o corpo e o cabelo (Gomes, 2006). Assim como, perceber os fragmentos dessas heranças sociais e culturais em nossos contextos afrodiaspóricos. Dito de outro modo, existe uma história com o corpo e o cabelo que precisamos conhecer e há heranças culturais africanas nas formas como manipulamos

nossos cabelos, como entrelaçamentos e penteamos nossas mechas. Apesar de estarmos imersos em uma sociedade que nos traumatiza racialmente e onde aprendemos a introjetar, desde muito cedo, sentimentos de autorrejeição e autonegação, temos histórias, memórias e modos de fazer e saber que possibilitam outras visões, concepções e sensações sobre nossa existência.

Essas questões são extremamente relevantes no que se refere ao cumprimento da Legislação Federal nº 10.639/2003, particularmente na aplicação dos seus objetivos no sistema educacional brasileiro. A Lei Federal prevê o reconhecimento das civilizações africanas, a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a construção da sociedade brasileira e, sobremaneira, trata da existência, dos processos ontológicos dos descendentes de africanos e africanas. Estamos falando da construção de outras perspectivas sobre nosso existir e saber. Neste contexto de outras pedagogias e miradas epistemológicas, apresentar parte de um histórico de cuidados com os cabelos como uma memória ancestral que sobrevive na diáspora e que pode ser relacionada ao processo de ensino-aprendizado é de nosso interesse.

Em seu trabalho de doutorado, Nilma Gomes (2006), explica como os cabelos ocuparam e ocupam um lugar de centralidade nas sociedades africanas. De acordo com a estudiosa:

Desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas culturas, o sobrenome de uma pessoa podia ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, uma vez que cada clã tinha o seu próprio e único estilo. O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma os aspectos estéticos assumiam lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis (Gomes, 2006, pp. 350-351).

A autora ainda sublinha a presença do legado cultural africano nos territórios da diáspora africana.

A etnografia dos penteados africanos nos mostra que o cabelo nunca foi considerado um simples atributo da natureza para os povos africanos, sobretudo os habitantes da África Ocidental. O seu significado social, estético e espiritual constitui um marco identitário que se tem mantido forte por milhões de anos. É o testemunho de que a resistência e a força das culturas africanas perduram até hoje entre nós através do simbolismo do cabelo.” (Gomes, 2006, p.357).

A negação da história de cuidados das populações africanas em torno dos cabelos crespos nas sociedades ocidentais foi e é uma estratégia de apagamento cultural,

esvaziamento e consolidação de uma hegemonia branco-eurocentrada sobre a perspectiva do belo. Abordar a relevância dos cabelos para os africanos, africanas, afro-brasileiros e afro-brasileiras pode auxiliar no combate às práticas racistas e criar referências positivas no sistema educacional. Pois, como salienta Nilma Gomes (2002), no espaço escolar, as práticas discriminatórias de cunho racistas são descritas como *brincadeiras*. No entanto, como reforça Eliane Cavalleiro (2007), a escola é uma das primeiras instituições a silenciar o racismo, de tal modo que, indica para estudantes brancos e brancas, eles e elas fazem parte de um grupo superior e centrado no poder e para os estudantes negros e negras, que eles e elas são inferiores e sem poder de reagir e questionar ao massacre cotidiano.

Neste contexto, o jurista Adilson Moreira (2019) frisa que, no Brasil, a prática de degradação pública em relação à população negra, chamada por alguns teóricos de humor negro, tem como objetivo reforçar o imaginário popular racista, as práticas de discriminação racial e contribuir na manutenção dos privilégios sociais da população branca. De acordo com o autor, dentro da estrutura racial brasileira há a recorrência do racismo recreativo, que ele define do seguinte modo:

O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. A posse exclusiva desse bem público garante a ela acesso privilegiado a oportunidades materiais porque o humor racista tem como consequência a perpetuação da ideia de que elas são as únicas pessoas capazes de atuar como agentes sociais competentes. O racismo recreativo contribui para a reprodução da hegemonia branca ao permitir que a dinâmica da assimetria de status cultural e de status material seja encoberta pela ideia de que o humor racista possui natureza benigna. Embora ele almeje salientar suposta degradação moral das minorias raciais por meio do humor, ele expressa também a intenção de impedir a mobilização política em torno da raça (Moreira, 2019, p. 148-149).

A perpetuação de narrativas e práticas discriminatórias no sistema escolar precisa ser combatida, confrontada, rejeitada e, sobretudo, eliminada deste espaço. Entretanto, não basta reagir apenas ao racismo e discriminação racial mostrando como são nocivos para a subjetividade humana, é preciso compreender que o racismo e as práticas de discriminações raciais na forma de racismo recreativo têm por objetivo paralisar os grupos negros. Outrossim, é necessário que haja, por intermédio da escola, a execução de tarefas e projetos pedagógicos que tenham como proposta tratar do protagonismo científico, intelectual, filosófico das populações africanas e afrodiáspóricas nas sociedades (Nascimento, 1980). Nesta direção, o presente texto tem por objetivos: apresentar os

conhecimentos matemáticos que estão implícitos no fazer e saber das trançistas e trançadeiras afro; acordar como tais conhecimentos podem ser associados/inseridos no ensino de diversas disciplinas da Educação Básica. Este trabalho é decorrente da palestra *“Entrelaçando saberes ancestrais do trançar para aplicação da legislação federal 10.639/2003”* que foi apresentada no mês de julho, no evento IV Julho das Pretas & III Jornada de Educação Afrocentrada (IV JUPre & III JEAfro) de 2023.

A palestra versou sobre as práticas e técnicas de trançar cabelos como ferramenta de ensino para a matemática escolar, especificamente nos conteúdos do ensino fundamental I e II e no do ensino médio da Educação Básica. Para este intento, discutimos a importância dos cabelos para as comunidades africanas ao longo da história da África e no processo histórico da diáspora africana. Em outras palavras, salientamos os aspectos culturais, sociais, políticos e religiosos em torno dos usos dos cabelos e penteados afros. Apresentamos o programa etnomatemática, área de conhecimento na qual baseamos nossa análise para a construção da pesquisa de mestrado em relações étnico-raciais pelo CEFET-RJ (SANTOS, 2013), e, ainda, promovemos os materiais e pesquisas científicas decorrentes dos estudos de mestrado e doutorado (Santos, 2022). Da mesma forma que organizamos a nossa fala na palestra, pretendemos direcionar o texto. Contudo, frisamos que existe uma diferença neste texto em relação à palestra. Naquele momento não nos ocupamos de relatar os processos de discriminações raciais que traumatizam e vulnerabilizam os membros e membras componentes da população negra da diáspora. Devido a questões de tempo e espaço para a exposição, decidimos suprimir essa parte na reflexão. No entanto, neste texto, o/a leitor/a poderá ver que trouxéssemos o debate e descrevemos os efeitos negativos do racismo estrutural na vida das pessoas negras. Assim, na próxima seção, trataremos de modo breve dos aspectos políticos, sociais, culturais e religiosos nos penteados trançados. Na seção seguinte, demonstraremos a etnomatemática presente nos trançados dos cabelos e, por fim, as considerações finais.

CABELO AFRO E HISTÓRIA: UM PERCURSO ESTÉTICO, CULTURAL, SOCIAL E POLÍTICO

O que cabe nas cabeças e cabelos das populações afrodiáspóricas e africanas? Parece que um mundo de sentidos, significados, emoções e modos de fazer política. A relação das populações africanas e da diáspora com os fios que emergem da cabeça parte

sempre de uma teia de significados. Ora, como expõe o cientista social Edmund Leach (1983), o cabelo comunica publicamente uma posição, um lugar social e político do ser humano nas culturas. Dessa maneira, arrancar cabelos, cortar, raspar, alisar, enrolar, trançar, guardar e tantas outras ações merece destaque, pois o cabelo e a cabeça são significados nas sociedades. O uso dos cabelos remete a rituais sociais, a simbologias, a ritos religiosos que não passam despercebidos no cotidiano. Por essa razão, é relevante tratarmos, de modo breve, sobre algumas das muitas representações adicionadas à capilaridade das populações negras e africanas.

Olhando para a história da África vemos que a população do Egito Antigo foi retratada nas telas do cinema ocidental como pessoas de tez branca e de cabelos lisos ou levemente anelados. Personalidades históricas e políticas, como Cleópatra, foram, diversas vezes, interpretadas por atrizes brancas, dentre elas, a famosa atriz britânica Elisabeth Taylor (1963-2011). No entanto, o pesquisador senegalês, Cheik Anta Diop (1923-1986), provou que a população do Egito Antigo era negra, tinha traços negroides e cabelos descritos como carapinhas (Sauimbo; Rocha, 2017, p. 35-36).

Para as historiadoras Maristane Sauimbo e Danielly Rocha (2017), na construção da identidade egípcia, os cabelos eram elementos de extrema relevância a tal ponto que estavam presentes até nos ritos e pinturas fúnebres. Outro dado interessante apontado pelas autoras é acerca da textura da peruca usada por Istemkheb da 21ª Dinastia e que, atualmente, está exposta no Museu do Cairo. Sauimbo e Rocha (2017, p.43), apoiadas em estudos arqueológicos, comentam que, na XII Dinastia, o penteado conhecido em nossos tempos como *dreadlock* foi utilizado para representar o farão Amenemhat III.

Seguindo na apreciação da estética capilar das populações africanas chama atenção os penteados trançados utilizados pelo grupo étnico himba. Em outro lugar, escrevi sobre os significados culturais deste estilo de cabelo:

As mulheres himbas, que são parte de um grupo étnico africano da Namíbia, utilizam longas tranças quando adultas e, para a manutenção delas, passam uma pasta feita com argila e sumo de ervas chamada *Otjize*. O povo himba tem cerca de 50 mil anos. Uma característica marcante dessa civilização diz respeito aos estilos de cabelos adotados para demarcar estado civil e gênero. Os himbas utilizam tranças desde a infância. Enquanto as meninas usam duas tranças, que se iniciam na nuca e terminam na testa, os meninos usam somente uma trança, que começa na nuca e é finalizada na parte da frente da cabeça. Quando chega a puberdade, acontece o rito de passagem e as mulheres passam a usar longas tranças soltas, untadas com a pasta *otjize*, e os homens passam a adotar apenas uma trança, em sentido contrário ao usado na infância (Santos, 2022a, p. 96).

Nesta mirada para o continente mãe, destaca-se ainda a peculiaridade do exercício do ofício de trançadeira/trancista e cabeleireira tradicional. No Sudoeste de Angola, o exercício da ocupação de *omuvindi* – cabeleireira –, está atrelado a um exercício sacralizado. A etnografia “(Re)significações das tranças e outros penteados em Angola: as moças das tranças na ‘Praça nova’ da cidade do Lubango”, da antropóloga Eufrásia Songa (2017), destaca o papel de relevância das cabeleireiras em grupos étnicos do Sudoeste de Angola. Em seu texto, Songa explica que, do início do século XVII e até meados do século XIX, a preparação e confecção dos penteados nos cabelos entre os grupos étnicos do Sudoeste, tais como os *Nyaneka*, os *Mwila* e os *Handa*, eram realizadas, na maioria das vezes, por mulheres, fato que permanece até os dias atuais (2017, p. 68). A autora explica que, nestas sociedades, a tarefa de preparar os penteados estava atrelada a um determinado tipo de aprendizagem: material e espiritual. Como Eufrásia Songa relata, a “ocupação de *omuvindi* – cabeleireira –, assim como a arte de oleira, ambas específicas para mulheres, eram, e ainda são, atividades que podiam ser exercidas pelos modos sobrenatural e sagrado ou profano” (2017, p. 69).

Em relação ao território diaspórico, durante o período colonial, podemos mencionar os estilos de cabelos adotados pela emblemática liderança do Quilombo dos Palmares, Ganga Zumba. De acordo com os estudos da historiadora e militante negra Beatriz Nascimento, algumas informações podem nortear outras perspectivas sobre as lideranças que comandaram Palmares:

Alguns outros fatores coincidentes com a realidade angolana podem ser remarcados, como por exemplo, a nomeação do chefe africano de Palmares Ganga Zumba. Tal título era dado ao rei Imbangala com uma pequena variação: Gaga. O adorno da cabeleira verificado pelo cronista quando o rei palmarino conferencia em Recife a trégua que tem o seu nome: era costume do Imbangala Calando, por exemplo, usar o cabelo em tranças longas adornadas de conchas, como sinal de autoridade. (Nascimento, 2006 [1989], p. 120)

Para Beatriz Nascimento, o estilo de cabelo de Ganga Zumba demarcava a sua pertença étnica ao grupo Imbangala Calando. Sobretudo, o cabelo utilizado pelo guerreiro manifestava como o uso de conchas em cabelos longos trançados servia para demarcar a posição social dos indivíduos até em territórios coloniais como o Brasil. Uma marca étnica originária de território africano.

As relações das populações africanas e afrodiaspóricas com os fios capilares são muitas e expressam um universo de signos, símbolos e códigos culturais. Cabe ainda

relatar os sentidos dados aos pelos da cabeça pelas comunidades tradicionais de terreiro no Brasil e pelas religiões tradicionais de Orixás na Nigéria.

No Brasil, o uso dos cabelos no universo dos terreiros de candomblés também ganha uma atribuição especial. Ciranilda Silva (2013) ao realizar etnografia sobre trançadeiras afro do Pelourinho (Salvador, Bahia), notou que os adeptos da religiosidade ao realizarem penteados trançados solicitavam às trancistas que colocassem nos penteados objetos que são comumente encontrados e utilizados nos terreiros.

De acordo com a pesquisadora, os clientes das trançadeiras que são adeptos do candomblé solicitam que elas coloquem nos cabelos trançados os seguintes materiais: búzios, palha da costa e miçangas. Silva menciona:

Pessoas adeptas dessa religião de matriz africana, ao trancar os cabelos, muitas vezes relacionam, através de suas subjetividades e usos de adereços específicos, valores simbólicos e religiosos a técnica corporal da feitura dos penteados, compartilhados por indivíduos que, adeptos ou não, conhecem o sistema de significados (Silva, 2013, p. 26).

Em outro momento, a autora reforça a aplicação de objetos do universo do Candomblé, que são adicionados aos trançados como modo de homenagear o Orixá dos devotos:

Por sua vez, as miçangas coloridas são, em alguns casos, utilizadas para adornar os cabelos de adeptos do candomblé, fazendo alusão ao fio de contas [...] Os penteados são, portanto, produtos de extrema utilidade e significado no âmbito do candomblé, pois externalizam aqueles valores e saberes que estão na base da organização e dos preceitos desta religião, esteja ela sendo experimentada e difundida no contexto africano ou em qualquer outro lugar do mundo, como, por exemplo, na Bahia (Silva, 2013, p. 30).

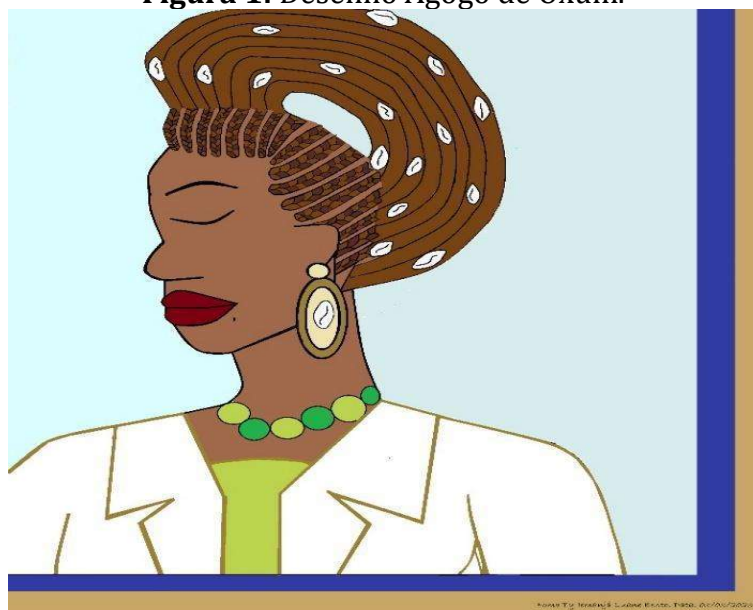
Pensando no contexto de significados dos territórios de culto a Orixás, defendemos que tais práticas sejam marcas civilizatórias, heranças africanas presente na atualidade. Pois, na Nigéria, os sacerdotes e sacerdotisas dos Orixás Oxum, Iansã e Xangô, por exemplo, estilizam os cabelos em homenagem às deidades. Na realidade, os filhos e filhas dessas e de outras deidades utilizam penteados que os identificam como zeladores e zeladoras pertencentes ao culto.

Maria Inez Almeida (2006), ao comentar sobre os penteados dos sacerdotes do Orixá Xangô, no território nigeriano, explica que:

As pessoas encarregadas de cuidar de *Sango* chamam-se *àwòrò Sango*, ou *Onisango*. Os mais graduados chamam-se *adosu Sango*, e usam um penteado diferencial, com os cabelos presos no alto da cabeça, em trancas e enfeitados com búzios. Os menos graduados usam roupa branca e os cabelos trancados para trás, em dias de festa (Almeida, 2006, p. 110).

As sacerdotisas da Orixá Oxum também usam um penteado que as identificam como pertencentes ao culto, conhecido como Agogô de Oxum. Em nossas pesquisas para a tese de doutorado não encontramos imagens de domínio público do penteado. Por essa razão, fizemos a seguinte ilustração com objetivo de divulgar o penteado tradicional iorubano, a partir de uma releitura contemporânea:

Figura 1: Desenho Agogô de Oxum.



Fonte: de autoria própria (2023)

Outro penteado tradicional utilizado no território iorubano é o *sùkú do Orixá Iansã*. Almeida descreve o penteado *sùkú* como “Os cabelos são penteados para cima e presos no alto, juntos” (2006, p. 34). Segundo relatos da sacerdotisa de Ifá, Simisola Mohamend (2021), na palestra para o canal Iyalodê Cultural, a religiosa afirma que o penteado *sùkú* atualmente é realizado sem orientações religiosas, ou seja, é possível vermos pessoas utilizando o *sùkú* sem que sejam adeptas dos cultos do Orixá Oiá. Em relação a este penteado também tivemos dificuldades em termos acesso a imagens públicas. Dessa maneira, optamos pela ilustração dele. Abaixo o desenho realizado no ano de 2023:

Figura 2: Desenho Sùkú de Oiá.



Fonte: de autoria própria (2023)

Por fim, mencionamos o penteado do Orixá Iemanjá a partir dos relatos dos povos de terreiros de Candomblé do Brasil. Nos espaços de terreiros, é bastante comum ouvir das pessoas mais velhas (no culto) que o Orixá Iemanjá utilizava os cabelos com lindas e longas tranças. Devido ao processo de apagamento cultural desta deidade, no Brasil vemos muitas ilustrações e esculturas que retratarem Iemanjá como uma mulher branca, de cabelos pretos e de textura lisa e possuindo um corpo magro. Contudo, em nossa ilustração Iemanjá é representada como uma mulher negra de pele preta e de braços e rosto que demonstram não ser magérrima, mas sim corpulenta.

Figura 3: Desenho Musa das Águas Salgadas-Odo-Iyá.



Fonte: de autoria própria (2023)

Por fim, precisamos salientar nesta seção que há outros aspectos que gostaríamos de abordar neste texto. Contudo, a limitação de espaço nos leva a encerrar com apenas três desenhos. Na próxima seção, apresentamos a etnomatemática presente na elaboração, preparação e confecção dos penteados trançados.

A MATEMÁTICA DAS TRANÇAS AFRO: CONHECIMENTOS CORPORAIS ANCESTRAIS AFRICANOS DIASPÓRICOS

Nesta seção temos como intenção tratar da presença da matemática em dois penteados trançados. Nosso objetivo é mostrar para o leitor e para a leitora que é possível utilizar os conhecimentos e saberes de manipulação das madeixas afro para ensinar e aprender matemática (Santos, 2013). Além disso, mostraremos materiais didáticos da Educação Básica que trouxeram a etnomatemática das tranças para o ensino e aprendizado de matemática. Porém, antes de abordarmos os dados da pesquisa de mestrado e os estudos e materiais decorrentes dela, é necessária mencionarmos o pioneirismo no campo da doutora em Educação Matemática, Gloria F. Gilmer.

Em 1998, Gilmer realizou um estudo etnográfico em um salão de beleza afro-estadunidense. A observação da pesquisadora foi relatada em um pequeno artigo "*Mathematical Patterns in African-American Hairstyles*". Neste ensaio teórico, a estudiosa confirma que é possível ensinar e aprender determinados conceitos do campo da matemática a partir do trato com os cabelos. A autora compara os padrões geométricos presentes na pele de animais, colmeia das abelhas e frutas como abacaxi com alguns modelos de penteados, que comumente utilizam formas geométricas e são confeccionados nos cabelos dos afro-americanos. De acordo com Gloria Gilmer (1998) é possível notar a presença dos seguintes conceitos matemáticos nas tranças, conhecidas no Brasil pelas denominações de *rastas*, sintéticas, soltas ou *box braids*:

- Translação: este conceito pode ser visto e associado nos trançados a partir da repetição de uma ou mais vezes de desenhos, formas geométricas e com intervalos regulares (divisões de uma trança para outra);
- Rotação: este conceito nas tranças pode ser compreendido como o giro da forma geométrica em relação ao desenho original. Por exemplo: as tranças com formas triangulares. Nelas temos triângulos para cima, para baixo e

para os lados esquerdos e direitos. A rotação é a mudança de posição da forma geométrica.

- Reflexão de imagens: nas tranças seria uma trança como reflexo da outra devido à similaridade. Podemos dizer que é o mesmo que simetria.

Para a realização da dissertação de mestrado *“Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros”*, de 2013, o estudo de Gilmer foi fundamental para termos a certeza de que era possível investigar e relatar a presença da matemática na elaboração e preparação dos trançados. Consideramos o trabalho de Gloria Gilmer como nossa principal referência no campo de estudo conhecido como Etnomatemática. Em relação às tranças soltas só abordamos outros conceitos matemáticos posteriormente à defesa da dissertação, nos anos de 2018 e 2020.

Ao prepararmos material para o curso formativo “Transversalidades da instituição CCBB-Educativo do Rio de Janeiro”, em agosto de 2018, tivemos a seguinte reflexão associada, também, à consulta do vídeo da trancista Gabriela Azevedo, disponível no Facebook. O título do vídeo era “Matemáticas das tranças”. Nesta live, a trancista comentava a melhor forma de organização das tranças soltas e modos para economizar nos gastos com materiais (cabelo sintético jumbo). Contudo, ao vermos a forma como a trancista organizava as tranças, notamos o seguinte conceito matemático: **Progressão Aritméticas (P.A)**. De acordo com a trancista, para iniciar o penteado é necessário que haja a divisão dos cabelos pela parte da nuca, ou seja, as tranças devem começar na parte de trás da cabeça e não da frente. Gabriela relata que, por questões de saúde do couro cabeludo, é preciso fazer poucas tranças nesta região da cabeça. Assim, o penteado começa da seguinte maneira:

- Primeira divisão na cabeça: são feitas quatro (4) tranças de espessuras semelhantes;
- Segunda divisão na cabeça: são feitas seis (6) tranças de espessuras semelhantes;
- Terceira divisão na cabeça: são realizadas oito (8) tranças de espessuras semelhantes;

Dessa forma, notamos que a cada divisão (também chamada de carreira), os trançados aumentam subsequentemente de duas em duas tranças. Neste caso, encontramos uma razão da **P.A** no valor igual a 2 e verificamos, também, que se trata de uma **P.A** crescente. Na fórmula matemática ocidentalizada, podemos escrever do seguinte modo:

$$(4, 6, 8)$$

$$a_1=4$$

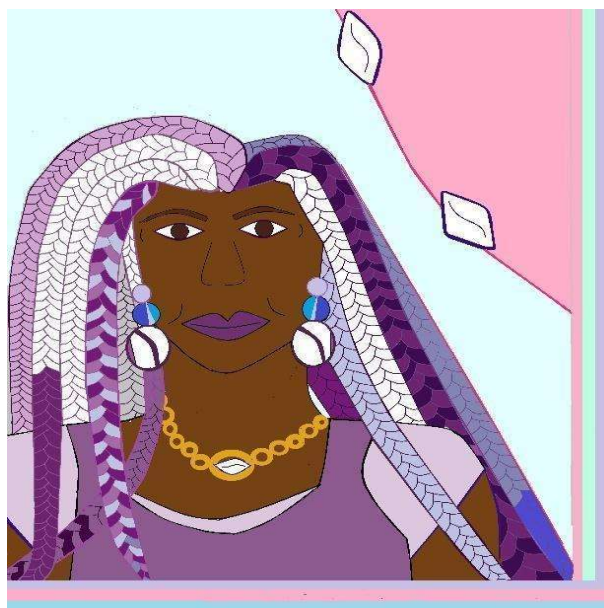
$$a_2= 4+2 = 6$$

$$a_3= 6+2 =8$$

$$\text{Razão (constante)} = 2$$

Além da presença da P.A, podemos mencionar as operações básica de **adição** e **subtração** nos trançados chamados de *box braids* ou tranças soltas. Percebemos tais conhecimentos durante a execução das tarefas maternas, quando ensinava a disciplina matemática à minha filha, Camilly Bento, que, no ano de 2020, tinha apenas oito anos de idade. Enquanto Camilly praticava as operações básicas de **subtração** e **adição**, relacionamos tal operação matemática ao cotidiano de trabalho das trancistas. Principalmente na organização e busca destas trabalhadoras para criarem belíssimos penteados entrelaçados.

Figura 4: Desenho Ancestralidade Africana Salubá Nanã



Fonte: de autoria própria (2023).

Nas tranças soltas, podemos falar em adição. A cada fileira o penteado aumenta em uma, duas ou mais tranças. Dessa maneira, é possível trabalhar com a tabuada de **adição** e ressaltar, também, os cálculos mentais que estão presentes na organização dos penteados trançados.

Em relação à presença da **subtração**, podemos falar que ocorre quando precisamos diminuir a quantidade de tranças pendentes por questões ligadas ao tempo de execução do serviço ou por simetria e proporcionalidade. Na linguagem das trabalhadoras dos trançados, a subtração acontece quando buscamos construir penteados que, visualmente, aparentam harmonia. O raciocínio para organização e preparação das tranças soltas é semelhante na confecção dos penteados chamados coquinhos e *dreadlocks*.

Outro penteado trançado com o uso bastante disseminado na comunidade negra da diáspora e em populações africanas são as tranças raízes, conhecidas como tranças nagô. São tranças rentes ao couro cabeludo e podem ser confeccionados por toda a cabeça, bem como realizadas até a metade da cabeça como no desenho abaixo:

Figura 5: Desenho Menina do Obaluaiê



Fonte: de autoria própria (2023)

De acordo com Andrade Filho (2010), os profissionais conhecidos como cabeleireiros exercem em seu cotidiano práticas etnomatemáticas na produção dos cortes e realização dos penteados. O trabalho do pesquisador demonstra a existência de conhecimentos matemáticos na execução de tarefas laborativas como os cortes dos cabelos. Andrade Filho associa os processos de divisões dos cabelos e os cortes realizados no ambiente dos salões de beleza aos conhecimentos geométricos (proporção e simetria). As considerações do pesquisador sobre os processos matemáticos na realização dos penteados foram de encontro às explicações da trançadeira Fernanda em relação a como conduzia o processo de criação e confecção das tranças nagô modelo reta em seus/suas clientes:

Fernanda: Sempre quando são paralelas assim é mais porque você traça as linhas imaginárias na cabeça, principalmente eu, eu traço quatro pontos, eu faço duas linhas com quatro pontos na cabeça. Então eu sempre me baseio, olha só é muito doido, eu li numa apostila do SENAC que existe uma técnica, essa minha forma de traçar, eu traço de orelha a orelha, aí uma linha imaginária que eu pego do centro da cabeça, que eu pego da ponta do nariz e para traçar o centro e essa parte dos dois ossinhos que a gente tem na nuca. Essa minha marca e eu estava lendo na apostila do SENAC, que existe técnica de várias separações de cabelo e uma delas é assim, orelha a orelha dessa forma [...] Então, assim quando eu vou traçar, a explicação que eu acho mais fácil quando são paralelas é porque eu traço essa linha. Mas então, eu sei que dentro desses quatro quadrados, eu tenho uma área de trabalho que eu consigo medir.

Pesquisadora: Você tinha falado que as tranças com desenho são mais difíceis que as retas, não?

Fernanda: Apesar de você ter mais liberdade, antigamente eu achava que a trança reta, você não pode errar e você tem que ter uma noção da cabeça da pessoa, do todo, na realidade a reta, ela mostra muito mais os erros se você não tiver segurança do que a desenhada.

Pesquisadora: Eu também pensava isso.

Fernanda: A reta é muito pior, com desenho qualquer coisinha você puxa para o outro lado, mas a reta não, já tem que iniciar com muita segurança. Você antes de fazer tem que traçar tudo muito bem. Tem que ter muita precisão (Entrevista realizada com Fernanda em maio de 2013).

A partir do processo de elaboração do penteado trançado, podemos trabalhar com nossos e nossas estudantes do ensino fundamental II, os conteúdos matemáticos: feixe de paralelas, teorema de Tales, proporcionalidade e simetria. No estudo de mestrado, descrevemos o processo relatado por Fernanda conforme consta abaixo:

O relato de Fernanda demonstra, igualmente com os outros relatos, a importância da divisão e precisão para elaboração dos penteados. Verificamos sobre as tranças chamadas de nagô modelo reta a possibilidade de associação a certo teorema matemático. Entendemos que só é possível a execução do trançado a partir da aplicação de algumas propriedades matemáticas. Vemos

neste tipo de penteado aplicações que levam a considerações do Teorema de Tales [...] consideramos as tranças como paralelas: paralela A, paralela B, paralela C, paralela D, paralela E, paralela F e paralela G (feixe de paralelas). A distância de uma trança até outra enquanto segmento (Santos, 2013, p. 78).

Na linguagem matemática utilizada no ambiente escolar podemos entender a lógica de organização do trançado da seguinte forma:

Feixe de retas paralelas: A// B//C//D//E//F//G

Seja r: reta transversal r

O feixe cortado pela reta transversal r

Medindo os segmentos com uma régua, vamos obter:

$AB = BC = CD = DE = EF = FG = 5 \text{ cm} \rightarrow AB \equiv BC \equiv CD \equiv DE \equiv EF \equiv FG$
são congruentes

Por questões de espaço não colocaremos as imagens que fizemos para ilustrar as etapas de elaboração dos trançados. Entretanto, acreditamos que seja pertinente trazer aqui outro trecho da dissertação para a conclusão desta seção:

Na entrevista com Fernanda percebemos que para a realização de uma trança nagô modelo reta ser considerada “perfeita” e “bela” era necessário a existência de proporcionalidade entre os segmentos das tranças. Como nos disse Fernanda *“na realidade a reta, ela mostra muito mais os erros”*. O “erro” em questão está relacionado a falta de medição, o que ocasiona a descontinuidade do trançado (que se inicia na altura da testa e deve ser finaliza na altura da nuca). Sem a proporcionalidade nos segmentos do trancado e provável que algumas trancas fiquem na altura da orelha do indivíduo em vez de terminar na nuca, o que é visto no universo das trançadeiras como erro primário daquelas que têm pouca habilidade e prática em trançar cabelos. Assim, as tranças de raiz em modelo reta podem ser vistas como feixe de paralelas (Santos, 2013, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente teve por objetivo relatar a importância de apresentar outras representações sociais e científicas acerca do continente africano e dos legados culturais das diversas civilizações africanas que aportaram no Brasil e América Afrolatina através do processo de tráfico humano. No primeiro momento, tratamos das narrativas sobre a África e dos processos ideológicos que camuflam outras interpretações sobre a história da África. Em um segundo momento, trouxemos alguns dos muitos significados associados aos estilos de cabelos das populações africanas e afrodiaspóricas. No terceiro momento, demonstramos as interpretações matemática em torno da preparação e

confeção dos penteados trançados. Consideramos que o debate realizado neste capítulo contribui para possíveis práticas educativas que visam mostrar o protagonismo negro e africano na história.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **Pelo fim de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE F., Antônio B. A matemática da beleza. **Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática**. São Paulo: PUC-SP, 2010.

ALMEIDA, M; I. C. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. Belo Horizonte: Selo Negro Edições, 2007.

COSTA, Andréa L. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

GILMER, Gloria. **Mathematical patterns in African-American hairstyles**. Disponível em: <http://www.math.buffalo.edu/mad/special/gilmer-gloria_HAIRSTYLES.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

GOMES, Nilma L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Feminismos Negros, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. DOCUMENTO 7. In: **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. p. 286-290.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTs, Alex. **Eu sou Atlântica**. São Paulo: Imprensa Oficial; Kuanza, 2006.

SANTOS, Luane B. Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros. **Dissertação de mestrado em Relações Étnico-raciais**, CEFET-RJ, 2013.

SANTOSa, Luane B. A Etnomatemática das tranças africanas. In: Adriano Rocha, Bernardo Vinolo, Jacqueline Santos (Orgs.), **O Despertar das Consciências: experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não-formal**. Rio de Janeiro, RJ: SESC-RJ, 2022.

SANTOSb, Luane B. "**Trancista não é cabeleireira!**": identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. PUC-Rio, 2022, 339 p.

SILVA, Ciranilda Cardoso. **Vidas trançadas**: a vivência e o trabalho das trançadeiras do Centro Histórico de Salvador/BA. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFRB, 2013. 115p.

SAUIMBO, Maristane de Sousa Rosa; ROCHA, Danielly Morais Rocha. História da África Antiga pela Arqueologia e História: penteados nilótico-etíopes em sala de aula. **Escritas**, v. 9, n. 2, p. 39-55, 2017.

SONGA, Eufrásia Nahako. (Re) significações das tranças e outros penteados em Angola: as moças das tranças na "Praça Nova" da cidade do Lubango. **Dissertação de Mestrado em Antropologia Social**. UFG, 2017.

QUINTÃO, Adriana M. P. O que ela tem na cabeça? Um estudo sobre o cabelo como performance identitária. **Dissertação de Mestrado em Antropologia Social**. UFF, 2013.

VÍDEOS CONSULTADOS

II CICLO DE CONVERSA - A ESTÉTICA DOS PENTEADOS AFRO. Canal Iyalodé Cultural. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q_cgumnmWgM&t=3627s Acesso em: 6 nov 2021.

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO MARANHÃO: condições de formação das “abnegadas plasmadoras da geração que desponta”

Fernanda Lopes Rodrigues

“O ensinar é, certamente, dos mais árduos mesteres a que nos impomos com o sacrifício do nosso próprio sangue. E o ser professora é entregar-se ao martyrio de carreira, ainda não compreendido na sublimidade de sua missão evangelizadora. Educar é plasmar vontade, formar caracteres, enobrecer corações e aperfeiçoar espíritos”.

(Prof^ª. Dayse Sousa)

INTRODUÇÃO

O título deste artigo parafraseia a expressão utilizada em relação às professoras primárias, conforme explicitado na reportagem sobre o dia das professoras⁶, intitulada “As manifestações festivas do dia de ontem” (O Imparcial, 16.8.1937). Ao abordar as festividades referentes à data, o inspetor de ensino, Luís Roland, pontuou:

[...] seria justo, parece-me, a expedição de um ato (sic) governamental que, sanando a omissão apontada, destinasse um dia, todos os anos, para a realização das homenagens de carinho e reconhecimento a que teem (sic) direito incontestado aquelas que, no salão de aula, comunicam aos moços, tornando-os capazes de escolher o melhor caminho a seguir na vida, o ideal que, no assertar feliz de Rui Barbosa, não se define: enxerga-se por clareiras que dão para o infinito.

123

A data seria uma oportunidade para que em todas as instituições de ensino primário se mostrasse a estima de que seriam credoras aquelas que “desempenham honestamente a tarefa de modelar espíritos e preparar corações” (O Imparcial, 16.8.1937). Ao tratar do sentido da comemoração em outros estados, Vicentini e Lugli (2009, p. 174) destacam:

Os rituais de celebração que marcaram as primeiras décadas de comemoração do Dia do Professor, ao renderem homenagem a um integrante da categoria tornando digno de distinção em seu interior, destacavam as qualidades tidas como adequadas à profissão. As imagens veiculadas nessas ocasiões – o retrato do rosto dos profissionais celebrados e o registro do momento em que eles recebiam os signos de tal distinção (flores, pergaminhos, medalhas) -, ao revelarem a sua postura corporal, a sua expressão facial e o seu vestuário, entre outros, davam visibilidade a valores cultivados pelo professorado muitas vezes de forma tácita, bem como a traços de sua inserção social.

⁶A comemoração legitimava-se através do Decreto nº 618, de 19.5.1934, que instituiu 15 de agosto como o dia da professora. Destaca-se que o Dia do Professor teve sua origem em 15 de outubro de 1933, uma iniciativa da Associação dos professores católicos do Distrito Federal, tomando como referência a data da primeira lei sobre o ensino primário no Brasil (Vicentini, Lugli, 2002).

O que se vinculava, destarte, ao modelo hegemônico de professor/a, permeado de uma visão romanceada acerca do trabalho do/a professor/a. Visão encontrada nos registros da história da profissionalização do magistério no Brasil, não apenas na retórica oficial, mas, também, em discursos veiculados pelas professoras (Silva, 2002). Será acerca da formação dessa professora que tratarei nesse texto.

No Brasil, a partir da década de 1930, se intensificou a criação de instituições científicas, educacionais e religiosas, bem como a estruturação de ministérios e outros órgãos governamentais que tomaram a questão da educação das massas populares como um problema (Viviani, 2007).

A atuação do poder central se propôs a implementar princípios eugênicos, tal como apresentado na Constituição Federal de 1934, partindo de uma concepção de educação escolar e de formação docente fundamentadas em princípios eugênicos e higienistas acatados no final do século XIX.

Tais princípios justificaram e legitimaram o direito de fala do saber médico no campo educacional, definindo o papel social da escola e, conseqüentemente, dos/as professores/as. À escola cabia colaborar no aperfeiçoamento da raça e no saneamento do país, livrando-o de valores e vícios próprios da população pobre e miscigenada, que se constituía em obstáculo ao projeto civilizatório das elites (Veiga, 2007).

A preocupação com a formação de professores/as surgiu com a generalização dos grupos escolares como modelo para a educação formal, principalmente nos anos 1930. O ensinar a ser professor/a dava-se pela indicação das posturas corretas, como também pela censura a leituras e temas específicos que pudessem “corrompê-los”.

Sabe-se que, não basta ao docente exercer a disciplina, como técnica de fabricação de sujeitos dóceis; é necessário que ele mesmo a vivencie, posto que o poder disciplinar não apenas funciona de cima para baixo, como de baixo para cima e lateralmente, circulando entre os diferentes pontos do corpo social. Para Foucault (1987), isso sustenta o poder disciplinar, pois é indispensável que o fiscal seja também fiscalizado, não somente pelos outros, mas por si mesmo.

Por conta disso, as intervenções no cotidiano da Escola Normal – sobre o currículo e práticas implementadas – eram voltadas para o convencimento de que os/as professores/as da escola primária eram os/as responsáveis pela socialização de princípios eugênicos e higiênicos, daí a responsabilidade de educar as normalistas, de modo que internalizassem tais princípios.

A educação pública no Maranhão não passou imune ao debate travado nacionalmente. Isso refletiria na concepção de formação das professoras primárias. No estudo acerca da formação de professores/as, no período de 1930 a 1945, em São Luís - MA, cabem sanar algumas lacunas no âmbito da história da educação. Essa foi a intenção da pesquisa (Rodrigues, 2011), cujos resultados serão explicitados nesse texto.

Nos limites desse artigo, nossos esforços visam socializar alguns aspectos da reflexão que buscou dar conta dos seguintes questionamentos: Quais condições foram viabilizadas para a formação das mestras responsáveis pelo magistério primário? Como isso atingiu as alunas negras e futuras professoras?

Antes, façamos uma breve explanação sobre a caixa de ferramentas acionada e as técnicas e instrumentos manuseados para desenvolvimento da pesquisa.

APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: desnudando a caixa de ferramentas

Ao pensar a constituição do sujeito professora negra, as tecnologias⁷ empregadas e os dispositivos acionados em sua fabricação, fazemos com base na noção de que a problemática do sujeito, em Foucault, é a história dos modos de subjetivação, tidos como práticas de constituição do sujeito. Modos em que esse sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder. Afinal, as práticas do mundo social produzem tipos diferentes de sujeitos que não apenas objetivam o mundo por meio de uma tecnologia própria, mas são resultantes dela. Nesse sentido, é oportuno destacar que

[...] para Foucault tanto as tecnologias da dominação quanto as tecnologias do eu produzem efeitos que constituem o eu. Elas definem o indivíduo e controlam sua conduta à medida que fazem dele um elemento significativo para o estado por meio de exercício de uma forma de poder, que Foucault chamou de “governamentalidade” tornando os cidadãos em cidadãos úteis, dóceis e práticos (Besley, 2008, p. 67).

Com base nessas orientações, nossa intenção é discutir as concepções acerca da formação dessa mulher negra a ser escolarizada para educar meninos e meninas conforme as perspectivas misóginas, sexistas, racistas e eugênicas da época. A análise não

⁷Foucault relaciona o conceito de prática ao de tecnologia. Ao fazê-lo, concebe as práticas discursivas e não-discursivas enquanto tecnologias, cujas técnicas foram inventadas, aperfeiçoadas e estão em contínuo desenvolvimento. Quando se pensa o poder enquanto tecnologia, torna-se viável abandonar a análise das relações de poder em termos de regras e proibições, para pensá-las situando-as em um campo delineado pela relação entre táticas (meios) e estratégias (fins) (Castro, 2009).

partirá de uma suposta essência a ser exposta, do que seja a “professora negra”. Ao contrário, será feita “de fora” desse sujeito, sendo necessário, para isso,

[...] tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não-discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (Veiga-Neto, 2007, p. 113).

Para dar conta desse objetivo, questionamos considerações e respostas encontradas, ao tomar as seguintes fontes escritas:

- Edições dos Diários Oficiais do Estado, ofícios e processos da Instrução Pública (1930-1945), bem como edições do Jornal “O Imparcial”⁸] e “A Voz do Norte”⁹, além de relatórios da Diretoria de Instrução Pública e relatórios/mensagens do Interventor Federal ao Presidente da República. Todos esses documentos estão localizados no Arquivo Público do Estado do Maranhão;
- Documentos do Arquivo da Escola Normal, dispostos no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense;
- Obras produzidas por intelectuais ligados à educação no recorte temporal que tomo para análise;
- Legislação educacional da época.

Nesse empreendimento, nos esforçamos para abandonar a noção de documentos como um rastro do ser humano, que indicaria quem era o sujeito e seu contexto. Afinal, o documento, ainda que não se separe da história, não é a história. Até mesmo a manipulação do documento é uma forma de uma dada sociedade construir a história, a partir de seus regimes de verdade (Albuquerque Júnior, 2007).

Na intenção de discutir a noção de mulher negra a ser educada, distanciando de sua evidência familiar, foi analisado o contexto teórico e prático ao qual ela está associada. Empreitada em que acionamos gênero e raça como categorias analíticas fundamentais, para apreender como foi inventada uma história da educação da mulher negra maranhense.

⁸Dos meses de janeiro, fevereiro, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro e dezembro dos anos 1930, 1935, 1940 e 1945.

⁹ Período de setembro /1929 a junho/1930.

Raça e gênero são categorias já difusas no mundo social, sendo interpretadas e discutidas de formas diversas. O perigo está na forma de interpretá-las, podendo-se confundir categorias nativas com analíticas (Guimarães, 2003).

No âmbito desse texto, adotamos o conceito de raça como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” (Guimarães, 2003, p. 96).

Embora não tenha mais validade científica, a raça é um conceito classificatório que continua a fundamentar o racismo na sociedade atual. Afinal,

[...] se as raças não existiam na natureza, mas continuam a habitar o imaginário de muitas sociedades humanas, é porque longe de serem simples superstições exorcizáveis pelo esclarecimento, são construções sociais, que têm função e realidades sociais. Assim sendo, os critérios pelos quais as raças são percebidas mudam de sociedade para sociedade, e até mesmo de época para época (Guimarães, 2008, p. 35).

Quem é a mulher negra que entra na escola? Como as relações de gênero e étnico-raciais estavam envolvidas na representação da normalista? Como as estratégias de docilização do corpo eram aplicadas e de que forma as mulheres eram formadas para exercer o magistério?

127

Partimos da premissa de que seja impossível falar na mulher brasileira como ser único, mesmo entre as mulheres negras. Não apenas o pertencimento racial, mas outros “marcadores sociais” (Louro, 2010) entram em coalizão na representação da mulher e possibilitam que os modelos sejam negados e questionados. A professora negra, não é apenas mulher ou somente negra, tampouco professora, pobre ou de classe média.

Diante dessas considerações, como pensamos gênero e suas relações no corpo deste estudo? Primeiro, constatamos que seja veiculado um discurso que identifica uma dicotomia mulher/homem, em que a primeira é uma “cópia mal-feita” do segundo. O que desconsidera que as construções de masculino e feminino são feitas continuamente, relacionalmente.

Acepção que leva a uma segunda constatação: masculino e feminino não são duas categorias essencializadas, existem diferentes formas de se vivenciar tanto o gênero como a sexualidade, que nem começam nem terminam no sexo ou no gênero.

Isso nos permite apresentar uma terceira consideração: não existe “a mulher”, nem nada que possa ser acionado como elemento comum, essencial, natural. As formas de

conceber a mulher são datadas, instituídas e legitimadas por diferentes regimes de verdade.

Por fim, conceber, a partir dos estudos de Foucault, que o poder está difuso no todo social é superar a ideia de vitimização da mulher. Para Foucault, o poder é exercido em muitas e variadas direções, não estando sob a posse de quem quer que seja. Por isso, antes de investigar quem tem ou não o poder, é preciso perceber como o poder se desloca, como os efeitos de poder se vinculam “[...] a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (Foucault, 1987, p. 26).

Nessa abordagem é possível discutir sobre os efeitos do poder e como as mulheres - esse grupo heterogêneo, fragmentado e em contínua construção, exercem as resistências. Afinal, o poder pressupõe pontos de resistência; ele não apenas nega, proíbe, como incita, produz. Ou seja, “[...] não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta” (Maia, 1995, p. 89), e no interior das redes de poder, por suas estratégias e práticas, as diferenças são nomeadas e instituídas.

FORMAÇÃO DAS “ABNEGADAS PLASMADORAS DA GERAÇÃO QUE DESPONTA”

128

Como garantir uma formação que preparasse a professora para cumprir com eficiência as atribuições que eram indicadas como inerentes à sua profissão? Para a empreitada regeneradora da sociedade brasileira era fundamental uma prática docente coadunada com a representação hegemônica da função da escola e do papel social dos professores/as. Tal prática demandava esforços não apenas no local do exercício do magistério, como, também, nos espaços destinados à formação docente, com atualização do currículo e inserções, no tempo-espço formativo, de vivências que colaborassem para o alcance dos objetivos colocados à escola primária.

Na época, um espaço de importância indiscutível na divulgação dos discursos cívicos, eugênicos e higienistas eram as Escolas Normais, voltadas para a formação de professores primários.

Sabe-se que a oferta de educação no Maranhão, no período de 1930 a 1945, não era suficiente sequer para as famílias afortunadas, muito menos para as mais pobres. A educação feminina era marginalizada, por entender-se que à mulher cabiam responsabilidades familiares, não a atuação pública. Com isso, sua educação esteve sempre em situação diferente daquela oferecida aos homens.

Se, historicamente, consagrou-se o magistério como profissão em que a mulher podia exercer sua atividade profissional, o Maranhão até 1939 contava com apenas duas instituições públicas voltadas para a formação de professores: a Escola Normal de São Luís e a Escola Normal em Caxias. Tínhamos, ainda, a Escola de Professor Primário, dirigida pela professora Rosa Castro, criada em 1916, de iniciativa privada.

O Curso Normal, segundo o Decreto nº. 250, de 25 de fevereiro de 1932, correspondia ao ensino secundário, sendo de regime misto, preparo propedêutico e profissional dos mestres primários.

A entrada das mulheres no Curso deu-se de forma dificultosa, especialmente ao se considerar o atraso na criação de instituições voltadas para a formação de professores, as dificuldades para sua manutenção e as críticas quanto à sua finalidade e importância, notadamente no Maranhão (Motta; Nunes, 2008).

Os conteúdos abordados centravam-se, principalmente, nas matérias de Psicologia, Biologia e técnicas de ensino, ratificando o modelo de professor que vinha sendo recomendado no campo médico.

As matérias abordavam não apenas conteúdos científicos, como também os de formação doméstica, oferecidos durante três anos e, nos dois últimos anos, matérias específicas de formação pedagógica. Assim, além de preparar para a educação das crianças, o Curso Normal, qualificava as normalistas para a maternidade, com a matéria Higiene e Puericultura, com a intenção de, ao incorporarem tais matérias, “os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade” (Louro, 2007, p. 458).

Outrossim, para implementar a empreitada regeneradora, a formação docente passou a contar, na década de 1930, com matérias colaboradoras da eugenia. Por exemplo, Biologia, Psicologia e Antropometria Escolar seriam fundamentais ao fornecer elementos que possibilitassem a sistematização das condutas, definição dos padrões de normalidade e identificação dos normais e anormais, destinando-lhes tratamentos diferenciados com base, principalmente, nos resultados de testes que eram aplicados aos alunos (Viviani, 2007). Por conseguinte, Pedagogia era voltada para “a educação dos anormais”, que deveria ser: “auxiliar, curativa, emendativa, correccional”, bem como das “anomalias mentais e physica; débeis mentais, imbecis, idiotas, etc.”, além das “anomalias

pedagógicas: preguiçosos, desobedientes, indisciplinados, mentirosos, etc” (Diário Oficial do Estado, 23.3.1933).

Inclusões que se vinculam a um movimento em torno da garantia de cientificidade ao fazer pedagógico, visto que desde o final do século XIX, se encontram estudos sobre a criança, com base em princípios darwinistas, enfatizando a definição de padrões fisiológicos e mentais de normalidade, de modo a “[...] realizar intervenções eficazes no corpo e na mente da criança” (Veiga, 2007, p. 211).

Já circulava, internacionalmente, a ideia de uma pedagogia científica que favorecesse a escola em suas tarefas de normalizar o contingente representado pelas sociedades urbanas industrializadas. Nesse movimento se percebe a sistematização de formas de observação e medidas, além de instrumentos específicos para produção dessas medidas. As informações eram fundamentais para a definição de índices de normalidade, anormalidade e degenerescência.

Presume-se, por um lado, que o professor era responsabilizado por questões psicológicas, clínicas e pedagógicas no processo educativo. Por outro lado, o conteúdo dos programas reafirmava a crença no potencial do saber médico no campo educacional, criando condições para que as/os professoras/es tivessem acesso a tal conhecimento. Isso lhes daria, possivelmente, melhores condições de intervir conforme a lógica da época.

Como pode ser observado, a pedagogia científica fez uso de termos e teorias próprias da Psicologia e da Medicina, trazendo para a escola uma ciência dos testes, validando as hierarquias sociais e raciais, ao definir como padrões de normalidade, aqueles próprios do homem branco europeu e da elite.

Puericultura, por sua vez, era indispensável para a promoção da educação higiênica das crianças. Quanto a isso, Francisco M. Figueiredo (1938, p. 18), assinalava:

O brasileiro para evitar o conceito pouco honroso em que é tido por certos homens de sciencia (sic) tem que romper com os preconceitos do meio. A educação feminina vem sofrendo (sic) quase em todos os paizes (sic) ampla modificação theorica (sic) e pratica. Nova orientação deve ser dada à mulher brasileira. É a mulher, a quem cabe os misteres do lar – “desde os cuidados ás crianças á hygiene alimentar de toda família”. O ensino de puericultura se impõe.

O canto orfeônico, naquele momento, se constituía expressão do nacionalismo vigente que se direcionava não apenas para o professor, mas especialmente para o alunado, com vistas a “[...] desenvolver, por meio do canto, o gosto artístico pela poesia e pela música nacionais” (Souza, 2008, p. 72). Iniciados antes do período ditatorial, o ensino

e a prática dos cantos orfeônicos nas escolas representavam o espírito nacionalista da Era Vargas, fazendo dessa prática um meio de disciplinamento e ordenação.

Segundo Rego (1934), com isso, objetivava-se preparar a mentalidade das futuras educadoras, de modo que tivessem acesso aos conhecimentos práticos das ciências, dos meios de desenvolvimento artístico e das artes manuais, como também condições de se socializarem, adquirindo espírito de autogoverno, disciplina e boas maneiras.

Face ao exposto, por meio do Decreto nº. 186, de 1939, foi criado o Instituto de Educação no Maranhão, que teve como modelo o Instituto de Educação no Distrito Federal e oferecia: Escola Primária (cursos pré-primário e primário), Escola Secundária (Cursos Fundamental e Complementar), Escola de Professor Primário e Escola de Professor Secundário (não chegou a ser oferecida)¹⁰.

A Escola de Professor Primário foi designada a substituir a Escola Normal, tendo como requisitos para matrícula: apresentação de certificado de conclusão do curso fundamental; idade mínima de 17 anos; atestado de vacina antivariólica; exame de saúde que indicasse a ausência de moléstia ou defeito físico incompatível com o magistério; atestado de boa conduta emitido por professor do Instituto ou duas pessoas idôneas e pagamento da taxa (Diário Oficial do Estado, 10.2.1940).

Aqui é preciso pontuar uma questão central na análise que contempla o Curso Normal como espaço privilegiado de formação de mulheres professoras. Rodrigues (2011) confirma a presença majoritária de mulheres, assinalando a feminização docente no Curso Normal público no Maranhão, já que apenas dois homens foram diplomados, em 1933 e 1936 respectivamente, enquanto o número de mulheres foi de 177, em quase duas décadas.

Previsão acertada, em 1910, pelo Prof. Justo Jansen, ao declarar que o futuro do Maranhão estava confiado às mulheres, pois em breve constituiriam totalmente o professorado primário (Motta, 2003). Este fato nos primeiros anos da década de 1930, se mostrou inquestionável, pois, em 1934, dos 776 professores no ensino primário, cerca de 89,82% eram mulheres (Almeida, 1935).

O que não foi uma realidade somente deste estado. Já no final da década de 1920, conforme indicou o Censo Demográfico de 1920, as mulheres ocupavam a maioria das

¹⁰Pelo Decreto nº. 826, de 30 de novembro de 1943, essa estrutura foi alterada, constituindo-se o Instituto de: um Jardim de Infância, uma escola primária, um colégio (curso ginásial, clássico e científico), uma Escola Normal e cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério primário (RAMOS, 1943). Isso se deu em virtude do Decreto Federal nº 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.

escolas primárias, representando 72,5% do professorado brasileiro nesse nível de ensino. Entre o total de professores para todos os níveis, as mulheres chegavam a 65% (Vianna, 2002).

Realidade que inquietava a intelectualidade maranhense da época. Tanto que o professor e jornalista Nascimento Moraes, em artigos veiculados no Jornal “O Imparcial”, criticava a presença majoritária de professoras primárias. Em “O Brasil precisa de homens”, Nascimento Moraes pontuou que os homens se tornavam ociosos, devido à educação por demais sensível das professoras ao longo da educação primária. Por isso, era imprescindível que os homens voltassem a ocupar o magistério das escolas primárias (O Imparcial, 7.1.1940).

A criação do Instituto de Educação acompanhou ao que era reclamado nacionalmente: uma reforma que viabilizasse o reconhecimento do exercício do magistério em qualquer lugar do país, independentemente de onde o/a professor/a havia sido diplomado; equivalência de ensino, o que permitia transferência de alunos de qualquer ano de uma Escola Normal para outra; constituição de uma escola para professor primário e outra para professor secundário; criação do Instituto de Educação.

Vale ressaltar que a reforma do curso de Formação de Professores Primários do Instituto de Educação, buscou alinhar-se à concepção hegemônica na análise das questões pedagógicas, que se vinculava ao pensamento escolanovista. Esse foi um dos objetivos que o Prof. Luiz Rego se propôs, justificando sua postura da seguinte forma:

Considerando, também, o que é capital, que a bôa (sic) educação resulta de uma professora em condições; que o magistério (sic) deve ser exercido por uma classe culta e concia de suas responsabilidades; que um professorado rotineiro e atrasado (sic) é responsável pelo desnivelamento cultural do povo e, por consequência, pela anulação de elementos capazes que poderiam transformar promissores elementos infantis em futuros **leaders** científicos e industriais, chega-se á conclusão de que o professor deve ter um preparo à altura de sua missão, e que este só pode ser obtido em escolas especiais, em que encontrem ensejo de aquisição de comportamentos preciosos (Rego, 1934, p. 42).

Na página 9 do Processo nº. 1.513/1941, encontramos as matérias que deveriam ser estudadas pelos/as futuros/as professores/as na Escola de Professor Primário. Eram elas:

-1º ano: Higiene e Puericultura; Biologia educacional e Higiene escolar; Psicologia geral e educacional; Sociologia geral e educacional; História da educação; Metodologia geral e das matérias do ensino: Língua Materna e Matemática; Desenho e Artes aplicadas (técnica e metodologia); Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos (prática e metodologia); Trabalhos Manuais.

-2º ano: Metodologia geral e das matérias do ensino: Ciências Sociais, e Físico-naturais; Prática de ensino; Psicologia geral e educacional; Filosofia da educação e Educação comparada; Agricultura e trabalhos rurais; Antropometria escolar e rudimentos de fisiologia humana; Administração e Legislação do Ensino Primário; Estatística Escolar, Medidas e Escalas; Música e Canto Orfeônico.

Como se pode constatar, não há mais ênfase nas matérias oferecidas no Curso Normal da década de 1930. As matérias centravam-se, então, em aspectos pedagógicos e didáticos, com ênfase nas ciências da educação. Tal fato decorria do esforço em se fazer com que a estrutura do Instituto de Educação oferecesse cursos que garantissem “uma formação selecionada do mestre, pelo estudo das ciências da educação e pela aprendizagem das técnicas da arte de educar” (Rego, 1941, p 3).

Além da formação inicial, se estabeleciam outras formas para divulgação das teses do movimento de renovação pedagógica. A prática comum era a participação de professores/as em eventos, a exemplo de congressos e conferências, bem como a divulgação na mídia impressa e nos Diários Oficiais do Estado das conferências e palestras proferidas. Além disso, a realização de cursos de formação e o incentivo à participação em cursos realizados em outros estados foi algo rotineiro.

Isso vinha ocorrendo desde o início da década de 1930. Por exemplo, a reforma da instrução pública, em 1932, “deu ao ensino diferente orientação, de acordo com as características da escola progressista” (Rego, 1934, p. 15). O governador Serôa Mota tratou de enviar 25 professores do curso primário e 6 do curso secundário para realizarem curso de especialização de ensino no Rio de Janeiro, Minas Gerais e países da América do Norte (Rego, 1933).

Por conseguinte, foram envidados esforços pela Diretoria de Instrução para garantia de uma melhor formação daquelas que eram as responsáveis pelo “controle do processo ensino-aprendizagem” (Rodrigues, 1993, p. 205), especialmente por meio da oferta de cursos de férias, já que a maioria esmagadora das professoras primárias era leiga. Em 1942, onze professores foram matriculados em cursos de institutos padrões, na Capital Federal e em Belo Horizonte. Além disso, vinha sendo oferecido o curso de férias em São Luís, a fim de divulgar e capacitar os professores, especialmente os leigos e os da zona rural, na “moderna pedagogia”, ou seja, aquela amparada nos preceitos escolanovistas (Ramos, 1943).

Em 1944, foi divulgado o curso de férias para professores primários de todo o Brasil, a ser realizado pela Associação Brasileira de Educadores e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que seria veiculado pela Rádio Difusora do Ministério da Educação (Diário Oficial do Estado, 8.1.1944).

Em 1945, comunicou-se a realização de um curso intensivo de testes para os/as professores/as locais. O objetivo contribuir com as condições que possibilitassem ao Estado sair da precariedade em que se encontrava. Os conteúdos tratavam das bases psicológicas do teste, bem como da instrução, aplicação e correção destes, além de elementos de estatística aplicáveis ao teste (Diário Oficial do Estado, 23.11.1945).

É preciso destacar a importância dada à capacitação dos/as professores/as quanto aos testes, cuja relevância contrastava com as críticas feitas ao uso dos exames nas escolas. Por meio da Portaria nº. 146, de 30 de novembro daquele ano (Diário Oficial do Estado, 3.12.1945, p. 4), foi comunicado que a frequência no referido curso era obrigatória para as orientadoras de ensino, inspetores da capital e do interior, diretoras dos grupos e regentes das escolas agrupadas da capital e para as professoras auxiliares da seção técnica.

Entretanto, esse não seria o primeiro momento destinado a discutir tal temática. Em 1940, o Diretor Geral da Instrução Pública, Cônego Arias Cruz, convidara os professores para uma palestra sobre a importância e aplicação dos testes, a ser ministrada em 31 de outubro, pela Sra. Diretora da Seção Técnica, Profa. Laura Rosa (Diário Oficial do Estado, 29.10.1940, p.7).

O esforço para a capacitação quanto à aplicação dos testes, considerava especialmente a otimização do teste *Prime*, aplicado nas classes desdobradas do primeiro ano, tendo em vista sua homogeneização segundo o aproveitamento normal e a idade cronológica (Rego, 1934).

Convém salientar que o Prof. José Silvestre Fernandes questionava as vantagens em criar escolas e mantê-las sem articular o seu trabalho, sem medir, comparar e, finalmente, conhecer o desenvolvimento da criança que se educa, para a qual deveria se voltar todo o cuidado. Argumentava ele:

Não compreendo uma cidade como São Luís sem um serviço racional e científico que possa garantir o êxito da tarefa educacional. De outro modo o Estado gasta o dinheiro do povo, mantendo escolas que não produzem ou mesmo produzindo, apesar de tudo, não dispõem de elementos para saber os resultados que está obtendo e se estes podem ou não trazer vantagens apreciáveis (Processo nº 3.804/1940).

Por conseguinte, a oferta e obrigatoriedade de participação em cursos indicam esforços da administração educacional em controlar o trabalho docente. Isso implicou a estruturação de uma organização burocrática que envolvia a padronização no registro de matrícula e frequência dos alunos, bem como a avaliação e o acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem. Havia diferentes sujeitos envolvidos nesse controle, desde o Diretor de Instrução, passando pelos técnicos nas diferentes instâncias da Secretaria, inspetores e orientadores de ensino, delegados escolares, diretoras de escola, professores, pais de aluno e a comunidade externa à escola (Vicentini; Lugli, 2002).

Acredita-se que a participação em eventos acadêmicos tenha sido fundamental para confirmar a ideia de escola como campo de pesquisa eugênico, além de socializar informações quanto aos novos métodos pedagógicos. Constam nos processos da Instrução Pública solicitações de vários/as professores/as para participar de eventos diversos, bem como a divulgação destes na mídia impressa e nas edições do Diário Oficial do Estado.

Os debates centravam na questão da higiene mental e da eugenia, de modo a capacitar os professores para a luta a que eram convocados: o aperfeiçoamento da raça. Com esse intuito houve a divulgação do Congresso de Higiene Mental, que aconteceria em 5 de maio, em Washington, sendo o representante brasileiro o psiquiatra D. Plínio Olintho (Diário Oficial do Estado, 21.3.1930). Houve, ainda, informações sobre a “Conferência de educação e saúde”, que aconteceria em fins de agosto no Rio de Janeiro (Diário Oficial do Estado, 11.7.1940).

Seguindo a tendência nacional fez-se presente o debate sobre alimentação e nutrição, sendo divulgado o curso de especialização na temática, a ser oferecido para médicos pela Universidade do Brasil. Justificava-se este tendo em vista a alta importância do problema da educação, o interesse na cultura médica brasileira e no estudo da ciência da nutrição (Diário Oficial do Estado, 12.7.1940).

Já a questão da mulher foi abordada, por exemplo, no terceiro Congresso Nacional Feminino que aconteceu no Rio de Janeiro, organizado pela Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Nesse evento, contou-se com a presença da normalista Celina Nina, representando o Maranhão (Diário Oficial do Estado, 19.10.1936). Vale enfatizar os eventos desse tipo, com a veiculação da representação da mulher como indivíduo responsável pelos destinos da nação, desde que ocupasse “a sombra” de seus pais, irmãos e maridos.

A influência do pensamento escalonovista na educação maranhense pode ser observada nos diversos eventos e cursos com temáticas mais amplas, além daqueles que tratavam especificamente da teoria escolanovista. Como, por exemplo, a palestra realizada pela Profa. Celina Nina, sobre a educação nos Estados Unidos da América, de onde regressava, após participar de um curso no Teachers College (Diário Oficial do Estado, 23.8.1933, p. 4).

O esforço para institucionalização das premissas escolanovistas é destacado pelo Prof. Luiz Rego, em sua exposição no VI Congresso Nacional de Educação. Ele foi um dos educadores maranhenses presentes nos debates educacionais, nos quais teve acesso às propostas da Escola Nova, cujos princípios procurou implantar quando esteve na direção da Escola Normal no período de 1932 a 1936.

Quando diretor da Escola Normal, esse professor teve querelas com setores da sociedade maranhense que criticavam, em especial, a prática de esportes femininos e ginástica. Em “Meu desejo de ser útil”, publicado em 1933, o Prof. Luiz Rego confessa que a Educação Física, especialmente quando praticada pelas alunas, era tida como escandalosa e desrespeitadora dos costumes. “Não se podia admitir que saltos, jogos de volley-ball, basquete, tênis, natação, etc., as meninas praticassem. Até sua assistência era cerceada” (Rego, 1933b, p. 19).

A atuação do Prof. Luiz Rego, no que tange à educação física na Escola Normal, reflete o debate nacional acerca dessa questão. As ações desenvolvidas por ele indicam seu posicionamento inquieto e contestador, no sentido de colaborar para o melhoramento da raça, o que era dificultado por uma mentalidade tradicionalista. Em suas intervenções, ele estava certo de que

A Escola deixou de ser a casa onde se apresentavam somente à hora das aulas. É a sua cidade em miniatura. Vivem uma vida satisfeita. Teem atrativos. Teem diversões. Teem suas sociedades, com obrigações e deveres. Teem a responsabilidade de cargos eletivos. Tudo é motivo para trabalho com alegria. Trabalho em comum. Trabalho em cooperação, visando fins sociais... É a Escola Normal uma oficina de trabalho em comum (Rego, 1933b, p. 18).

Para ele, o “movimento renovador nos metodos e processos da educação” (Rego, 1934, p. 15) estava sendo efetivamente aplicado, mesmo considerando as exigências do meio e as precárias condições sociais e econômicas do Estado. Diomar Motta (2011, p. 458), ao tratar dos reflexos da escola nova no Maranhão, deixa claro que

[...] o Movimento da Escola Nova extrapolou o domínio da sala de aula. Seu embate na administração pública do ensino maranhense reflete na trajetória do seu principal defensor, que durante as décadas de 1930 e 1940 foi

incompreendido, como demonstram as acusações de haver abalado os valores da sociedade maranhense com seus “modernos costumes”. Por outro lado, seus reflexos são demonstrados por adeptos, principalmente as mulheres professoras que utilizavam o escolanovismo nas variadas circunstâncias.

O empenho para participação dos professores nesse tipo de debates não se dava apenas com vista à sua qualificação individual. Mas, também, com o objetivo de que as informações fossem socializadas com os pares. Tanto que, em 1933, o então Diretor de Instrução Pública, Prof. Jerônimo de Viveiros, determinou que as professoras normalistas que tivessem feito curso de aperfeiçoamento em outros estados elaborassem um relatório sobre o curso, com a descrição das matérias em que se especializaram. O que serviria tanto para a divulgação dos “modernos conhecimentos pedagógicos”, como também seria um recurso para a definição dos professores a serem convidados em momentos específicos para trabalhar as questões em que se especializaram (Diário Oficial do Estado, 17.8. 1933, p. 3).

Vale registrar que os materiais pedagógicos, ao divulgar as ideias escolanovistas e informar os professores acerca do movimento da educação, objetivavam:

[...] dar um conteúdo nacional à educação brasileira. Não faltavam neles, portanto, o conteúdo de brasilidade, o culto aos heróis e às autoridades, o reconhecimento das instituições envolvidas no processo de nacionalizar o País como, por exemplo, a prática desenvolvida pelo Exército, e ainda a ênfase dada ao catolicismo, em detrimento de outras formas de religiosidades consideradas “não legítimas” (Rodrigues, 1993, p. 154).

Vários recursos eram utilizados com essa finalidade, destacando-se o serviço de divulgação e cultura da Diretoria-Geral da Instrução Pública, que envolvia cultura, imprensa, rádio e cinema, articulados para concorrerem “no trabalho de formação da mentalidade”, para que os estudantes pudessem “compreender as modernas práticas educacionais”, atuando como meio de ensino, “não só sobre os alunos, como os professores e elementos sociais em que a escola atua, por meio do livro, da revista, do jornal, do rádio e do cinema” (Rego, 1941, p. 2).

Na empreitada de transformação da educação, contudo, tais conhecimentos não atingiram toda a população da mesma forma. Na verdade, centralizavam-se nas Escolas Normais e nas escolas de aplicação, indicando um tipo ideal de prática docente que, muitas vezes, era inviável no dia a dia da sala de aula, principalmente quando pensamos as condições precarizadas de oferta da educação primária, como também da formação para o magistério, na maioria das cidades brasileiras. Ademais, não é possível alegar que a Escola Normal, de então, fosse a principal responsável pela formação do professorado

primário, tendo em vista que em 1941 o percentual de professoras não diplomadas em escolas maranhenses era de 87%, sendo que 82% desse total em escolas municipais e as demais nas estaduais (Rego, 1941).

Tais condições possibilitaram que o discurso médico apresentado nas legislações, nos manuais, nos livros e veiculado nos cursos de formação para o magistério, fosse adaptado e reinventado no cotidiano das escolas, colaborando, também, para que as formas de poder vinculadas a esse tipo de saber não alcançasse plenitude em seu projeto de docilização dos corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto busca apreender os reflexos dos discursos eugênicos e higiênicos no campo educacional, especialmente no que tange à formação para o magistério, em São Luís – MA, no período de 1930 a 1945.

Nesse esforço, nos deparamos com a convocatória feita à professora, tida como abnegada plasmadora das gerações, para que tivesse “os olhos e o coração voltados para o Brasil, procurando compreender as exigências duras do presente e correndo a oferecer a vocação, o esforço e o sacrifício a maior das empresas (sic), de que a salvação nacional depende, e que é a educação completa da infância (sic) e da juventude” (Diário Oficial do Estado, 27.1.38, p. 2).

Missionária, sacerdotisa da educação e modelo de indivíduo eugênico e higiênico, a professora primária tinha uma função das mais importantes: modelar o ser humano, que na infância tinha uma matéria, ainda plástica, o que possibilitava a transformação de todas as espécies de hábitos e atitudes. Essa convocação era também feita às mulheres negras, a quem cabia ensinar a criança a “ser gente”, sendo que a maioria do seu alunado era composta por crianças pobres, mestiças e fora do padrão socialmente instituído.

Nos propomos a analisar o tipo de educação oferecida à aluna da Escola Normal, refletindo sobre a concepção de mulher, de professora e do magistério, definida como “profissão feminina”. A partir disso, buscamos perceber as implicações do tipo de educação ofertado, das condições de atuação e das representações sobre o magistério para a mulher negra.

Paulatinamente, a representação da construtora da nação assumiu critérios raciais e sociais, exigindo-se o diploma da Escola Normal, o mérito, com a aprovação em concurso

de nomeação, mas também um biótipo “saudável”, que não era definido por características negróides.

O modelo de escola primária que se delineava no contexto social, político e econômico em que se reivindicava a construção de uma nação forte e sadia, com valores morais e cívicos alinhados ao espírito nacionalista ditatorial, definia um tipo de professora e práticas pedagógicas específicas que não tinham como referência a estética e cultura negras.

O estudo mostrou que a opressão que se exerceu sobre a mulher negra, aluna da Escola Normal, não se deu apenas pela agressão e violência, a apropriação direta do corpo dessa mulher e a negação do acesso e da permanência. O poder (que definiu lugares, posições e possibilidades para a mulher negra) se estabeleceu como uma microfísica do poder, não sendo possível dizer que esteve em posse de alguém, de uma instituição ou de um aparelho de Estado. Ao contrário, se engendrou nas diferentes redes de relações e nas distintas atividades, entre instituições, aparelhos e os corpos sobre os quais se exerceu.

Essa noção da circulação do poder no corpo social indica que o poder não deriva somente das classes dominantes ou do Estado em uma perspectiva vertical, definindo posturas e modelos de normalidades. Definem, também, pontos de luta, focos de instabilidade. Essas fissuras, esses pontos de contestação são o que tornam evidentes os riscos de conflito, de lutas e de inversão da relação de forças presentes no corpo social.

O potencial de revolta, presente no estabelecimento das relações de poder-saber, nos convence de que as mulheres negras alunas da Escola Normal não apenas foram invisibilizadas. Os diversos recursos acionados para adaptá-las às posturas e convenções indicam que elas não se deixavam silenciar tão facilmente, que não eram tão maleáveis.

Urge, porém que novas pesquisas identifiquem como ocorria esse processo, visto que a pesquisa desenvolvida não termina aqui. Ela trouxe outros questionamentos e dúvidas, que possivelmente serão investigados em outro momento. Além disso, ela não conclui a problemática que contemplou, nem se recusa a ser questionada. Este é apenas mais um olhar que se debruça sobre o tema e seu objetivo é ser tratado como fogos de artifícios a serem carbonizados após o uso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. **Uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura - Fundação Palmares, 2006.

ALMEIDA, A. M. **Exposição apresentada ao Ilustríssimo Presidente da República Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1935.

BESLEY, T. Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. In.: PETERS, M. A.; BESLEY, T (Org.). **Por que Foucault?**: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trad.: Vinicius Figueira Duarte. – Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 65 – 80

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Trad. Ingrid Müller Xavier; Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUIMARÃES, A. S. A. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, Jun, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo, Cortez, 2008.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. –São Paulo: Contexto, 2007. pp. 443-481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MAIA, A. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. Tempo social. São Paulo, 7 (1-2), out. 1995.

MOTTA, D. das G. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EdUFMA, 2003.

MOTTA, D. das G; Nunes, I. de M. L. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In.: ARAUJO, J. C. S. (et. al.) **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 299-306

MOTTA, D. das G; Nunes, I. de M. L (et al) (Orgs.). **Reformas Educacionais**: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). 1. ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011. 494 p.

RAMOS, P. M. de S. **Relatório apresentado ao Exm^o. Sr. Dr. Getúlio Vargas**. Maranhão: D.E.I.P., 1943.

REGO, L. de M. **A nossa sociedade e a nossa educação**. Maranhão: Typografia M. Silva, 1933a.

REGO, L. de M. **Meu desejo de ser útil**. São Luís, s/e, 1933b.

REGO, L. de M. **Questões de educação**. São Luís, s/e, 1934.

REGO, L. de M. **Relatório geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. no prelo, 1941.

RODRIGUES, F. L. **A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal pública em São Luís (1930-1945)**. 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RODRIGUES, M. R. N. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo política e educação**. São Luís, SIOGE, 1993.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In.: CAMPOS, M. C. S. de S; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-121.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. – 2 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In.: CAMPOS, M. C. S. de S; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 39-67.

VICENTINI, P. B.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representação em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVIANI, L. M. **A biologia necessária: formação de professoras e escola normal**. Belho Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.

PODEM MULHERES NEGRAS SER INTELECTUAIS? a produção de afrossaberes femininos no cotidiano de territórios negros

Soraia Lima Ribeiro de Sousa & Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica é estritamente escrita e dificilmente são reconhecidas/aceitas outras formas de produção que se distanciam disso. Nesta lógica, a intelectualidade e a produção de conhecimentos estão, comumente, condicionadas a uma produção escrita. Assim, questionamos: é intelectual apenas quem produz conhecimento escrito? Mesmo os estudos mais progressistas e do campo teórico pós-crítico, costumeiramente, colocam a produção do conhecimento e, portanto, a produção intelectual dentro nos limites do espaço acadêmico/universitário.

Neste sentido, saberes produzidos oralmente em comunidades não são tidos como conhecimentos válidos para academia e, portanto, quem os produz, comumente, não são tidas como intelectuais. Essa perspectiva restritiva deixa de fora uma pluralidade de experiências nas mais diversas e diferentes comunidades espalhadas pelo mundo.

bell hooks (1995) afirma que optou por ser intelectual conscientemente, mas muitas mulheres negras intelectuais nem mesmo fazem essa opção, é o cotidiano e a necessidade de compreensão da realidade e de suas experiências que as mobilizam para a produção de saberes.

Uma possível abertura epistemológica e/ou estudos imersos no cotidiano dessas comunidades, costumam gerar, rapidamente, críticas contundentes em bancas de defesa em programas de pós-graduação, alegando falta de rigor acadêmico ou o risco de tornar a pesquisa “folclórica”. Entendemos que trabalhar com a temática das diversidades, possivelmente, estremece (ou, no mínimo, incomoda) a estrutura acadêmica, a representatividade e o *status quo* da branquitude acadêmica que sempre dispôs do reconhecimento de seus próprios saberes, conhecimentos, identidades e experiências, vistos como universais.

Estas questões passam pela nossa própria experiência com a academia, a produção científica e o lugar de subalternidade que as pesquisas na área de diversidades são vistas/sentidas, especialmente em Programas de Pós-Graduação.

Se a intelectualidade pode ser definida pela capacidade de produzir argumentos e pensamento crítico, mulheres negras no interior das comunidades em que estão inseridas, podem ser intelectuais? É intelectual apenas quem está na academia e produz conhecimento de forma escrita?

Para tanto, objetivamos refletir acerca da produção de afrossaberes de mulheres negras no cotidiano de territórios negros, a partir de revisão bibliográfica com base em três produções acadêmicas (duas teses e uma dissertação) que investigaram saberes de mulheres negras. Buscamos demonstrar que mulheres negras, nas comunidades em que convivem, produzem saberes críticos diante de suas realidades. Portanto, podem ser consideradas intelectuais.

No aspecto metodológico, adotamos a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica a partir da análise das teses de Oliveira (2022), Pereira (2022) e a dissertação de Silva (2023), em diálogo com Asante (2009), Carneiro (2005), hooks (1995), Gonzalez (2020; 2022), Japiassu (1986), Kilomba (2019), Louro (1997), Mazama (2009), Pettit (2015) e outras/os.

Buscamos ir além do que hooks (1995) chama de intelectuais negras, para fazer caber nessa representação as mulheres negras produtoras de conhecimento no Maranhão, a partir do cotidiano em que estão imersas e inseridas em suas comunidades.

EPISTEMICÍDIO E A PRODUÇÃO DE SABERES DE MULHERES NEGRAS

Lélia Gonzalez (2020) destaca que, desde o período escravista e no pós-abolição, a mulher negra ocupou a força de trabalho secundária, responsável pelo zelo, cuidado e manutenção dos espaços, seja em casa, na comunidade, nas casas das senhoras brancas e, na contemporaneidade, na casa de patroas. Desta forma, foi naturalizado “o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados” (Gonzalez, 2020, p. 42)

Nas sociedades ocidentais há uma dicotomia entre pensamento e ação; saber e fazer; intelecto/mente e corpo, ou seja, o fazer está desprendido do pensar e vice-versa. Nesta lógica, as mulheres negras foram, desde a escravização no período colonial, vistas apenas como mão de obra, responsáveis pelo fazer, cuidar, lavar, cozinhar. Estas não poderiam/podem pensar e/ou elaborar reflexões críticas.

De acordo com Layla César (2020, p. 18-19), o racismo e o sexismo enfrentados pelas mulheres negras vai além do corpo e das aparências fenotípicas, mas se estendem

a tudo aquilo que seja produzido pelos sujeitos (...) Isso quer dizer que todas as manifestações na cultura passam a ser hierarquizadas também segundo a raça e o sexo presumido atribuídos a quem as produziu. Não é à toa que as religiões, as artes ou as filosofias negras e afrocentradas, por exemplo, sejam tão discriminadas (...) ou a feminilidade, de modo geral - sejam associadas a comportamentos passionais ou irracionais. O que estes grupos têm em comum, sob a ótica da colonialidade, é a pressuposição da incapacidade de pensarem por si próprios.

Essa visão de que comunidades, populações e indivíduos colonizados e subalternizados não são capazes de produzir conhecimentos válidos e/ou pensamento crítico frente à realidade, parte do processo de desumanização e/ou zoomorfização desses sujeitos. Assim, saberes cotidianos produzidos por mulheres negras, têm sido, sistematicamente e historicamente, negados, marginalizados e adjetivados pejorativamente como "étnicos", "culturais", "não-científicos", enquanto conhecimentos e saberes de homens brancos - sujeito universal, são sempre considerados acadêmicos, relevantes e válidos, ganhando *status* de Ciência, mesmo que sejam relacionados à cultura e aos modos de vida da branquitude.

A academia, como reprodutora da sociedade, alicerçada sob o racismo e o sexismo, promove, estrategicamente, aquilo que Sueli Carneiro (2005, p. 97) sistematizou como epistemicídio, a partir do

processo persistente de produção da indigência cultural, pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Nesta mesma lógica de deslegitimação da população negra como produtora de conhecimentos, Cunha Júnior (2001, p. 15) afirma que "somos tidos como ignorantes pela ignorância deles, ignorância produzida, dada a ausência de cursos sobre África e afrodescendência nas universidades e programas de pós-graduação do País".

Nesta perspectiva, trabalhar com os saberes produzidos por mulheres negras é "tornar visível aquela que fora ocultado (...) A segregação social e política que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito - inclusive como sujeito da Ciência" (Louro, 1997, p. 17). Ou seja, mulheres

negras africanas e/ou em diáspora vivem e convivem diariamente com a negação, marginalização e/ou invisibilização enquanto sujeitos produtoras de conhecimento.

Sob esta ótica, Grada Kilomba (2019), com base em bell hooks, nos alerta para a importância entre sermos tidos e/ou nos posicionarmos como sujeitos, ao invés de objetos nos processos de investigação e escrita acadêmica. A autora afirma que

sujeitos são aqueles que ‘têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias’ (...) Como objetos (...) nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa ‘história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos’ (Kilomba, 2019, p. 28).

Esta atitude de “tornar-se sujeito” corrobora com o paradigma da Afrocentricidade, que se apresenta como “uma possibilidade epistemológica de evidenciar os povos africanos e afrodescendentes e seu papel protagonista, sobretudo pelas possibilidades de valorização de referências culturais e, também, científicas, desses sujeitos” (Padilha, Machado, 2019, p. 195-196).

Para Asante (2009, p. 93), o conceito de Afrocentricidade está diretamente relacionado à noção de lugar, posição que o sujeito africano ocupa. Uma vez que estas/es foram “deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora.”

Ainda sobre a importância da localização, a partir da perspectiva afrocêntrica, Mazama (2009, p. 111) destaca que devemos “operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva” (grifo nosso).

“Tornar-se sujeito” (Grada, 2019); “papel protagonista” (Padilha; Machado, 2019) e “agentes autoconscientes” (Mazama, 2009) refere-se à capacidade de autodefinir-se e autoavaliar-se (Collins, 2016) impedindo, negando e/ou tensionando atributos, definições e localizações impostas pela violência epistêmica promovida pela branquitude que nos quer subalternizadas, marginalizadas e em silêncio, a fim da manutenção da cadeia de seus privilégios naturalizados e de seu *status quo*.

Spivak (2010, p. 60) afirma que a violência epistêmica, promovida pelo Ocidente, se trata de um “projeto remotamente orquestrado, vasto e homogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é, também, a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária Sub-jetividade.”

Grada Kilomba (2019) afirma que seu processo de escrita a torna autora de sua própria história, promovendo uma (re) invenção de si mesma e evitando que sua narrativa seja contada por aqueles que detêm o poder de construir narrativas sobre o Outro. Nesta lógica, a autora rejeita essa posição de ser “Outro/a”, uma vez que tal conceito tem como referência a noção de sujeito universal, aqueles que detêm as características como sendo: masculino, branco, europeu, cristão, heteronormativo, sem deficiência.

De acordo com Castiano (2013, p. 48), “o resultado do desenvolvimento científico é uma hegemonia incondicional do saber científico e uma marginalização de outros saberes vigentes como o religioso, artístico, literário, mítico, poético e político.” Na nossa sociedade, especialmente na academia, é comum a importação e supervalorização da produção científica oriunda de outras realidades, sobretudo europeia e do norte global, muito embora alguns conceitos e experiências sejam totalmente diferentes da realidade que vivenciamos cotidianamente nos rincões do país. Outrossim, saberes e conhecimentos produzidos no cotidiano de comunidades são ignorados, marginalizados e, muitas vezes, nem mesmo reconhecidos pela academia, por não serem considerados como válidos e/ou de interesse de intelectuais acadêmicos.

Castiano (2013, p. 15-16) destaca que, comumente, há uma diferenciação que é usada para nomear saberes e conhecimentos produzidos nas comunidades, daqueles tidos como científicos. Vejamos:

saberes filosóficos tradicionais (...) encarado como sendo tradicional, por isso periférico (...) se usem termos que são politicamente corretos tais como ‘saberes locais’, ‘saberes das culturas tradicionais’, ‘saberes endógenos’, ‘etnociência’, ‘etnofilosofias’ etc para mascarar, ou mesmo recusar, a possibilidade de existência de um saber que pode ser adjetivado por ‘científico’, ou neste caso filosófico no contexto local/endógeno.

De acordo com Japiassu (1986, p. 15), saberes são o “conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.” Observe que o autor não delimita o lugar da academia como produtora exclusiva de saberes.

Neste contexto, Sandra Petit (2015, p. 137) nos provoca para o resgate e para a necessidade de trazer à memória “afrossaberes tradicionais presentes nas suas vidas, nas famílias e nas comunidades e que são referentes à tecnologias, artesanatos, culinárias, ciências naturais e biológicas, narrativas comunitárias e mitos, dentre outros.” Ou seja,

afrossaberes construídos a partir da realidade concreta e produzidos no interior das comunidades onde as pessoas negras estão inseridas.

A seguir discutiremos a produção de afrossaberes no cotidiano de territórios negros a partir das pesquisas de Pereira (2019), Oliveira (2022), Silva (2023) e como esses conhecimentos se apresentam de forma crítica diante da realidade social, o que demonstra que essas mulheres negras são intelectuais.

MULHERES NEGRAS INTELECTUAIS NO/DO COTIDIANO DE TERRITÓRIOS NEGROS

O Estado do Maranhão, configura-se como um território negro importante, sendo um dos estados brasileiros com maior proporção de pretos e pardos, chegando à cerca de 74% da população total, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Tal fato, é resultado do processo de escravização no Brasil, uma vez que para o “Maranhão, a partir do século XVIII, foram trazidos os africanos escravizados para dar impulso à produção de algodão necessária no abastecimento da indústria têxtil inglesa, situação que atingiu seu apogeu durante o século XIX” (Sousa, 2016, p. 12).

Estudar o cotidiano de territórios negros torna-se fundamental se buscamos reparação e justiça cognitiva da população negra no Brasil, uma vez que as relações sociais se dão no cotidiano, nesse

Espaço/tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social (Oliveira, 2008, p. 165).

As três pesquisas escolhidas para discutir mulheres intelectuais no cotidiano de territórios negros tratam de investigações sobre a produção de afrossaberes de mulheres negras. A escolha destas pesquisas se justifica uma vez que o *lócus* está situado na região da Mata dos Cocais, especificamente nas proximidades da cidade de Codó-MA - um território eminentemente negro, conhecido como terra da encantaria - e a comunidade de Laranjeiras que, embora esteja situada no território do município de Aldeias Altas-MA, está mais próxima do centro comercial de Codó-MA, portanto, depende dos serviços desta cidade, não só relacionados ao comércio, mas à saúde e educação também.

No quadro abaixo, apresentamos uma sistematização dos estudos, com o título de cada pesquisa, autoria, objeto de estudo e ano de publicação para, na sequência,

discutirmos como as autoras, demonstram através de suas pesquisas, a produção de saberes de mulheres negras no cotidiano.

QUADRO 1: Pesquisas envolvendo produção de saberes de mulheres negras na região dos Cocais -MA

Autora	Título	Tipo	Objeto de estudo	Data
Ilka Pereira	Pelas mãos de Mãe Nilza: mulheres negras e religião em Codó-MA saberes sagrados e curativos.	Tese	História de vida da Mãe de Santo, Nilza de Odé.	2022
Kelly Oliveira	A docência entre o “cofo”, o “cacete” e o “machado”: cosmoperceber saberes com quebradeiras de coco babaçu em processos de ensino e aprendizagens.	Tese	Saberes de quebradeiras de coco babaçu	2022
Tercília Silva	Saberes dos Cocais Maranhenses: dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras	Dissertação	Saberes de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu	2023

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Discutiremos, a seguir, as pesquisas que tratam da produção de afrossaberes de mulheres negras no cotidiano deste território negro.

PELAS MÃOS DE MÃE NILZA: mulheres negras e religião em Codó-MA

A presente pesquisa trata da tese de doutorado em Educação da Profa. Dra. Ilka Cristina Diniz Pereira, pela Universidade Federal Fluminense, concluído em 2019. A Profa. Dra. Ilka Pereira, atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área de Educação das relações étnico-raciais, interdisciplinaridade, encantaria maranhense, memória, saberes tradicionais e política educacional.

O estudo tinha por objetivo compreender os processos históricos que envolveram os grupos raciais pertencentes às religiões afro-brasileiras, especialmente as mulheres,

em Codó - Maranhão, através da história de vida da Mãe de Santo, Nilza de Odé. Assim, o *lôcus* da pesquisa foi o município de Codó, na região da Mata dos Cocais-MA.

Destacamos que, a partir da década de 1950, a cidade de Codó começou a se tornar conhecida nacionalmente como a capital da macumba, encantaria, feitiçaria, terra da umbanda. Alguns desses termos foram/são usados de forma pejorativa como forma de inferiorizar ou demonizar as religiões de matrizes africana, resultado do racismo religioso presente na sociedade brasileira até os dias de hoje

A autora narra sobre o primeiro contato que teve como pesquisadora com a Mãe Nilza, afirmando que desde o

primeiro encontro, havia percebido uma grande sabedoria, pois havia uma riqueza de saberes ali que me instigava. Conversávamos sobre tudo: religião, política, educação etc. Gostava de ouvir a sua leitura sobre a cidade e os enfrentamentos realizados durante a vida, para sobreviver. Ela fustigava em mim um fascínio pelo vivido” (2019, p. 24)

Nota-se que, desde o primeiro momento, a pesquisadora já manifesta ter sido encantada pelos saberes que Mãe Nilza demonstrava possuir e que conversavam sobre temas diversos do cotidiano da cidade e do terreiro. Tal fator é perceptível quando a pesquisadora transcreve trechos das conversas que realizou com a Mãe Nilza ao longo do estudo.

De acordo com Kaphagawani e Malherbe (2002, p. 13-14)

Na África, os sábios são os anciãos das tribos, pessoas cuja sabedoria e conhecimento das tradições, do folclore, valores, costumes, história, hábitos, gostos e desgostos, do caráter e pensamento de seu povo, são muito grandes. Os sábios são porta-vozes de uma cultura. Eles são chamados por pessoas comuns para julgamentos oficiais e decisões sobre os mais diversos assuntos (...).

Pereira (2019, p. 135), afirma que estes “saberes ficam guardados e são acionados à medida que a necessidade vai se apresentando, formando, assim, um grande repertório de saberes.” Quando é procurada por seus filhos de santo para resolução de conflitos e problemas cotidianos, esse repertório de saberes é articulado no sentido de colaborar com a vida daquelas/es que a procuram. Desta forma, é a partir da “experiência desenvolvida que lhe dará um conjunto de percepções, possibilidades de leituras, segundas visões, mecanismos de ação e um repertório de saberes para poder agir diante das situações que se apresentarem” (Pereira, 2019, p. 137)

Outro aspecto relevante da produção de afrossaberes por Mãe Nilza é a fundação e organização da AUCAC (Federação de Matriz Africana do Estado do Maranhão) que

atuava de forma política na defesa dos direitos das comunidades de terreiro na região, bem como desenvolvendo projetos de capacitação para a população negra e de terreiro (Pereira, 2019). Nota-se que Mãe Nilza atuava de forma coletiva em conjunto com outros terreiros e associações, o que demonstra vínculo com o princípio ancestral africano ubuntuísta. Costa e Ude (2019, p. 174) afirmam que

(...) as aldeias afro-pindorâmicas (...) enfatizam a coletividade, ao se colocarem frente a frente com o outro para compartilhar conflitos, atividades, rituais e demais compromissos da comunidade. (...) Para a matriz afrodiaspórica, a existência pessoal se delineia no coletivo, de modo dialógico (...).

Pereira (2019) destaca que Mãe Nilza, a partir de seus saberes, desenvolve uma cosmopercepção diferente do que vemos no Ocidente racializado, uma vez que, no terreiro são desenvolvidas

formas diferenciadas de estar e lidar com o mundo, que vão oferecendo, dentro dessa pluralidade de saberes, códigos de leitura para que possamos refletir sobre a nossa sociedade. Assim, o Terreiro se constitui como uma grande escola, na qual se ensina e se aprende, a partir de uma filosofia ancestral, na qual esses conhecimentos vão sendo modulados e repassados no desenrolar das relações cotidianas, nas sessões de formação, na organização das festas de obrigação, uma vez que cada rodante vai aprendendo a cuidar do seu Orixá, a fazer os preparos devidos para o seu recebimento, via procedimentos de realização de banhos, orações, resguardo do corpo (abstinência sexual), resguardo na alimentação etc. (Pereira, 2019, p. 205-206)

150

A pesquisadora destaca, ainda, a relação com o tempo de aprendizagens desses saberes ao afirmar que “era preciso saber trabalhar com o tempo” (Pereira, 2019, p.198). Entendendo o processo de formação que a Mãe de Santo leva para se preparar, observar, aprender a construir as relações com a comunidade de terreiro, as obrigações a cumprir com os Orixás.

Desta forma, destacamos como afrossaberes produzidos por Mãe Nilza e apontados por Pereira (2019) a partir de sua pesquisa: saberes sagrados e de cura, solidariedade, respeito ao tempo e as aprendizagens necessárias, ubuntu, senioridade, leitura de mundo, cuidado com o outro e a natureza.

A DOCÊNCIA ENTRE O “COFO”, O “CACETE” E O “MACHADO”: cosmoperceber saberes com quebradeiras de coco babaçu em processos de ensino e aprendizagens.

A presente pesquisa trata da tese de doutorado em Educação da Profa Dra Kelly Almeida de Oliveira, pela Universidade Federal do Mato Grosso, concluído em 2022. A

Profa. Dra Kelly Pereira, atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas na área de Educação sobre Quebradeiras de coco babaçu; Educação Matemática e Etnomatemática; Decolonialidade, Fenomenologia e Hermenêutica; Histórias, memórias e narrativas de professoras em Codó/MA; Educação de Pessoas jovens, adultas e idosas (EJAI), Educação do campo e Educação Escolar Quilombola (EEQ).

A tese teve como objetivo compreender as relações entre saberes tradicionais e escolares, considerando as cosmopercepções e memórias de Quebradeiras de coco em processos de ensino, pesquisa, extensão e formação de professoras/es. O *lócus* da realização das atividades de campo é a comunidade remanescente de Quilombo Laranjeira, situada no município de Aldeias Altas/MA.

Nilma Lino Gomes afirma que a produção de intelectuais negras/os acadêmicas/os

(...) problematiza, politiza e tensiona o próprio campo do conhecimento científico a se abrir para o concurso democrático de diferentes formas, inclusive, aquelas produzidas pelos diversos movimentos sociais, ações coletivas e grupos étnico-raciais (...) (2009, p. 435).

Oliveira (2022) narra que chegou à comunidade em uma posição ainda colonizadora, tendo a universidade como “único *lócus* do saber”, mas que, com tempo, colocou-se em uma postura de aprendizagem e escuta das quebradeiras de coco. Isso contribuiu para que as mulheres se reconhecessem como produtoras de saberes e que tal fato “(...) marcou a ressignificação dos saberes para a docência, para a formação e para a pesquisa.” (Oliveira, 2022, p. 23), construindo uma percepção dialógica e horizontal entre a pesquisadora e as participantes.

Esse diálogo entre afrossaberes das quebradeiras de coco babaçu e a academia, bem como a posição que a pesquisadora adotou, promovem uma abertura epistemológica e de acordo com Nilma Lino Gomes (2009)

trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procuram intervir. Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio ou o assassinio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais titulares (Santos *apud* Gomes, 2009, p. 430).

Oliveira (2022), durante a pesquisa, questiona as quebradeiras de coco acerca das memórias do período escolar, destacando a relação entre as aprendizagens cotidianas e os conhecimentos aprendidos na escola. Assim, afirma que

apreender o que sabem do cotidiano e o que lembram das experiências escolares que tiveram, supõe a constante vigilância e ruptura epistemológica com o

cartesianismo moderno que impõe a racionalidade técnica para olhar, pensar, perceber e descrever o outro (Oliveira, 2022, p. 26).

No que se refere aos saberes cotidianos, Costa Junior e Ude (2019, p. 163) nos lembram a importância de “SULear nossas experiências e narrativas articulando as possibilidades de criar referências e representações simbólicas com as quais nos reconheçamos como partícipes da história, pontos de referência e reconhecimento.” Destacamos que a postura da pesquisadora diante das quebradeiras de coco babaçu e o reconhecimento de seus saberes é um exemplo desse SULear em que possamos nos reconhecer como sujeitos de saberes.

É especialmente na seção 5 que a pesquisadora apresenta os afrossaberes oriundos das práticas socioculturais desenvolvidas no cotidiano das quebradeiras de coco babaçu na Comunidade Laranjeiras-MA. Assim, dentre outros, podemos destacar os afrossaberes conforme quadro 2, a seguir:

QUADRO 2: Afrossaberes das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu da Comunidade Laranjeiras

AFROSSABERES	AGRUPAMENTO
Crenças e valores	Saberes ligados à cosmopercepção e ontologia
Lobisomem	
Jogo de futebol	
Azeite de coco	Saberes ligados aos modos de fazer, à prática cotidiana e/ou subsistência
Carvão de coco babaçu	
Pescaria	
Plantas medicinais	
Roças: o <i>saber</i> fazer farinha e derivados	
Trançados e cestarias	

Fonte: elaborado pelas autoras com base na leitura da tese (2024)

Podemos perceber que os afrossaberes produzidos pelas Quebradeiras de Coco Babaçu na Comunidade Laranjeiras podem ser agrupados em dois grupos. O primeiro ligado à cosmopercepção, ou seja, aos modos de vida, ser e estar da comunidade e o segundo ligados à subsistência, aos modos de fazer na prática cotidiana.

Estes, juntos, dão sentido à vida comunitária. Almeida (2022, p. 87) destaca que “o coletivo que se nutre da ancestralidade na relação com o território.” Assim, destacamos a

pedagogia ubuntuísta (Sousa, 2023) presente nas relações entre as quebradeiras de coco, em que prevalecem o respeito, o aprender juntas, o coletivo, em detrimento das conquistas e modos de viver individualizados.

SABERES DOS COCAIS MARANHENSES: dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras

A dissertação é resultado da pesquisa do mestrado em Educação da Profa Ma Tercília Mária da Cruz Silva, pela Universidade Federal do Maranhão, concluído em 2023. A Profa. Ma Tercília Silva, atualmente, é coordenadora e docente no Curso de Pedagogia na Faculdade IPEDE-CODÓ, docente substituta na UFMA/Campus de Codó, e pesquisadora nos Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM/UFMA) e de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Sua pesquisa aborda temáticas relacionadas à Educação, com foco em alfabetização, relações de gênero, mulheres, raça, dialogicidade freiriana, afrocentricidade e estudos decoloniais.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o conceito freiriano de dialogicidade, a partir dos saberes do cotidiano de mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu, visando práticas educativas de alfabetização dialógica. O *lócus* das atividades de campo é a comunidade remanescente de Quilombo Laranjeira, situada no município de Aldeias Altas/MA.

Silva (2023, p. 20) reconhece o “território de Laranjeiras como um lugar de produção de saberes compartilhados de geração em geração e mantidos por seus/suas moradores/as.” Há duas questões interessantes, a pesquisadora reconhece as mulheres quebradeiras de coco como produtoras de conhecimentos e o caráter da ancestralidade. De acordo com Leite (1995, p. 111), “o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades.” Assim, estes saberes organizam os modos de vida em comunidade, ao mesmo tempo em que são retroalimentados e reelaborados no cotidiano, nas relações e mesmo no processo de transmissão de geração a geração.

A autora afirma que estes saberes são descobertos e redescobertos na experiência, “quando são levantadas dúvidas sobre o que se experiencia, existir-se e historicizar-se.” (Silva, 2023, p. 59). Assim, é no cotidiano do ser e do fazer, na comunidade, que os

saberes ancestrais se apresentam como soluções para superação das dificuldades e desafios.

Silva (2023, p. 64) afirma que é possível identificar que esses saberes se relacionam com o “movimento cíclico da natureza na realização das atividades articuladas com os saberes locais da comunidade Laranjeiras”, ao notar que há tempo de plantar, tempo de colher, de fazer carvão, tirar o azeite.

Outro ponto que merece nosso destaque em relação a produção de afrossaberes das mulheres quebradeiras de coco na Comunidade Laranjeiras é como estes são

manifestados consciente ou inconscientemente de diversas formas no cotidiano das mulheres quilombolas Quebradeiras de coco babaçu, seja através das relações na comunidade, no cooperativismo, na reciprocidade expressa na circularidade, nas relações com os elementos naturais (mata, terra, rios, sol...) ou nas atividades tradicionais no campo que as tornam guardiãs de saberes da floresta (Silva, 2023, p. 74)

Em comunidades tradicionais africanas, a exemplo dos povos bantu, a ideia de axé e/ou força vital é fundamental. Acredita-se que todas as coisas possuem energia vital. Assim, para os povos bantu “todos os seres do universo têm a sua própria força vital; humano, animal, vegetal ou inanimado (Tempels, [s.d.], p. 2).

Em razão disso, é possível observarmos como a autora relata a relação de reciprocidade entre as quebradeiras de coco e as matas, o rio, o tempo, ou seja, no cotidiano da vida da comunidade. Gomes (2009, p. 430) afirma que “as palavras e os conceitos não estão separados da vida, do mundo, da realidade, das contradições, do sofrimento humano, das esperanças e desesperanças (...)”. Assim, inferimos como estes saberes surgem e são reelaborados a partir da materialidade da vida no cotidiano da comunidade.

Na figura abaixo é possível percebermos como os afrossaberes presentes na Comunidade Laranjeiras e apontados pela pesquisadora estão diretamente ligados a esse cotidiano ancestral das quebradeiras de coco babaçu. Vejamos:

Figura 1: Afrossaberes - quebradeiras de coco



Fonte: Silva (2023)

Cabe destacar que a líder comunitária de Laranjeiras, Diana Almeida de Oliveira, foi convidada e participou como avaliadora das bancas de defesa do trabalho de Tercília Silva (dissertação) e de Kelly Oliveira (tese). Tal fato é inovador do ponto de vista da tentativa de estabelecer alguma simetria entre diferentes formas de produção de conhecimento: a academia e as comunidades afrodescendentes (César, 2020).

CONCLUSÃO DE OUTRO COMEÇO/MEIO/COMEÇO

É necessário que reconheçamos que mulheres negras produzem afrossaberes no cotidiano das comunidades em que estão inseridas e estes são, especialmente, para a própria comunidade, conhecimentos válidos, construídos a partir de suas próprias experiências e cosmopercepções.

Estes conhecimentos precisam sair das comunidades e chegar às salas de aula, para que estes povos sintam-se participantes do processo sócio-histórico e econômico de formação do Brasil. Segundo Oliveira (2018, p. 26) “a educação (...) tem sido cúmplice da escravidão, da persistência da desigualdade de direitos e de incontáveis discriminações, tem ainda contribuído no sentido de ocultar os saberes produzidos pelos pobres da terra, favorecendo a predominância do conhecimento dos poderosos como verdades.”

Reconhecer saberes de mulheres negras em territórios negros, bem como nomear essas mulheres como intelectuais resgata a subjetividade e humanidade roubada pelos

processos criminosos da colonização e escravização no passado e da colonialidade, racismo e sexismo na atualidade. Não se trata de legitimar esses conhecimentos, eles já são legítimos para as pessoas que os desenvolve, na vida cotidiana e prática das comunidades em que tais mulheres estão inseridas. Não é papel da universidade ir lá conceder alguma espécie de legitimidade, mas seguir aprendendo mais sobre nós mesmas, sobre nossa ancestralidade que compõe nossa sociedade amefrica ladina, brasileira.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CASTIANO, José P. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da legitimação. Maputo: Editora Educar; CEMEC; Universidade Pedagógica, 2013.

CESAR, Layla Jorge T. **Educação Intercultural**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

COSTA Jr, J.; Ude, W. (2019). **Educação afrodiaspórica e transformações na prática universitária**: o SULear como uma perspectiva decolonial entre saberes. **Revista Interdisciplinar Sulear**. Disponível em:
<<https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4159>>. Acesso: em 07 set. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em:
<<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feministas negro. Revista Sociedade e Estado. V. 31, no 1, jan./abr. 2016. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em 15 abr. 2023.

CUNHA JR, Henrique. **Africanidade, afrodescendência e educação**. Revista Educação em Debate. Fortaleza, ano23, v. 2, n. 42, 2001. Disponível em:
<<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>>. Acesso em 13 jun. 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Bairros Negros**: ruptura epistêmica do pan-africanismo no Brasil. Revista de Extensão da UNIVASF. Petrolina, n.2, 2021. Disponível em:

<<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/1964>>. Acesso em 3 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento. algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONGALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia.; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (orgs) **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, bell. (1995). **Intelectuais Negras**. Revista Estudos Feministas, 3(2), 464, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 14 dez 2022.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1986.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/didier_n._kaphagawani__jeanette_g._malherbe_-_epistemologia_africana.pdf>. Acesso em 15 jan 2021.

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

LEITE, Fábio. **Valores civilizatórios em sociedade negro-africanas**. África: Revista do Centro de Estudos Africanos. São Paulo: USP, 18-19 (1), 1995/1996. p. 103-118. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74962>>. Acesso em 29 out. 2021.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2023.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**. ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ea/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4tmHSvbF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 24 mar 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana**: o desafio da coerência. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. especial, out. 2008. p. 162 – 184. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>>. Acesso em 19 mar 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social**: para a construção de uma pedagogia latino-americana. Revista Educação e Emancipação. v.11, n.3, p. 13-35, 2018. Disponível em: <<https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9724>>. Acesso em: 14 dez 2019.

OLIVEIRA, Kelly de Almeida. **A docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado"**: cosmoperceber saberes com Quebradeiras de coco em processos de ensino e aprendizagens. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/publication_scientific/901/f5a82458a923e71733b900731f0367b4b6d68130.pdf>. Acesso em 17 jan 2024.

PADILHA, Gláucia Santana Silva.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia Afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP. v. 30, n.1, Mar./Dez. 2019, p. 188-2003. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6733>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

PEREIRA, Ilka Cristina Diniz. **Pelas Mãos de Mãe Nilza: mulheres negras e religião em Codó-MA**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/14654>>. Acesso em 17 jan 2024.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. Vida nua, Direitos Humanos e Educação em Tempos de Tanapolítica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 8, ago/2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6780>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SILVA, Tercília Mária da Cruz. **Saberes dos Cocais Maranhenses**: dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras. Dissertação.

Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14914848>. Acesso em 20 jan 2024.

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. **As diásporas maranhenses**. Codó: caminhos e descaminhos de um povo em movimento (1970-2010). Tese. 2016. Doutorado em História Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo: PUC, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19462>>. Acesso em 21 out. 2021.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de Sousa. **Pedagogia ubuntuísta**: formação inicial com afrodocência. Curitiba: Editora CRV, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMA, 2010.

TEMPELS, Placide. **Ontologia Bantu**: o comportamento dos bantus – ele se concentra em um único valor: a força vital. Tradução Marcos Carvalho Lopes. [s.d]. Disponível em: <<https://filosofiapop.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Ontologia-Bantu.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SABERES DE MULHERES AFRODESCENDENTES NA PRODUÇÃO MUSICAL MARANHENSE

Fernanda Silva da Costa & Raimunda Nonata da Silva Machado

INTRODUÇÃO

A ausência da mulher na música e em diferentes áreas de trabalho é resultado das condições estruturais que foram estabelecidas ao longo da história, considerando tempos e espaços singulares. Essas conjunturas estruturais refletem até hoje nos registros históricos que, raramente divulgam sobre vida e obra de mulheres no contexto acadêmico, mesmo que elas tenham sido protagonistas em diferentes setores.

Buscando apresentar a representação feminina na área da composição musical, o presente trabalho, sobre história das mulheres compositoras, faz um recorte racial, uma vez que a mulher afrodescendente foi ainda menos evidenciada em estudos acadêmicos em relação a mulher branca e um recorte educacional, a fim de destacar a importância da preservação do conjunto de conhecimentos e práticas culturalmente desenvolvidas e produzidas por compositoras afrodescendentes em sala de aula.

O estudo surge a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA), vinculado ao Departamento de Educação II (DE II), do Curso de Pedagogia, em diálogo com a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LISEAFRO) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

A partir do MAfroEduc Olùkó, surgiram alguns questionamentos em relação ao tema: quem são as compositoras afrodescendentes do Maranhão? Que saberes essas artistas produzem? Assim, este trabalho parte do objeto de estudo saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas e tem como objetivo apresentar possibilidades de apresentar saberes de mulheres afrodescendentes nas práticas educativas de professores (as) da educação básica à superior.

Este problema se justifica pelo fato de que mulheres, como por exemplo, Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937 - presente) e Célia Sampaio (1964 - presente), através da música, expressam para o mundo saberes da cultura local, contribuindo com a configuração da identidade cultural do povo maranhense e da diversidade artística de um estado que é marcado pela miscigenação. Além disso, parte do princípio de que os saberes locais relacionados à cultura africana e afro-brasileira ainda são pouco explorados nos

currículos da educação básica e até nos currículos dos cursos de licenciatura do Ensino Superior, mesmo depois da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras.

Sobre o delineamento metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa e desenvolvida por meio de um estudo exploratório. O estudo exploratório contribuiu para ampliar a familiaridade com conceitos que circundam o objeto de estudo.

A pesquisa utiliza como técnica de produção e análise de dados a pesquisa bibliográfica e a entrevista narrativa. A entrevista narrativa se trata de uma descrição de acontecimentos no qual as experiências históricas e singulares promovem sentidos plurais para a sociedade (Larrosa, 2004). Assim, buscamos aqui apresentar as narrações feitas pelas próprias compositoras a partir do retorno que elas mesmas fizeram em suas páginas vividas, contextualizando e revivendo a partir de suas memórias.

O estudo adota a perspectiva decolonial para analisar a vida e obras das compositoras maranhenses em diálogo, também, com o paradigma da afrocentricidade. Acreditamos que pesquisar os saberes locais produzidos por compositoras afrodescendentes a partir da própria perspectiva das sujeitas envolvidas se faz necessário para que se possa conhecer a história real de mulheres compositoras do estado e, a partir disto, levantar reflexões sobre a inserção desses conhecimentos no contexto das escolas de São Luís.

Nestes termos, argumento que estes saberes musicais, biográficos relacionados a compositoras afrodescendentes devem ser apresentados em sala de aula, uma vez que o estudo sobre saberes locais faz parte do conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018), contudo, carecem de registros e abordagens pedagógicas que representem o povo afrodescendente e sua contribuição para a formação cultural do Estado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para conhecer a vida e obra de compositoras afro-maranhenses, adotamos a teoria decolonial e afrocentrada, visando compreender de forma epistêmica os saberes oriundos da produção musical de mulheres afrodescendentes do Maranhão, localizando sua relação na constituição do ensino da música afro-brasileira.

A teoria decolonial representa o pensamento intelectual a partir dos povos que foram subalternizados, uma vez que “a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16). No que se refere a afrocentricidade, o conceito foi elaborado por Molefi Asante e transformado em paradigma acadêmico no ano de 1980. A afrocentricidade “emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental” (Asante, 2016, p. 10). Esta caixa conceitual mencionada pelo autor impossibilitou a visibilidade dos africanos como sujeitos agentes de transformações, pois os rotulou como inferiores e incapazes.

Deste modo, o pensamento decolonial e afrocentrado é a própria história da modernidade, recontada a partir do ponto de vista dos sujeitos que foram colonizados na América Latina e, assim, representa uma resposta epistemológica ao pensamento europeu. Neste sentido, discutimos, neste estudo, a música produzida por compositoras afro-maranhenses a partir da teoria decolonial e da afrocentricidade que visa retratar a história da música maranhense, a partir da visão de mulheres afrodiaspóricas. Ao adotar esta perspectiva para conduzir a construção das narrativas, buscamos trazer as compositoras afro-maranhenses para seu centro cultural representativo, a fim de que os resultados tivessem o máximo de aproximação com suas visões culturais.

Muitos são os estudos sobre mulheres afrodescendentes, sobretudo, que destacam as especificidades culturais e sociais que fizeram com que histórias de mulheres negras ganhassem aspectos singulares. A brasileira Lélia Gonzalez (1935-1994), por exemplo, é uma pesquisadora que desenvolve reflexões teóricas e práticas que envolvem mulher, escravidão, mercado de trabalho, trabalho doméstico, entre outros temas, a partir da experiência afro-latino-americana (Gonzalez, 2021).

Rios e Lima (2020, p. 19), destacam que Gonzales “em suas análises acerca das representações sobre mãe preta e mucamba, doméstica e mulata, destacava-se a questão dos estereótipos em torno da mulher negra que limitavam seu lugar na sociedade”. Para Gonzales (2020), as mulheres negras tiveram papéis e representações sociais na sociedade brasileira, determinados por sua condição racial, que, ao longo da história, firmou-se como uma espécie de rótulo. Lutando contra os estereótipos, a autora desconstrói a partir de seus estudos as representações essencialistas sobre mulheres

negras, enfatizando a amefricanidade como experiências de mulheres na diáspora em oposição ao pensamento colonialista sobre mulher negra.

Dentro da mesma perspectiva destaca-se a autora, Djamila Ribeiro (2018), com vastas obras, dentre elas: *O Pequeno manual antirracista*, na qual a autora enfatiza a necessidade em reconhecer o racismo no Brasil para combatê-lo e *Lugar de fala* (2019), que diz que a necessidade de falas deve partir da óptica da localização social do indivíduo, como por exemplo a construção de falas de mulheres negras como forma autodefinição sobre o que é ser mulher negra.

Angela Davis (1944-), autora estadunidense reconhecida por suas lutas em prol de direitos do povo negro, é uma das escritoras que mais inspiram pesquisas sobre mulheres negras. Em seu livro *Mulheres, raça e classe*, ela apresenta experiência de mulheres negras estadunidenses motivadas por sua própria experiência, mas também pela ausência de registros sobre mulheres negras nos Estados Unidos, sobretudo, sobre a situação específica de mulheres escravizadas (Davis, 1988).

Na área da Educação, destaca-se a pesquisadora Nilma Lino Gomes, que aborda o quanto o debate sobre as relações entre educação, raça e gênero estão imersas na alteridade e sinaliza que esta pauta deve ser melhor considerada por professores no Brasil, uma vez que “a escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades” (Gomes, 1996 p. 68).

No Maranhão, a pesquisadora Raimunda Machado desenvolve estudos sobre raça e gênero no campo educacional, buscando combater pedagogias racistas e o preconceito na escola (Machado, 2008). Estudos como estes partem da necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, onde mulheres e homens, independentemente de sua raça, possam ter seus direitos garantidos e respeitados.

No que se refere a música, vale destacar muitos são os estudos que tratam sobre música afrodiaspórica, ou seja, a música produzida por pessoas negras. Batista (2018) mostra que a etnomusicologia é um campo de estudo que busca apresentar práticas musicais diversificadas e que “a produção na área e o diálogo com o campo da educação musical tem ampliado a possibilidade de se trabalhar com a diversidade cultural brasileira” (Batista, 2018).

Esse diálogo, entre educação musical e etnomusicologia, representa uma possibilidade de levar conhecimentos plurais que por muito tempo foram subalternizados na sala de aula, promovendo assim, currículos educacionais mais representativos e

amplos. Batista (2018, p. 12) apresenta ainda que “o movimento interétnico, no processo de Educação Musical pode ser uma ferramenta de erradicação do racismo e visibilidade na produção de conhecimento daqueles que, cotidianamente, praticam saberes na sala de aula”.

Por outro lado, raros são os estudos que equacionam a relação entre musicistas/compositoras afrodescendentes e educação musical, assim, consideramos a necessidade de pesquisas que se preocupem em registrar o legado de mulheres compositoras na música.

RESULTADOS E DISCURSÕES

O estudo sobre a produção de saberes musicais mapeou produções de compositoras brasileiras e refletiu sobre a descolonização da educação musical, buscando as contribuições e reconhecimento de mulheres compositoras, a partir dos saberes locais com ênfase em composições antirracistas e afrocentradas de mulheres maranhenses. Nesse sentido, vamos responder à questão do estudo: quem são as compositoras afrodescendentes do Maranhão e que saberes produzem? A seguir, uma breve apresentação sobre as compositoras afro-maranhense Célia Sampaio, Patativa e Dona Teté do Cacuriá.

Célia Sampaio

A cantora e compositora Célia Sampaio, nasceu no dia 30 de março de 1964 na cidade de São Luís do Maranhão, é conhecida como a dama do reggae e ao longo de sua carreira participou de grupos musicais como Banda Afroakomabu e Banda Guethos. Além de cantora e compositora, a artista também é técnica em enfermagem e desenvolve trabalhos na área de corte e costura voltados ao estilo africano.

Sobre o início da carreira, Célia Sampaio conta que se descobriu cantora dentro do Bloco Afro Akomabu, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN). As músicas do Bloco Afro Akomabu, são ritmadas por instrumentos musicais africanos, como atabaque, agogô e afoxé, abordam em suas melodias a história de luta do povo negro e apresentam grandes nomes e representantes do movimento negro do Brasil e do mundo.

Outro marco importante na carreira de Célia Sampaio foi sua participação na banda Guetos. O grupo era composto pelos músicos Paulinho Akomabu e Tadeu de Obatalá, ambos integrantes do bloco Afro Akomabu, além dos guitarristas Candido, Belo além de Abel Moura no baixo. A banda atuou por 5 anos e fez sucesso na cidade de São Luís entre os anos de 1993 e 1998. Aqui é possível verificar o protagonismo de Célia Sampaio como única mulher integrando a banda de reggae.

Desde então, Célia passou a fazer parte de vários projetos envolvendo música maranhense, dentre eles a cantora relembra, em entrevista, sua participação com os intérpretes Silvia Cantanhede (1958-2018) e Claudio Pinheiro, no projeto Música Popular de Cara Nova, promovido pela Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão. Em 1999, Célia Sampaio participa de uma seleção para cantar no Serviço Social do Comércio (SESC), SESC Pompeia, por meio do projeto nacional Nordeste, que tinha como objetivo selecionar um artista renomado e outro que ainda estava construindo carreira.

Depois de seguir carreira solo, Célia Sampaio produziu vários discos, álbuns, singles e coletâneas, dentre eles os álbuns: Diferente (2001), Oyá (2009), Crioula (2019), Célia Sampaio (2022). Dentre os Singles e EPs: Black Power (1999), Toada do Clã (2009), Crioula Valente (2019), Pegada Negra (2021) e Ela (2021).

Célia Sampaio é conhecida como a dama do reggae e o conteúdo de todas as canções interpretadas por ela abordam a história do povo negro e buscam sensibilizar a população sobre o valor cultural, intelectual e artístico do afrodescendente. O reggae maranhense, sobretudo o reggae produzido por Célia Sampaio, possui características singulares que caracterizam sua performance e, dentre estas características, destacamos uso de instrumentos percussivos como tambor e agogô no arranjo das músicas.

Finalizo este tópico evidenciando que a narrativa de Célia Sampaio apresenta uma história de luta e de uma carreira construída no movimento negro repleta de saberes disponíveis para serem explorados no âmbito educacional. Dentre todos os saberes, destaco: história do povo negro, história do reggae, história de mulheres negras, ritmos e melodias de influência da matriz africana como reggae, tambor de crioula, afoxé e a religião de matriz africana.

Patativa

Dona Maria do Socorro Silva, conhecida como Patativa, nasceu em Pedreiras, região do Mearim, dia 5 de outubro de 1937. Aos 8 anos de idade, mudou-se para São Luís, onde morou nos bairros do Anil e João Paulo. Dadinha foi seu primeiro apelido, pois ainda criança ela foi entregue por sua mãe a uma senhora, amiga da família que a criou. De forma irreverente e divertida, Patativa faz questão de dizer, em todas as entrevistas, que já participou, que a música é uma vocação, uma dádiva de Deus. Não existe uma data ou momento específico que possa marcar o início da artista na vida musical, porque a música sempre fez parte da vida dela.

A trajetória da compositora é marcada por sua passagem pelo grupo tradicional Fuzileiros da Fuzarca e Turma do Quinto, e sua participação nos referidos grupos representa fortemente sua entrada no samba. Além de sua irreverência e talento, o galhinho de arruda usado atrás da orelha e o chapéu panamá, caracterizam sua personalidade. Vale ressaltar que a artista Maria do Socorro Silva também é reconhecida pelo famoso apelido Patativa dada por seu amigo, Justo Santeiro, no bairro da Madre Deus, quando disse que ela parecia o pássaro Patativa, pois vivia cantando.

As composições de Patativa surgem de forma espontânea e tratam de assuntos do cotidiano. Patativa teve seu primeiro CD gravado somente aos 77 anos, mesmo estando por mais de cinco décadas na área musical. Antes da gravação de seu primeiro disco, a única gravação que se tem registro foi da música *Colher de chá*, interpretada pela cantora Lena Machado, em 2010 (Marasom, 2014).

O Lançamento do álbum *Ninguém é melhor do que eu* aconteceu no ano de 2015, sob direção artística de Zeca Baleiro e produção musical do cantor e compositor Luís Junior. O disco possibilitou a artista um reconhecimento nacional, que antes estava limitado ao território maranhense (Ferreira, 2019). Marasom (2014) explica que “O CD conta com a participação especial de Zeca Pagodinho, na faixa *Ninguém é Melhor do Que eu*, Zeca Baleiro, na faixa: *Santo Guerreiro*, e Simone, em *Saudades do Meu Bem-Querer*. Em entrevista à TV Brasil (2014), o produtor musical Luís Junior conta que a base desse disco é totalmente direcionada aos ritmos do Maranhão, da cultura popular e do samba.

O álbum conta com 14 faixas totalmente autorais. Próximo dos 82 anos, Patativa lança seu segundo álbum, *Sou de pouca fala*, gravado em São Luís, sob produção de Zeca Baleiro e Luís Júnior Maranhão. O repertório é totalmente autoral e além de samba, conta com

ritmos como cacuriá e xote. Teles (2019) descreve o álbum, como uma “coleção de composições simples, sem firulas, de música descomplicada, letras curtas e objetivas que pedem o básico no acompanhamento, senão estraga”.

O disco *Sou de pouca Fala* é composto por 13 faixas, com canções singulares como *Pega Maum*, no qual a artista apresenta a canção em ritmo de Cacuriá e conta com participação de Rosa Reis e Camila Reis no vocal. A música *No pé da minha roseira*, cantada em ritmo de mina, e a música *Não faço nada sem poder*, em ritmo de xote, as quais a cantora divide o vocal com Zeca Baleiro (Ferreira, 2019).

O samba de Patativa é acompanhado por instrumentos como “bateria, sanfona, percussão, trompete, flauta e uma trinca de trombones. O coprodutor e diretor musical, Luiz Junior Maranhão, é peça fundamental no disco, tocando violão de 7 cordas, cavaquinho, baixo, bandolim, e viola caipira” (Teles, 2019).

Sobre as músicas de Patativa, vale ressaltar que a maioria de suas canções são construídas em ritmo de samba e as letras contam acontecimentos de sua vida e histórias da periferia de forma irônica e engraçada através de muitas rimas. Em entrevista, ela diz que suas músicas são curtas, visto que ela não gosta de histórias cumpridas, refere-se as suas músicas como *sambas de bêbado*. Assim, as músicas de Patativa podem ser apresentadas em sala de aula para retratar saberes como: história do samba, ritmos maranhenses, histórias do cotidiano e crenças populares.

Dona Teté

Almericie Silva Santos (1924-2011), mais conhecida como Dona Teté, apelido que ela ganhou do padre na hora de seu batizado, é uma das mais famosas lideranças do Cacuriá, manifestação popular do Maranhão que mistura dança, música e poesia. Almerice da Silva Santos (Dona Teté), filha única de dona Josefa e seu Venceslau, nasceu em 27 de junho de 1924, na cidade de São Luís do Maranhão, no Sítio do Batatã, bairro do Coroadinho. Por causa de seu amor e dedicação ao Cacuriá, tornou-se uma das figuras mais respeitadas da cultura popular maranhense e foi reconhecida pelos governos estadual e nacional como uma mestra da cultura popular e recebeu diversas homenagens ao longo da vida.

Dona Teté era uma das caixeiras que fazia parte do cacuriá criado por seu Lauro e Filoca, único grupo de cacuriá da cidade até 1986 (Delgado, 2013) e se destacava, pois,

além de tocar caixa, dançava no grupo de forma diferenciada, apresentando sempre um sorriso no rosto, sensualidade e muito molejo. Assim, seu envolvimento com o ritmo do cacuriá, começa no Cacuriá de seu Lauro e dona Filoca e nas festividades do Divino Espírito Santo, no qual começou a tocar caixa: “Sempre polêmica com seu jeito de dançar, ela era a única que rebojava de jeito sensual, destacando-se”. Deste modo, o cacuriá é uma dança maranhense que reúne elementos artísticos, como dança e música a partir de ritmos quem vem do Carimbó de Caixas, do Bumba meu boi, da Festa do Divino Espírito Santo e das Festividades Juninas.

Dona Teté foi ainda a responsável por divulgar e difundir o Cacuriá no mundo, pois embora não tenha sido a criadora desta manifestação cultural, ela se destacou com sua irreverência e características singulares que fizeram de seu cacuriá o mais conhecido e reconhecido do estado. Algumas das composições do Cacuriá de dona Teté, podem ser apresentadas em sala de aula para falar sobre a Festa do Divino, como é o caso das músicas: “Festa do Divino” e “Divino”. O trecho “Meu Divino Espírito Santo, Vós queira me ajudar, me dando por si saúde, pra cantar cacuriá” e “Meu Divino Espírito Santo venha nos abençoar, dando força as minhas crianças pra dançar cacuriá”, mostram a religiosidade e a tradição da fé como essenciais na festividade.

Sobre as canções do Cacuriá, Beto conta que muitas são de domínio popular, como é o caso das músicas *Formiga*, *Assa cana*, *Jabuti e Jacaré*, no entanto que muitas foram criadas por dona Teté, inclusive, as que popularizaram o Cacuriá, como: *O choro de Lera*, *Gavião* e *Passarinho verde*.

Dona Teté faleceu em 2011, vítima de um acidente vascular cerebral, mas sua essência e singularidade foram eternizadas e mantidas com muito rigor por todos que a conheciam e participam de seu cacuriá” (OLIVEIRA, 2022). Em suma, a ousadia, o carisma e a fé como as principais marcas da rainha Teté que, não está mais entre nós fisicamente, sendo eternizada na história e na cultura do estado do Maranhão. Dentre os saberes apresentados no Cacuriá de dona Teté, destaco: a festa do Divino Espírito Santo; o toque de caixas, as canções populares, a religiosidade, a corporeidade, os ritmos e a dança presentes na manifestação.

CONCLUSÃO

A pesquisa apresentou três artistas que, embora sigam gêneros musicais distintos (samba, reggae e cacuriá), possuem muitas características em comum, uma vez que ambas resgatam saberes presentes na cultura africana, saberes que são retratados desde a poesia das canções até a forma melódica propriamente dita. Assim, as três artistas estudadas produzem/produziram saberes singulares ao longo do tempo, contribuindo significativamente na construção da cultura popular maranhense.

A irreverente Patativa conta histórias do cotidiano por meio do samba, um gênero musical com raízes afrodescendentes; Célia Sampaio conta uma história de luta do povo negro através do reggae, um gênero musical de origem jamaicana e marcada por influências da música africana e; Dona Teté do Cacuriá, que por meio de versos repletos de trocadilhos embalados pelo ritmo das caixas do divino divulga uma manifestação popular genuinamente maranhense.

Assim, as histórias e composições configuram e reconfiguram a cultura musical no Maranhão, uma vez que as características presentes nos ritmos e melodias de cada uma dessas artistas retratam saberes que só encontramos aqui no Estado. Por fim, enfatizamos a importância da apresentação desses saberes locais na escola, visando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como estabelece a Lei 11.645/2008.

Referências:

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental**: introdução a uma ideia. Ensaios Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28/08/2021.

BATISTA, Leonardo Moraes. **Educação Musical, Relações Étnico-Raciais e Decoloneidade**: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. Revista Orfeu, v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, v. 31, p. 15-24, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (Orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRUPPELLI LOPONTE, Luciana. **Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso**. Universitas humanística, n. 79, p. 143-163, 2015.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo decolonial**. Revista de Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Até quando Brasil?** perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. Proa: Revista de Antropologia e Arte, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SEGATO, Maria Rita. **Gênero e colonialidade**: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais. v.18, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 15 jul 2023.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORAS

Alyne da Silva e Silva

Graduada em Serviço Social pela Faculdade do Maranhão- FACAM, Especialização Metodologias da Educação Superior (CEMES) pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMA e membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). Possui experiência e concentra seus estudos na área da Educação, principalmente nos temas: educação, raça, relações étnico-raciais e relações de gênero.

Ana Priscila Sampaio Rebouças

Graduada em Ciências – Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2014) e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020). Especialista em Ensino de Matemática pelo Instituto PROMINAS (2016)., Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2021) e Doutora em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino, Universidade Estadual da Paraíba. Coordenou a Região Nordeste (2022-2024) da Rede Internacional de Etnomatemática (RedINET) e integra a Comunidade EtnoMatemaTicas Brasis. É membro do Grupo de Estudos Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação e Pós-Modernidade (GEPEP).

Bruna Suene Silva Moreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAVENI (2021). Graduada em Ciências Humanas com Habilitação em História - UFMA (2018). Servidora do Instituto Federal do Maranhão - IFMA CAMPUS PINHEIRO. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada. Neta de quebradeira de coco, Mãe de pet, filha e irmã. Pinheirense, com orgulho.

Fernanda Lopes Rodrigues

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Colégio Universitário (COLUN-UFMA). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFMA (NEAB-UFMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc/UFMA). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e Diversidades do COLUN-UFMA. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase nos temas: formação docente, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola.

Fernanda Silva da Costa

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), licenciada em Música (UFMA) e mestranda em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes. Foi professora substituta no curso de Licenciatura em Música da UEMA e orientadora de TCC no Núcleo de Tecnologias para Educação da mesma instituição. Atualmente, é professora de Arte no Colégio Militar Tiradentes I, atuando no Ensino Fundamental e Médio. Possui experiência nas áreas de educação musical, formação de professores, políticas educacionais, cultura popular e música maranhense.

Francilene Brito da Silva

Mulher afrodescendente nordestina, artesã da vida. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017), na Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011) na Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Especialista em História da Arte e da Arquitetura pelo Instituto Camillo Filho (2006); Especialista em Teoria do Conhecimento pelo Departamento de Filosofia da UFPI (2004) e licenciada (Plena) em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela UFPI (2001). Atualmente é Professora da Universidade Federal do Piauí do Departamento de Artes, Centro de Ciências da Educação, e uma das líderes pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas RODA GRIÔ - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI) e membro do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (UERJ). Criou e Estuda o método das Oralimagens: Arte, Educação e Afrodescendência como narrativas decoloniais e cotidianas.

Francisca Márcia da Silva Batista

Graduanda em Licenciatura Plena Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, cursando Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Atualmente é pós-graduanda do Centro de Educação a Distância (CEAD) na Especialização em Economia Solidária, Inovação e Gestão Social (EESIGS) - UFCA e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente: Letramentos e suas medicações - FORDOC. Possui experiência e concentra seus estudos na área da Educação, principalmente nos temas: educação de surdos, práticas Pedagógicas, metodologia, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), inclusão de surdos.

Ilma Fátima de Jesus

Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia N. S. Medianeira/SP. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Afro-brasileiras - Gipeab/UFMA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe/UFMA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc/UFMA) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – Gepegre/Grupo de Estudos sobre Feminismo Negro e Mulherismo Africana/UEMS. Professora do ProEtnos - Licenciatura Quilombola da UEMA. Coordenadora da Comissão de Mulheres do Movimento Negro Unificado – MNU no Maranhão. Foi 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 (2012 – 2014). Foi Secretária Adjunta de Ensino na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (2015-2016). Coordenadora da Formação de Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino em Educação e Relações Étnico-Raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003 no Núcleo do Currículo/Secretaria Adjunta de Ensino/Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED).

Kelly Almeida de Oliveira

Pedagoga, Especialista em Didática Universitária, Mestra em Cultura e Sociedade e Doutora em Ciências e Matemática. Atua como professora adjunta no Curso de Pedagogia da UFMA, como coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, como docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica (PPGEEB) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (Gephem).

Letícia Silva Lima

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2023). Formada em Engenharia Civil pela Universidade Estadual do Maranhão (2019); ex-bolsista do Programa Ciências Sem Fronteiras Roma-Itália (2014/2015). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Pitágoras (2023). Atualmente é membra/integrante do Grupo de Pesquisa Matematiqueer e do MAfroEduc das Universidades Federais do Rio de Janeiro e do Maranhão, respectivamente. Atualmente professora efetiva das disciplinas de Educação Tecnológica e Matemática do SESI/SENAI.

Luane Bento dos Santos

Doutora em Ciências Sociais/PUC-Rio. Mestra em Reações Étnico-raciais/CEFET-RJ. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais/UERJ. Docente de Sociologia na Educação Básica. Pesquisadora de Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico-raciais. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e do Coletivo de Pesquisadoras Negras Linhagem dos Cabelos.

Maria Apoliana Almeida da Costa

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental – UFMA e membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente: Letramentos e suas mediações – FORDOC.

Raimunda Nonata da Silva Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Ciências Sociais e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Professora Adjunta do Departamento de Educação II, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ambos da UFMA). É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ/GEAfro), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/ PI/Brasil. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc/UFMA). Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase nos temas: formação docente, prática educativa, relações de gênero, mulheres, raça, afrodescendência, educação a distância e tecnologia educacional.

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe); e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA). É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Possui experiência e concentra seus estudos na área da Educação, principalmente nos temas: educação, afrodescendência, raça, relações étnico-raciais e filosofia africana. É autora do livro Pedagogia Ubuntuísta: formação inicial com afrodocência.

Tercília Mária da Cruz Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é Coordenadora e docente no Curso de Pedagogia na Faculdade IPEDE-CODÓ e Professora Substituta na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisadora nos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM/UFMA) e Coordenadora pedagógica no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA Campus VII, Codó (2019). Pesquisa as temáticas de Educação, direcionadas para a Alfabetização, Relações de gênero, Mulheres, Raça, Dialogicidade Freiriana, Afrocentricidade e Estudos Decoloniais.

Walquíria Costa Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (2023). É pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA). Desenvolve estudos e pesquisas, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres, mulheres afrodescendentes, afrocentricidade, professoras afrouniversitárias, memórias, docência e relações étnico-raciais. É autora do livro Professoras AfroUniversitárias da LIESAFRO: entre práticas educativas afrocentradas intersubjetivas.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme
a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Título: Lugares de Mestras Negras: celebrando (re) existências e
saberes plurais na academia

Organizadoras Soraia Lima Ribeiro de Sousa, Fernanda Lopes Rodrigues,
Letícia Silva Lima, Walquíria Costa Pereira, Tercília Maria
da Cruz Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado

**Projeto gráfico,
diagramação e capa** Letícia Silva Lima, Tercília Maria da Cruz Silva, Walquíria
Costa Pereira

Imagem da capa Tania Rêgo – Agência Brasil

Formato 210 x 297 mm

Páginas 176

Tipografia Cambria | Corpo e Títulos
Canva Pro

