

*Raimunda Machado
Cidinalva Silva Câmara
Tatiane da Silva Sales
(Organizadoras)*

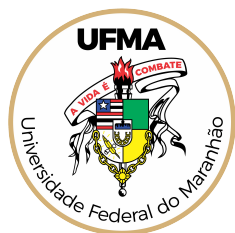
CAMINHOS AMEFRICANOS, HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE: **Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde**

Coleção Caminhos Amefricanos:
Experiências Didáticas em Educação Antirracista



CAMINHOS AMERICANOS, HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE:
Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



sibi

SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor

Prof. Dr. César Augusto Castro



EDITORIA DA UFMA

Coordenadora
Conselho Editorial

Irenilma Cadête Lima

Profa. Dra Maria Áurea Lira Feitosa

Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa

Prof. Dr. Márcio José Celeri

Prof^a. Dra Raimunda Ramos Marinho

Profa. Dra Rosângela Fernandes Lucena Batista

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof^a. Dra Débora Batista Pinheiro Sousa

Profa. Dra Luma Castro de Souza

Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva

Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa

Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos

Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires

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.

**Raimunda Nonata da Silva Machado
Cidinalva Silva Câmara
Tatiane da Silva Sales
(Organizadoras)**



**CAMINHOS AMEFRICANOS, HISTÓRIA,
CULTURA E SOCIEDADE:
Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde**

**Coleção Caminhos Amefricanos:
*Experiências Didáticas em Educação Antirracista***

São Luis



EDUFMA

2025

© 2025 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico, Diagramação e Design da Capa Mervaldo Jesus Souza Machado
Revisão Raimunda Nonata da Silva Machado
Fotos da Capa Sáride Maíta Alves Crispim Cirilo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Caminhos Amefricanos, História, Cultura e Sociedade: Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-Verde / organizado por Raimunda Nonata da Silva Machado, Cidinalva Silva Câmara, Tatiane da Silva Sales. – São Luís : EDUFMA, 2025.

206f.: il. Formato eletrônico (E-BOOK)

(Coleção Caminhos Amefricanos: Experiências Didáticas em Educação Antirracista)

Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br>

ISBN: 978-65-5363-557-9

1. Aspectos históricos. 2. Cultura. 3. Questões sociais. 4. Brasil – Moçambique – Colômbia – Cabo-Verde. I. Machado, Raimunda Nonata da Silva Machado. II. Câmara, Cidinalva Silva. III. Sales, Tatiane da Silva. IV. Título.

CDD 305.8

CDU 304.2-054(=2/=8)

Bibliotecário: Carlos Wellington Soares Martins CRB 13/605

CRIADO NO BRASIL [2025]

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



Caminhos Amefricanos

História, Cultura e Sociedade: Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde

Coordenação:

Prof.^a Dr.^a Cidinalva Silva Câmara (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Tatiane da Silva Sales (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)

Professoras/es:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Cruz (UFSCar)

Prof. Dr. Samarone Carvalho Marinho (UFMA)

Prof. Dr. Sávio José Dias Rodrigues (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)

Tutoras/es:

Bethania Mariza Silva de Melo (UFMA)

Cristian Emanuel Ericeira Lopes (UFMA)

Erick Angelo Reis Rosa (UFMA)

Marcus Vinicius Costa de Jesus (UFMA)



Agradecimentos

Com profundo respeito, pela trajetória de trabalho realizado ao longo dos anos de 2024/2025, agradecemos ao Ministério da Igualdade Racial (MIR) pela idealização e execução do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul, política pública essencial para o fortalecimento das identidades negras, da memória coletiva e das práticas pedagógicas antirracistas nos territórios afrodiáspóricos do Brasil.

Agradecemos à LIESAFRO/UFMA - Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão, por ter acolhido, com compromisso ético e político, a responsabilidade de ofertar o curso, Curso de Aperfeiçoamento História, Cultura e Sociedade: Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde, garantindo um grupo de profissionais especializados em intercâmbios Brasil/África, saberes ancestrais, territorialidade e vivência em Comunidades Quilombolas.

Nosso reconhecimento se estende às/aos professoras/es e tutoras/es do curso, que, com sensibilidade, dedicação e escuta atenta, acompanharam cada percurso formativo, acolheram dúvidas, celebraram conquistas e abriram caminhos para o diálogo entre o saber acadêmico e os saberes locais oriundos das comunidades quilombolas. À equipe responsável pela criação do site do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NIESAFRO/LIESAFRO/UFMA), onde foi implementado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Amefricanos) do curso.

De forma especial, agradecemos às professoras e professores da Educação Escolar Quilombola (EEQ) que foram cursistas do programa. Foram vocês que, com coragem e escrevivência, transformaram as experiências vividas em Propostas Didáticas e Relatos que registram não apenas práticas pedagógicas, mas também histórias de luta, (re)existências e esperança. Cada texto é um marco de nossa



ancestralidade em movimento.

A participação ativa de cada educadora/or quilombola neste curso não foi apenas um ato de formação, mas um gesto de afirmação identitária, de construção coletiva e de (re)existência...

Axé, respeito e continuidade por mais Projetos de EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA!

SUMÁRIO

- 10 SOBRE OS CAMINHOS AMEFRICANOS: Programa de Intercâmbios Sul-Sul
- 16 SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CAMINHOS AMEFRICANOS: História, Cultura e Sociedade Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde
- 22 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
Tatiana Raquel Reis Silva
- 32 A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: breves considerações
Luanda Martins Campos
- 41 MOÇAMBIQUE: uma pequena síntese
Samarone Carvalho Marinho
- 52 EDUCAÇÃO E JUSTIÇA CURRICULAR: Afroperspectivas no Território Maranhense
Luanda Martins Campos
- 64 COLÔMBIA: uma pequena síntese
Samarone Carvalho Marinho
- 78 HISTÓRIA POLÍTICA E SOCIAL DE CABO VERDE
Tatiana Raquel Reis Silva
- 93 PROPOSTAS DIDÁTICAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
Raimunda Machado
- 96 CORES E CULTOS: Mapeando as Religiões de Matriz Africana no Brasil
Ana Gabriela Aguiar de Sena
- 98 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Reconhecendo e Valorizando a Cultura Afro-Brasileira
Anadiene Rodrigues Santos
- 100 A LUTA PELA LIBERDADE: Luiz Gama e o Brasil do Século XIX
Claudienne da Cruz Ferreira
- 102 BRASILEIRO TEM RAÇA?
Conceição de Maria Silva Câmara
- 104 POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO
Daiane Viana França
- 106 VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO QUILOMBOLA, CONFORME OS PRECEITOS DA LEI 10.639/2003
Deyvid Briel Silva Marinho

- 109 RESGATANDO A CULTURA DOS QUILOMBOS: Histórias e Sabores da Comunidade São Pedro
Elenilde Cirqueira Amaral
- 111 VOZES DA RESISTÊNCIA: conexões literárias afro-brasileiras, afro-colombianas e moçambicanas no Quilombo Urbano Liberdade
Elisandra Cantanhede Ribeiro
- 114 QUILOMBOLANDO: conhecendo a nossa ancestralidade
Eva Maria Melo Castro Pereira
- 116 ETNOCENTRISMO E AFRICANIDADE: “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie
Francinaldo Pereira da Silva
- 117 MINHAS TRANÇAS, MINHA IDENTIDADE
Jailma Pires
- 119 Construindo Identidades: Uma Proposta de Educação Étnico-Racial
Lindalva da Silva Pereira
- 121 CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX: O imperialismo europeu e a partilha da África
Maria Idalina Cunha Costa
- 123 BAOBÁ E A CONSCIÊNCIA NEGRA
Maria Rosélia Mendonça Vieira
- 125 "RECONHECENDO AS DIVERSIDADES: A Construção da Identidade Étnico-Racial"
Mateus Martins Gonçalves
- 127 TAMBOR DE CRIOULA: símbolo de força e resistência
Nelcilene Fernandes do Nascimento
- 131 A DESCOBERTA DA IDENTIDADE QUILOMBO DE ORIGEM
Nicinha da Silva Lima
- 133 “Culturas e Identidades: Valorizando as Relações Étnico-Raciais”
Nilene Moura Silva
- 135 LITERATURA PRETA: a circularidade literária afrocentrada na sala de aula
Rosângela Coêlho Costa
- 137 CONHECENDO E VALORIZANDO AS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS
Tássia Daniele Mendes de Sousa
- 139 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: As Práticas Culturais da Comunidade Quilombola Cajueiro I como

Ferramentas Pedagógicas"
Valdecy Onilton Coelho Cantanhede

- 143 RELATOS DE EXPERIÊNCIA: Afroescrivência em Vozes e Saberes da Educação Quilombola
Raimunda Machado
Luanda Martins Campos
- 146 QUILOMBO URBANO LIBERDADE: Resistência, Cultura e Educação
Alessandra Moreira Pontes
- 150 OS SABERES TRADICIONAIS DO QUILOMBO DOIS MIL
Anadiene Rodrigues Santos
- 153 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E CULTURA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA ITAMATATIUA EM SUAS ESCOLAS: luta contra o racismo e defesa do seu território
Conceição de Maria Silva Câmara
- 156 DO QUILOMBO PARA A SALA: saberes, história e educação na comunidade Quilombola do Marajá
Deyvid Briel Silva Marinho
- 163 COMUNIDADE QUILOMBOLA VERA CRUZ: Estudo em evidência
Elcio Cadete Silva
- 169 CULTURA E IDENTIDADE: A vivência da minha comunidade
Elenilde Cirqueira Amaral
- 173 QUILOMBOS NO COMBATE AO RACISMO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO
Elisandra Cantanhede Ribeiro
- 179 CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE DA LIBERDADE
Lilian Valéria Rodrigues Lemos Soares
- 185 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTELO ALCÂNTARA - MA
Luciana Araújo Ribeiro
- 190 UMA VISITA AO NOSSO TERRITÓRIO
Nicinha da Silva Lima
- 195 MINHA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MARAJÁ, VITÓRIA DO MEARIM
Tássia Daniele Mendes de Sousa
- 197 SOBRE A EQUIPE PEDAGÓGICA DO CURSO



SOBRE OS CAMINHOS AMEFRICANOS: Programa de Intercâmbios Sul-Sul

Cidinalva Silva Câmara

Sávio José Dias Rodrigues

Tatiane da Silva Sales

Raimunda Nonata da Silva Machado

O Curso de Aperfeiçoamento História, Cultura e Sociedade: Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde fez parte do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul, instituído pela Portaria Interministerial nº 233, de 31 de julho de 2023. Uma parceria realizada entre o Ministério da Igualdade Racial (MIR), Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro) e do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Niesafro).

Foi uma iniciativa de diálogo sobre histórias e culturas das sociedades de Moçambique, Colômbia, Cabo Verde e Brasil e manifestou o nosso compromisso em criar espaços com uma experiência pedagógica intercultural, de aprimoramento coletivo, compartilhando saberes e experiências na produção de conhecimentos antirracistas e afrocentrados.

Como programa de intercâmbio, as ações do programa Caminhos Amefricanos foram realizadas no Brasil e nos países parceiros, sendo inicialmente: Moçambique, Colômbia e Cabo Verde. Seus beneficiários foram estudantes negros/as e/ou quilombolas de cursos de Licenciatura em universidades públicas brasileiras, a partir do 5º semestre; professores/as negros/as e/ou quilombolas, ativos na educação básica pública no Brasil; estudantes de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior e docentes da educação básica, oriundos de grupos sociais historicamente vulnerabilizados, dos países onde foram realizados os



intercâmbios. Assim sendo, como objetivos do programa, destacaram-se:

- contribuir com o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil por intermédio de intercâmbios de curta duração no exterior, particularmente, em países africanos, latino-americanos e caribenhos;
- produzir e socializar conhecimentos construídos em cooperação com países africanos, latino-americanos e caribenhos;
- dialogar com países da diáspora africana na América Latina e Caribe para a apreensão e a socialização de conhecimentos utilizadas para o combate e superação do racismo e das políticas públicas educacionais de inclusão da História e Cultura Africana e da Diáspora Africana;
- promover a formação das pessoas beneficiárias do Programa na área de combate ao racismo, promoção da igualdade racial e da socialização de conhecimentos da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e da Diáspora Africana, particularmente na África, América Latina e Caribe;
- estimular a cooperação entre Instituições de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras nas áreas da promoção da igualdade racial, do combate ao racismo e da socialização de conhecimentos sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e da Diáspora Africana, particularmente, na África, América Latina e Caribe;
- estimular a produção de pesquisas, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo no Brasil;
- estimular o intercâmbio de informações sobre atividades, normativas e programas, dentre outras estratégias realizadas pelas instituições dos países envolvidos que atuam no combate à discriminação e na promoção da igualdade racial;
- fortalecer a Formação Inicial e a Formação Continuada de docentes na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme previsto pelo “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que está amparado pelo LDB nº 9.394 em seus artigos



26A e 79B alterados pela Lei nº 10.639/2003.

Moçambique foi o primeiro país parceiro a receber o Programa, o segundo país foi a Colômbia e o terceiro foi Cabo Verde. Para que os objetivos propostos fossem alcançados, foram realizadas atividades de estudo, com carga horária total de 40h, em formato à distância para os intercambistas que viajaram para cada um desses países. O principal objetivo foi ofertar uma formação introdutória aos/as estudantes participantes do Caminhos Amefricanos sobre as relações Brasil com esses países; orientações para viagem, atividades de alunos/as intercambistas brasileiros em Moçambique, Colômbia e Cabo Verde, bem como a organização da recepção dos intercambistas estrangeiros e, por conseguinte a sistematização, em forma de uma publicação, dos conhecimentos compartilhados nestes intercâmbios.

Tais atividades foram coordenadas e desenvolvidas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Niesafro) e da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro). O Niesafro e a Liesafro, já possuem consideráveis experiência na execução de ações, como as propostas pelo Caminhos Amefricanos. Já realizou dois trabalhos de campo em países africanos. Cabo Verde, em 2018, com uma delegação composta de 61 pessoas, e Moçambique, em 2022, com uma delegação composta de 20 pessoas e a participação de estudantes da Liesafro, professores/as, técnicos/as e docentes da rede pública do Estado do Maranhão.

A colaboração entre a UFMA e a Universidade de Cabo Verde acontece desde 2018. O trabalho de campo, por 15 dias em Cabo Verde, teve a colaboração da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), com a participação de uma equipe de 61 pessoas, contando com docentes, discentes e funcionários da UFMA e servidores/funcionários da SEDUC-MA. Por essa ocasião a UFMA e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) firmaram Termo de Cooperação Técnico científica e realizaram o I Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo (I CIPAM), ocorrido entre os dias 26 e 29 de novembro de 2018 em Praia (Cabo Verde).

A colaboração com a Universidade Pedagógica de Moçambique



(UPM) está consolidada, desde 2019, através de termo de cooperação técnica e científica assinado, com a participação da Universidade Rovuma (UniRovuma), também de Moçambique, e da Universidade Federal de Minas Gerais. Vale ressaltar que, essa relação é mais antiga, pois, docentes da Liesafro e membros do Niesafro têm atuado de forma conjunta desde 2016. Nesse período já foram realizados trabalhos de pesquisa, investigação científica de nossas/os pesquisadoras/es em Moçambique e 8de pesquisadoras/es moçambicanas/os no Maranhão; por várias vezes professores da UPM já estiveram na UFMA para participar de eventos científicos realizados pela Liesafro.

Um momento importante, desse intercâmbio entre as duas universidades, foi a realização de trabalho de campo entre os dias 22 de abril e 20 de maio de 2019, no qual docentes da Liesafro estiveram em Moçambique para realização de ações de dois projetos de pesquisa financiados pela FAPEMA, de cooperação internacional: O ensino de História e Cultura Africana no Brasil e em Moçambique: formação de professores/as em uma perspectiva intercultural e Corredores de Desenvolvimento no Brasil e em Moçambique: estudo acerca das transformações no mundo do trabalho e do acesso à terra a partir da instalação do corredor de Nacala (Moçambique) e Estrada de Ferro Carajás (Brasil).

As duas equipes de pesquisa desenvolveram, em 28 dias de intercâmbio, diversas atividades, como: reuniões interinstitucionais entre pesquisadoras/es moçambicanas/os e brasileiras/os; visitas em escolas; reuniões com integrantes do Instituto de Formação de Professores (IFP), do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), com o Observatório do Meio Rural (OMR); rodas de conversa com a Associação de Escritores Moçambicanos e com movimentos de mulheres moçambicanas. Também foi realizado o Seminário “Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: perspectivas interculturais emancipatórias”, organizado por meio de parceria entre a UFMA e o Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociências (CEMEC) da UPM. Tal evento envolveu - além dos pesquisadores/as do Liesafro - representantes da UFMG, da UFSCar, da UPM, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e da Universidade Púnguè (UniPúnguè).



Dando continuidade às atividades realizadas em Moçambique por essas duas equipes, entre os dias 19 e 22 de novembro de 2019, em São Luís, foi realizado pela Liesafro, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO) o II Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo/VII Semana Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, que foram financiados pelo Governo do Estado do Maranhão, por meio da SEDUC-MA. Os eventos contaram com a participação como conferencistas de três pesquisadores(as) da UPM e dois da Universidade Rovuma. Foi exatamente em tal oportunidade que a UFMA, a UPM, a Universidade Rovuma e a UFMG, assinaram o Termo de Cooperação entre Técnica e Científica, consolidando o intercâmbio entre os dois países.

Nesse mesmo período, foi firmado o Termo de Cooperação Técnico-Científica entre a Liesafro/UFMA e a SEDUC-MA, que financiou a realização de trabalho de campo em Moçambique de integrantes do curso (docentes, discentes e colaboradoras) em novembro de 2022 e a formação de 500 professores/as da educação básica do Estado do Maranhão, curso realizado pela Liesafro e Niesafro.

Durante o trabalho de campo realizado em Moçambique realizamos, também, o III CIPAM “Políticas Linguísticas, Raciais e Culturais”, ocorrido entre 21 e 23 de novembro de 2022, um momento de grande relevância por promover debates e trocas de conhecimento em conjunto acerca de temáticas de grande importância para os dois países. O referido evento teve a participação de 70 pessoas, com a integração de 50 estudantes da UP/Moçambique e Liesafro/UFMA, compostas de mesas redondas, sessões paralelas, apresentação de pesquisas por discentes e docentes das duas instituições, relatos de experiência e momentos de debates. Do evento originou-se também a publicação de um e-book dos trabalhos apresentados, este material ainda está em processo de finalização.

Destacamos, ainda, que o corpo docente, discente e técnico da Liesafro e membros do Niesafro têm experiência na oferta e atuação em curso de formação em EAD, tendo realizado um curso de 180h com o objetivo de dialogar sobre as possibilidades da produção de conhecimento e do exercício de práticas libertadoras, democrática e emancipatória de educação, contribuindo assim para a formação continuada de professoras



e professores e lideranças dos movimentos sociais; e dois cursos de formação para docentes da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, cada um de 180h.

Dessa maneira, as experiências acumuladas pela equipe da Liesafro e Niesafro, que também conta com membros do Neab/UFMA, e sua estreita interlocução com a UPM e outras universidades moçambicanas e de outros países, a credenciaram para a execução do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul.



SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CAMINHOS AMEFRICANOS: História, Cultura e Sociedade Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde

Cidinalva Silva Câmara

Sávio José Dias Rodrigues

Tatiane da Silva Sales

Raimunda Nonata da Silva Machado

Historicamente, a sociedade brasileira é estruturada a partir de uma perspectiva ocidental, que deslegitima, negligência e/ou silenciada sobre os conhecimentos e os saberes provenientes de outras regiões, particularmente, os oriundos do Continente Africano em toda a sua diversidade e sua complexidade, bem como da população afro-brasileira. Em decorrência, tal produção não tem levado em consideração a diversidade epistemológica do mundo e marginalizado as diversas possibilidades de compreender e intervir na realidade social.

A partir dos anos 2000, emergem políticas públicas, particularmente, na área educacional, para possibilitar conhecimento efetivo sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições educacionais. No entanto, a efetivação dessa lei só será possível se tivermos uma formação docente, inicial e continuada, que forme professores capacitados para o ensino das relações étnico-raciais.

Também, no contexto da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024), que prevê ações na área educacional, há desafios da implementação da referida legislação, uma vez que, os currículos das instituições de ensino permanecem estruturalmente



eurocêntricos e menosprezam a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e da Diáspora Africana, cujos conteúdos possuem representações sobre o Continente Africano marcadas por visões estereotipadas.

Além disso, o racismo na sociedade brasileira está presente nas práticas educativas e nos processos de escolarização, por exemplo, o processo de formação de professores/as; o currículo; os livros didáticos e as relações interpessoais nas escolas, universidades, centros de ensino e sistema educacional tem base epistêmica eurocentrada, tal como já debatido em Coelho e Coelho (2018; 2021); Gomes (2021); 11Neris, Regis, Muniz, Sales (2021); Machado (2018) e Silva, Regis e Miranda (2018). Desse modo, é fundamental que nos processos de formação inicial e formação continuada o tema integre as suas ações.

Foi com essa intenção que a UFMA criou, em 2015, a primeira Licenciatura, Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, a LIESAFRO, para formar, de forma interdisciplinar, professores para atuarem na educação básica aplicando uma educação antirracista e emancipatória. Destaca-se, então, que a equipe docente deste curso, docentes da Liesafro, possui experiência no tipo de ação aqui proposta.

Desse modo, o Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Niesafro), vinculado a Liesafro e criado com o objetivo de contribuir no desenvolvimentos das ações de ensino, pesquisa e extensão da UFMA, realizou o Curso de Aperfeiçoamento Caminhos Amefricanos: História, Cultura e Sociedade Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde, destinado as/aos professoras/es da educação básica, dentre os quais, poderão participar de atividades de recepção dos intercambistas, no Brasil, do Programa Caminhos Amefricanos, que abrange as relações entre Brasil Moçambique, Colômbia e Cabo Verde. Assim sendo, o referido curso objetivou:

- a) Compreender questões importantes para o entendimento das sociedades moçambicana, colombiana e cabo verdiana contemporâneas, tais como: Processo Colonizador e Luta pela Independência;
- b) Formação sócio territorial e novos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos e educação dessas sociedades;
- c) Aprofundar o conhecimento sobre temas importantes para a



compreensão da sociedade brasileira contemporânea, tais como: Relações Raciais no Brasil; História do racismo brasileiro; Lélia Gonzalez, a questão racial no Brasil e o Pretoguês; Políticas de ações afirmativas no Brasil – o contexto do Caminhos Amefricanos; Pensamento Social de Mulheres Negras; Interseccionalidade;

d) Aprofundar o conhecimento sobre temas específicos da Educação Escolar Quilombola;

e) Socializar as vivências realizadas no decorrer do programa, através da elaboração de uma proposta de plano de aula ou sequência didática para aplicação dos conhecimentos adquiridos na educação básica, a serem publicados em formato de ebook e em dossiê na Revista Kwanissa da Liesafro-UFMA.

O Curso de Aperfeiçoamento Caminhos Amefricanos: História, Cultura e Sociedade Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-verde foi organizado em torno de 180h (cento e oitenta), cuja carga horária foi assim distribuída:

Educação Escolar Quilombola (25/h), organizado pela professora Tatiana Raquel Reis Silva, propôs reflexões sobre o contexto educacional das comunidades quilombolas com ênfase nos dispositivos legais, princípios políticos e socioculturais da atuação docente nas escolas quilombolas, em particular, a realidade maranhense. Apresentou discussões sobre as dinâmicas históricas de formação dos quilombos enquanto comunidades rurais e urbanas de luta pela territorialidade e identidade étnico-racial. A inserção dos saberes tradicionais quilombolas no currículo escolar. Princípios políticos e sócio-culturais da atuação docente na educação quilombola em espaços escolares e não escolares. A Resolução CNE nº 08/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Desafios e perspectivas da Educação Escolar Quilombola na atualidade.

Brasil (25/h), teve as contribuições da professora Luanda Martins Campos, que colocou as questões raciais em debate, oportunizando estudos sobre as ações educativas do movimento negro, reconstrução identitária, percurso histórico-político das ações afirmativas. Abordou: Introdução à História da população negra no Brasil; Relações raciais no



Brasil: racismo e resistência da população negra; Lélia Gonzalez, a questão racial no Brasil e o Pretuguês; Pensamento Social de Mulheres Negras; Políticas de ações afirmativas no Brasil – o contexto do Caminhos Amefricanos; Interseccionalidades e a questão racial.

Moçambique (25/h), foi organizado pelo professor Samarone Carvalho Marinho e remonta de forma sucinta aos contextos da história moçambicana. Aborda sobre o Pacto colonial; De Lourenço Marques à Moçambique: Independência; Cultura e Literatura; Questão Linguística. Formação socioterritorial e novos contextos sociais e econômicos de Moçambique. Cultura, língua e educação na sociedade 13moçambicana; Quadro sinótico da literatura moçambicana. A mulher no contexto do pós-independência.

Educação e Justiça Curricular (25/h) foi organizado pela professora Luanda Martins Campos que propôs identificar algumas implicações da Lei nº 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro e maranhense, bem como compreender a construção de práticas pedagógicas em afroperspectivas que abraçam ações interculturais e libertadoras no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em diálogo com realidades africanas. Abordou Justiça curricular a partir das perspectivas construídas com base em nossa ancestralidade e Afrocentricidade como fundamentação das práticas políticas e mudanças curriculares, entendendo o território contemporâneo como espaço de reencontro com a história africana. Assim destacou, a Educação Afrocentrada Intercultural e Justiça Curricular no Brasil, Moçambique, Colômbia e Cabo Verde, Reformas Curriculares Interculturais e Práticas Curriculares como disputas, conquistas e desafios nos quatro países. Implicações da Lei nº 10.639/2003 no Brasil.

Colômbia (25/h) foi organizado pelo professor Samarone Carvalho Marinho que discutiu a Colonização e Múltiplas Resistências; Processo de Independência; Conflitos e Guerra Civil; Cultura e Literatura; População afro colombiana. Diáspora Africana e Movimento Negro Colombiano.

Cabo Verde (25/h) foi organizado pela professora Tatiana Raquel Reis Silva, que fez um panorama histórico, político e social de Cabo Verde, discutindo questões como: Colonização; Processo de Independência; Consciência Nacional e Nacionalismo; A educação no Pós-independência;



Aspectos político e sociais; Cultura e Literatura. Movimento de mulheres e relações de gênero.

Orientação e Elaboração da Prática Didática Antirracista (30/h), teve as contribuições das professoras Cidinalva Câmara, Raimunda Machado e Tatiane Sales, como uma síntese das questões abordadas no módulo anterior, por meio do planejamento de práticas educativas antirracistas e afrocentradas. Este módulo contou com orientações para elaboração de propostas didáticas com base nos conhecimentos vivenciados no curso. Esta etapa também se destacou como forma de avaliação, pré-requisito para obtenção do certificado de participação no programa “Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbio Sul-Sul”, além de subsidiar a publicação de propostas didáticas antirracistas e afrocentradas.

O curso foi realizado com momentos síncronos (ao vivo por meio da plataforma do Google Meet) e assíncronos (por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle). O nosso desejo com o maior aproveitamento em todas as atividades contou com a dedicação de uma equipe de tutoria, importante no acompanhamento das leituras e momentos de estudos (realização das atividades individuais e coletivas, vídeos, podcast, dentre outros) realizado em horários flexíveis.

Desejamos uma excelente leitura, deste documento histórico, que ela seja acompanhada de muitas reflexões críticas e possa promover novos olhares e debates acerca da educação no Brasil e das correlações com os países, aqui, em diálogo (Moçambique, Cabo Verde e Colômbia). Todos os módulos foram estruturados de forma que possam dialogar relacionalmente com as questões da educação escolar quilombola, a questão racial no Brasil, currículo brasileiro e afrodiaspórico, com discussões que apresentam aspectos históricos, culturais, sociais e territoriais dos quatro países envolvidos na primeira edição do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul.

Desse modo, ressaltamos a relevância deste processo formativo na promoção de conhecimentos interculturais, que fortalecem os laços entre os países amefricanizados, uma vez que abordaram conteúdos que aprofundam as histórias, culturas e sociedades dessas nações e fomentam uma maior compreensão da diversidade e complexidade das



Américas e da África, bem como das suas formas de cooperação e de desenvolvimento socioeconômico sustentável e solidário.

Tenham ricos momentos de estudo e reflexão sobre esta experiência dos Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul!



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Tatiana Raquel Reis Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola deve ser enquanto uma prática educacional transformadora ao valorizar a diversidade e reforçar a identidade de povos historicamente excluídos dos processos políticos e sociais vivenciados neste país. Os movimentos negros e quilombolas ao longo dos anos têm denunciado o viés eurocêntrico, racista e excludente do ensino no Brasil, que não leva em consideração as contribuições dos diferentes grupos que compõem essa nação. Como resultado direto dessas reivindicações, é possível perceber importantes mudanças no cenário educacional brasileiro a partir da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas; e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas em 2012.

As DCNs para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) são norteadoras de ações que devem ser efetivadas tanto nas escolas sediadas em comunidades quilombolas como também nas escolas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. O documento estabelece princípios básicos para o funcionamento das unidades educacionais, a partir de reflexões sobre currículo escolar e materiais didáticos a serem utilizados, além de enfatizar a importância da formação docente, ou seja, dos/as professores/as acessarem uma formação específica e diferenciada.

¹ Historiadora, mestre e doutora em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO/UFBA). Professora vinculada ao Departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão e ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST/UEMA). Vice coordenadora do Programa de Formação Docente para atender a diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS/UEMA). Integrante do Núcleo de Pesquisa sobre África e o Sul Global (NeÁfrica/UFMA/UEMA).

Além disso, as DCNs traçam metas a serem cumpridas no tocante a estrutura física das escolas, a alimentação destinada às escolas e seus estudantes.

Givânia Silva (2021) ressalta que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) tem como principal tarefa romper com o processo de genocídio que o estado brasileiro impôs historicamente aos povos quilombolas. Este processo de extermínio não apenas destrói os corpos, mas sobretudo a forma de pensar, e, acima de tudo, desterritorializa as pessoas. A autora reforça o longo processo de luta e agenciamento político efetivado pelas entidades ligadas aos movimentos quilombolas em todo o país, para os quais a educação sempre foi uma das principais bandeiras de luta.

Desde o ano de 2010, o documento final das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ao se reportar a educação quilombola, estabelecia princípios a serem seguidos pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tais como:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2010, p. 131-132)

A efetivação dessas ações se justifica por várias razões, particularmente, pela longa história de luta contra a opressão e violência que as populações quilombolas têm vivenciado neste país. Durante o período colonial essa luta se dava em relação ao regime escravista, nos

dias atuais ocorre em função da posse indevida das suas terras por grupos com poder político e econômico resultando em assassinatos e diversas outras formas de violência (BRASIL, 2012). Sem dúvida a garantia de 17direitos, quer sejam eles políticos, territoriais e educacionais, aos quilombolas é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No dia 20 de novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A resolução “destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política de econômica” (BRASIL 2012, p.03).

O Artigo 32, que trata do projeto político-pedagógico das Escolas Quilombolas, evidencia que o projeto pedagógico deverá esta intrinsecamente relacionado a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. Além disso, a construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e organizações existentes no território. O projeto pedagógico deverá levar em consideração:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (BRASIL, 2012, p. 13).

No tocante ao currículo, que conforme consta no documento, “diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas conhecimentos escolares” (BRASIL, 2012, p. 13), deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas, de forma que o/a educando/a tenha conhecimento da sua própria história, fortalecendo assim a 18identidade étnico racial. Além disso, o currículo pode ser organizado por eixos temáticos, de forma que os conteúdos das diversas disciplinas sejam

trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Carril (2017) assinala que é preciso pensar a educação quilombola com base no contexto de uso do território, da etnicidade e das memórias presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tomando como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. Nesse sentido, deve-se romper com uma longa história de alienação e exclusão étnica racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira.

A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. A interdisciplinaridade torna-se necessária para a abertura de diálogos entre sociologia, história, geografia, antropologia e outras ciências que venham a contribuir com a elaboração de um currículo pertinente a essa realidade. Essa possibilidade, no atual momento, encontra limites nos diversos fatores dados pela própria cultura institucional e na organização das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores (CARRIL, 2017, p. 555)

Além disso, as diretrizes destacam a importância da inclusão do estudo da memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico. A reflexão sobre essas temáticas deverá conduzir ao processo de inserção da realidade quilombola nos materiais didáticos produzidos para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades. Outros aspectos devem ser levados em consideração, como por exemplo, o respeito aos hábitos alimentares de cada comunidade, a nucleação da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que deverão ser oferecidos no próprio território quilombola e, quando necessário, a garantia de transporte escolar em condições adequada de segurança. Essas instituições educacionais também precisam ter um calendário escolar adequado as suas características e especificidades.

O Artigo 53 estabelece que a formação continuada dos/as professores/as que atuam na Educação Escolar Quilombola deve “ser compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores” (BRASIL, 2012, p. 17). Dada a especificidade dessas comunidades, as



diretrizes orientam que os sistemas de ensino devem desenvolver uma Política Nacional de formação de professores quilombolas, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior².

De acordo com o Censo Escolar, em 2020, apenas 3,2% dos docentes que atuavam nessas escolas haviam participado de cursos de formação voltados para a temática das relações étnico-raciais, diversidade e interculturalidade. Para além da necessidade dos cursos de formação inicial e continuada, o acesso a cursos de nível superior é outra demanda latente. De uma forma geral, esses profissionais concluíram apenas o magistério ou o Ensino Médio regular. No tocante a utilização de materiais didáticos específicos para atender a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, no total de 2.526 estabelecimentos educacionais situados em territórios quilombolas, apenas 365 apresentavam materiais didáticos e apoio pedagógico voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Cabe reforçar que a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deve ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada a realização pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO

Segundo o Censo 2022, a população quilombola do país é 1,32 milhões de pessoas, sendo que 70% se concentra no Nordeste. Os estados da Bahia e do Maranhão abrigam a metade dessa população. Dos 5.569 municípios brasileiros, 1.696 registram presença de pessoas que se autoidentificam como quilombolas. No campo educacional esses dados também são expressivos, o Censo Escolar de 2020 aponta que existiam

² Destaca-se a iniciativa pioneira da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que no ano de 2022 criou a Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ) como forma de garantir a estudantes quilombolas uma formação a nível superior. A LIEQ está vinculada ao Programa de Formação Docente para atender a diversidade étnica do Maranhão (PROETNOS), que oferta ainda a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena (LIEBI). O programa visa garantir a formação docente por meio de licenciaturas específicas, para atender indígenas e quilombolas de forma que eles possam assumir o processo de escolarização no interior das suas aldeias e comunidades. O PROETNOS é coordenado pela profa. Dra. Marivania Leonor Souza Furtado e tem como vice coordenadora a profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva. Para maiores informações, acessar <https://proetnos.uema.br/>

2.526 escolas situadas em territórios quilombolas, que contavam com um total de 275.132 estudantes e 51.252 docentes.

Por ser um dos estados com maior número de escolas situadas em territórios quilombolas, o Maranhão vem desenvolvendo ações que visam garantir a efetivação da Educação Escolar Quilombola. No dia 16 de novembro de 2020 foi aprovada a Resolução nº 189/2020 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão. Além de constituir um documento norteador do processo de implementação da EEQ, visa garantir que esta seja ofertada nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, em escolas quilombolas e escolas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Ainda de acordo com as Diretrizes Estaduais, o currículo da Educação Escolar Quilombola, precisa:

- IV – considerar a diversidade de sujeitos sociais existentes no Maranhão por meio de diferentes metodologias apropriadas à realidade da Educação Escolar Quilombola, as quais são decorrentes de experiências exitosas tais como: a Pedagogia Interétnica, a Pedagogia Multirracial e Popular, Pedagogia da Alternância e uma verdadeira Pedagogia da Resistência;
- VII – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a desestimular e superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e prevenir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas, tendo uma dimensão ecumênica;
- VIII – respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras. (MARANHÃO, 2020, p. 19).

No Maranhão identificamos a presença de escolas quilombolas em quase todas as Unidades Regionais de Educação, mas os Centros de Educação Quilombola (CEQ) podem ser identificados nas URE de Itapecuru, Chapadinha, Bacabal, Codó, Pinheiro, São Luís e Viana³.

Os CEQ visam fortalecer e dar autonomia às escolas que ofertam a Educação Escolar Quilombola, garantindo o respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade. Em muitos casos esses estabelecimentos educacionais eram apenas anexos de escolas situadas nas sedes, que além de contar com estruturas deficitárias desconheciam os princípios normativos que orientam as DCNs e as DCEs para a Educação Escolar Quilombola. Mas, com a reorganização da rede estadual



de ensino, passaram a ser consideradas escolas mães, usufruindo assim de autonomia administrativa, recursos financeiros e implementação de ações previstas nas diretrizes. Outro aspecto que merece destaque é a escolha dos nomes dos patronos dos CEQ, uma forma de homenagear pessoas que foram de grande importância no processo de luta e mobilização política das comunidades.

Conforme aponta relatório do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-Ma), a luta das comunidades pelo território como espaço legítimo para garantia dos seus modos de vida, cultura e produções de existências diferenciadas, envolve o acesso a direitos básicos que não vem sendo garantidos por nenhum dos três entes do governo, como: educação, saúde e assistência (CCN, 2019)⁴. Algumas problemáticas persistem e precisam ser sanadas. É preciso construir um banco de dados sobre a realidade educacional das comunidades quilombolas do estado do Maranhão. Existem informações difusas, que apontam para uma certa discordância quanto aos subsídios apresentados.

Nos últimos anos, o CCN tem encaminhado ao governo do estado documentos com propostas que visam construir uma agenda coletiva com pautas que possam subsidiar a efetivação da Educação Escolar Quilombola no estado. Dentre as várias demandas apresentadas, cabe ressaltar a proposta de criação de uma Mesa estadual de diálogo quilombola, composta por representantes dos órgãos do estado e dos movimentos quilombolas; reconhecimento e legalização das escolas quilombolas; realização de concursos específicos para professores e demais profissionais que atuam nessas escolas; promoção de escuta para

³ Além dos CEQ da URE de Pinheiro, temos na URE de Bacabal (em Piratininga - CEQ Professora Maria Creuza); na URE de Chapadinha (em Brejo/Saco das Almas - CEQ Patricio da Cunha, em Mata Roma/Bom Sucesso dos Pretos - CEQ Eloí Ferreira dos Reis, em Anapurus/Guadalupe - CEQ Deputado Júlio Pires Monteiro); na URE de Codó (em São Antônio dos Pretos - CEQ Ana Moreira EMIEP); na URE de Itapecuru (em Anajatuba/Bacabal - CEQ Anajatubense, em Santa Rosa dos Pretos - CEQ Rafaela Pires, em Tingidor - CEQ Rosimary Medeiros Muniz da Silva, em Santo Antonio - CEQ Prof. Newton Neves, em Monte Cristo - CEQ Prof. Newton Neves, em Buritirana - CEQ Prof. Newton Neves, em Magnificat - CEQ Prof. Newton Neves, em Santa Joana - CEQ Olegário Bispo da Silva, em Vargem Grande/Piqui da Rampa - CEQ Santos Dumont); na URE de São Luís (em Alcântara/Oitiua - CEQ Prof. Aquiles Batista Vieira); e na URE de Viana (em São Vicente Ferrer/ Poleiro - CEQ Flaviano Pinto Neto, em São Vicente Ferrer/São Francisco de Honorário - CEQ Dr. José Arouche, em Vitória do Mearim/Santa Rosa - CEQ Angelo da Conceição da Guarda, e em Vitória do Mearim/São Benedito - CEQ Maria Graciana Pinto Costa) (SEDUC, 2021).

⁴ O relatório é resultante do I Encontro Estadual sobre Educação Quilombola, que ocorreu em São Luís nos dias 20 e 21 de setembro de 2019. O encontro foi organizado pelo CCN, em parceria com a CONAQ, a União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de

elaboração do referencial curricular da escola quilombola; garantia de produção e edição de material pedagógico de pesquisadores maranhenses a serem utilizados nas escolas quilombolas; viabilização de convênios estaduais para cursos de graduação e pós-graduação que estejam voltados para a educação quilombola, dentre outras⁵. Como é possível perceber, são propostas de grande relevância para reconfiguração dessa realidade educacional e que, em alguns casos, até foram atendidas, mas não na sua completude, com atenção e urgência necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber ao longo do texto, são várias as iniciativas que visam garantir a efetivação da Educação Escolar Quilombola, ações que partem de diferentes agentes quer sejam governamentais, instituições públicas e privadas e, sobretudo, dos movimentos sociais que historicamente demandam por uma educação antirracista, decolonial, que faça referência a realidade dos povos que contribuíram para a formação deste país. No entanto, muito ainda precisa ser feito, particularmente no caso do Maranhão, é urgente a constituição de um banco de dados que nos ajude a estabelecer um panorama geral sobre a realidade educacional dessas comunidades e que contemple professores, alunos, diretores, funcionários e os diferentes agentes que compõem esses estabelecimentos educacionais. É de suma importância o entendimento que a educação a ser efetivada nessas escolas deve estar em consonância com as diferentes formas de socialização do conhecimento que se concretiza no interior dessas comunidades.

Sigamos em luta, nos aquilombando e exigindo reparação histórica e social!

Itapecuru-Mirim (UNICQUITA) e a União das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Anajatuba (UNQUITUBA). O evento contou com representantes de territórios e comunidades quilombolas de 19 municípios: Alcantara, Anajatuba, Central Cururupu, Guimarães, Icatu, Itapecuru-Mirim, Matinha, Mirinzal, Penalva, Santa Quitéria, Santa Rita, Serrano do Maranhão, Turiaçu, Vargem Grande, Viana, Cajapió, Olinda Nova e Cajari.

⁵ Segundo o relatório, essas demandas constam na Carta Quilombola, resultante da Mesa de diálogo das raízes quilombolas que ocorreu em julho de 2017, assinada por diversas entidades e encaminhada ao governo do estado. E também na Carta Aberta de professores da educação quilombola da rede estadual, elaborada no âmbito da realização do 3º Módulo do I Curso de formação continuada em Educação Escolar Quilombola, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, em 2018.

Como citar esta aula

SILVA, Tatiana. (2024). Módulo 1: **Educação Escolar Quilombola** In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Americanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16 de 5 de junho de 2022. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31/03/2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação** (CONAE): Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

CARRIL, Lourdes de Fátima. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr-jun, 2017.

MARANHÃO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 189 de 16 de novembro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá 24 outras providências. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-189-2020.pdf>. Acesso em 31/03/2021.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio; DEALDINA, Selma e ROCHA, Vanessa (org.). **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Documentos pesquisados

RELATÓRIO DO I ENCONTRO ESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO. Evento organizado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), 2019.

RELATÓRIO SOBRE OS CENTROS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO

MARANHÃO. Dados compilados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), 2020.

Sites consultados

33

Censo Escolar, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 13/02/2023.

Dados Educacionais do Maranhão, 2021. Disponível em: <https://gedu.org.br/uf/21-maranhao>. Acesso em: 13/02/2023.





A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: breves considerações

Luanda Martins Campos⁶

1 INTRODUÇÃO

Cadeia infame e rigorosa, a que chamam “escravidão”?!... E entretanto este também era livre, livre como o pássaro, como o ar; porque no seu país não se é escravo. Ele escuta a nênia plangente de seu pai, escuta a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe, e sente como eles, que é livre; porque a razão lho diz, e a alma o compreende. Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! (Maria Firmina dos Reis, 2020)

Início este diálogo com uma breve passagem do livro *Úrsula*, publicado em 1859 pela escritora, professora e poetiza maranhense Maria Firmina dos Reis. O trecho diz respeito ao pensamento do personagem Túlio, jovem negro escravizado que aguarda pela liberdade, reflete as angústias da escravidão, mas se tranquiliza por compreender que, apesar de não ter livre seu corpo, em sua mente não há prisões, não há impedimentos para sonhar com a liberdade.

Maria Firmina é nossa primeira referência em denúncia do racismo através de suas obras e suas ações. Porém, seu legado permaneceu marginalizado por ser mulher, negra, intelectual e consciente da sua função política na sociedade escravocrata. Tal sistema, mesmo posto seu fim administrativamente, permaneceu enquanto ideologia, fundamentando a formação da sociedade brasileira.

Aprendemos nas escolas que a liberdade da população negra foi concedida em um ato de bondade e de reconstrução do Brasil.

⁶ Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de São Luís/MA.

Aprendemos também que o Brasil é um país mestiço, plural e que por isso não haveria racismo. Acontece que a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (a Lei Áurea), apesar de abolir a prática de escravização de pessoas negras no Brasil, não previu nenhum tipo de política de reparação aos danos morais, físicos, materiais, históricos e psicológicos a estas pessoas que foram retiradas a força de seus territórios de origem e apartadas de seus núcleos familiares e comunitários. No entanto, este processo não apagou identidades que se mantiveram com base na ancestralidade presente nas estratégias de organização e mobilização.

O que vamos discutir neste Módulo II do curso do Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos” diz respeito à questão racial posta em debate, refletindo as principais ações mobilizadoras do movimento negro em prol da manutenção histórica, construção e reconstrução identitária onde a educação é um dos principais instrumentos de luta. Para tanto, aqui, em nosso primeiro momento, trago alguns apontamentos que servirão de base para os estudos que deverão ser aprofundados nos textos disponibilizados e nas atividades desenvolvidas.

Aqui, de forma breve, organizamos dois pontos principais para o nosso diálogo. O primeiro diz respeito às estratégias do racismo na tentativa de apagamento identitário, onde analisamos a cultura do estupro, o projeto de branqueamento e o retrato social do país. No segundo momento debatemos o movimento negro enquanto agente político e educativo, apresentando algumas ações históricas que reverberaram em políticas de ações afirmativas, destacando a educação e a função política das mulheres nesta organização.

Discutir Brasil e questão racial é uma necessidade, um compromisso político que nós, enquanto profissionais da educação básica, na ponta do processo de formação, construção e reconstrução da identidade, tomamos como ação. Dialogar entre pares, especialmente que atuam na Educação Escolar Quilombola, nos traz a possibilidade de mobilização constante por entender o quilombo enquanto território de luta e emancipação, base para a luta do povo negro brasileiro.

2 POPULAÇÃO NEGRA E RESISTÊNCIA CONTRA O GENOCÍDIO

Com a abolição da escravatura do Brasil a população negra permaneceu à margem, criminalizada e oprimida. Logo no início da República, diversas Leis foram criadas no intuito de controlar as



resistências que se fortificavam no período. Assim, vimos um processo de genocídio da população negra, seja por meio dos assassinatos e perseguições, por meio dos estupros, encarceramento em massa e proibição das práticas sociais e religiosas, seja por meio do apagamento de sua identidade. O sistema capitalista, criação europeia para dominação e manutenção da propriedade privada, cria seus instrumentos de opressão como o racismo, o machismo e a xenofobia, sendo legitimados e fundamentados por leis e teorias forjadas a partir de uma visão eurocêntrica. Muitos foram os cientistas participantes destas elaborações, salvaguardados pelas leis da igreja no propósito de, primeiramente, desumanizar para escravizar. Vejamos algumas:

- **Bula Papal *Dum Diversas*** emitida pelo Papa Nicolau V em 16 de junho de 1452, considerada a primeira lei contra negros e negras que davam plenos poderes à Igreja Católica portuguesa em prover a escravidão dos povos africanos nos continentes que predominavam o modo de produção escravista.
- **Conferência de Berlim (1884-1885)**, um tratado entre países europeus para repartir o território africano desconsiderando territórios linguísticos e culturais distintos.
- **Lei Euzébio de Queirós (Lei nº 601/1950)** – Lei de terras, que impedia a posse de terras por pessoas negras
- **Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854** que estabelecia a proibição de escravizados(as) na escola pública e limitando a instrução de libertos(as) a disponibilidade de professores(as).
- **Decreto nº 7.031 de 6 de janeiro de 1878** que designava a instrução de pessoas negras adultas somente no turno noturno, dependendo da disponibilidade de professores(as), salas e meios para este fim, o que nem sempre ocorria.
- **Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888)** que extinguiu a escravidão mas não prevê reparações ao povo negro e nem punição aos mercadores de humanos.
- **Código penal de 1890** – Lei da vadiagem. Proibição da prática de capoeira e de cultos religiosos sendo passível a perseguição policial e prisão.

Figura 1 - Legislação opressora
Fonte: Autoria própria

Trazendo novamente o trecho da obra da Maria Firmina, percebemos que este processo de desumanização é refutado pelo corpo resistente. Aquele que resiste à escravidão, que não se aceita enquanto objeto e que luta por liberdade através dos seus instrumentos ancestrais de organização. Vimos, através dessas leis apresentadas acima, a movimentação do Estado em barrar a organização negra, seja pela expropriação da terra novamente (visto que esta expropriação já havia ocorrido em território africano); o distanciamento dos meios de instrução formal, ou seja, a proibição da escolarização a fim de impedir o registro e conhecimento sobre sua própria história; além da criminalização dos corpos e suas ações sociais, religiosas e culturais. Neste rol de leis contra o povo negro, a Lei Áurea está elencada, pois, apesar de dar fim ao processo escravocrata, teve intencionalidade racista ao não prever

reparações à população que a partir de então se viu em um novo processo de opressão, agora associada ao desenvolvimento do país.

2.1 Dados da desigualdade

37

O desenvolvimento econômico do país é de base escravocrata. Muitas foram as empresas que lucraram com a escravidão para o fortalecimento das propriedades colonizadas, tráfico de pessoas africanas e a vinda de colonos do exterior. A desigualdade social no Brasil é um fenômeno racial e o professor Abdias do Nascimento a denunciou em seu texto intitulado *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, a ser apresentado no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras, em Lagos, 1977⁷. Além de desnudar o mito da democracia racial, Nascimento (1978) traz dados importantes que comprovam a marginalização e o apagamento da negritude da sociedade brasileira. Usando de alguns subterfúgios como a própria autodeclaração da cor/raça, a formação da identidade nesta sociedade apresenta-se diversa, plural e menos negra. Este processo chamado de branqueamento é demonstrado nos censos da época em que a estratégia de autodeclaração favoreceu a ascensão da população branca, visto que qualquer declaração longe do negro reduzia o quantitativo desta população.

O primeiro censo ocorreu em 1872 por uma demanda da Lei do Ventre Livre de 1871 que previa a libertação de nascidos a partir da data de sua promulgação e o registro de cor e procedência. Tal ação se tornou um instrumento político para registro do crescimento populacional branco/mestiço (distante do negro). Somado o percentual de pessoas autodeclaradas brancas e das autodeclaradas mestiças, nas mais diversas denominações, chegava ao percentual de mais de 80%, o que comprovaria o sucesso do projeto de branqueamento (Nascimento, 1978).

Podemos destacar dois fatores denunciados na pesquisa de Abdias do Nascimento que justifica esse possível branqueamento do país. O primeiro diz respeito à naturalização da cultura do estupro, sendo as mulheres negras e indígenas as principais e propositais vítimas, ocasionando a miscigenação. O segundo fator diz respeito aos termos

⁷ O texto havia sido vetado para apresentação oral, sendo alvo de embates entre a direção do evento e Abdias do Nascimento. O motivo: numa época em que se pregava a democracia racial, como haveria desigualdade racial? No entanto, o texto foi publicado no Brasil em 1978.

criados para esta autodeclaração de cor/raça visto que a miscigenação provocou o desconhecimento e o distanciamento de sua origem negra ou indígena. Por tanto, termos como: mulato, pardo, moreno, são algumas das formas de distanciamento da negritude e fortalecimento da identidade branca, mesmo que forjada.

Os debates raciais intensificados na década de 1980 pelo movimento negro, em especial a campanha “Não deixe sua cor passar em branco” às vésperas do censo de 1991, contribuíram para que hoje tenhamos o resultado divulgado pelo censo de 2022. Além de, estatisticamente haver o crescimento populacional negro, o critério autodeclaração demarcou uma postura política presente na sociedade. Os dados do IBGE (2023) informam que 55,5% da população se autodeclara negra (preta ou parda). A título de coleta de dados, a categoria negro é constituída das subcategorias pretos e pardos, sendo esta última, relacionada à miscigenação. O entendimento e conhecimento de sua ancestralidade negra e indígena e os debates em torno da formação social racista provocaram a reconstituição identitária, sobretudo nas pessoas mestiças, caracterizadas no censo como pardas.

A discussão sobre desigualdade social no Brasil é uma questão de raça e gênero. A mestiçagem proveniente do estupro, a autodeclaração a fim de se distanciar do negro, bem como as definições folclorizadas e sexistas voltadas para a população negra são ações de manutenção da divisão social baseada no critério raça. Lélia Gonzalez (1983) afirma que estas ações de opressão instalam na formação nacional os lugares sociais e distanciam a lógica da existência do racismo no país.

A cultura do estupro é assim denominada por ter uma defesa popular e nacional ao classificar corpos pobres, femininos, infantis e negros enquanto mercadoria, propriedade privada de uma elite que se impõe através da violência e da expropriação de território. Nosso corpo é nosso primeiro e principal território e sua violação agride nossa própria humanidade. O reflexo sobre esta cultura patriarcal, racista e misógina está nos dados referentes à violência e morte de mulheres negras que, em 2021 representou mais de 60% dos feminicídios registrados no Brasil, segundo o Atlas de Violência publicado em 2023. Ainda, a desigualdade se concentra também no que diz respeito à valorização do trabalho e as condições de vida (saúde, educação, saneamento básico).

Contudo, a história das mulheres negras não se apaga e justifica a própria (re)existência da população negra brasileira. Isto porque, com a marginalização no pós-abolição e as políticas de criminalização

especialmente para o homem negro, as mulheres sustentaram e deram luz à periferia, espaço aquilombado urbano que se constituiu sobremaneira a partir dos elementos ancestrais de organização comunitária onde a mulher negra teve e tem papel de destaque. Maternidade, espiritualidade, comunidade e ancestralidade são os elementos que acompanham o corpo negro feminino que trabalha, cuida e emancipa. Além disso, temos diversas referências na história de lideranças em povos africanos, como N'Zinga em Angola e aqui no Brasil, como Teresa de Benguela, no Quilombo do Quariterê e todas as lideranças comunitárias que lutam por creche, saneamento básico e pela vida dos seus filhos nas comunidades periféricas do país.

3 MOVIMENTO NEGRO COMO AGENTE POLÍTICO E EDUCATIVO

O que entendemos como Políticas de Ação Afirmativa fazem parte de um caminho trilhado e organizado pelo movimento negro brasileiro desde o século XVI, com o início do sistema escravista, abrangendo as rebeliões, fugas, constituição de quilombos, imprensa negra, irmandades negras, terreiros, dentre tantas outras formas de organização, mobilização e reivindicações por direitos. Direito à liberdade, à terra, à educação, à sua história. Um movimento que se faz em vários movimentos de acordo com o período, o público negro envolvido e o instrumento de luta. Em comum, a necessidade de retomada identitária. Por isso se faz enquanto agente político e educativo (Santos, 2005).

A Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira age diretamente na educação básica e na formação docente com conteúdos direcionados à formação identitária e reconhecimento dos direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam a partir de três princípios norteadores da prática educativa. São eles:



Figura 2 - Princípios para ensino de história afro-brasileira e africana (Brasil, 2004)
Fonte: Fonte: Acervo pessoal do autor (2024). Composto por imagens de: A - depositphotos.com, B - media.gettyimages.com, C - istockphoto.com.

O histórico de conquistas obtidas pela mobilização e organização negra no Brasil reflete o caráter não somente aglutinador, mas sobretudo, formativo. Olhando um quadro sistemático de algumas ações consequentes do movimento negro, podemos perceber a educação enquanto um dos principais instrumentos para a reparação à população negra.

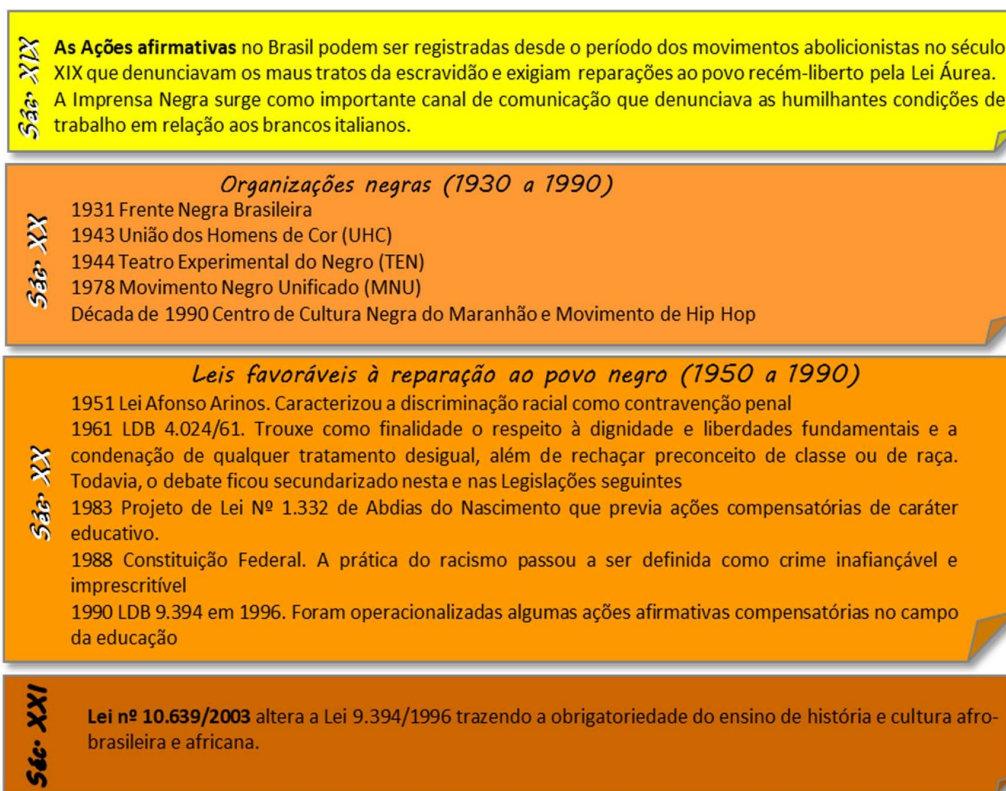


Figura 3 - Ações consequentes da organização negra
Fonte: Autoria própria

O processo de desumanização provocado pelo racismo tem como propósito moldar a consciência, a memória, o saber e o próprio corpo, contudo, as ações movidas pela população negra de forma organizada nos mostram que esta tentativa de apagamento e de genocídio fracassa e serve de pólvora para uma reconstrução. A partir do conceito da historiadora Beatriz Nascimento (1994), entendemos que os quilombos brasileiros possuem características dos quilombos africanos da região de Congo e Angola onde a estratégia de autodefesa e a organização comunitária foram base para sua resistência no território natal e é a base para a resistência no território reconstruído aqui. O corpo quilombola é um corpo em movimento para a defesa do seu próprio território.

4 PARA CONTINUARMOS O DIÁLOGO

41

Este é apenas o início da conversa. Mas é preciso que retomemos a fala que nos trouxe até aqui. É preciso reverenciar a vida e luta de Maria Firmina dos Reis enquanto uma mulher revolucionária, à frente do seu tempo. Uma professora que não aceitou a opressão na educação e que a utilizava como estratégia. A cada poema, romance, canção, trazia elementos denunciando a escravidão e acreditava ser, a literatura, um caminho para a liberdade das futuras gerações.

A partir de Maria Firmina dos Reis e de tantas outras mulheres negras que lideram nossas comunidades e famílias, que fazem da sua história suporte para a busca pela emancipação do seu povo, tenhamos a possibilidade de nos organizar também na educação, valorizando a intelectualidade negra feminina e as diversas formas de organização.

Precisamos entender o quilombo enquanto espaço formativo e político que guia nossa prática emancipadora e nos apresenta uma diversidade de conteúdos, recursos, leituras ao seu redor. Enquanto professoras e professores quilombolas ou que atuam em escolas quilombolas, temos a rica tarefa de contribuir no processo de retomada dos territórios através da educação.

Axé!

Como citar esta aula

CAMPOS, Luanda Martins. (2024). Módulo 2 - Brasil: **A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: breves considerações**. In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Americanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

Referências

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/SEPP/IR, 2004

GONZALEZ, Lelia (1983) Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje 2**, ANPOCS, Brasília, p.223-244.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.



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

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. IN, NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira**. Vol. 1. Rio de Janeiro: SEAFRO/Governo do estado, 1994

REIS, Maria Firmina. **Úrsula**. São Paulo: Princípios, 2020

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005





MOÇAMBIQUE: uma pequena síntese

Samarone Carvalho Marinho⁸

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é um convite e divide-se em quatro partes. Um convite para iniciarmos, de maneira bastante elementar, a compreensão sobre a história, a cultura, a sociedade e o território de Moçambique em sua diversidade de hábitos e características.

O que vamos expor no Módulo III do Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos” é uma breve síntese sobre Moçambique no tocante a apresentar uma introdução histórica, a divisão administrativa, a economia e o território, a sociedade e a cultura. Portanto, como peça para estudos de formação, o texto se quer uma pequena síntese de conjuntura do país.

A organização do texto se dá em quatro momentos, bem elementares e inter-relacionados entre si, e são eles:

1. *Moçambique: introdução histórica*, em que se remonta de forma sucinta contextos relevantes da história moçambicana, partindo do período colonial português até os anos da luta pela independência;
2. *Moçambique: divisão política*, em que se apresenta o quadro geral da divisão administrativa do país, bem como um resumo da importância socioeconômica de algumas cidades, incluindo a capital Maputo;
3. *Moçambique: economia e território*, em que se expõe as

⁸ Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (DEGEO/UFMA) e da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA). Professor-permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFMA). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

dinâmicas socioeconômicas da formação do país, bem como uma síntese histórica da formação territorial da nação;

4. *Moçambique: cultura e sociedade*, em que se realça a especificidade da cultura popular, das artes plásticas e da literatura na formação da diversidade cultural e societária do povo moçambicano.

Nestes termos, todos os comentários feitos nas partes que compõem o texto, em verdade, são temas-chave para guiar o leitor/a principiante à busca de caminhos para decifrar os mosaicos multifacetados que são as realidades moçambicanas. Enquanto temas-chave não se querem verdades absolutas, mas apenas possibilidades para se abrirem mais e mais a outros caminhos.

2 MOÇAMBIQUE: introdução histórica

2.1 Período colonial

O período colonial português inicia-se em Moçambique com a chegada de Vasco da Gama, em 1498, à Ilha de Moçambique e com a ocupação de Sofala em 1505 (Hernandez, 2008; Souto, 1996). A partir de então a metrópole portuguesa passa a se direccionar para o interior do território moçambicano. Em meados do século XVI, os portugueses estabeleceram as primeiras feiras comerciais em direcção ao então Império Monomotapa – que se estendia do Zambeze ao Limpopo (Souto, 1996).

Ao longo dos séculos posteriores o Estado colonial português estabeleceu sucessivas formas de domínio do território moçambicano. A evolução do regime de controle de propriedade em Moçambique transitou do estabelecimento de feitoria no litoral sob domínio dos aborígenes para o período de intervenção do Estado subordinando os donos de terras ao interesse da Coroa, indo ao controle definitivo do Estado colonial na forma de governança ultramar (Souto, 1996). Assim se caracterizou o sistema de administração territorial português no caso moçambicano.

O domínio português, desde o século XVII, se estabeleceu também no Vale do Zambeze, onde a Coroa portuguesa voltava-se para o comércio do ouro que até então estavam sob o controle dos muçulmanos (Hernandez, 2008). Esse domínio português se expandiu para as principais cidades da Zambézia que até o início do século XX, com o estabelecimento de grandes companhias de administração de Moçambique, aprofundou o arrendamento de terras a investidores para

monopólio de produção minerária, para grandes produções de cana de açúcar e para abertura do território ao uso industrial (Souto, 1996).

Por fim, antes do movimento de independência se fixar, Moçambique se viu entre 1930 até 1975 atrelado ao projeto imperial português. Neste período o papel desempenhado por Moçambique foi de prestador de serviços na África Austral voltado, particularmente, para o transporte de produções agrícolas e industriais por meio de estradas e portos da Beira e de Lourenço Marques (Hernandez, 2008).

2.2 A luta pela independência

A luta pela independência de Moçambique foi um movimento de resistência armada que se inicia em 1964. A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), inicia a luta armada contra Portugal. Com o assassinato de Eduardo Mondlane em 1969, então presidente da Frelimo, o comandante das forças militares Samora Machel o sucede atuando pela independência do país até ser concretizada em junho de 1975 (Hernandez, 2008).

A Frelimo emergiu da união de grupos de intelectuais de diferentes campos político-ideológicos que lutariam juntos pela independência do país (Hernandez, 2008). A partir dessa união tais grupos conquistariam apoio popular em todo território moçambicano. O coletivismo de guerrilha, a guerra de guerrilhas, foi preponderante na luta arma, e foi marcada por confrontos frequentes entres os rebeldes e as forças colônias portuguesas.

A independência de Moçambique foi finalmente alcançada em 25 de junho de 1975, após a Revolução dos Cravos em Portugal, que resultou na queda do regime colonial e na independência de várias nações africanas que estavam sob domínio português (Alves, 2022). O apoio à luta pela independência se deu dentro do próprio continente africano, quando da criação da Organização de Unidade Africana (OUA) (substituída pela União Africana, criada em 2000), organismo que elaborou vários programas de apoio aos movimentos de independência de Angola, Guiné e Moçambique (Hernandez, 2008).

Paralelo ao processo da luta armada pela libertação de territórios, a Frelimo passou a desenvolver programa de reconstrução, formado por atividades econômicas, de saúde e de ensino. Articulado a esse programa, estavam ações que promoviam a produção de culturas (sisal e algodão) para redistribuição de cultura alimentar que o país tanto precisaria no processo da guerra contra os portugueses (Hernandez, 2008).



3 MOÇAMBIQUE: divisão política

3.1 Divisão administrativa

Em Moçambique, o território está dividido em dez províncias distintas, cada uma com sua própria identidade e liderança. As províncias que compõem o país são: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambesia (cf. mapa: Geografia de Moçambique: províncias e distritos). Cada província tem um governador nomeado pelo Presidente da República, e é dividida em distritos e cidades. Os distritos, por sua vez, são subdivididos em postos administrativos e localidades.

A capital do país, Maputo, é uma província autônoma (denominada Maputo Cidade) e não faz parte de nenhuma das outras províncias (Araújo, 2006). Assim concebida, a divisão administrativa do país apresenta-se como fator importante para a organização e planejamento do território, podendo facilitar a prestação de serviços públicos e o desenvolvimento regional. Além de Maputo, outras importantes cidades se destacam no país: Matola, Nampula, Beira e Quelimane, são algumas delas.

Matola, é um dos principais centros industriais e comerciais do país, sendo a segunda maior cidade depois da capital Maputo (Araújo, 2006). Conhecida por sua atividade portuária, o Porto da Matola é um dos mais importantes do país. Cidade multicultural, Matola oferece uma variedade de atrações turísticas, como praias, parques naturais e locais históricos, como o monumento em memória das vítimas do apartheid na África do Sul.

Nampula, capital da província de mesmo nome, está localizada na região norte de Moçambique. É conhecida pela sua diversidade étnica e cultural, coexistindo aí diferentes grupos étnicos, como os macúas e macondes. O entorno de Nampula se notabiliza pela agricultura, com plantações de milho, mandioca, amendoim e outros produtos agrícolas. Além do mais, a cidade vem se tornando um centro educacional, com instituições de ensino superior e escolas técnicas.

Beira, capital da província de Sofala, é um importante polo econômico e turístico do país, com o importante Porto da Beira para cargas e com praias populares entre os moradores locais e turistas. Com o passar dos anos, tornou-se uma cidade cosmopolita, com uma população diversa e multicultural, composta por pessoas de diferentes comunidades



étnicas (portugueses, shonas, indianos, chineses, etc.).

Quelimane, capital da província da Zambézia, é uma cidade portuária situada às margens do rio Bons Sinais. A agricultura é uma das principais atividades econômicas da região, com destaque para a produção de açúcar, arroz, milho e coco. Além disso, a pesca e a indústria do turismo também são importantes para a economia. Quelimane, por fim, é uma cidade com presença da tradição suaíli.

47

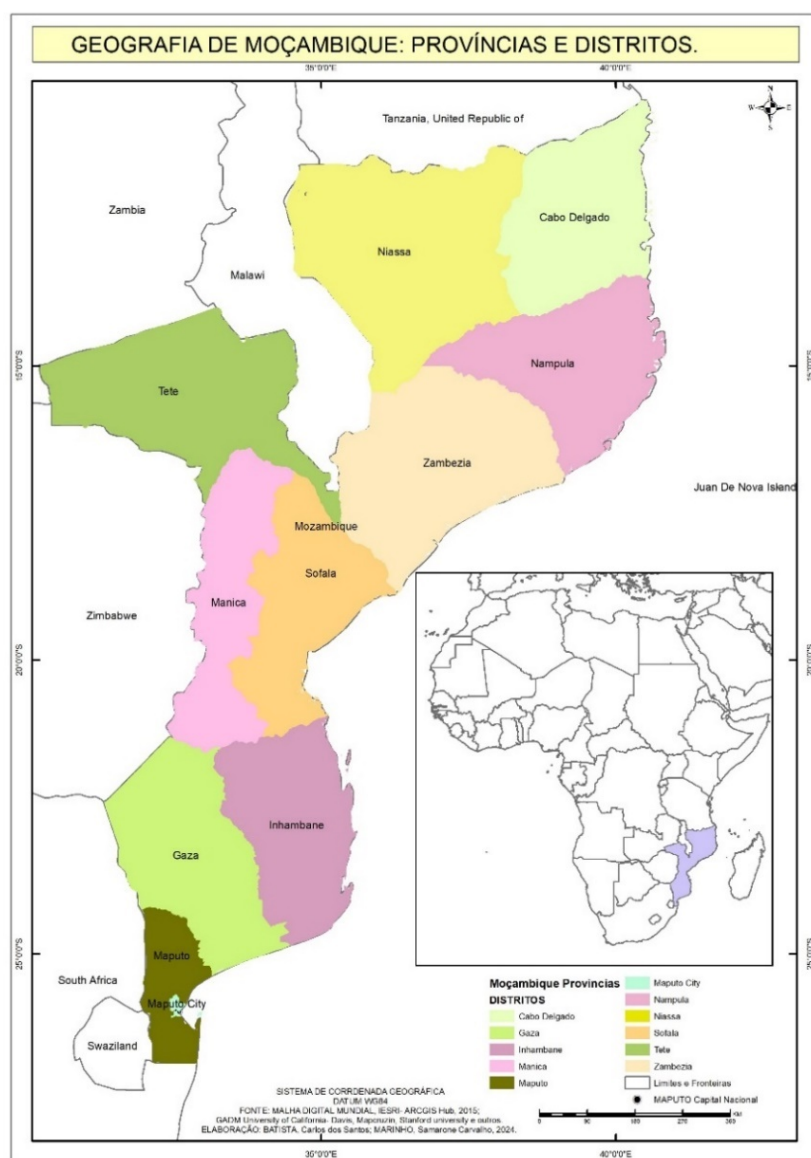


Figura 4 - Geografia de Moçambique: províncias e distritos
 Fonte: MALHA DIGITAL MUNDIAL, 2004. Elaboração: BATISTA, Carlos dos Santos; MARINHO, Samarone Carvalho, 2004.

3.2 Cidade de Maputo

Maputo é a capital do país (cf. mapa: Geografia de Moçambique: cidade de Maputo e províncias). A cidade foi fundada por portugueses em 1782 como uma feitoria com o nome de Lourenço Marques, nome que permaneceu até a independência do país em 1975. Durante o período colonial, a cidade foi estabelecida como um posto de comércio ao longo da rota marítima para as Índias, tornando-se a capital da então colônia portuguesa de Moçambique.

Localizada às margens da Baía de Maputo, no Oceano Índico, a capital é o principal centro econômico e político de Moçambique, sendo uma cidade cosmopolita com influências africanas, portuguesas e árabes. Tais influências refletem na paisagem urbana da cidade, uma mistura de arquiteturas, idiomas e hábitos se destacam.

Em termos de vida econômica, Maputo revela-se um importante centro comercial e financeiro, com várias empresas multinacionais, embaixadas, e organizações internacionais. Destacam-se na produção agrícola da capital, a mandioca, o amendoim, o milho, o feijão, o tomate e a cenoura. Na indústria se sobressai a indústria química, a de alimentos, a metalúrgica e a discográfica (Araújo, 2006).

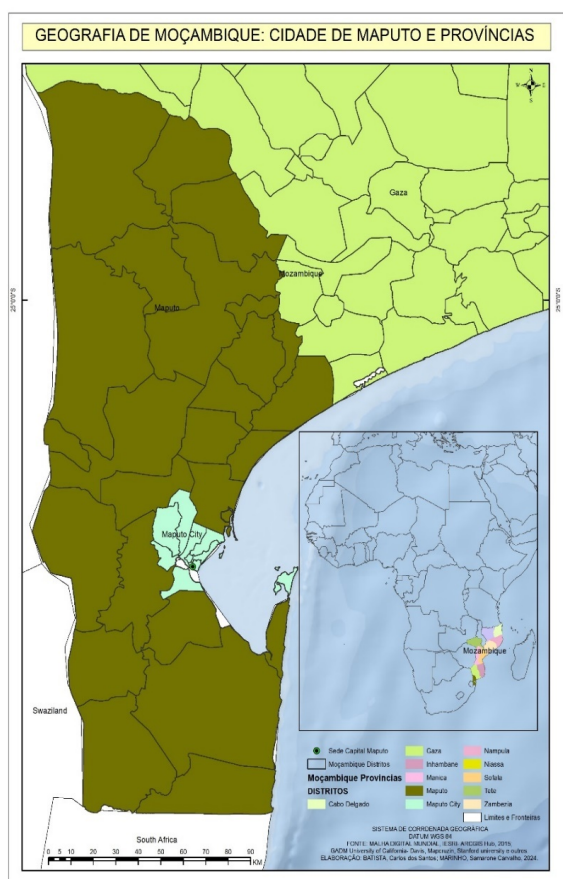


Figura 5 - Geografia de Moçambique: cidade de Maputo e províncias
 Fonte: MALHA DIGITAL MUNDIAL, 2004.
 Elaboração: BATISTA, Carlos dos Santos;
 MARINHO, Samarone Carvalho, 2004.

4. MOÇAMBIQUE: economia e território

4.1. Formação socioeconômica

A formação socioeconômica de Moçambique registra especificidades

ligadas, em muito, ao estabelecimento de rotas comerciais existentes entre mercadores indianos, africanos e portugueses que ora faziam com que estes transitassem entre o Oceano Índico e a costa do país, ora da costa do país para seu interior (Hernandez, 2008).

Essas rotas comerciais fizeram com que cidades como Lourenço Marques (atual Maputo) e Inhambane, começassem a exercer influência tanto comercial quanto política na dinâmica socioeconômica do país (Hernandez, 2008). Isto se deu muito em parte devido, já em fins do século XIX, do término do tráfico negreiro, e do deslocamento do eixo econômico do norte do país (quando a Ilha de Moçambique era a capital) para o sul do país (em que a capital do país passou a ser Lourenço Marques).

É de se pensar que o principal eixo econômico durante o século XX foi a agricultura, em que a maioria da população do país, nas plantações e lavouras, contribui significativamente para abastecer de alimentos o território nacional. A produção de alimento como milho, mandioca, feijão e cana-de-açúcar passaram a ser (e são) fundamentais para a segurança alimentar do país (Mosca, 2005).

Com crescimento desde a década de 1990, a economia moçambicana pautada na produção mineral aumentou significativamente (Mosca, 2005). A extração de minérios (mármore, bauxita, etc.), bem como o investimento na construção de ferrovias para transportá-los até os principais portos do país, tem sido a tônica sobre a discussão de desenvolvimento regional.

Sendo setor importante da economia de Moçambique, a mineração se destaca com a extração de carvão, gás natural, titânio e ouro (Mosca, 2005). É nessa perspectiva que a construção de ferrovias é variável importante para o aumento da produção de minérios, trazendo a necessidade de melhorar a infraestrutura logística e portuária das regiões econômicas, bem como discussões no tocante a pauta socioambiental.

4.2 Formação territorial

A formação territorial de Moçambique é a de um mosaico de histórias que se sobrepõem e se enlaçam umas nas outras (Hernandez, 2008). Desde os reinados anteriores à presença de árabes e portugueses até a instituição do período colonial português e posterior a ele, a ocupação territorial do país se conformou com processos dinâmicos na presença multifacetada de vários povos (Souto, 1996).



Concomitante à presença das Companhias de administração de fins do século XIX (as chamadas Companhias Magestáticas e Concessionárias), as novas delimitações de fronteiras, determinada pela Conferência de Berlim (1884-1885), se estabeleceram (Souto, 1996). Uma violenta regulamentação sobre partilha e colonização do continente africano entre as nações europeias – dentre elas Portugal e Inglaterra – fora delineada.

As consequências da supracitada conferência impactaram diretamente na formação do território moçambicano. Consequências dos desdobramentos impactaram numa complexa (e confusa) sobreposição, no litígio entre portugueses e ingleses, de linhas de fronteiras “abstratas” que ignoravam completamente aspectos culturais e etnolinguísticos de povos (suaílis, mwanis, macondes, macuas, nharras, kotis, etc.) que coexistiam (e coexistem) na África Austral (Hernandez, 2008).

Desta feita a formação territorial de Moçambique (tanto quanto no geral, a de muitos países africanos) oscila entre a abstração, fruto do domínio político dos antigos impérios europeus, e a realidade concreta e diversa em que vive a maioria dos grupos linguísticos que, em muito, são transfronteiriços em suas práticas territoriais, culturais e socioeconômicas.

5. MOÇAMBIQUE: cultura e sociedade

5.1. Cultura popular

A cultura popular de Moçambique reflete as influências de diversas etnias e tradições do país. Alguns elementos da cultura popular moçambicana incluem desde música e dança, passando pelo artesanato e culinária, chegando a contos e lendas da tradição oral.

Ritmos musicais como a marrabenta são muito populares no país, pois caracterizam-se principalmente por influências locais e internacionais, bem como conseguem promover o uso de diversos instrumentos musicais como tambores, marimbas e xitende. Estes, por sua vez, unem-se à diversidade das danças tradicionais para exercerem um papel fundamental na cultura popular.

Tanto na culinária quanto no artesanato refletem a diversidade cultural de Moçambique. Pratos como peri-peri (frango grelhado com molho picante) e matapa (prato de folhas de mandioca com amendoim) combinam sabores e são um desafio aos sentidos. A arte makonde (nordeste de Moçambique, fronteira com a Tanzânia), com seus artesãos,





Figura 6 - Arte Makonde, coleção do Museu de Antropologia da Universidade de Coimbra.
Fonte: Dias, 2017, p. 4

expressa, através de esculturas em madeira, a história e tradições do país (cf. figura: Arte makonde) (Wissenbach, 2017).

5.2. Artes plásticas e Letras

Tanto nas artes plásticas quanto na literatura, a riqueza e diversidade com que os artistas refletem a história, a cultura e as tradições do país se sobressaem nas criações artísticas. Escritoras como Noémia de Sousa (1926-2002), Paulina Chiziane (1955-), artistas plásticos como Malangatana Valente Ngwenya (1936-2011), e poetas e escritores como José Craveirinha (1922-2003), Mia Couto (1955-) e Ungulani Ba Ka Khosa (1957-), são alguns dos nomes que representam o mosaico artístico-literário do país (Leal & Alves, 2023).

As obras dessas autoras, autores e artistas exploram questões de identidade e cultura moçambicanas, oferecendo através das artes plásticas, romances, contos e poesia visões profundas da sociedade moçambicana. Assim podemos mencionar tanto os poemas de resistência de “Sangue Negro” (2001) de Noémia de Sousa, quanto o romance de contestação “Niketche: uma História de Poligamia” (2002), bem como a versatilidade da pintura presente na tela “Juízo Final” (1961) de Malangatana (cf. figura: Juízo Final, 1961, de Malangatana). Não menos importante, menciona-se ainda os livros “Ualalapi” (1987) de Ba Ka Khosa, “Terra sonâmbula” (1992) de Mia Couto e a “Obra Poética” (2002) completa de José Craveirinha (Noa, 2017).



Figura 7 - Juízo Final, 1961, de Malangatana, Fonte: Art Institute of Chicago, (2026).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos no início desse texto, o que se pretendeu expor aqui foi verdadeiramente um convite. Expomos um conjunto de informações bem elementares para sustentar a permanência de um diálogo ao “querer conhecer um lugar chamado Moçambique”. Diálogo este que exige abertura constante, em estarmos abertos a conhecer o que nos é novo e diferente, pois só assim poderemos construir um mundo melhor.

Não tivemos, portanto, aqui, a pretensão de esgotar a fala em um único discurso (qual seja) sobre características de um lugar tão diverso e específico chamado Moçambique. O contrário, estabelecer uma certeza discursiva sobre realidades diversas desse lugar, colocaria a construção do nosso próprio saber em risco. Afastarmo-nos do pensamento único sobre tais realidades é uma exigência que nos é convite, também, a seguir em frente.

Por fim, essa pequena síntese é apenas uma possibilidade dentre diversas possibilidades de se pensar mundos como o de Moçambique, ou de qualquer outro lugar, que estão no Sul Global de todos os atos e certezas.

Como citar esta aula

MARINHO, Samarone Carvalho. (2024). Módulo III: **Moçambique: pequena síntese**. In: Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

53

Referências

ALVES, Thiago J. J. **A guerra fria lusófona: o Brasil e o colonialismo português em Angola 2022 e Moçambique (1961-1974)**. Curitiba, PR: Appris, 2022.

ARAÚJO, Manuel G. Mendes de. **Espaço Urbano Demograficamente Multifacetado: As cidades de Maputo e da Matola**, 2006.

DIAS, Juliana Ribeiro da Silva. **Arte makonde e a exposição do Museu de Antropologia da Universidade de Coimbra: trânsitos e contextos**. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 95-124, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02672017v25n02d06>. Acesso em: 26 nov. 2025.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LEAL, Luciana Brandão; ALVES, Roberta Maria Ferreira. “A literatura moçambicana”. In: **LiterAfro/Portal da Literatura Afro-Brasileira/Faculdade de Letras/UFMG**, nov. 2023.

MALHA DIGITAL MUNDIAL. **Geografia de Moçambique: províncias e distritos**. 2024. Disponível em: <https://thumbs.dreamstime.com/b/mapa-administrativo-de-mo%C3%A7ambique-47477192.jpg?w=576>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MOSCA, João. **Economia de Moçambique**. Século XX. Instituto Piaget. 2005.

NGUNYA, Malangatana Valente. **Juízo Final. 1961**. 1 original de arte, pintura. Acervo do Art Institute of Chicago, Chicago. Disponível em: <https://www.artic.edu/artworks/254237/final-judgment-juizo-final>. Acesso em: 26 nov. 2025.

NOA, Francisco. **Uns e outros na literatura moçambicana**. São Paulo: Kapulana, 2017.

SOUTO, Amélia Neves de. **Guia bibliográfico. Para estudante de História de Moçambique**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Centro de Estudos Africanos, 1996. (Coleção Nosso Chão).

WISSENBAACH, Cristina Cortez. Migração makonde, produção de esculturas e mercado de arte no Tanganyika: a questão do estilo Shetani (1950-60). In: **Estudos de Cultura Material/Dossiê. Anais do Museu Paulista**, 25 (2), Mai-Ago, 2017.





EDUCAÇÃO E JUSTIÇA CURRICULAR: Afroperspectivas no Território Maranhense

Luanda Martins Campos⁹

1 INTRODUÇÃO

Pisa ligeiro, pisa ligeiro. Quem não pode com formiga não assanha o formigueiro!

Assim iniciamos mais um módulo, com uma palavra de ordem presente nas lutas coletivas do campo, especialmente para os povos indígenas e quilombolas do Maranhão. Nossa compreensão de coletividade nos fortalece diante das injustiças e devemos ter consciência que nossos saberes constituídos na terra por nós que aqui estamos, por quem já partiu e por quem ainda há de chegar, são instrumentos de organização e resistência.

A compreensão de justiça, em contexto liberal entendida enquanto acesso e distribuição de bens, põe a educação enquanto serviço e as políticas públicas compensatórias apenas em nível de ingresso, desconsiderando as subjetividades construídas naqueles espaços. Esta visão prevalece no currículo educacional brasileiro, oficializada na própria Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, documento orientativo da Educação Básica. No entanto, possui identidade política centralizadora e internacional. Assim, temos uma educação pautada ainda, na manutenção da divisão de classe e das desigualdades.

Porém, construímos um país a base de conflitos, lutas e resistências dos setores marginalizados por esta visão capitalista eurocêntrica. Importante destacar o movimento negro como primeira organização política e de resistência que ao longo dos séculos pauta a educação como

⁹ Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de São Luís/MA.

bandeira de luta por reparação. Aliado ao movimento negro, os movimentos de mulheres, movimentos por terra e moradia, os LBGTQIA+ e tantos outros que, especialmente ao longo do século XX tiveram enfrentamentos substanciais no sentido de reconhecimento de direitos e de identidades.

Justiça curricular, para Ponce (2018, 796), significa “construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola”. Trata-se não apenas da distribuição de vagas ou da oferta de conteúdos. Também não se trata de ocupar espaços simplesmente, mas transformá-los, reorientá-los de acordo as perspectivas de todas as identidades que ali dialogam e se reconstróem, especialmente aquelas silenciadas e estereotipadas no currículo oficial. Então, qual seria nossa posição enquanto sujeitos negros que ocupam espaços de poder intelectual nas escolas e nas universidades? Que entraves ainda temos para ver, efetivamente, uma educação emancipadora e antirracista?

Esses são alguns dos questionamentos que faremos ao longo deste quarto módulo do curso de Aperfeiçoamento Caminhos Amefricanos. O módulo Educação e Justiça Curricular tem a pretensão de identificar algumas implicações da Lei nº 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro e maranhense, bem como compreender a construção de práticas pedagógicas em afroperspectivas que abraçam ações interculturais e libertadoras no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em diálogo com realidades africanas.

Apresento aqui um texto introdutório para que possamos dialogar sobre as possibilidades de se fazer justiça curricular, levando em conta nossas características sociais e políticas enquanto estado negro e indígena, em terceiro lugar em conflitos agrários, sendo o mais violento para quilombolas, segundo relatório da Pastoral da Terra (CPT Nacional, 2024). Além disso, é o estado com maior número de pessoas abaixo da linha da pobreza, com 58,9%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Da mesma forma, pensarmos que essa justiça curricular se faz, sobremaneira, a partir das perspectivas construídas com base em nossa ancestralidade. Por isso iremos tratar a afrocentricidade enquanto fundamentação das práticas políticas e mudanças curriculares, entendendo o território contemporâneo enquanto espaço de reencontro com a história africana. Boa leitura!



2 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, MAS AINDA EXISTEM ENTRAVES

56

Passados 21 anos, a Lei 10.639/2003 ainda é um dos nossos principais instrumentos de luta antirracista no Brasil. Trata-se de uma política pública que, diferente de outras de cunho liberal como a BNCC, foi construída através de diálogo com a sociedade civil, entidades do movimento negro, Conselho Nacional de Educação e outras entidades institucionais, o que prova o caráter democrático, intersetorial e emancipador que devem ter as políticas públicas.

As ações para implementação desta Lei espelharam-se no aumento de produções acadêmicas e literárias sobre os temas abordados, apontando diversas possibilidades para sua efetivação, questionando o currículo monocultural eurocêntrico, promovendo a interculturalidade através do diálogo crítico entre setores marginalizados e apresentando perspectivas ancestrais que possam guiar o pensamento e a prática.

Mas, apesar de todo repertório e especialistas disponíveis, ainda temos muito a avançar para combater o racismo e fortalecer as subjetividades negras. Por subjetividade entendemos que é a construção do indivíduo enquanto ser humano no mundo, ou seja, o seu lugar na humanidade. Essa subjetividade é atacada há cinco séculos pelo racismo e suas teorias que tentam a todo custo desumanizarmos. O fato de estarmos distantes do nosso território original, a incompletude (o banzo) sobre quem somos, as formas de escape dos problemas colocados ao nosso povo, como a auto rejeição e o adoecimento físico e mental fazem parte desse processo desumanizante e genocida.

O currículo reforça esse ideário ao compreender as políticas públicas de reparação enquanto objetos pontuais, setoriais e isolados, não favorecendo espaços para debate, construção e reconstrução de suas práticas. Assim é nossa formação docente e assim também é a formação de nossas crianças e adolescentes. Comprovamos isso a partir dos dados da pesquisa realizada pelo Instituto Alana e Geledés em 2023 que apresenta dados de disparidade entre a implementação e a efetivação da Lei 10.639/2003. Dos 1187 municípios brasileiros participantes da pesquisa, apenas 29% desenvolvem algum tipo de ação relacionada à aplicabilidade da lei 10639/2003 (Benedito; Carneiro; Portela, 2023).

Desta pesquisa, alguns dados nos chamam atenção. O primeiro é acerca do investimento das secretarias para as ações de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A pesquisa mostra que a

maioria não disponibiliza recursos financeiros, encontrando resposta satisfatória nas regiões sul e centro-oeste, conforme o gráfico:



Gráfico 1 - Secretarias que realizam investimentos e disponibilizam recursos financeiros para ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira
Fonte: Benedito; Carneiro; Portela, 2023, p. 45

Estas ações, quando ocorrem, ainda são de forma esporádica, partindo da iniciativa da gestão ou do/a professor/a em parceria com o movimento negro. O mês da consciência negra continua sendo visto como o único momento para o debate. É importante pontuar que a consciência negra é uma formação permanente para toda a população e a construção deve ocorrer em todo o currículo, de forma interdisciplinar e crítica. O mês de novembro, como nos orienta Nascimento (1980), é o mês de culminância e socialização das ações. O 20 de novembro, que se tornou feriado nacional em 2024 pela Lei 14.759/23, é uma data de reflexão e comemoração de nossas vitórias, de reivindicação pela efetividade das políticas de reparação e de reverência à nossa ancestralidade através da figura de Zumbi dos Palmares, Dandara e tantas outras personalidades que nos fizeram chegar até aqui.

Outro dado que nos chama atenção desta recente pesquisa, diz respeito à formação. 57% das redes municipais oferecem formação, especialmente para a gestão, professores e professoras. Contudo, essas formações nem sempre utilizam dados dos indicadores de aprendizagem por raça. Essa informação é de extrema importância, pois não podemos deslocar o processo de aprendizagem da realidade política a qual estes/as estudantes vivenciam. O racismo ambiental e religioso são elementos que influenciam o baixo desempenho de crianças e adolescentes na Educação Básica. Em um estado em que os conflitos agrários expulsam famílias de seus territórios, terreiros e pessoas de matriz africana são criminalizados, somado à pobreza menstrual e à violência de gênero, o processo de

aprendizagem fica comprometido, em consequência, a própria emancipação do indivíduo.

3 O CAMINHO ESTÁ NO CHÃO QUE PISAMOS, NOS ENSINA PRETA VELHA

58

A escrita sobre história da África precisa partir dos africanos, como já dizia Joseph Ki-Zerbo (2010). Ele acrescenta que a pesquisa sobre África e seus povos precisa ser interdisciplinar, à luz das diversas fontes de registro e preservação da memória, como a oralidade. Esta, por sua vez, nos é grande valia para a manutenção de nossa memória enquanto povo negro do Brasil que reconhece sua raiz através dos ensinamentos repassados pelos mais velhos.

A educação brasileira, com base na legislação para uma educação antirracista, precisa ter como referência, além dos saberes, culturas e histórias africanas, nosso modo de vida, organização e linguagem, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). O diálogo com as culturas originárias em Pindorama (como os povos Tupi chamam o Brasil), fortalecem o pertencimento do território, gerando uma luta coletiva por direito a terra e respeito às subjetividades constituídas nela. Esta interculturalidade promove leituras críticas da realidade, confrontando o currículo monocultural e exigindo o respeito e valorização dos diversos saberes.

Os pretos velhos e as pretas velhas são nossas referências que iluminam e nos guiam na caminhada da vida. Os que aqui estão, são nossos mestres e nossas mestras, nossos e nossas griôs, nossas bibliotecas e faculdades vivas com procedimentos e metodologias de ensino milenares que nos trouxeram até aqui. A oralidade e a palavra não são apenas a verbalização de fatos. As histórias narradas não são simples acontecimentos com início, meio e fim. Nossa história é circular e nossas práticas são multissensoriais. Como afirma Amadou Hampatê Bá, “desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em cera virgem” (BÂ, 2003, p. 13)

Segundo Nogueira (2019), Afroperspectiva é um pensamento filosófico, fundamentado na Afrocentricidade, que articula e dialoga com diversas possibilidades de ver o mundo, contrapondo-se ao eurocentrismo. Afroperspectivas no território maranhense trata do reconhecimento



desses saberes e modos de construir conhecimento de forma intercultural, valorizando nosso próprio território e os corpos que o circulam. Nesse círculo de saberes, conseguimos perceber como indígenas e quilombolas permanecem resistentes em suas lutas e se unem por um mesmo objetivo, entendendo a educação como prática emancipatória.

3.1 O que é Afrocentricidade?

Afrocentricidade é epistemologia, ou seja, é estudo, ciência pensada e organizada pelo Molefi Kete Asante ao longo dos anos de 1980. Muitas foram as suas influências para sistematizar esta epistemologia como o Pan-Africanismo e as ações emancipatórias no continente africano com Kwame Nkruma e Marcus Garvey e nos estados Unidos com Malcon X, entre outros. A Afrocentricidade coloca o indivíduo negro como centro de suas ações, enquanto sujeito e agente de sua construção humana. Diferentemente do eurocentrismo, a Afrocentricidade não concebe a negritude como centro do mundo e como modelo universal. Esta centralidade está relacionada à sua construção subjetiva, ou seja, você se constitui como pessoa a partir de quem? Das suas referências ou das referências estranhas a você?

Faz parte da Afrocentricidade, todo debate que diz respeito ao mundo africano, inclusive as suas relações na diáspora. A Afrocentricidade brasileira pode então se encontrar na agência/resistência quilombola por ser intercultural, decolonial e ancestral. Para melhor compreensão, vejamos algumas características da Afrocentricidade, segundo Asante (2009).

1. Localização psicológica. Se ver enquanto agente na história, cultura e organização africana, mesmo em diáspora. E isso é uma perspectiva psicológica, ou seja, é o reconhecimento de sua ancestralidade, de sua raiz. Mesmo estando aqui, você sente que é de lá. Isso contribui para a construção da subjetividade negra e completa o banzo deixado pelo processo de escravização e genocídio do povo negro. Nobles (2009) explica a necessidade do retorno ao ser africano para a cura de diversas patologias, inclusive o que hoje evidenciamos na população negra em sua maioria como a depressão e a dependência química. E esse retorno não se trata de um retorno superficial ou físico. “O fato de residir na África, por si só, não torna alguém africano”, afirma Asante (2009, 103). Tal

retorno pode se dar por meio da espiritualidade/religiosidade, vivências culturais, pela própria escrevivência e na organização, luta e resistência pelo território e direitos do povo negro.

2. Compromisso com a descoberta do lugar africano. Você conhece a literatura negra? Sabe o que ela significa? Segundo Cuti (2010), a literatura negro-brasileira é aquela escrita por pessoas negras sobre as vivências negras, denunciando o racismo e fortalecendo identidades da nossa negritude. Conceição Evaristo (2020) chama de escrevivência, quando nos pautamos nas nossas vivências antes marginalizadas, especialmente das mulheres negras. Entendemos que a Afrocentricidade fundamenta nosso compromisso de registrar nossa história por nossas próprias memórias.
3. Defesa dos elementos culturais africanos. Reconhecimento, salvaguarda, pesquisa e defesa política do conhecimento constituído por povos africanos e que estão presentes na humanidade como um todo. Reconhecer os modos de vida e organização como herança africana. Cuidar de nossos mais velhos e de nossas infâncias para reverberação e manutenção da memória coletiva.
4. Compromisso com o refinamento léxico: segundo Asante (2009, p. 99), “o pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir distorções desse léxico convencional da história africana”. Trata do combate a estereótipos nas pesquisas e escritas sobre África, africanos e diáspora negra. O combate à infantilização, à visão primitiva, a marginalização e mesmo ao apagamento das formas organizativas africanas. Por exemplo, pôr os pés no chão, numa visão eurocêntrica, pode ser sinônimo de pobreza, mas no terreiro de matriz africana, é respeito e contato com a terra e sua energia vital. Essas e outras características que diferenciam os modos de vida, fundamentaram as teorias raciais forjadas pelos pensamentos europeus para oficializar a escravidão.
5. Compromisso com uma nova narrativa sobre história da África. O que estudamos sobre África na escola? Como o estudo dos povos da antiguidade em cada continente aparece em nossos livros de História? Curiosamente e não por engano, estudamos Egito de forma deslocada do continente africano. O eurocentrismo não concebe África como berço da civilização, tampouco como



nascedouro de grandes ciências e, a partir de pesquisas desveladas pelos gregos, confirmando tais fenômenos intelectuais no Vale do Rio Nilo, afastaram todas as formas da história africana. Ao ocuparmos lugares em espaços de poder intelectual temos a tarefa política de decolonizar o currículo e ultrapassar os muros acadêmicos para dialogar com os saberes locais.

4 A LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS E SUA CONTRIBUIÇÃO EM AFRO-PERSPECTIVA

A educação orgânica promovida nas comunidades quilombolas, aquela que acontece no viver, no pensar, no sentir e no conviver, tendo como embasamento os saberes ancestrais registrados na terra, nas folhas, no próprio corpo e nas lutas travadas historicamente, nos aponta o caminho para nossa formação permanente enquanto sujeito histórico e agente político. Ao colocar o corpo negro e sua história como centro do debate, dialogando criticamente com culturas resistentes e que também lutam por território, os lugares que esses corpos ocupam serão também lugares de resistência e reconstrução. Esta Afroperspectiva que organiza saberes também exige novos espaços de encontro e reencontro. Assim, temos presenciado o surgimento e fortalecimento de diversos quilombos intelectuais, que valorizam e articulam a intelectualidade dos saberes quilombolas ancestrais e a sistematização dos saberes da universidade como os grupos e núcleos de pesquisas, os slans (poesias periféricas), movimentos literários e artísticos, além de cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Podemos considerar a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, a Liesafro, enquanto um desses novos quilombos. Criada em 2015 na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga em São Luís, é pioneira na temática no Brasil, demarcando um novo espaço para decolonizar a universidade e a formação docente. Propõe ensino, pesquisa e extensão com base nos diversos saberes constituídos pela população africana e afro-brasileira, em que, de acordo com Regis e Neris (219, p. 997):

O processo formativo desenvolvido na LIESAFRO busca a interdisciplinaridade e a integração com a educação básica e com os movimentos sociais, o que ocorre por meio dos seus eixos interdisciplinares; das Práticas de Ensino como Componente



Curricular (PECCs) de suas disciplinas; dos projetos de iniciação à docência como o Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e das Semanas Interdisciplinares de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros realizadas periodicamente.

O trabalho interdisciplinar e a interculturalidade presente no currículo do curso, busca permanentemente o diálogo com instituições de ensino superior africanas, a exemplo de Cabo Verde e Moçambique. Por meio de cooperação a nível estadual e internacional, os trabalhos de campo visam ações de estudos e pesquisas elaborados por docentes e discentes de ambos os lados com vistas a novas possibilidades epistemológicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No ano de 2018, o Termo de Cooperação Técnico-Científica com a SEDUC viabilizou o trabalho de campo em Praia/Cabo Verde. Como contrapartida, a Liesafro ofertou no ano seguinte, aos docentes da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, o curso de formação continuada Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Já em 2019, o trabalho de campo foi viabilizado por meio do projeto de cooperação internacional financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema) intitulado: O ensino de história e cultura africana no Brasil e em Moçambique: formação de professores/as em uma perspectiva intercultural; e a investigação Corredores de desenvolvimento no Brasil e em Moçambique: estudo acerca das transformações no mundo do trabalho e do acesso à terra a partir da instalação do corredor de Nacala (Moçambique) e Estrada de Ferro Carajás (Brasil) (Neris; Regis; Muniz; Sales, 2021).

Brasil e Moçambique possuem em comum as mudanças curriculares ocorridas a partir de 2003. Enquanto no Brasil tivemos a aprovação e início da implementação da Lei 10.639/2003, em Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico, destinou neste mesmo ano, 20% do tempo letivo para os saberes locais (Regis; Sengulane, 2018).

O currículo monocultural de base eurocêntrica vigente em Moçambique desde a colonização portuguesa é questionado desde o processo de luta por libertação nacional entre 1964 e 1974. Segundo Regis e Segulane (2019, p. 63), “o país tinha herdado do colonialismo uma alta taxa de analfabetismo”. E políticas públicas nacionais foram postas em prática para aumentar o acesso de crianças e jovens da educação

básica e nível superior a partir da Lei nº 4 de 1983. Assim como no Brasil, períodos de avanços e retrocessos, além da intervenção dos organismos econômicos internacionais no currículo da educação nacional e a necessidade de investimento na formação inicial docente dificultaram a implementação de ações reparatórias. Contudo, bem como no Brasil, países africanos encontram na educação o principal instrumento de libertação, onde o diálogo crítico para além das fronteiras se faz necessário para o rompimento com as visões colonizadoras.

5 PARA CONTINUARMOS O DEBATE

Estas breves notas sobre Afroperspectivas no território maranhense refletem os percalços para alcance da justiça curricular e os embates para a efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, propõe direcionar nosso olhar, enquanto profissionais da educação básica, para as possibilidades epistemológicas produzidas a partir da nossa própria história, dialogando com as diversas visões de mundo.

Os questionamentos colocados aqui devem impulsionar diálogos e reconstruções, pensando em, não somente o cumprimento da legislação, mas uma mudança estrutural na sociedade. Urgente nos reconectar com nossa identidade profissional enquanto agentes no campo de disputa ideológica, considerando suas ações educativas enquanto políticas e emancipatórias dentro e fora de sala de aula.

Assim como nossos mais velhos e nossas mais velhas nos ensinam a caminhar caminhando, devemos entender que a justiça curricular só ocorrerá quando percebermos que a qualidade da educação está relacionada às lutas sociais que enfrentamos em nosso território. Assim sendo, aquela palavra de ordem que declamamos no início do texto faz todo sentido. A fragilidade da pequena formiga não existe quando ela se organiza coletivamente para lutar contra seu opressor.

Como citar esta aula

CAMPOS, Luanda Martins. (2024). Módulo 4- Educação e justiça curricular: afroperspectivas no território maranhense. In. **Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Americanos”**, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.



Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade. Notas sobre uma posição disciplinar. In: LARKIN, Elisa. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora** (selo Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira). São Paulo: Selo Negro, 2009

BÂ, Amadou Hampaté. Ankoullé. **O menino fula**. trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo/SP: Casa das Áfricas; Palas Athena, 2003.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo/SP: Instituto Alana, 2023

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/SEPPPIR, 2004

CPT Nacional. **Conflitos no campo Brasil 2023**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia/GO: CPT, 2024

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: Duarte, Constância Lima; Nunes, Isabella Rosado [org.]. **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980

NERIS, Cidinalva Silva Câmara; REGIS, Kátia; MUNIZ, Pollyanna Gouveia Mendonça; SALES, Tatiane da Silva. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254730, 2021

NOBLES, Wade W. Sakhu Sheti: Retomando e Reapropriando um Foco Psicológico Afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa. (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro. 2009. p. 277-298.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. In: **Currículo sem Fronteiras**, V. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://>



www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 990-1014 jul./set. 2019

REGIS, Kátia; SENGULANE, Hipólito. A Lei nº 10.639/2003 no Brasil e o Plano Curricular do Ensino Básico (2003) em Moçambique: políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares. **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.56-77, jan./jun. 2018





COLÔMBIA: uma pequena síntese

Samarone Carvalho Marinho¹⁰

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é uma leitura elementar, básica, para a compreensão da história, da cultura, da sociedade e do território da Colômbia, transversalizando tais temas com um olhar sobre a presença afrodiaspórica na formação da diversidade do país.

O que vamos expor no Módulo V do Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos” é uma breve síntese sobre Colômbia no tocante a apresentar uma introdução histórica, a divisão administrativa, a economia e o território, a sociedade e a cultura. Portanto, como texto para estudos de formação, o artigo se quer uma pequena síntese de conjuntura do país.

O texto está dividido em quatro partes, bem elementares e inter-relacionadas entre si, e são eles:

1. Colômbia: introdução histórica, em que se apresenta de forma sucinta contextos relevantes da história colombiana, partindo dos povos pré-colombianos, passando pelo período colonial e indo até os anos da independência;
2. Colômbia: divisão política, em que se expõe o quadro geral da divisão administrativa do país, bem como um resumo da importância afrodiaspórica para a vida política e sociedade das principais cidades colombianas, incluindo a capital Bogotá;
3. Colômbia: economia e território, em que se pontua dinâmicas

¹⁰ Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (DEGEO/UFMA) e da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA). Professor-permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFMA). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

socioeconômicas formadoras do país, bem como uma importante síntese histórica da formação territorial do país;

4. Colômbia: cultura e sociedade, em que se indica a presença afro-ameríndia na formação da cultura popular, das artes plásticas e da literatura, entendidos como elementos para compreensão da diversidade cultural e societária do povo colombiano.

Os temas-chave expostos no artigo, bem na verdade, servem como guias para leitores/as/xs principiantes que pretendam, se assim se disporem, a aprofundar um entendimento sobre a diversidade sociocultural das realidades colombianas. Sendo assim, as verdades absolutas são suspensas para compreensão dessas mesmas realidades, apontando-se, outrossim, para possibilidades não hegemônicas de ler (e entender) países como a Colômbia.

2 COLÔMBIA: introdução histórica

2.1 Povos pré-colombianos

Antes da chegada dos europeus à América, a Colômbia era habitada por diversas culturas indígenas complexas e distintas. Durante o período pré-colombiano, os povos originários desenvolveram formas de organização política, econômica e cultural distintas, deixando um legado histórico e arqueológico significativo que ainda influencia a identidade e a cultura colombiana contemporânea. O estudo desses povos pré-colombianos é essencial para entender a diversidade e a riqueza cultural do país antes da colonização europeia.

O período pré-colombiano na Colômbia refere-se ao tempo anterior à chegada dos europeus ao continente americano, ou seja, antes da chegada de Cristóvão Colombo em 1492. Durante esse período, a região que hoje é conhecida como Colômbia era habitada por diversas culturas originárias que desenvolveram sociedades complexas e distintas, cada uma com suas próprias tradições, línguas, práticas agrícolas, crenças religiosas e estruturas sociais (Melo, 2017).

Além da presença da cultura Inca no que hoje é a Colômbia (além da presença no que hoje é Peru, Chile, Equador, Bolívia e parte da Argentina), outras culturas pré-colombianas se fizeram presentes na região: destaque para os Tayrona, os Muiscas, os Quimbayas e a cultura San Agustín (Melo, 2017).



Os Tayrona, na Sierra Nevada de Santa Marta, tinham uma sociedade avançada com sistema agrícola sofisticado, arquitetura em pedra e um complexo sistema de crenças religiosas. Os Muisca, na região central, eram mestres na metalurgia, especialmente na produção de objetos de ouro. Eles também tinham uma organização social baseada em cacicazgos e realizavam cerimônias religiosas e rituais de sacrifício (Melo, 2017).

Os Quimbayas, viviam no que é hoje os departamentos de Quindío e Antioquia, eram conhecidos por sua habilidade em trabalhar o ouro e a cerâmica, produzindo peças ornamentais e utilitárias de grande beleza e complexidade. Já a cultura San Agustín, onde se encontra sítio arqueológico e de mesmo nome no planalto andino, é famosa por seus monumentos megalíticos representando figuras humanas e animais, que indicam uma complexa concepção religiosa e simbólica.

Essas culturas deixaram um legado histórico e arqueológico significativo, influenciando a identidade e cultura colombiana até hoje. Estudar essas culturas é essencial para compreender a diversidade e riqueza cultural do país antes da colonização europeia.

2.2 Período colonial e independência

Durante a época da colonização da Colômbia, os espanhóis chegaram à região no século XVI em busca de ouro e outras riquezas, ocupando e explorando o território. A presença colonial teve um impacto devastador na população originária, resultando na destruição de muitas culturas e na imposição do domínio espanhol (Uribe, 1985).

Os colonizadores estabeleceram cidades e instituições coloniais, introduziram o sistema de encomienda, impuseram a religião católica e exploraram os recursos naturais da região. A mineração de ouro e prata se tornou uma atividade econômica fundamental, levando à construção de minas e à exploração da mão de obra indígena e africana (Uribe, 1985).

Os confrontos entre os espanhóis, as autoridades coloniais e as populações nativas resultaram em guerras, rebeliões e resistência por parte dos povos originários. A resistência, aliada às doenças introduzidas pelos europeus, levou à drástica diminuição da população indígena original (Uribe, 1985).

A Independência da Colômbia foi um movimento histórico que ocorreu no início do século XIX, quando as colônias espanholas na América Latina buscaram se libertar do domínio colonial espanhol. Na Colômbia, o

processo de independência foi marcado por uma série de eventos, incluindo revoltas, batalhas e ações lideradas por figuras importantes como Simón Bolívar (1783-1830) e Francisco de Paula Santander (1792-1840) (Uribe, 1985).

A luta pela independência na Colômbia foi influenciada por ideias iluministas e pelo exemplo de outros países latino-americanos que já haviam conquistado sua liberdade. A resistência contra o domínio espanhol cresceu ao longo dos anos, culminando na declaração formal de independência em 1810 e na criação da República da Colômbia em 1819. A luta pela independência foi marcada por conflitos sangrentos, alianças políticas e desafios internos e externos. A vitória final foi alcançada com a Batalha de Boyacá em 1819, que garantiu a liberdade da Colômbia e marcou o início de uma nova era para o país (Uribe, 1985).

No período colonial, a escravidão desempenhou um papel significativo na história da Colômbia. Com a chegada dos colonizadores espanhóis um intenso fluxo de escravos africanos foi forçado a trabalhar nas plantações, minas e outras atividades econômicas. Durante séculos, a população negra foi submetida à escravidão e a condições de trabalho extremamente desumanas (Bejarano, 2018).

A abolição da escravidão na Colômbia ocorreu gradualmente ao longo do século XIX. Após a independência da Espanha, os debates sobre a abolição da escravidão no novo país se acentuaram. A Lei da Liberdade dos Ventres (Lei de Manumissão), promulgada em 1821, estabeleceu que os filhos de escravos nascidos a partir dessa data seriam considerados livres (Bejarano, 2018). Em 1851, foi decretada a Lei de Abolição da Escravidão, libertando todos os escravos restantes no território colombiano (Bejarano, 2018).

Apesar da abolição oficial da escravidão, a população negra continuou a enfrentar discriminação, marginalização e desigualdades sociais e econômicas na Colômbia. A luta pela igualdade e pelo reconhecimento dos direitos das comunidades afrodescendentes tem sido uma questão central na história colombiana e uma luta contínua até os dias atuais. A celebração do Dia da Abolição da Escravatura, em 21 de maio, destaca a importância desse marco na história colombiana e reforça o compromisso de combater o racismo, promover a inclusão e garantir a igualdade de direitos para todos os cidadãos do país (Bejarano, 2018).



3 COLÔMBIA: divisão política

3.1 Divisão administrativa

70

A Colômbia possui um sistema político democrático baseado em uma república unitária com um sistema presidencialista. O país é dividido em departamentos e municípios, cada um com seu próprio governo local (cf. mapa: Geografia da Colômbia: Departamentos e Distrito de Bogotá). A separação de poderes entre o Executivo, Legislativo e Judiciário é uma característica fundamental do sistema político colombiano, com o Presidente atuando como chefe de Estado e de Governo (Montoya G., 2003).

O Presidente da Colômbia é eleito pelo voto popular para um mandato de quatro anos, podendo ser reeleito para um segundo mandato consecutivo. Ele é responsável pela administração do país, implementação de políticas públicas, relações exteriores e liderança das Forças Armadas.

O Congresso colombiano é bicameral, composto pelo Senado e pela Câmara dos Representantes, cujos membros são eleitos para mandatos de quatro anos. Eles são responsáveis pela elaboração de leis, supervisão do governo e representação dos interesses dos cidadãos.

O sistema judiciário da Colômbia é independente e composto por diferentes instâncias, como a Corte Suprema de Justiça, o Conselho de Estado e o Conselho Superior da Judicatura, responsáveis por interpretar as leis, garantir a justiça e proteger os direitos dos cidadãos.

Além disso, a Colômbia adota um sistema de descentralização administrativa, dando autonomia aos departamentos e municípios para gerir seus próprios assuntos locais. Isso promove a participação cidadã e a tomada de decisões próximas à comunidade, contribuindo para a governança democrática e o desenvolvimento regional (Montoya G., 2003).

Em suma, a administração política da Colômbia é baseada em um sistema democrático representativo, com uma clara divisão de poderes e ênfase na descentralização administrativa e participação cidadã.





Figura 8 - Geografia da Colômbia: Departamentos e Distritos de Bogotá
 Fonte: MALHA DIGITAL MUNDIAL, 2024. Elaboração: BATISTA, Carlos dos Santos; MARINHO, Samarone Carvalho, 2024.

3.2 Principais cidades

A cidade de Bogotá, capital da Colômbia, é um caldeirão de diversidade étnica e cultural, onde as influências africanas desempenham um papel fundamental na identidade e na vida cotidiana. Desde os tempos da colonização espanhola, a presença africana em Bogotá tem sido marcante, com escravos africanos trazidos para trabalhar nas plantações e minas da região.

A herança africana é visível em diversos aspectos da cidade, como na música, na dança, na culinária e na composição étnica da população. Gêneros musicais como a cumbia, o porro e a champeta têm raízes profundas na cultura africana e são parte essencial da identidade musical de Bogotá e da Colômbia como um todo (Wade, 2003).

As comunidades afrodescendentes em Bogotá enriquecem a cidade com suas tradições, costumes e expressões artísticas, contribuindo para a diversidade cultural e étnica. A gastronomia local também reflete as influências africanas, com pratos tradicionais que remontam às tradições culinárias trazidas pelos escravos africanos (Wade, 2003).

Bairros e espaços culturais afrocolombianos, como o Bairro La Candelaria, destacam a importância da herança africana na identidade da cidade. Festivais e eventos culturais como o Festival Petronio Álvarez, celebram manifestações afro diaspóricas na Colômbia e promovem a

diversidade étnica e cultural de Bogotá (Serna, 2006).

A influência africana em Bogotá é um testemunho da história e da diversidade da população colombiana, ressaltando a contribuição das comunidades afrodescendentes para a identidade e o patrimônio cultural da cidade e do país. A preservação e valorização dessa herança são essenciais para promover a inclusão, a igualdade e o respeito pela diversidade étnica e cultural em Bogotá e na Colômbia (Wade, 2003).

Situada no vale montanhoso da região central da Colômbia, Medellín é uma cidade pulsante de cultura e sociedade vibrante. Antigamente associada ao crescimento industrial, a cidade passou por uma transformação marcante nos últimos anos, deixando para trás um passado de violência ligada ao tráfico de drogas para se tornar um exemplo de resiliência e renovação urbana (Montoya G., 2003).

Culturalmente, Medellín é conhecida por sua música, dança e festividades, sendo a salsa um gênero especialmente popular, com diversos clubes e escolas dedicados a celebrá-la. Além disso, a cidade ostenta uma cena artística efervescente, com murais de graffiti e arte de rua que decoram seus bairros, como o emblemático Comuna 13, símbolo de renovação urbana e expressão cultural.

A sociedade medelina reflete uma fusão de tradição e modernidade. A influência da cultura paísa (noroeste da Colômbia) se faz presente na culinária, costumes e festividades locais. Além disso, a presença da população afrodescendente em Medellín é uma parte vital da diversidade étnica da cidade, contribuindo para a riqueza e a dinâmica da cultura (Wade, 2003).

Cali, a terceira maior cidade da Colômbia, é um vibrante centro cultural onde a influência africana desempenha um papel central e distintivo. Conhecida como a capital da salsa, Cali não só é lar de um dos estilos de dança mais reconhecidos globalmente, mas também mantém laços profundos com suas raízes afro-colombianas.

A presença da cultura africana em Cali remonta aos tempos coloniais, quando africanos foram trazidos como escravos para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar na região. Essa herança se reflete de diversas maneiras na cidade, especialmente na música e na dança. A salsa, que nasceu da fusão de ritmos africanos, cubanos e caribenhos, encontrou em Cali um solo fértil para se desenvolver e se transformar em um fenômeno cultural (Montoya G., 2003).

Além da salsa, Cali celebra suas raízes africanas em festividades como o Festival de Música do Pacífico Petronio Álvarez, um evento anual



que destaca a música afro-colombiana e os ritmos do Pacífico. Durante o festival, grupos musicais e dançarinos afrodescendentes se reúnem para compartilhar suas tradições, oferecendo uma experiência imersiva na rica diversidade cultural da cidade (Serna, 2006).

Dessa forma, Cali não apenas homenageia suas raízes africanas, mas as celebra e as incorpora de maneira dinâmica em seu dia a dia, tornando-se um verdadeiro centro de cultura afro-colombiana na América Latina.

4. COLÔMBIA: economia e território

4.1. Formação socioeconômica

Durante o período colonial, a formação socioeconômica da Colômbia estava centrada principalmente na extração de recursos naturais, como ouro, prata e esmeraldas. Inicialmente, os espanhóis exploraram as minas de ouro, especialmente em lugares como Antioquia e Chocó, para financiar suas operações na região. Com o declínio do ouro, a produção de esmeraldas ganhou destaque, principalmente em Muzo e Chivor (Serna, 2006).

Além da mineração, a agricultura desempenhava um papel significativo na economia colonial da Colômbia. As plantações eram estabelecidas para cultivos como tabaco, cana-de-açúcar e coca. Estes produtos eram cultivados principalmente em grandes fazendas conhecidas como “haciendas”, onde o trabalho era realizado por escravos africanos e trabalhadores indígenas (Uribe, 1985).

A estrutura econômica colonial estava fortemente vinculada ao sistema de “encomenda”, onde os colonos recebiam terras e a mão de obra indígena para explorar economicamente em troca de “proteção” e “cristianização”. Esse sistema contribuiu para a exploração dos recursos naturais e a expansão da formação socioeconômica no período colonial.

No entanto, a economia colonial também enfrentou desafios significativos, incluindo a resistência dos povos originários à exploração e as flutuações nos mercados internacionais que afetaram a demanda e os preços dos produtos exportados. Em resumo, a formação socioeconômica da Colômbia durante o período colonial foi moldada pela exploração de recursos naturais e pela agricultura em grandes propriedades, impulsionada pelo trabalho escravo e indígena (Uribe, 1985).

Nos primeiros anos após a independência da Colômbia, que ocorreu



em 1810-1819, o país enfrentou desafios significativos na reconstrução de sua economia. A transição para um estado independente trouxe consigo instabilidade política e econômica, afetando negativamente a produção agrícola e as exportações. A guerra civil, mudanças nas relações comerciais e a necessidade de estabelecer novas instituições governamentais contribuíram para um período turbulento (Uribe, 1985).

Durante o século XIX, a economia colombiana continuou a depender da agricultura, especialmente do cultivo de café, que se tornou um dos principais produtos de exportação. A Colômbia se destacou como um dos principais exportadores mundiais de café durante grande parte do século XX, impulsionando significativamente sua economia. A indústria do café não apenas gerou receitas substanciais, mas também influenciou a infraestrutura do país, incluindo a expansão de estradas e ferrovias para facilitar o transporte das colheitas (Melo, 2017).

No entanto, ao longo do século XX, a Colômbia enfrentou vários desafios econômicos, incluindo períodos de instabilidade política, violência relacionada ao conflito armado interno e problemas econômicos como inflação e desigualdade social. A diversificação da economia, que inicialmente dependia fortemente do café, tornou-se uma prioridade. Setores como mineração, petróleo, indústria manufatureira e serviços financeiros começaram a ganhar importância (Melo, 2017).

No período mais recente, especialmente a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, a economia colombiana passou por uma série de transformações. A estabilidade política melhorou gradualmente, apesar dos desafios contínuos relacionados ao narcotráfico e ao conflito armado. O governo implementou políticas econômicas para promover o investimento estrangeiro, modernizar a infraestrutura e diversificar ainda mais a economia (Melo, 2017).

O setor de serviços, incluindo turismo e tecnologia da informação, também cresceu em importância. A Colômbia tem se esforçado para atrair investimentos em setores não tradicionais e promover o desenvolvimento sustentável. Além disso, acordos de livre comércio com vários países e regiões têm fortalecido as relações comerciais internacionais.

4.2 Formação territorial

A moderna formação territorial da Colômbia passa pela compreensão da formação territorial da Grã-Colômbia, ou seja, passa pela compreensão histórica daquelas regiões que se unificaram em torno da

luta pela libertação do domínio espanhol e que, após tensões internas, se separaram levando à formação dos Estados que conhecemos hoje na região (Uribe, 1985).

A união política conhecida como Grã-Colômbia surgiu entre 1819 e 1831, abrangendo os territórios que hoje compreendem Colômbia, Venezuela, Equador e Panamá. Liderada por Simón Bolívar, um dos principais líderes da independência sul-americana, a Grã-Colômbia tinha como objetivo unificar as regiões recentemente libertadas do domínio espanhol em uma única nação (Uribe, 1985).

No contexto das guerras de independência na América do Sul, Bolívar liderou campanhas militares para expulsar as forças coloniais espanholas, culminando na criação da Grã-Colômbia pela Constituição de Cúcuta em 1821. A união incluía inicialmente as províncias da Venezuela e da Nova Granada (atual Colômbia), e posteriormente o Equador se juntou à entidade política (Uribe, 1985).

A Grã-Colômbia enfrentou desafios significativos, incluindo divergências políticas e econômicas entre suas regiões componentes. Questões como o federalismo versus o centralismo dominaram os debates políticos. As tensões culminaram em movimentos separatistas, particularmente na Venezuela, onde líderes como Francisco de Paula Santander defendiam uma maior autonomia regional em detrimento do governo centralista de Bolívar (Melo, 2017).

Apesar das aspirações de Bolívar em estabelecer um Estado forte e unificado, a Grã-Colômbia enfrentou divergências políticas e econômicas entre suas regiões componentes. Somada às tensões internas, movimentos separatistas e conflitos civis levaram à fragmentação da união, com a separação da Venezuela e do Equador em 1830 e 1831, respectivamente (Melo, 2017).

Assim, a Grã-Colômbia representou um esforço de união na América do Sul pós-independência, mas as dificuldades em reconciliar interesses regionais levaram à sua rápida desintegração e ao estabelecimento dos Estados independentes que conhecemos hoje na região.

5. COLÔMBIA: cultura e sociedade

5.1. Cultura popular

A diversidade da cultura popular colombiana, enraizada na influência afro diaspórica, reflete as significativas contribuições dos



africanos e seus descendentes para a identidade cultural do país. Essa influência se manifesta em diversas formas, como música, dança, religião, culinária e festividades (Restrepo y Rojas, 2008).

Na música e dança, a Colômbia brilha como a capital mundial da salsa, com raízes africanas fortes que incorporam ritmos como guaguancó, rumba e son cubano. Além disso, gêneros como currulao e bullerengue, originários da região do Pacífico colombiano, combinam percussão poderosa com danças típicas, celebrando as tradições e espiritualidade afrodescendente.

Na religião e espiritualidade, práticas como Santería e Candomblé misturam elementos da religião africana Yoruba com o catolicismo, mantendo laços com as tradições ancestrais e representando a espiritualidade afro-colombiana (Restrepo y Rojas, 2008).

Na culinária, pratos como sancocho, arroz com coco, patacón e mote de queso refletem a influência africana, com ingredientes como mandioca, milho, coco e peixe amplamente utilizados, preservando a herança alimentar dos africanos e seus descendentes.

Em festividades como o Festival de Música do Pacífico Petronio Álvarez, a cultura afro-colombiana é celebrada através de música, dança e tradições, promovendo e preservando a rica herança cultural afrodescendente da Colômbia.

Essas expressões culturais não apenas enriquecem a diversidade cultural do país, mas também fortalecem os laços comunitários e promovem o reconhecimento e valorização da contribuição dos afrodescendentes para a sociedade colombiana, desempenhando um papel crucial na construção da identidade nacional (Restrepo y Rojas, 2008).

5.2. Artes plásticas e Literatura

Tanto as artes plásticas quanto a literatura refletem a diversidade cultural e histórica da Colômbia. Essas formas de expressão continuam a evoluir para o panorama cultura não apenas da Colômbia, mas também da América Latina como um todo.

Desde o período pré-colombiana, passando pela arte colonial, até a arte moderna tais formas de expressão se enraízam na história e cultura do país. Assim pode-se falar das artes da cerâmica e ourivesaria produzidas pelas civilizações Tayrona e Quimbaya, que até hoje influenciam a arte contemporânea colombiana. Ou ainda a arte religiosa



produzida durante a colonização espanhola que está presente na arquitetura de muitas cidades colombianas (Gallo, 1997).

No século XX, artistas colombianos começaram a se destacar internacionalmente. Figuras como Fernando Botero (1932-2023) ganharam reconhecimento mundial por seu estilo único na arte figurativa (cf. figura: Mona Lisa com Doze Anos, 1963), caracterizado por formas volumosas e exageradas. Outros movimentos artísticos surgiram na Colômbia, como o movimento de arte abstrata do século XX, que viu artistas como Alejandro Obregón (1920-1992) e Enrique Grau (1920-2004) explorando novas formas de expressão (Gallo, 1997).

77



Figura 9 - Mona Lisa com Doze Anos
Fonte: Botero, 1963.

Em termos de literatura a diversidade da produção é o destaque. Durante o século XIX, a literatura colombiana começou a desenvolver uma identidade nacional mais definida. Autores como Jorge Isaacs (1837-1895) trazem à tona os elementos definidores de tal identidade. Com seu romance “María” (1867) explora temas de amor, família e identidade.

A Colômbia contribui significativamente para o boom literário latino-americano dos anos 1960 e 1970. Gabriel García Márquez (1927-2014), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, é o expoente mais famoso desse movimento, conhecido por obras como “Cem Anos de Solidão” (1967) e “Amor nos Tempos do Cólera” (1985). A primeira obra combina realismo mágico com uma narrativa épica. Na Colômbia, o realismo mágico se

mistura com a rica história e cultura do país, criando narrativas que transcendem a realidade e mergulham em um mundo onde o fantástico e o cotidiano se fundem de maneira harmoniosa (Chavarro e Pinheiro, 2018).

Na literatura contemporânea destacam-se ainda William Ospina (1954 -) com seu livro “O país da canela” (2008), que conta a narrativa épica da violenta conquista do Amazonas no século XVI pelos espanhóis, e Laura Restrepo (1950 -) com seu livro “Delírio” (2004), que conta o percurso da geografia literária de uma mulher em estado de agitação mental por bairros de Bogotá (Chavarro e Pinheiro, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto se expos um conjunto de informações básicas para abrir a possibilidade de um diálogo sobre as diversas realidades da Colômbia. Como prática, o diálogo pede o exercício da escuta, da leitura sobre o que nos é diferente, pois é com esse sentido que poderemos pensar num “mundo possível” em que a “cooperação entre os povos” será a palavra de ordem.

Enquanto exercício teórico-compreensivo, não se pretendeu aqui esgotar – através de uma única linha discursiva – a compreensão sobre a diversidade de cultura e de povos da Colômbia. Para tanto, operou-se com sínteses interpretativas em que a teoria se mostrou caminho aberto para fortalecer o exercício da escuta. Foi assim que nos afastamos do pensamento único sobre as realidades colombianas.

Ao final, a pequena síntese aqui apresentada mostrou-se um caminho entre diversos caminhos para (re)pensarmos os cotidianos de países como Colômbia. País tão ao Sul Global que nos aproxima das múltiplas diversidades de caminhos para compreendermos o mundo.

Como citar esta aula

MARINHO, Samarone Carvalho. (2024). Módulo V: **Colômbia: pequena síntese**. In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

Referências

BEJARANO, Lidia Elena Tascón. “Mulheres escravizadas e libertas na colômbia século XIX. Análise de caso” In: **História e Democracia:**



precisamos falar sobre isso. UNIFESP/Campus Guarulhos, 3 a 6 set. 2018, p. 1-17.

BOTERO, Fernando. **Mona Lisa com Doze Anos**, 1963. In: ebiografia.com. Local: Editora/Instituição, ano. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernado_botero/. Acesso em: 14 dez. 2025.

CHAVARRO, Dana Milena; PINHEIRO, Wellington. "A literatura colombiana contemporânea em análise." In: **Estudos de Sociologia**. Araraquara v.23 n.44 p.195-210 jan.-jun. 2018.

GALLO, Lylia. "Modernidad y arte en Colombia en la primera mitad del siglo XX". In: **Ensayos. Historia y Teoría del Arte**. La Rioja, Espanha, nº 4, 1997, p. 7-28.

MALHA DIGITAL MUNDIAL. **Geografia da Colômbia: Departamentos e Distritos de Bogotá**. 2024. Disponível em: <https://thumbs.dreamstime.com/b/mapa-administrativo-de-mo%C3%A7ambique-47477192.jpg?w=576>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MELO, Jorge Orlando. **Historia Mínima de Colombia**. Madrid: El Colegio de México y Turner, 2017.

MONTOYA G. Jhon Williams. "Geografia contemporanea y Geografia escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia". In: Cuadernos de geografía, XII(1-2), 2003, Departamento de Geografía - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Colombia.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Afrodescendientes en colombia**: compilación bibliográfica. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, 2008.

SERNA, Daniel Luiz. "Nuevas formas de ser negro. Consideraciones sobre las identidades entre la gente chilapa y negra del bajo atrato chocono". In: SERNA, Daniel Luiz et. al. **Identidades culturales y formación del estado en Colombia**: colonización, naturaleza y cultura. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO, Ediciones Uniandes, 2006. p. 209-248.

URIBE, Jaime Jaramillo. "Nacion y region en los origenes del estado nacional en Colombia." In: **Revista de la Universidad Nacional de Colombia**. vol. 1 núm. 4-5, 1985, p. 8-17.

WADE, Peter. "Compreendendo a 'África' e a 'negritude' na Colômbia: a música e a política da cultura". In: **Estudos Afro-Asiáticos**, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Ano 25, no 1, 2003, p. 145-178.





HISTÓRIA POLÍTICA E SOCIAL DE CABO VERDE

Tatiana Raquel Reis Silva¹¹

INTRODUÇÃO



Figura 10 - Geografia de Cabo Verde
Fonte: Lopes, (2017).

A colonização das ilhas de Cabo Verde se deu a partir do ano de 1460. De acordo com Andrade (1995), era intenção dos colonizadores possibilitar o povoamento branco, como na Ilha dos Açores e da Madeira, mas foram as diversas etnias existentes na Costa da Guiné que contribuíram para a formação do país. A mestiçagem originou a população

¹¹ Historiadora, mestre e doutora em Estudos Étnicos e Africanos (Posafro/UFBA). Professora vinculada ao Departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão e ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST/UEMA). Vice coordenadora do Programa de Formação Docente para atender a diversidade Étnica do Maranhão (Proetnos/UEMA). Integrante do Núcleo de Pesquisa sobre África e o Sul Global (NeÁfrica/UFMA/UEMA).

crioula que caracteriza a sociedade atual. O povoamento das ilhas ocorreu de forma lenta e foi realizado através do processo de doação de terras a europeus, que procediam ao seu cultivo e à criação de animais, utilizando a mão-de-obra escrava.

Foram vários os fatores que contribuíram para a escassez de recursos desde o período de colonização. A política administrativa não fixou como objetivo o desenvolvimento da agricultura e das condições de estocagem do solo. A desastrosa gestão do meio natural com a criação de cabras nas encostas (um dos animais domésticos introduzidos durante a colonização) constituiu um fator de progressiva erosão do solo e, também, a subutilização das terras irrigáveis para além das necessidades dos colonos. Manuela Cardoso (2007) assinala que o governo português, nunca demonstrou muito interesse em desenvolver o povoamento efetivo no arquipélago e muito menos se empenhou na valorização de um espaço insular com riquezas limitadas.

De origem vulcânica, o arquipélago é formado por dez ilhas¹² que possuem características naturais, socioculturais e econômicas diferentes. Todas sofrem influência do Sahel, o que lhes confere um clima árido ou semiárido. Os ventos secos, advindos do continente africano, contribuem para a salinização do solo. A consequente erosão e o escoamento das chuvas para o mar, não tem possibilitado a reconstituição dos lençóis freáticos, apenas 13% da água superficial se infiltra permitindo a sua alimentação. Dentre todas as ilhas, a Ilha de Santiago ganhou maior atenção desde o período da colonização, por possuir o clima mais propício para o estabelecimento dos colonos e atualmente concentrar metade da população do país.

Apesar destes fatores climáticos, devido a sua posição geográfica situada entre os três continentes (Europa, África e América), Cabo Verde foi uma plataforma comercial de apoio à expansão portuguesa, funcionando como entreposto de escravizados e local de abastecimento de água. Estas características lhe fizeram cumprir uma função histórica de agenciadora no tráfico atlântico, desde a descoberta até o final do século XIX. Os mercadores que iam à procura de mão de obra, também, compravam algodão, peles e sebo; e abasteciam a ilha de produtos de primeira necessidade como milho e arroz (trazidos da Guiné), azeite, vinho e farinha de trigo (advindos da Europa).

¹² São elas: Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Santa Luzia (única ilha não habitada), Sal, Boavista, Santiago, Maio, Fogo e Brava.

A situação de pobreza que caracterizava a maioria dos habitantes e o enriquecimento de uma minoria, conduziu a uma sociedade hierarquizada em categorias sociais bastante fechadas. Na primeira metade do século XVII, floresceu uma classe de “senhores brancos” que embora constituíssem um grupo restrito, detentores do poder político, se dedicavam à exploração e comercialização de algodão, tecidos e outros produtos. Mas, a perda da exclusividade do tráfico de escravizados na região, as constantes invasões dos franceses, ingleses e holandeses, e a seca, foram fatores que determinaram um declínio neste tipo de economia ao longo dos séculos XVII e XVIII.

Com a abolição da escravatura o país perdeu a vantagem estratégica e viu desaparecer os dividendos econômicos que provinham do tráfico escravista. A agropecuária para exportação, que exigia a renovação da mão-de-obra escrava, cedeu lugar a agricultura de subsistência e, conseqüentemente, transformou a grande propriedade (o morgadio) em pequenas porções de terra, utilizadas para produção em escala reduzida. No entanto, a cultura de subsistência não conseguiu responder às necessidades da população, ocasionando fomes.

Nos anos de 1832, altura em que a luta por territórios africanos se tornou mais contundente, com a emergência de interesses por parte da Alemanha e da Bélgica, os portugueses sentiram-se compelidos a redimensionar a política colonial. Isso possibilitou uma série de reajustes, renovando as relações sociais dominantes e o país adentra um novo ciclo de decadência. Neste período, começou a intensificar a concorrência estrangeira na costa da Guiné, especialmente, com a presença da Inglaterra. O império português, abalado profundamente pela nova formatação do comércio internacional, tentou imprimir outras relações com as colônias em África. Cabo Verde, como parte deste império, sofreu os reveses dessa reconfiguração da economia colonial, perdendo sua importância enquanto base de sustentação comercial.

Em 1892, pouco tempo depois da Conferência Internacional de Berlim - 1884/85 - ficou estabelecido o princípio do direito de ocupação efetiva contra o direito histórico baseado na propriedade da “descoberta”. Naquele contexto, começou a ser desenhada uma corrida imperial para o continente africano, impondo ao governo colonial português uma série de reformulações - para a sua manutenção no restrito grupo de países como a Inglaterra, França, Alemanha, Holanda e Bélgica - que exigiram a reestruturação e reforço das estruturas administrativas.

No final do século XIX Cabo Verde passou por um novo e longo ciclo



de crises. O que desencadeou a emigração em massa de cabo-verdianos para Guiné e Senegal, EUA, Holanda e Portugal, e uma emigração forçada para São Tomé e Príncipe, como forma de melhorar a situação calamitosa em que o país se encontrava, fruto da administração colonial desastrosa. As remessas dos emigrantes passaram a constituir uma saída válida para a manutenção das famílias e se transformaram em uma importante fonte de sobrevivência.

Não obstante, com o apoio da igreja e a consequente renovação do interesse pelo arquipélago, já no início do século XX, foram-se criando estruturas sociais que se mantiveram até a independência. Nesse contexto, surgiram três classes sociais distintas, com cultura e interesses econômicos diferenciados: uma pequena aristocracia e grande burguesia, pequena burguesia mestiça e, a população cabo-verdiana que constituía 90% do total dos habitantes. A pequena aristocracia e a grande burguesia, que era composta pelas classes sociais que viviam de acordo com o estilo de vida europeu: em grandes mansões, gerindo os seus interesses econômicos. Esses eram os descendentes dos grandes senhores traficantes de escravizados.

A pequena burguesia mestiça, cujos recursos provinham da atividade comercial, do cultivo de pequenas parcelas da terra e da atividade artesanal, compunha a classe média. Os filhos dessa pequena burguesia conseguiram, progressivamente, ter acesso ao ensino de qualidade, em alguns casos fora do país, e ocupavam pequenos cargos da administração pública. A grande ambição deste grupo, de acordo com Manuela Cardoso (2007), era tornar-se também proprietária de terras, assumindo privilégios sociais semelhantes à primeira classe e rejeitando os valores culturais africanos.

Por fim, a classe que representava a maioria da população, o verdadeiro povo: trabalhadores não qualificados, pescadores, rendeiros, agricultores sem terra, micro proprietários e mães chefes de família, estas últimas como resultado direto do grande fluxo de emigração masculina. Apesar da independência em 1975, os cinco séculos de ocupação portuguesa moldaram a sociedade cabo-verdiana. Nesse processo, a língua e a religião cristã foram introduzidas e os aspectos culturais africanos subalternizados em função dos interesses da metrópole.

A partir dos anos de 1940, é possível observar a proliferação de movimentos emancipatórios na Ásia e na África, reforçados, dentre outros acontecimentos, pelo desmembramento das então potências europeias; fundação da Organização das Nações Unidas - ONU, em 1945; e



consagração dos “Direitos dos Povos”, em 1946. Nas primeiras décadas do século XX, o mundo português presenciava uma propagação de associações recreativas e culturais, e sindicatos com tons de protestos como: a Associação dos Estudantes, o Partido Nacional Africano, a Casa de África e a Casa dos Estudantes Africanos. Esses movimentos foram impulsionados por jovens oriundos das diferentes colônias portuguesas, que deram continuidade aos seus estudos na metrópole e voltaram para seus países de origem instituindo as lutas pela independência¹³.

Nos anos de 1950, também surgiram várias outras organizações, dentre elas: o Movimento de libertação Nacional das Colônias Portuguesas (MLNCP) e o Partido Africano da Independência (PAI) que deu origem, em 1956, ao Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). É a partir dos movimentos contestatórios e fortalecimento destes partidos, que terá início um longo período de críticas e denúncias quanto ao descaso e estado de miséria que o governo português relegou as suas então colônias. Nessa conjuntura, é possível melhor compreender todo o processo que culminou com a independência do país.

2. O ESTATUTO DE ILHAS ADJACENTES E A INDEPENDÊNCIA DE CABO VERDE

Como destacado no tópico anterior, desde o final do século XIX o arquipélago de Cabo Verde foi marcado por mudanças de natureza diferenciada: no âmbito econômico, com o fim dos morgadios, a abolição da escravatura, crises e fomes generalizadas; social, com a emergência dos movimentos de contestação, denunciando o abandono e a desorganização que as ilhas estavam relegadas. Com relação a esse último ponto, houve ainda reclamações contra as leis de exceção que legitimaram as desigualdades sociais reinantes na época e que lesavam os interesses dos cabo-verdianos em benefício dos portugueses.

E por fim, transformações no âmbito cultural com destaque para a criação do Seminário de São Nicolau, mais tarde Seminário-Liceu, de onde saiu um número considerável de cabo-verdianos que doravante participaram do processo de emancipação política do país. Nesse contexto, surgiu a imprensa crioula e intensificaram-se os estudos etnográficos, historiográficos e linguísticos, colocando Cabo Verde no foco

¹³ Dentre outros, pode-se destacar Amílcar Cabral – guineense, Mario Pinto de Andrade e Agostinho Neto – angolanos e Alda do Espírito Santo – santomeense.

de discussão, especialmente, no que se refere ao estatuto de “ilhas adjacentes”, pleiteado por alguns grupos e que marcou todo o processo de independência do país.

Na realidade o império colonial português havia sofrido sucessivos abalos, afetando diretamente as suas possessões: o advento da independência do Brasil, no final do século XIX, atrelado as vozes contra o colonialismo que ecoavam já no século XX, denunciando a precária situação de sobrevivência dos africanos e a estagnação econômica das colônias. O Estado português se viu obrigado a colocar em prática ações que visavam a adaptação à nova conjuntura, para não abdicar de suas possessões. O governo metropolitano tentou redimensionar sua política para as colônias, com a introdução de significativas alterações na carta jurídica colonial, começando por inserir, em 1951, alguns artigos ao Ato Colonial¹⁴.

Naquela conjuntura, Portugal sentiu a necessidade de encontrar em África um substituto econômico para ocupar o lugar do Brasil, de modo a garantir a edificação de um sistema econômico que continuasse a estabelecer os laços entre as colônias e a metrópole. Assim, as colônias passaram a ser denominadas de Províncias Ultramarinas, recuperando a antiga designação de “ultramar” – anulada em 1933 – “com o intuito de garantir a integração a metrópole e difundir a ideia de unicidade entre regiões distantes, englobadas num ‘todo’ político e espiritual; um território uno – indivisível e solidário – ‘do Minho ao Timor’” (Moniz, 2009, p. 103).

Em meio a toda a áurea de congregação, o Código Administrativo de 1843, seguido pela Organização Administrativa de 1892, elevou Cabo Verde ao estatuto de “ilhas adjacentes”, tal como Açores e Madeira. Mas, na prática isto nunca se efetivou. Uma das principais justificativa foi a provável distância em relação a metrópole e o arquipélago, uma vez que pela posição geográfica, permaneceria adjacente ao continente africano e não ao governo português. De fato, a dúvida em adotar ou não as possessões africanas como instituições representativas das populações locais, detentoras de um estatuto civil e jurídico, idêntico ao da metrópole, permaneceu latente ao longo dos anos.

Essas questões suscitaram debates acalorados entre políticos, ideólogos e cientistas envolvidos no projeto imperialista português, que

¹⁴ A promulgação do Acto Colonial, em 1930, inaugurou uma nova fase na administração colonial, cujo objetivo era fortalecer uma estrutura jurídica capaz de racionalizar e legitimar a atuação portuguesa nas colônias.

propagaram ideias segundo as quais os negros eram vistos como seres “inferiores” aos europeus, desprovidos de cultura. Assim, para muitos não se devia introduzir o sistema das instituições representativas nas colônias, pois as populações africanas não estavam “preparadas” para assumir o controle do seu país. Todo esse discurso de incapacidade e falta de poder de autogoverno, por parte dos africanos, estava diretamente atrelado aos interesses financeiros de Portugal. Em outras palavras, o que elevou Cabo Verde ao estatuto de ilhas adjacentes foi, essencialmente, a questão econômica.

Cabo Verde se manteve num quadro de ambiguidades permanentes até os anos 40 do século passado, altura em que no contexto internacional se tornou insustentável a manutenção das colônias. Com o eclodir dos movimentos independentistas as tensões sociais cristalizaram-se, fruto do desagrado de uma parte da intelligentsia metropolitana com a situação da colônia. Na realidade desde o início do século XIX, um número significativo de revoltas e levantes populares havia marcado o cenário sociopolítico das ilhas. No entanto, apesar do caráter contestatário, frente a situação colonial, esses levantes não assumiram forma de movimentos de lutas mais amplas. Foram casos isolados – mas não deixaram de ser ameaçadores – quase sempre violentamente censurados e reprimidos pela metrópole. Este cenário começou a mudar com a chegada da imprensa em Cabo Verde, no ano de 1842, possibilitando a publicação de jornais, boletins e folheto. Nas revistas e jornais, veiculados nos fins do século XIX, os cabo-verdianos operaram verdadeiras campanhas de denúncias contra as manobras diplomáticas do governo metropolitano.

Além de reivindicarem melhorias nas condições sociais exigiam a construção de escolas, a recuperação da agricultura e do comércio das ilhas nos anos de crise, marcados pelas secas, fomes e epidemias. Também se desencadearam campanhas de valorização da língua crioula, proibida no período colonial, com a publicação de poemas escritos na língua crioula. A fundação do Seminário de São Nicolau, em 1866, e do Liceu de São Vicente, em 1917; e as associações recreativas e culturais, na segunda metade do século XIX, em especial na Praia, contribuíram para acender a vida cultural do arquipélago por volta dos anos de 1930.

Nesse contexto, foram criadas redes de instituições filantrópicas envolvidas com questões culturais, contribuindo para que esses desdobramentos comesçassem a ganhar contornos de movimentos de resistência mais amplos e articulados. O movimento nativista, por exemplo, centrado em discussões políticas e culturais, nos fins do século

XIX, ganhou dimensão de debate público nos jornais do início do século XX. A tomada de consciência de um perfil cultural cabo-verdiano foi de vital importância para a mobilização. A assunção da caboverdianidade cedo encontrou ressonância em jornais e revistas publicados tanto em Cabo Verde quanto em Portugal.

A partir do ano 1936 a Revista Claridade começou circular no país. As questões sociais ganharam expressões em linguagens estéticas, possibilitando o despertar frente as opressões colonizadoras da língua, cultura, mentes e saberes. Inspirando-se no modernismo brasileiro – através do contato com a produção literária de escritores como Lins dos Regos, Jorge Amado, Graciliano Ramos – e com influências de intelectuais franceses como Henri Barbusse, a claridade fundada por Baltasar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa, centrou toda sua discussão na questão da caboverdianidade.

Várias outras organizações de cunho político partidário também se insurgiram contra a continuidade de uma administração colonial, com especial destaque para o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O PAIGC, um dos principais impulsionadores deste processo de contestação, foi fundado por Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Fernando Fortes, Luís Cabral, dentre outros. Eles desenvolveram uma intensa campanha de denúncias contra o governo português, dando destaque a situação de abandono e expropriação a que estava entregue o povo cabo-verdiano e guineense. O Partido objetivava, dentre outras questões, a unidade política entre os dois países.

Essa intensa movimentação político-literária se estendeu até os anos de 1974, quando ocorreu a Revolução dos Cravos que levou ao fim do fascismo em Portugal. Profundamente abalado pela crise que se instaurara, o governo metropolitano não conseguiu conter a onda de protesto e guerrilhas que marcou o processo de independência da Guiné Bissau, em 1974, e de Cabo Verde, em 1975. Essa nova conjuntura gerou grande expectativa nos cabo-verdianos, não somente pela ruptura com as relações colonialistas, mas também pela possibilidade de mudanças políticas, econômicas e sociais que para muitos significaria a afirmação dos seus direitos.

No período pós-independência, Cabo Verde vivenciava uma situação de extrema pobreza, os dirigentes procuraram inserir o país numa organização econômica centralizada e socialista. O sistema político estava baseado na democracia monopartidarista, em que só o partido que havia desencadeado a luta de libertação poderia concorrer. Essa realidade



política se manteve até as eleições de 1991, com a vitória do Movimento para a Democracia (MPD), isso foi possível graças a instauração da democracia pluralista e liberalização da economia ocorrida em 1988.

3. A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO EM CABO VERDE

88

No contexto pós-independência os debates sobre a constituição de uma identidade cabo-verdiana, que valorizasse as influências africanas do arquipélago, passaram a constituir questão de primeira ordem. Naquela conjuntura, se tornava inaceitável toda e qualquer forma de evocação das características “portuguesas” em detrimentos das “africanas”. A reafricanização dos espíritos tão propagada por Amílcar Cabral se configuraria, a partir daquele momento, como a base de todas as políticas e medidas implementadas pelo partido, tanto na Guiné quanto em Cabo Verde.

A assunção de uma identidade cabo-verdiana, assente em pilares africanos, seria de extrema importância para aqueles que defendiam uma autonomia política sob a forma de um Estado soberano. No entanto, para alguns autores, Cabo Verde ainda não havia constituído os princípios que assegurassem uma identidade como formadora da nação, pelo menos não nos modos exigidos que tendiam a considerar a nação como uma população dada, ocupando um território determinado e possuidora de um certo número de qualidades e características capazes de conferir um grau elevado de homogeneidade, como a língua, a religião, identidade cultural, dentre outros.

Estes elementos por se só não conseguiam dar conta do projeto de nação em voga. De acordo com Silveira (2005) concepções ocidentais têm procurado entender a emergência do conceito de nação nas sociedades africanas durante o período pós-independência. Na visão do autor o erro reside no fato de que na Europa as nações desenvolviam-se num quadro constitucional, com grupos culturalmente homogêneos e senhores de uma consciência nacional; enquanto em algumas sociedades africanas, a construção da nação foi objeto-projeto de líderes, governando populações formadas por grupos heterogêneos, na maioria das vezes, destituídos de uma consciência nacional.

No caso de Cabo Verde, dentre os vários elementos que concorreram para a formação da nação, a crioulação desempenhou um papel fundamental. A “porosidade étnico-cultural crioula” mostrou-se incompatível com os discursos ligados aos ideais de um nacionalismo



essencialista. No processo de redefinição e reafirmação de uma identidade política cabo-verdiana, as características étnicas locais fundiram-se com as influências externas, fortemente ocidentalizadas. O ideal de mestiçagem como meio de convalidar a suposta relação “harmônica” entre colonizador e colonizado ganhou destaque desde os anos de 1950, com as teses de Gilberto Freyre que encontraram terreno fecundo em Cabo Verde, país com grande população mestiça.

O Luso-tropicalismo influenciou as produções dos claridosos que embora buscassem pensar uma identidade cabo-verdiana, valorizando as características próprias do arquipélago, estavam atrelados a muitos dos ideais da metrópole. De acordo com alguns autores¹⁵, os intelectuais do movimento claridoso esforçaram-se em realçar a presença de aspectos essenciais da cultura portuguesa que, segundo eles, teriam moldado a cultura do país. As manifestações de origem africana decorreriam apenas de sobrevivências ou reminiscências existentes. Na realidade, para muitos a sociedade cabo-verdiana havia sido resultado da simbiose entre portugueses e africanos, mas com predominância do elemento português.

O fato dos idealizadores da independência não terem levado em consideração essas tensões, que marcaram de forma peculiar a sociedade cabo-verdiana, acabou por inviabilizar um dos seus principais eixos de sustentação: a constituição do Estado-nação, sob os signos de uma identidade enraizada nos moldes africanos. Para Anjos (2002, p. 228), a partir do momento que o nacionalismo africano apostou mais na busca da autonomia política do que na revolução cultural efetiva, “a cultura do colonizador (língua, códigos burocráticos, políticos e administrativos) continuou sendo uma referência exterior à maioria da população, qualquer que fosse a sua origem étnica”.

Naquele momento, o Estado passou a ser visto como uma instituição alheia a maioria da população, ocasionando a não identificação com a política e os interesses colocadas em prática a partir de então. “Em África, a construção da nação, particularmente, em situações de pluralismos étnicos e conflitos de lealdade, coexiste uma tensão permanente entre o Estado e os demais atores presentes no processo de integração” (Silveira, 2005, p. 63). Esses conflitos marcaram o período de pós-independência das então colônias portuguesas e serviu como mote para uma intensa onda de críticas aos membros do PAIGC, assim como ao projeto de união entre Guiné e Cabo Verde, o que contribuiu decisivamente para a

¹⁵ Além de Moniz (2009), ver também Cabral (1952) e Silveira (1963).

desarticulação do Partido. O golpe de Estado ocorrido na Guiné-Bissau, em 1980, afetou diretamente o projeto de unificação entre os dois países.

Ao longo dos anos de 1990, as fortes pressões sociais e produções de intelectuais cabo-verdianos e da diáspora, fizeram com que a problemática enfrentada pelo país ganhasse contornos maiores e a situação de crise passou por significativas modificações. Em 1991, um outro partido entra em cena, o Movimento para a Democracia, que ganhou as eleições, estabelecendo uma nova era e instaurando o regime pluralista. O multipartidarismo, a liberalização da economia e a abertura ao investimento exterior, possibilitaram alterações significativas para a realidade cabo-verdiana, sobretudo, a partir da adoção do comércio internacional e a globalização, como fenômeno integrante da economia mundial. A estrutura social do período pós-independência possibilitou o surgimento de duas novas classes sociais, para além daquelas já existentes desde a colonização: uma classe de comerciantes e outra de empresários ligados ao setor industrial e turístico.

É sobretudo em meio a essa nova configuração político-social que o país tem buscado reestruturar a economia e inserção nas dinâmicas comerciais mundiais. No entanto, a situação de pobreza extrema de uma grande massa da população ainda não conseguiu uma solução imediata. Essa problemática advinda desde o período colonial, e que se perpetuou no contexto da Primeira República (1957-1990), continua afetando um grande número de cabo-verdianos.

4. CONTEXTO ATUAL E RELAÇÕES DE GÊNERO EM CABO VERDE

De acordo com Marzia Grassi (2003), desde a independência, em especial a partir dos anos 1990, Cabo Verde vem adotando como estratégia de desenvolvimento, a inserção de forma dinâmica na economia mundial, com o intuito de proporcionar emprego e renda a uma grande parcela da população empobrecida. Na primeira fase de implementação do Plano Nacional de Luta contra a Pobreza, de 1999, ficou definido que o combate à pobreza no grupo de mulheres seria uma das principais medidas políticas a serem seguida, particularmente, entre aquelas chefes de família, através da integração nos círculos econômicos; alfabetização e formação profissional; reforço da educação e da saúde, notadamente, a saúde reprodutiva.

Nos últimos anos os níveis educacionais alcançaram indicadores satisfatórios, possibilitando um maior acesso a educação. Isso se reflete



no aumento das taxas de alfabetização e de ingresso no ensino básico, secundário e superior. Todavia, esse crescimento não tem modificado de forma precisa os índices de pobreza, especialmente, entre as mulheres. Ao analisar a questão da pobreza entre os agregados familiares chefiados por mulheres, Furtado (2008) assinala que embora os índices de analfabetismo tenham se tornado menos desiguais entre homens (17%) e mulheres (19%), à medida que aumenta o nível de escolaridade os agregados chefiados por homens estão mais representados: 10% destes completaram o ensino secundário contra 5% das mulheres.

O processo de mobilização feminina tem resultado em ganhos importantes no país, prova disso são algumas mudanças na legislação, tais como os Planos Nacionais de Igualdade e Equidade de Gênero (PNIEG) e os Planos Nacionais de Combate à Violência Baseada no Gênero (PNVBG), que tem possibilitado uma maior visibilidade aos problemas voltados para a questão das mulheres, provocando mudanças significativas na estrutura social, política, cultural e econômica do país (Carvalho, 2015). Contudo, as mulheres continuam excluídas do mercado formal de trabalho e se voltam para atividades de menor remuneração, além disso, é possível identificar a sub-representação feminina no legislativo (Monteiro, 2009).

As dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho têm impellido essas mulheres para os setores informais da economia. No continente africano a informalidade corresponde a quase 80% dos postos de empregos, além de ter um impacto significativo no Produto Interno Bruto de muitos países, constituindo um dos principais dinamizadores econômicos. De acordo com Relatório da União Africana (2009), a economia informal gera empregos para uma grande massa de trabalhadores não qualificados, funcionando como um “tampão” em termos de segurança social nos momentos de crise financeira. Os impactos dessas crises precisam ser pensados em termos geracionais e de gênero, os afetados são majoritariamente jovens e mulheres, que constituem os mais vulneráveis a instabilidade econômica. Na África subsaariana, as mulheres estão sobre representadas no setor informal, correspondendo a 92% do total das oportunidades de emprego fora da agricultura (contra 71% dos homens), essas trabalhadoras na sua quase totalidade são independentes ou trabalham por conta própria, apenas 5% são assalariadas (UA, 2009).

Em Cabo Verde a economia informal cresce num contexto de insuficiente crescimento econômico e baixa criação de empregos



produtivos, o que leva a um alto nível de desemprego, subemprego, emprego informal e pobreza. O Inquérito do Setor Informal, publicado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), apresenta importantes dados sobre o impacto das atividades informais no país, especialmente em termos de gênero. De uma forma geral, o inquérito assinala que houve um aumento de 46% nas atividades informais, que movimentaram cerca de 27,7 milhões de escudos cabo-verdianos. Estes dados nos ajudam a entender por que muitas mulheres estão inseridas no mercado informal de trabalho e que, a despeito das desigualdades de acesso, conseguem garantir não apenas o sustento da família como também a educação dos filhos.

Este é o caso das chamadas rabidantes cabo-verdianas¹⁶, mulheres que se deslocam para vários países em busca de artigos que são vendidos em ruas, feiras e mercados. A atividade por elas desenvolvida tem constituído uma das principais fontes de manutenção da economia local, além de subsidiar as necessidades básicas da população através da negociação de produtos que vão desde gêneros alimentícios a roupas, calçados e lingerie. A prática de comercialização em ruas, feiras e mercados tem constituído uma atividade de grande importância econômica para o país e é desenvolvida não só por mulheres, mas também por homens, embora as primeiras se destaquem por serem maioria. Os produtos são adquiridos nos demais países do continente africano, como Senegal, Gâmbia, Guiné-Conakry e Marrocos; europeu, como França e Holanda; e americano, como Brasil e Estados Unidos. Vale a pena destacar que este tipo de comércio é comum em vários países africanos e a depender do contexto recebem diferentes denominações, como é o caso das Zungueiras e quitandeiras (Angola), palaiês e candongueiros (São Tomé e Príncipe) nanabenz (Benin), dentre outras.

O Brasil, conforme ressaltado acima, constitui um dos principais destinos de compra das rabidantes cabo-verdianas. De acordo com Silva (2012) comércio desenvolvido em nosso país ocorre desde 1993, a partir de um voo operado pela antiga Varig que fazia a rota Rio de Janeiro – Cabo Verde. Todavia, a movimentação dessas mulheres em solo brasileiro ganhou maior projeção no ano de 2001 com a ativação da empresa de Transportes Aéreos de Cabo Verde (TACV)¹⁷, com voos ligando diretamente a Cidade de Praia e Fortaleza. A partir deste momento um número

¹⁶ Rabidantes em crioulo cabo-verdiano significa dar a volta, desenroscar-se, e é utilizado para designar alguém que é muito hábil em convencer os outros.

significativo de rabidantes adentra o país, não somente pela maior proximidade e redução no período da viagem, que duravam em média três horas e meia, mas devido a ascensão do dólar e, consequente, desvalorização do real. Os produtos saíam por um preço extremamente baixo, possibilitando um lucro considerável e tornando essa atividade bastante lucrativa¹⁸.

A inserção e/ou permanência nessa prática se deve a diversos fatores que vão desde a necessidade financeira ou falta de qualificação para o setor formal de empregos, a elementos próprios da vivência dessas mulheres como os espaços familiares de socialização que acabam por influenciar nas escolhas individuais de muitas delas. O certo é que a rabidância tem constituído uma importante fonte de renda para uma parcela significativa da população feminina no país, sobretudo, para as mães solteiras que precisam garantir o sustento da família. Ao analisar a experiência de vida de muitas dessas mulheres, Silva (2012) assinala que apesar da independência econômica elas continuam presas ao espaço doméstico. O acesso tão almejado ao domínio público, representado pela inserção no mundo do trabalho, não significou o afastamento do privado, especialmente das atividades domésticas. O que tem ocorrido é a sobreposição de tarefas e obrigações que recaem sobre essas mulheres, exigindo destas um desempenho cada vez maior ao mesmo tempo que reforçam a sua subordinação.

Este breve percurso pela história de Cabo Verde nos ajuda a entender não somente as similitudes políticas e culturais entre os dois países, mas sobretudo nos leva a refletir como essas histórias conectam as duas margens do atlântico.

¹⁷ Ao longo dos anos a empresa mudou de nome e durante o contexto da pandemia, mais precisamente em março de 2020, a Cabo Verde Airlines deixou de operar os voos para o Brasil.

¹⁸ Em Cabo Verde a venda dos artigos ocorre em diferentes locais, mas sobretudo no famoso Mercado de Sucupira, que fica localizado na Cidade da Praia, capital do país. O nome do mercado tem direta relação com a cidade de Sucupira retratada na novela brasileira “O Bem Amado”, aspecto que demonstra a forte influência das telenovelas brasileiras no país, sobretudo, fazendo com que os produtos brasileiros sejam bastante cobiçados por lá.

Referências

ANDRADE, E. **As Ilhas de Cabo Verde da descoberta a independência nacional (1460-1975)**. Paris, L'Harmattan 1995.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde: luta de definição da identidade nacional**. Praia: INIPC, 2002.

94

CABRAL, Amílcar. Apontamentos sobre a poesia caboverdiana. In: **Cabo Verde - Boletim de Propaganda e Informação**. Praia, nº 28, jan., 1952.

CARDOSO, Manuela. **Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: educação infra-estruturas como factores de desenvolvimento**. Portugal: Rainho & Neves, 2007.

CARVALHO, Carla. A questão de gênero na agenda pública e política de Cabo Verde, África: o papel das ONGS feministas na luta pelos direitos das mulheres. **Revista Outros Tempos**, vol. 12, n.19, 2015 p. 135-152.

FURTADO, Cláudio. **Dimensões da pobreza e da vulnerabilidade da pobreza em Cabo Verde: uma abordagem sistemática e interdisciplinar**. Dakar: Codesria, 2008.

GRASSI, Marzia. **Rabidantes; comercio espontâneo transatlântico em Cabo Verde**. Portugal: Instituto de Ciências Sociais e Spleen Edições. 2003.

LOPES, José. **Geografia e localização do arquipélago de Cabo Verde**. In: researchgate.net, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318041727>. Acesso em: 13 out. 2025.

MONIZ, Elias Alfama. **Africanidades versus europeísmos: pelejas culturais e educacionais em Cabo verde**. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL) Praia, 2009.

MONTEIRO, Eurídice. **Mulheres, Democracia e Desafios pós-coloniais-coloniais: uma análise da participação política das mulheres em Cabo Verde**. Praia: INCV, 2009.

SILVA, Tatiana Raquel Reis. **A arte de comerciar: gênero, identidades e empoderamento feminino no comércio informal transatlântico das rabidantes cabo-verdianas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Universidade Federal da Bahia, 2012.

SILVEIRA, Onésimo. **Conscientização na literatura cabo-verdiana**. Lisboa: Casa dos estudantes do Império, 1963.

SILVEIRA, Onésimo. **A democracia em Cabo-Verde**. Lisboa: Edições Colibri. 2005.

Sites pesquisados

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Disponível em <http://www.ine.cv/>





PROPOSTAS DIDÁTICAS POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Raimunda Machado

As propostas didáticas reunidas neste caderno integram um esforço coletivo e comprometido com a construção de uma educação antirracista no Brasil, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Mais do que um cumprimento legal, estas propostas são uma afirmação pedagógica e política de valorização das identidades negras, do combate ao racismo e da promoção da equidade racial no ambiente escolar.

Essa experiência de proposta didática é oriunda de oficinas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) realizadas pela professora Raimunda Machado, desde 2009, no contexto do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), integrante do Programa de Formação de Professores para a Diversidade, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (Machado, 2015). Ao longo dessa trajetória, formaram-se redes de educadores comprometidos com práticas pedagógicas transformadoras e com a efetivação das diretrizes curriculares para uma educação antirracista.

Elaboradas por educadoras e educadores da rede pública do Maranhão, estas experiências pedagógicas são frutos das formações realizadas no âmbito do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul, uma ação do Ministério da Igualdade Racial (MIR) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro) e do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Niesafro).

Essa base política, pedagógica e epistêmica, na luta por uma educação antirracista, tem sido um compromisso essencial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, visando fortalecer a implementação crítica da Lei 10.639/2003, que reconhece a urgência de repensar os currículos escolares sob o viés da justiça epistêmica com valorização e reconhecimento das diferenças, das experiências e saberes africanos e afro-diaspóricos.

Este é um movimento pedagógico que cresceu a partir de uma perspectiva ladino-amefricana de educação, conceito fundamental elaborado por Lélia Gonzalez (2020) para quem a identidade dos povos negros na Abya Yala (América Latina) é marcada por um processo histórico de resistência, recriação cultural e afirmação da negritude em diálogo com os territórios indígenas e populares.

Inspiradas pelo pensamento de Gonzalez, estas propostas compreendem a educação como um espaço de disputa simbólica e de construção de novas narrativas. O conceito de amefricanidade (Gonzalez, 2020) sustenta a compreensão de que a identidade dos povos negros nas Américas é tecida por resistências históricas, recriações culturais e alianças com outros grupos em situação de vulnerabilidades. A escola, nesse contexto, é chamada a romper com o silenciamento das culturas negras e com o mito da democracia racial que sustenta o racismo à brasileira — sutil, individual e estrutural.

Para Gonzalez (2020), é preciso valorizar os saberes oriundos do cotidiano negro, das expressões culturais, espirituais, das religiosidades e da oralidade como formas legítimas de conhecimento. Assim, cada proposta aqui apresentada articula conteúdos interdisciplinares, referências literárias negras, práticas culturais afro-brasileiras e protagonismo discente, resgatando a centralidade das epistemologias negras no processo educativo.

Ao promover o reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira, estas propostas permitem que crianças, adolescentes e jovens se vejam representados, compreendam suas histórias e fortaleçam seus laços com a ancestralidade. São instrumentos de letramento racial, de conscientização crítica e de enfrentamento ao racismo estrutural.

Este material não é um ponto de chegada, mas um marco na construção de uma educação pública democrática, inclusiva e contracolonial (Bispo dos Santos, 2023). Que ele inspire novas práticas, colaborações e redes antirracistas de resistência, para que possamos, juntos, ampliar uma escola amefricana — como nos ensinou Lélia



Gonzalez — enraizada na dignidade, na memória e na justiça racial.

Cada proposta apresentada segue uma estrutura sintética e objetiva, composta pelos seguintes elementos:

- **Objetivo:** Define o propósito da atividade, destacando o aprendizado esperado e a relevância do tema.
- **Materiais:** Lista os materiais necessários para a execução da proposta.
- **Procedimentos:** Descreve, passo a passo, como a atividade deve ser desenvolvida em sala de aula ou em outros espaços educativos.
- **Fontes:** Indica as referências utilizadas para fundamentar a proposta, garantindo um embasamento teórico e metodológico sólido.

97

Ao longo deste caderno, a/o leitora/or encontrará sugestões de atividades interdisciplinares, que podem ser adaptadas conforme o contexto escolar e as especificidades das/os estudantes. As propostas aqui reunidas são ferramentas valiosas para que professoras/es e demais profissionais da educação possam atuar de maneira efetiva na construção de um espaço escolar mais inclusivo e comprometido com os princípios da equidade racial.

Esperamos que este material inspire e fortaleça práticas educativas transformadoras, contribuindo para uma escola que reconhece, respeita e valoriza a diversidade cultural e histórica do povo brasileiro.

Boa leitura e excelente trabalho!

Referências

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Urdidura e Trama na Educação da Relações Étnico-Raciais. In: SILVA, Sirlene Mota P. da. **Gênero e Diversidade na Escola**: uma experiência de formação. São Luís: EDUFMA, 2015.





CORES E CULTOS: Mapeando as Religiões de Matriz Africana no Brasil

Ana Gabriela Aguiar de Sena

OBJETIVO:

Identificar quais regiões/estados que praticam religiões de matriz africana (Candomblé, Umbanda, Tambor-de-mina, Terecô, Xangô, Batuque, Jarê), a fim de reconhecermos a pluralidade cultural e religiosa do Brasil;

Promover o reconhecimento das religiões de matriz africana como parte da diversidade religiosa do Brasil, de modo a combater o preconceito.

MATERIAIS:

- Texto informativo sobre cada uma das religiões;
- Vídeos:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=cM8vUbS4QBk>Notebook,
 - <https://www.youtube.com/watch?v=-XVWa4WRgrQ> e
 - <https://www.youtube.com/watch?v=eABpXZzP6Is>;
- Moldes do Mapa do Brasil;
- Cartolina;
- Pincéis.

PROCEDIMENTOS:

- Leitura compartilhada dos textos com informações sobre cada uma das religiões;
- Exposição de vídeos sobre a cultura e religiões de matriz africana;
- Roda de conversa sobre o conhecimento adquirido, discussão sobre as situações enfrentadas pelos adeptos dessas religiões e

soluções para este problema;

- Formação de equipes para elaboração de cartazes: colagem do mapa e destaque dos estados que mais praticam cada uma das religiões.
- Pesquisa, por grupo, das manifestações religiosas afro-brasileiras mais difundidas no Maranhão;
- Apresentação de seminários.

99

FONTE:

<https://www.politize.com.br/religioes-de-matriz-africana/>

<https://www.youtube.com/watch?v=cM8vUbS4QBk> Notebook

<https://www.youtube.com/watch?v=-XVWa4WRgrQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=eABpXZzP6Is>





EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Reconhecendo e Valorizando a Cultura Afro- Brasileira

Anadiene Rodrigues Santos

OBJETIVO:

Promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar;

Estimular o respeito e a valorização das diversas identidades étnico-raciais presentes na sociedade. Assim como desenvolver o pensamento crítico e a reflexão sobre o preconceito e a discriminação racial.

MATERIAIS:

Livros com contos e lendas afro-brasileiras (ex.: O Saci Pererê, A História de Makunaíma); Recursos audiovisuais: músicas afro-brasileiras, vídeos sobre a história e tradições africanas e afrodescendentes;

Materiais de pintura: papel, lápis de cor, tinta, pincéis;

Imagens de personalidades negras históricas e contemporâneas (Zumbi dos Palmares, Dandara, Carolina Maria de Jesus, entre outros).

PROCEDIMENTOS:

1. Roda de Conversa Inicial

Realizar uma roda de conversa com os estudantes sobre o que sabem a respeito da cultura afro-brasileira e africana;

Apresentar o objetivo da atividade e promover a importância do respeito às diferenças.

2. Contação de Histórias

Apresentar histórias afro-brasileiras, destacando os valores e a

riqueza cultural presentes nos contos.

Exemplos: Lendas como O Saci Pererê ou Histórias de Quilombos.

3. Trabalho com Músicas Afro-Brasileiras

Ouvir músicas de origem africana ou afro-brasileira (como samba, maracatu e ijexá) e discutir a importância desses ritmos na formação cultural do Brasil;

Realizar atividades práticas, como danças simples ou batucadas com instrumentos improvisados (latinhas, tambores de brinquedo, etc.).

4. Oficina de Arte

Solicitar que as crianças criem desenhos ou pinturas baseados nas histórias ou músicas apresentadas;

Confeccionar um mural coletivo para exposição, destacando a importância das contribuições culturais afro-brasileiras.

5. Pesquisa e Socialização

Dividir a turma em grupos para pesquisarem sobre personalidades negras históricas e suas contribuições para a sociedade brasileira;

Cada grupo apresentará sua pesquisa por meio de cartazes ou slides.

6. Encerramento

Realizar uma nova roda de conversa para refletir sobre o que foi aprendido e como podem levar esse conhecimento para a vida.

FONTE:

BRASIL. Lei nº 10.639/2003: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

NUNES, Alex Ratts. Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável. São Paulo: Editora Alinea, 2015.

Material iconográfico: imagens e vídeos disponíveis em acervos públicos e plataformas digitais de educação (ex.: Portal Domínio Público).

Referências orais:

Conversa com a comunidade local sobre manifestações afrodescendentes presentes na região.





A LUTA PELA LIBERDADE: Luiz Gama e o Brasil do Século XIX

Claudienne da Cruz Ferreira

OBJETIVO:

Fomentar a reflexão crítica sobre a escravidão no Brasil, o racismo estrutural e as formas de resistência, destacando a importância das ações individuais e coletivas na luta por justiça e valorizando as contribuições de figuras históricas negras, como Luiz Gama, para a construção de uma sociedade mais igualitária.

MATERIAIS:

- Trechos de textos sobre a biografia de Luiz Gama e o contexto histórico do século XIX no Brasil;
- Filme Doutor Gama (2021);
- Computador; datashow; caixa de som;
- Caderno ou fichas para anotações;
- Cartolinas, canetinhas e outros materiais para atividades criativas.

PROCEDIMENTOS:

- Explicar brevemente quem foi Luiz Gama, destacando sua trajetória como advogado autodidata, abolicionista e poeta;
- Contextualizar o período histórico abordado no filme, com foco na escravidão, resistência e o racismo no Brasil do século XIX.
- Assistir ao filme Doutor Gama em sala de aula;
- Anotar os pontos que consideram importantes ou que tenham gerado dúvida;
- Após a exibição, promover uma roda de conversa com perguntas

norteadoras, como: O que mais chamou a atenção no filme? Quais injustiças Luiz Gama enfrentou em sua vida? Como a educação foi uma ferramenta de resistência para ele? Quais paralelos podem ser feitos entre o período abordado no filme e o racismo na atualidade?

- Em grupos, construir uma linha do tempo com os principais acontecimentos da vida de Luiz Gama e relacione-os ao contexto da luta abolicionista.
- Escrever uma carta como se fosse para Luiz Gama, expressando o que aprenderam com sua história e como isso os inspira a lutar por justiça nos dias de hoje;
- Após as discussões e atividades, peça aos alunos para criarem um mural em sala de aula com o tema Luiz Gama e o Legado da Resistência, incluindo trechos das cartas, imagens e frases do filme, e resumos das discussões realizadas.

FONTE:

Silva, Ebnézer Maurílio Nogueira da. **Luiz Gama (1830-1882), um herói nacional**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/artigos-institucionais/luiz-gama-1830-1882-um-heroi-nacional.pdf>

Filme **“Doutor Gama”**. Acervo pessoal disponível: https://drive.google.com/file/d/1Kgu1dBVjNwbgGqwez2a9f4lmqU3ggbz0j/view?usp=drive_link





BRASILEIRO TEM RAÇA?

Conceição de Maria Silva Câmara

OBJETIVO:

• Desmistificar o conceito de raça, refletir sobre temas como ancestralidade, descendência, hereditariedade e a importância do respeito à diversidade.

MATERIAIS:

- Projetor de imagens;
- Materiais impressos.

PROCEDIMENTOS:

- Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos de hereditariedade, gametas masculino e feminino, árvore genealógica e ancestralidade;
- Apresentação do vídeo “Diversidade Étnico-racial” da (Rede Anísio Teixeira). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_S7BGkp2cSw.
- Apresentar as imagens do material adicional “Pais e filhos” e discutir quais crianças poderiam ser filhas biológicas dos pais propostos;
- Questionamento para debate: Qual será a identidade étnico-racial desses casais?

Figura 11: apresentada aos alunos: composição de uma família interracial, sendo pai e mãe negros, 1 menino negro, 1 menina negra, 2 meninos brancos e 1 menina branca.



Figura 11 - Família interracial

Fonte: Silva, 2024. Créditos: rawpixel.com/Freepik, cookie_studio/Freepik, JBryson/iStock/Getty Images Plus, karelnöppe/iStock/Getty Images Plus, asier_relampagoestudio/Freepik, JBryson/iStock/Getty Images Plus e Igor Alecsander/E+/Getty Images.

Espera-se que os alunos consigam perceber que o termo raça é biologicamente ineficiente para contemplar as diferenças étnico raciais existentes na humanidade. É importante que a abordagem histórico-social dessa definição venha à tona, trazendo relevância a temas como desigualdade e preconceito.

FONTE:

RUTHERFORD, A. **O livro dos humanos: A história de como nos tornamos quem somos**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, Juliana Nair dos Santos. **Plano de Aula**. Disponível em> <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/ciencias/brasileiro-tem-raca/6662>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Vídeo **“Diversidade Étnico-racial”** do canal Diversidades, TV Anísio Teixeira, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_S7BGkp2cSw. Acesso em: 17 dez. 2024.



POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO

Daiane Viana França

OBJETIVO:

Promover práticas educativas para combater o racismo e refletir sobre o respeito às diferenças.

MATERIAIS:

Multimídias materiais recicláveis como tampinhas, papelão, tesoura, cola, cartolina, papel A4, lápis de cor e tinta guache.

PROCEDIMENTOS:

- ✧ Primeira etapa: apresentar aos alunos a temática por meio do vídeo "Continue criança" produzido pela Criança Esperança;
- ✧ Organizar uma roda de conversa sobre o vídeo e o tema da filmagem;
- ✧ Segunda etapa: contação de história do livro "Tudo bem ser diferente", em seguida produzir com os alunos o livro do segundo ano "Somos diferentes";
- ✧ Apresentar por meio de vídeos brinquedos e brincadeiras afro-brasileiras, conhecendo assim a cultura africana e sua influência no Brasil;
- ✧ Organizar a brincadeira Terra e mar, a ser realizado com os alunos;
- ✧ Elaborar uma oficina de confecção de brinquedos afro-brasileiros (Matakusa);
- ✧ Terceira etapa: trabalhar a capoeira estabelecendo um elo entre a criança brasileira e sua ancestralidade africana (vídeos);

- ✧ Organizar uma oficina de capoeira com o professor da comunidade;
- ✧ Culminância e exposição de trabalhos produzidos durante a semana trabalhada;

FONTE:

TUDO BEM, SER DIFERENTE. 2 Ed. São Paulo: Panda Books. 19 de novembro de 2021.

ÁFRICA PLAY-Brinquedos, jogos e Brincadeiras - O continente africano em sala de aula. YouTube, 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/ZzRdyn9RReE?si=EEdpDWglcjV98GS>. Acesso em: 14 de novembro de 2024

HISTÓRIA DA CAPOEIRA NO BRASIL: origens e curiosidades. YouTube. disponível em: https://youtu.be/pjx_YhT1ScQ?si=o0kRaEEmXcCrtsUg. Acesso em: 17 de novembro de 2024.





VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO QUILOMBOLA, CONFORME OS PRECEITOS DA LEI 10.639/2003

Deyvid Briel Silva Marinho

RESUMO

Esta proposta, fundamentada na Lei 10.639/2003, visa promover uma educação antirracista por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira. O objetivo geral é fortalecer a identidade dos estudantes quilombolas, refletir sobre o racismo estrutural e estimular práticas de igualdade racial. As atividades incluem a criação de uma linha do tempo histórica sobre a diáspora africana, oficinas culturais de danças típicas, música e literatura, além de debates críticos sobre as desigualdades raciais no Brasil. Para finalizar, será realizada uma exposição aberta à comunidade com apresentações culturais e artísticas dos estudantes. Os materiais utilizados englobam livros, vídeos, recursos artísticos e tecnológicos que contextualizem a importância da cultura negra na formação do Brasil. A avaliação será contínua, considerando a participação nas atividades e reflexões compartilhadas. Esta proposta visa fortalecer a identidade dos estudantes quilombolas, resgatando suas raízes e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

OBJETIVO

Promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, incentivando a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e a construção de uma sociedade antirracista, conforme os preceitos da Lei 10.639/2003.

MATERIAIS

- Livros e textos literários de autores negros brasileiros e africanos;
- Vídeos documentários e filmes sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira;
- Imagens, fotografias e mapas que abordem a diáspora africana e os quilombos no Brasil;
- Materiais de arte (papel, tintas, pincéis, argila) para a criação de trabalhos artísticos;
- Instrumentos musicais ou materiais para construção de instrumentos típicos afro-brasileiros;
- Recursos tecnológicos (computadores, projetores, acesso à internet) para apresentação e pesquisas.

109

PROCEDIMENTOS

1. Introdução e Contextualização

- Realizar uma roda de conversa com os estudantes sobre a importância da Lei 10.639/2003 e o significado de educação antirracista.
- Apresentar brevemente a história da população negra no Brasil e sua contribuição para a formação da identidade nacional.

2. Dinâmicas e Atividades

a) Atividade 1: Linha do Tempo Histórica

Dividir os estudantes em grupos para pesquisar e criar uma linha do tempo com eventos marcantes da História africana e afro-brasileira.

b) Atividade 2: Oficinas Culturais

Realizar oficinas de danças (ex.: samba, capoeira) e confecção de instrumentos musicais afro-brasileiros;

Promover a leitura e análise de textos literários de autores negros, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

c) Atividade 3: Debate Crítico

Organizar um debate sobre o impacto do racismo na sociedade brasileira e estratégias para sua superação.

d) Atividade 4: Exposição e Apresentação Cultural



Finalizar o projeto com uma exposição aberta à comunidade, incluindo apresentações culturais, exposição de trabalhos artísticos e relatos dos estudantes.

e) Leituras sugeridas para a realização das atividades

- ▶ “Na minha pele” de Lázaro Ramos;
- ▶ “Olhos D’Água” de Conceição Evaristo
- ▶ “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus;
- ▶ “Amoras” do rapper Emicida;
- ▶ “Um defeito de Cor” de Ana Maria Gonçalves.
- ▶ “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro
- ▶ “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis

110

3. Avaliação

A avaliação se dará durante todo o processo, observando o envolvimento dos estudantes nas atividades e promovendo rodas de avaliação para que expressem suas reflexões sobre o tema.

FONTE:

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

ELIAS, Lucimar Rosa Dias. **Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola**. São Paulo: Pallas Editora, 2019.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D’água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2019.

RAMOS, Lazaro. **Na minha pele**. São Paulo: Editora Objetiva, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

UNESCO. **Diretrizes sobre Educação e Relações Raciais no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2004.





RESGATANDO A CULTURA DOS QUILOMBOS: Histórias e Sabores da Comunidade São Pedro

Elenilde Cirqueira Amaral

OBJETIVO:

Valorizar a cultura quilombola, incentivando a reflexão sobre sua importância histórica e atual. Para isso, objetiva-se criar um mural interativo que destaque as histórias, receitas e práticas culturais da comunidade São Pedro.

MATERIAIS:

- Cartolina ou papel sulfite
- Marcadores coloridos
- Fotografias ou imagens da comunidade quilombola (se possível, com autorização) Impressões de receitas típicas da culinária quilombola
- Depoimentos de moradores (gravados ou transcritos)
- Tesoura, cola, fitas adesivas
- Aparelho multimídia (opcional, para vídeos ou áudios)

PROCEDIMENTOS:

• Introdução:

Apresentar à turma um breve histórico sobre as comunidades quilombolas, dando destaque à comunidade São Pedro, localizada em São Vicente Férrer. Apresentar imagens e compartilhar histórias de personagens locais, como Dona Cadica.

• Exploração Cultural:

Vou dividir a turma em grupos, e cada grupo ficará responsável por

explorar um aspecto da cultura quilombola: história, culinária, música ou celebrações, como o "barulho de caixa". Fornecer materiais informativos e estimular os alunos a pesquisarem mais sobre o tema.

- **Produção do Mural:**

Cada grupo deverá criar uma seção no mural interativo, utilizando textos explicativos, imagens e elementos visuais que representem o que aprenderam. Orientar o grupo de culinária a incluir receitas tradicionais da comunidade e suas histórias de origem. Caso possível, adicionarei QR codes com links para áudios ou vídeos de depoimentos que tenham sido gravados.

- **Apresentação e Reflexão:**

Organizar uma exposição em que os alunos apresentarão o mural interativo para a escola ou comunidade. Esse momento será importante para discutir o aprendizado e a relevância da preservação cultural.

Fonte:

Depoimentos que coletei oralmente na Comunidade São Pedro, São Vicente Férrer (MA).

Imagens e informações obtidas diretamente da comunidade local e em leituras sobre História e cultura quilombola.





VOZES DA RESISTÊNCIA: conexões literárias afro-brasileiras, afro-colombianas e moçambicanas no Quilombo Urbano Liberdade

Elisandra Cantanhede Ribeiro

OBJETIVOS

- Promover uma educação antirracista: Discutir e desconstruir preconceitos raciais, por meio da valorização da literatura de matriz africana e afro-diaspórica.
- Valorizar as vivências quilombolas urbanas: Estabelecer conexões entre a realidade do Quilombo Urbano Liberdade e as narrativas presentes nas literaturas afro-brasileira, afro-colombiana e moçambicana.
- Fomentar o letramento literário crítico: Estimular a leitura, análise e produção textual a partir de obras que dialogam com a resistência, ancestralidade e protagonismo negro.
- Desenvolver a identidade e o pertencimento étnico-racial: Incentivar a valorização da história e cultura africana e afro-diaspórica como parte integrante da identidade quilombola.

PROCEDIMENTOS

a) Introdução ao Tema

- Discussão inicial: Levantar as experiências e vivências dos alunos em relação ao quilombo urbano e sua percepção sobre a identidade afro-diaspórica.
- Exibição de vídeos curtos sobre o Quilombo Urbano Liberdade e sobre a diáspora africana na América Latina e África (focar na ancestralidade e resistência).

b) Apresentação das Literaturas Afro-diaspóricas

- ▶ Leitura e análise de textos literários: Afro-brasileira: Trechos de "Quarto de Despejo" (Carolina Maria de Jesus) e poesias de Conceição Evaristo.
- ▶ Afro-colombiana: Poemas de Candelario Obeso (Cantos Populares de Mi Tierra) e narrativas curtas de escritores afrodescendentes contemporâneos, como Manuel Zapata Olivella.
- ▶ Moçambicana: Trechos de "Terra Sonâmbula" (Mia Couto) e poesias de Noémia de Sousa.
- ▶ Discussão em grupo: Identificar temas comuns, como ancestralidade, luta, resistência, marginalização e celebração da cultura negra.

c) Conexão com o cotidiano do Quilombo Urbano Liberdade

Pesquisa colaborativa:

- ▶ Realizar entrevistas com moradores do Quilombo Urbano Liberdade sobre histórias de resistência e vivências culturais.
- ▶ Relacionar os relatos com as temáticas das obras lidas.
- ▶ Criação de murais literários: Usar trechos das obras estudadas e falas dos moradores para compor um painel que reflita a identidade local e sua conexão com a diáspora africana.

Produção Textual e Artística

- ▶ Escrita criativa: Produção de contos, poesias ou diários que dialoguem com as temáticas das obras lidas e as experiências quilombolas.
- ▶ Expressão artística: Criação de ilustrações, colagens ou performances baseadas nos textos produzidos e nas obras literárias analisadas.

Compartilhamento e Reflexão Final

Sarau Literário: Organização de um evento na escola ou na comunidade para apresentar os textos e obras criadas pelos alunos.

Roda de conversa: Discussão sobre as aprendizagens e a importância de valorizar as raízes afro-diaspóricas e a luta antirracista no cotidiano escolar e comunitário.



FONTES

Obras literárias:

"Quarto de Despejo", Carolina Maria de Jesus.

"Poemas da Recordação e Outros Movimentos", Conceição Evaristo.

"Cantos Populares de Mi Tierra", Candelario Obeso.

"Terra Sonâmbula", Mia Couto.

Poemas de Noémia de Sousa ("Sangue Negro").

Materiais complementares:

Documentários e vídeos sobre a diáspora africana.

Inventário Nacional de Referências Culturais do Quilombo Liberdade.

BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Competências gerais e os componentes de história e literatura para contextualizar a proposta no currículo.

BRASIL, Ministério da Educação, Parecer nº 16, de 5 de junho de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. MEC/SECADI, SEB, CNE/CÊB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1109_1-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 acesso em 06/12/2024.

Livros:

ARAÚJO, Daisy Damaceno, Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola": o processo de construção identitária em Rio Grande - Maranhão, São Luís, EDUFMA, 2019.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história, 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012;

PEREIRA, Katiuscia Ermiza Moreira da Silva. **Educação escolar quilombola**: um estudo no primeiro quilombo urbano do Maranhão, 1 ed.-Terezina: Cancioneiro, 2024.

SILVA, Givânia Maria da, SILVA, Romero Antonio de Almeida, DEALDINA, Selma dos Santos, ROCHA, Vanessa Gonçalves da. Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz, Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias de destruição. In UNIÃO DOS COLETIVOS PANAFRICANISTAS - UCP (Org) **Diáspora africana**. Editora Filhos da África, 2018.



QUILOMBOLANDO: conhecendo a nossa ancestralidade

Eva Maria Melo Castro Pereira

OBJETIVO:

Promover o protagonismo negro na escola por meio da leitura de uma literatura crítica com histórias de culturas do continente africano.

MATERIAIS:

- Livro Quilombolando
- Papel A4
- Pincéis coloridos

PROCEDIMENTOS:

- A Leitura do livro Quilombolando, de Heloisa Pires será realizada em roda de conversa, momento que os/as estudantes irão conhecer a autora;
- Perguntar aos estudantes o que eles sabem sobre ancestralidade;
- Posteriormente, explicar o sentido da palavra ancestralidade;
- Depois explorar a leitura do livro Quilombolando e das imagens que constam na obra;
- Buscar outras histórias do continente africano que busquem contribuir significativamente para o conhecimento da nossa ancestralidade.
- Após a leitura e discussão sobre o tema ancestralidade, os alunos irão contar histórias de suas experiências com seus bisavós e avós.
- Por fim, irão construir um miniconto que poderá ser feito de forma escrita ou desenho/imagem.

FONTE:

Lima, Heloisa Pires, Quilombolando/Textos [Ilustrações Joaquim Almeida] – Barueri, SP: Amarilys, 2015.





ETNOCENTRISMO E AFRICANIDADE: “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie

Francinaldo Pereira da Silva

OBJETIVO:

Promover discussões e reflexões sobre africanidade e etnocentrismo incentivando a desconstrução de estereótipos sobre o continente africano e promovendo uma visão mais ampla e crítica sobre a diversidade cultural.

MATERIAIS:

Texto “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (pode ser o vídeo da TED Talk, legendado ou dublado, para maior acessibilidade)

PROCEDIMENTOS:

- Produza um texto reflexivo sobre o que vem à sua mente quando falamos do continente africano;
- Leia o texto “O perigo de uma história única”;
- Apresente e explique o conceito Etnocentrismo,
- Discuta sobre o texto e sua relação com a visão etnocêntrica;
- Produção de um texto considerando a relação entre o texto e o conceito de etnocentrismo.

FONTE:

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie.pdf> Acesso em 27 de janeiro de 2025



MINHAS TRANÇAS, MINHA IDENTIDADE

Jailma Pires

OBJETIVO:

Proporcionar uma educação antirracista valorizando a cultura africana, especialmente as tradições relacionadas à beleza e à identidade, incentivando a reflexão sobre pertencimento e diversidade cultural.

MATERIAIS:

Livro As Tranças de Bintou, Pente, creme para cabelo, papel A4, lápis de cor, cartolina, fotografias.

PROCEDIMENTOS:

a) Roda de conversa

- Iniciar com uma discussão sobre identidade em que os educandos compartilham suas próprias experiências sobre tradições familiares e culturais.

b) Oficina de Tranças

- Demonstrar diferentes estilos de tranças e permitir que os educandos experimentem criar suas próprias tranças ou em colegas, respeitando sempre a vontade de cada um/uma.

c) Expressão artística

- Pedir que os educandos desenhem uma cena do livro que mais o impactou ou que melhor representa o tema central da história.
- Criar um mural coletivo onde cada educando cole fotos ou desenhos que representam suas próprias tradições, promovendo uma exposição no espaço escolar.

d) Escrita Reflexiva:

- Incentivar os educandos a escreverem uma carta para Bintou, compartilhando experiências pessoais, oferecendo conselhos ou refletindo sobre identidade e cultura.

e) Encenação e Dramatização:

- Organizar uma pequena peça teatral baseada na história do livro, permitindo que os alunos encenem diferentes momentos e explorem as emoções e os desafios enfrentados por Bintou.

120

FONTE:

DIOUF, Sylviane. **As Tranças de Bintou**. Ilustrações de Shane W. Evans. Tradução de Carla Caruso. São Paulo: Cosac Naify, 2005.





Construindo Identidades: Uma Proposta de Educação Étnico-Racial

Lindalva da Silva Pereira

OBJETIVO:

Promover a valorização da diversidade étnico-racial, conscientizando os alunos sobre a importância da igualdade e do respeito às diferenças

MATERIAIS:

Livros e Textos

Cores do Brasil - coleção de livros que abordam a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Recursos Audiovisuais

Documentários sobre a história dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Filmes que retratam a cultura e as lutas das comunidades étnicas.

Atividades Artísticas

Materiais para confecção de cartazes, pinturas e murais que representem as culturas estudadas. Instrumentos musicais para aulas de percussão, explorando ritmos afro-brasileiros.

Visitas Externas

Visitas a centros culturais ou comunidades que promovem as culturas afro-brasileiras

PROCEDIMENTOS:

Iniciar com uma roda de conversa sobre identidade, etnia e raça, promovendo um espaço seguro para os alunos compartilharem suas experiências;

Dividir os alunos em grupos para pesquisar diferentes aspectos das

culturas afro-brasileira, como tradições, histórias, danças e músicas;

Cada grupo apresentará suas pesquisas e produções artísticas para a turma, promovendo um debate sobre as descobertas feitas;

Realizar uma reflexão final sobre o que aprenderam, como isso impacta sua visão de mundo e suas interações sociais. Incentivar o respeito à diversidade étnico-racial no cotidiano escolar.

122

FONTE:

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico Racial.

História da Cultura Afro-Brasileira", disponível em diversos sites educacionais.





CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX: O imperialismo europeu e a partilha da África

Maria Idalina Cunha Costa

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Compreensão do contexto histórico, político, econômico e sociocultural durante o imperialismo europeu sobre a África, os processos de resistência desses territórios diante das dominações europeias.

Objetivos Específicos

- Identificar o contexto histórico em que os eventos históricos ocorreram.
- Refletir sobre as causas e consequências do imperialismo europeu sobre outros territórios, a exemplo do continente africano.
- Debater sobre o processo de independência de Cabo Verde e Guiné Bissau e a luta armada

MATERIAIS

Slide; Lousa; notebook; Pincel; Data show; Imagens ilustrativas; Livro didático, marcador

PROCEDIMENTOS

- “Navegando pela aula” No processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, será apresentado previamente o conteúdo a ser trabalhado

na turma, dando início a partir da aula expositiva com a ferramenta do slide e ou lousa. Será apresentado inicialmente o mapa para organização espacial do tema a ser debatido, depois será feita pergunta norteadoras para saber o que os alunos sabem sobre alguns conceitos, como o de “imperialismo”, “independência”, “luta armada”.

- “Refletindo sobre o conteúdo” Nesse segundo momento será apresentado o contexto histórico, social, político e econômico do tema estudado. Será abordado o tema a partir de perguntas norteadoras, e apresentação de causas e consequências dos eventos históricos do imperialismo, também será apresentado características dos países em relação ao antes e depois da interferência de países imperialistas.

- “Analisando imagens” Na análise sobre os elementos do conteúdo apresentado, será feito o diálogo e problematização com a leitura crítica de imagens, a exemplo de pinturas e charges, assim como a leitura de mapas. Imagens presentes no slide e também no livro didático do aluno. Momento lúdico, despertando reflexões, interpretações e curiosidade dos alunos para um novo tipo de leitura, contribuindo assim para a ampliação de aprendizagens.

- “Fixando o conteúdo a partir de charadas” na última aula será iniciado uma atividade interativa, do qual será exposto por slide na lousa: uma tabela que contém imagens e na lateral algumas perguntas norteadoras como “Descreva o que você está vendo na imagem”, “O que essa imagem nos diz sobre o imperialismo e colonialismo em África”, o intuito da atividade é que os alunos se coloquem como protagonistas de reflexão e atuação indo até a lousa para escrever a resposta. Assim, por meio dessa atividade, busca-se a fixação do conteúdo, interpretação e leitura crítica de imagens, além da atuação dos alunos encorajando-os no processo de aprendizagem interativa.

FONTES

VAINFAS, Ronaldo [et al]. **História. Doc.** 8º ano: Ensino fundamental: anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5aa63601-7780-48d2-b02b-87662f03fda6/content> . acesso em 19 de dezembro de 2024

CABRAL, Amilcar, unidade e luta, pag. 127



BAOBÁ E A CONSCIÊNCIA NEGRA

Maria Rosélia Mendonça Vieira

OBJETIVO:

Celebrar o Dia da Consciência Negra com atividades que envolvam o Baobá, explorando a simbologia do Baobá e promovendo a valorização da cultura afro-brasileira.

MATERIAIS:

- Livros e textos sobre o Baobá e cultura africana.
- Materiais de arte (papel, tinta, argila, etc.).
- Espaço para exposições e apresentações.
- Acesso a recursos digitais para pesquisas e visualização de vídeos.

PROCEDIMENTOS:

1. Leitura de Contos e Lendas: Selecionar contos e lendas africanas sobre o Baobá. Após a leitura, promover discussões sobre os valores e ensinamentos presentes nas histórias.
2. Oficina de Arte: Criar desenhos, pinturas ou esculturas do Baobá inspirados nas lendas lidas. Utilizar materiais reciclados para enfatizar a importância da sustentabilidade.
3. Apresentações Culturais: Realizar apresentações de danças, músicas e dramatizações que incluam elementos da cultura africana e afro-brasileira, com foco no Baobá.
4. Feira Cultural: Organizar uma feira cultural com estandes temáticos sobre a história, arte, culinária e tradições africanas e afro-brasileiras.

FONTES:

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Uma Aventura do Velho Baobá**. Pequena Zahar, 2022.

Maté. Contos do Baobá: 4 Contos da África Ocidental. Editora: Global Editora, 2017.

Rede de Educação Popular (Geledés). Baobá – Árvore Símbolo das Culturas Africanas. Geledés, 2011.

O Pequeno Príncipe: o drama dos baobás. Disponível em: http://bibliotecaprt21.files.wordpress.com/2013/09/baobc3a1_ch.pdf. Acesso em: 03 jul 2019.





"RECONHECENDO AS DIVERSIDADES: A Construção da Identidade Étnico-Racial"

Mateus Martins Gonçalves

OBJETIVO:

- Compreender o conceito de identidade étnico-racial e a importância do reconhecimento das diferenças.
- Refletir sobre o impacto histórico do racismo no Brasil e como ele afeta as relações sociais.
- Promover o respeito à diversidade e o combate ao preconceito racial através de dinâmicas de sensibilização nas escolas.

MATERIAIS:

- Textos e artigos sobre a história da população negra no Brasil.
- Imagens e vídeos que mostrem a diversidade étnica no Brasil.
- Quadro ou flipchart.
- Canetas coloridas e papéis A4.
- Recursos audiovisuais (como vídeos curtos ou trechos de documentários).
- Procedimentos em forma de dinâmicas voltada para o tema.

PROCEDIMENTOS:

- Uma introdução de 10 minutos começando com uma roda de conversa para entender o que os alunos já sabem sobre o tema questão de identidade étnico-racial, pergunte: O que significa "identidade racial"? Como vocês percebem a presença de pessoas negras, indígenas e outras etnias em nossa sociedade?
- Exibição de Vídeo/Imagem (10 minutos):

Mostre um vídeo curto ou imagens que retratem a história e a cultura de diferentes grupos étnico-raciais no Brasil (por exemplo, a contribuição dos negros e indígenas para a formação cultural brasileira). Após a exibição, faça uma breve reflexão com os alunos sobre o que viram e como isso se relaciona com a realidade atual

- **Leitura e Discussão (15 minutos):**
Divida a turma em grupos e distribua textos curtos sobre a história da escravidão no Brasil, a abolição, o movimento negro e o atual contexto das relações étnico-raciais. No término dos discursões iremos fazer uma reflexão do debate dos grupos
- Depois da distribuição de papel e canetas coloridas, peça para que os alunos escrevam ou desenhem o que diz respeito as suas características de sua cultura ou religião.
- **Conclusão:** uma roda de conversa em que os alunos podem compartilhar suas ideias, tendo invista uma conclusão de uma sociedade mais inclusiva

FONTE:

Texto escrito: Trechos do livro "Racismo no Brasil: A luta por igualdade" de Kabengele Munanga.

Fonte oral: Entrevistas de líderes negros e ativistas, como Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez, podem ser utilizadas para sensibilizar os alunos sobre o tema.

Essa proposta busca sensibilizar os alunos sobre a importância do respeito às identidades étnico-raciais, promovendo o diálogo e a reflexão crítica.





TAMBOR DE CRIOULA: símbolo de força e resistência

Nelcilene Fernandes do Nascimento

OBJETIVOS:

Geral:

- Fortalecer e enaltecer a importância da existência e da prática do Tambor de Crioula nos quilombos, reconhecendo como símbolo de força e resistência em todas as suas formas de expressão e manifestações.

Específicos:

- Promover ações de valorização e transmissão dos conhecimentos associados ao Tambor de Crioula;
- Realizar pesquisas sobre a prática cultural do Tambor de Crioula buscando reconhecer como símbolo de força e resistência;
- Promover mais manifestação cultural envolvendo o Tambor de Crioula;
- Divulgar momentos do Tambor de Crioula no quilombo para que mais pessoas conheçam e respeitem esse bem cultural.

MATERIAIS:

Materiais: Tambor, Saia, Colares, Turbantes. Celular para gravação de áudios/vídeos, em algumas apresentações o microfone e caixa de som.

CONTEÚDOS

Língua Portuguesa: Planejamento de texto, (Narrativo) sobre a história do tambor.

Conteúdo: Identificação da sonoridade, ritmo, marcas linguística, discurso e efeito de sentido.

130

- ▶ **EM13LGG104** - Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
- ▶ **EM13CHS104** - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

História: Cultura.

Conteúdo: Herança histórico-cultural e a importância da preservação da memória.

- ▶ **EM13CHS104** - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Artes: Dança /Rodas de tambor / música.

Conteúdo: Dança e música.

- ▶ **EM13LGG301** - Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
- ▶ **EM13LGG503** - Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Biologia: Instrumento (couro / madeira).

- ▶ **EF09CI13** - Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da comunidade e/ou da cidade, com base na análise de ações de consumo consciente



e de sustentabilidade bem-sucedidas.

Filosofia: Fortalecer os laços dos jovens com a dança do tambor de crioula.

- **EM13CHS104** - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

131

PROCEDIMENTOS:

Atividades de diálogos, pesquisas do tambor, entrevistas com batedor do tambor, com dançadeira, pesquisa sobre os adereços do tambor, e exposição.

Momento 1: (Aula 1 e 2)

Conversa com os alunos sobre a historicidade do tambor de crioula na comunidade, no Brasil e na África.

Construção do roteiro de entrevista na comunidade com os responsáveis pela dança. Momento 2: (Aula 3)

Realização das entrevistas e visita à comunidade.

Momento 3: (Aula 4 e 5)

Exposição do instrumento musical (Tambor) e vestimentas das coreiras.

Exposição do trabalho produzido com os alunos;

Desfile cultural;

Apreciação do tambor apresentado pelos alunos.

Produto final

Vídeo de todo o processo de construção da sequência.

Textos narrativos escritos pelos alunos de acordo com as entrevistas.

Critérios avaliativos.

Criatividade sobre o trabalho, frequência, participação.



FONTE:

SANTOS, Luane Bento dos. A Etnomatemática das Tranças Africanas. IN ROCHA, Adriano; VINOLO, Bernardo; SANTOS, Jacqueline. **O despertar das consciências**: Experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal. SESC, 2022.

IPHAN, **Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional (IPHAN)** disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1852/tambor-de-crioula-e-patrimonio-do-brasil>.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de lançamento de Alcantara**: laudo antropológico. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

132

Roteiro de entrevistas com o líder do tambor, o cantor e as coreiras.

- ✧ Quando surgiu o tambor de crioula na sua comunidade?
- ✧ Por que o tambor se tornou uma tradição aqui no quilombo?
- ✧ Você conheceu ou já ouviu falar sobre quem foram os primeiros moradores a fazerem roda de tambor aqui na comunidade?
- ✧ Quais são os nomes dos tambores e quantos são eles?
- ✧ Qual a diferença entre eles?
- ✧ Qual a madeira adequada para fazer o tambor?
- ✧ A madeira para fazer o tambor é encontrada facilmente na própria comunidade?
- ✧ Qual o ponto do couro para cobrir os tambores durante o seu processo de confecção?
- ✧ Como é criada as rimas entoadas durante o tambor?
- ✧ Como é a música de abertura do tambor? como é feito a escolha?
- ✧ A celebração cultural do tambor aqui na comunidade é considerada laser ou tem caráter religioso?
- ✧ Por que se esquentam o tambor antes de começar a tocar?
- ✧ O que é punção no tambor de crioula? você usa?
- ✧ Por que as saias do tambor são coloridas e largas?
- ✧ Qual a finalidade do termo eicô gritado pelas coreiras durante a roda de tambor?





A DESCOBERTA DA IDENTIDADE QUILOMBO DE ORIGEM

Nicinha da Silva Lima

OBJETIVO:

Buscar por meio de estudos sobre o quilombo de origem a identificação do seu povo (Quilombo Santo Antônio dos Pretos)

MATERIAIS:

Entrevistas com moradores, pesquisas e leitura de textos.

PROCEDIMENTOS:

- Entrevistas, com os moradores mais velhos do quilombo
- Leitura de materiais fornecidos pela comunidade
- Pesquisas sobre a cultura local e como as pessoas se identificam
- Coleta de dados para confecção de um cartaz com um breve histórico sobre a comunidade
- Exposição para a comunidade e posteriormente levar para apresentar na escola.



Figura 12 - Pilão
Fonte: Kosinsk, 2024



Figura 13 - Escola
Fonte: globoplay.globo (2024)

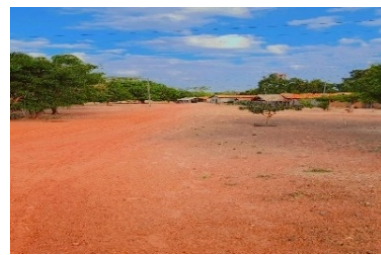


Figura 14 - Vista Geral
Fonte: Eduardo Guilhon - aluno da 2ª série (2024)

FONTE:

<https://www.ipatrimonio.org/codo-quilombo-santo-antonio-dos-pretos>.
Acesso: 03/12/2024

134

REFERÊNCIAS

Bom dia Mirante. **Hoje, dia 20 de novembro, é comemorada a Consciência Negra.** globoplay.globo, 20/11/2024. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2250991/?s=0s>. Acesso em: 13 out. 2025.

KOSINSK, Geraldo. **Fotografia de um pilão.** 31 out. 2024. Facebook: Geraldo Kosinsk. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1111548630613829&set=a.799734178461944>. Acesso em: 13 set. 2025.





“Culturas e Identidades: Valorizando as Relações Étnico-Raciais”

Nilene Moura Silva

OBJETIVO:

Promover a reflexão sobre a diversidade étnico-racial, valorizando as culturas afro-brasileira e indígena, por meio de atividades lúdicas e interativas, que possibilitem aos alunos o reconhecimento das identidades culturais e étnicas presentes no Brasil, a importância do respeito mútuo e a construção de um ambiente inclusivo e igualitário.

MATERIAIS:

- Cartolina
- Canetas coloridas, tintas e pincéis
- Imagens de figuras históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas (como Zumbi dos Palmares, Tarsila do Amaral, Milton Santos, entre outros) Texto sobre o Baobá e papel A4

PROCEDIMENTOS:

Introdução:

Iniciar a aula com uma conversa informal, perguntando aos alunos o que sabem sobre as diferentes culturas e etnias presentes no Brasil.

Apresentar imagens de figuras históricas importantes, como Zumbi dos Palmares, Dandara, e líderes indígenas, como o Cacique Raoni, para introduzir o tema da aula. Apresentar brevemente a importância da história afro-brasileira e indígena para a formação do Brasil, contextualizando a Lei 10.639/2003 (que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas).

Atividade 1 - Mapa da Diversidade:

Dividir a turma em grupos e entregar a cada grupo uma cartolina e materiais para desenho. Solicitar que cada grupo desenhe um "Mapa da Diversidade", representando as culturas e as etnias que compõem o Brasil, destacando a cultura afro-brasileira e indígena. Atividade 2 -

136

Contação de Histórias e Poesias:

Apresentar aos alunos textos curtos ou poesias de autores afro-brasileiros ou indígenas, como poemas de Carolina Maria de Jesus, Guimarães Rosa, ou autores indígenas como Ailton Krenak.

Encerramento:

Finalizar a aula com uma atividade de reflexão: pedir que os alunos desenhem ou escrevam em suas agendas ou cadernos um compromisso pessoal sobre como podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e respeitoso em relação às diferenças étnico-raciais.

FONTE:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa>





LITERATURA PRETA: a circularidade literária afrocentrada na sala de aula

Rosângela Coêlho Costa

OBJETIVO:

Incentivar os(as) alunos(as) a explorar obras de autores(as) afro-brasileiros e africanos e protagonistas negros(as) na literatura promovendo a análise de temas como a identidade, resistência, ancestralidade, subjetividade, e a história das populações negra, centrada na literatura afrocentrada que promova a valorização da cultura afro-brasileira, estimule a reflexão crítica sobre a identidade e a ancestralidade africana de forma positiva, contribua para a formação de alunos(as) conscientes e respeitosos em relação à diversidade étnico racial e cultural.

MATERIAIS:

Livros literários afrocentrados, data show, papel chamex, textos afrocentrados e contos africanos.

PROCEDIMENTOS:

- Roda de conversa sobre tipos de textos literários que circula no nível social dos (as) alunos (as);
- Apresentação de textos e livros afrocentrados digital aos alunos;
- Exposição de texto e obras literárias afrocentrados físicos;
- Leitura compartilhada de textos literários afrocentrados e contos africanos;

- Roda literária afrocentrada;
- Reprodução e interpretação dos textos e livros afrocentrados;
- Criação de cronograma para a realização de roda literária individual (leitura em casa);
- Apresentação da biblioteca digital de obras afrocentradas;
- Discussão sobre as obras lidas;
- Exibição de vídeos, filmes de obras literárias afrocentradas;
- Circulação dos livros e textos entre os(as) alunos(as) em forma de roda literária individual, para que cada aluno tenha a oportunidade de realizar uma leitura profunda em casa;
- Escolha de uma obra literária para a dramatização;
- Dramatização e encenação de obra literária afrocentrada pelos(as) alunos(as);

FONTE:

DE LIMA, Gabriel Aimai et al. Literatura Afrocentrada reflexões em sala de aula. **MoExP-Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa do Campus Osório**, v. 1, n. 1, p. 1-1, 2022.

GALDINO, Maria Fernanda Raymundo; DE ALMEIDA, Cleusa Albilá. A importância da literatura negra nos currículos escolares. In: **6º SALÃO DE PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO DO IFRS**. 2022.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. Editora Jandaíra, 2022.

SOUZA, Renan Fagundes de; JOVINO, Ione da Silva. Literatura infantil e juvenil com personagens negras: uma leitura afrocentrada de ulomma-a casa da beleza e outros contos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 62, p. 89-102, 2021.





CONHECENDO E VALORIZANDO AS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Tássia Daniele Mendes de Sousa

A implementação da Lei 10.639/2003 representa um marco significativo para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, contribuindo para o reconhecimento da diversidade e para a desconstrução de estereótipos. Entretanto, sua efetivação requer práticas pedagógicas transformadoras, que dialogam com as realidades dos estudantes e promovam a valorização das contribuições afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Este plano de aula visa integrar esses princípios por meio de atividades práticas e reflexivas, incentivando o respeito e a valorização das relações étnico raciais no ambiente escolar.

OBJETIVO:

Promover o reconhecimento e a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, desconstruindo estereótipos e contribuindo para a formação de uma consciência antirracista nos estudantes.

MATERIAIS:

- Mapa da África (impresso ou projetado)
- Livros ilustrados sobre culturas africanas (ex.: O mundo no Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira)
- Acesso a músicas e danças tradicionais africanas (disponíveis no YouTube ou outras plataformas)
- Papel kraft, canetinhas, lápis de cor, pincéis e tinta
- Computadores ou celulares para pesquisa (caso possível)

- Folhas de atividades (com questões reflexivas e mapas para preenchimento)

PROCEDIMENTOS:

140

A atividade se inicia com uma roda de conversa, onde os estudantes são questionados: “O que vocês sabem sobre a África e as culturas afro-brasileiras?”. A partir das respostas, mostra-se um mapa da África, destacando sua diversidade cultural, com diferentes países, línguas, danças e tradições, desconstruindo ideias preconcebidas, como a visão abrangente do continente.

Na etapa de exploração cultural, são lidos trechos de histórias que valorizam personagens afrodescendentes, como no livro *O mundo no Black Power* de Tayó.

Para a atividade prática, os estudantes são divididos em grupos e cada grupo escolhe um aspecto cultural africano ou afro-brasileiro para representar, como danças, culinária, religiões de matriz africana ou artesanato. Cada grupo deverá preparar um pequeno cartaz com informações e desenhos sobre o tema escolhido.

Na etapa final, os grupos apresentam suas pesquisas e cartazes para a turma, e após as apresentações, ocorre um debate coletivo com a pergunta: “O que aprender de novo hoje? Por que é importante conhecer essa história e cultura?”. Finaliza-se com a construção de um painel coletivo organizado: “Nosso compromisso com a educação antirracista”, onde cada aluno contribui uma redação frase ou desenho.

FONTE:

OLIVEIRA, Kiusam de; ANDRADE, Rodrigo. *O mundo no Black Power* de Tayó. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2014.

Mapa da África. Disponível em: <https://www.maps-africa.com>. Acesso em 10 dez. 2024.

https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%20%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs

Lei 10.639/2003 e Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Acesso em 10 de dezembro.

Vídeos e músicas disponíveis no YouTube (ex.: “Maracatu Rural” e “Dança Afro”). Acesso em: 10 de dezembro.





EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: As Práticas Culturais da Comunidade Quilombola Cajueiro I como Ferramentas Pedagógicas"

Valdecy Onilton Coelho Cantanhede

OBJETIVOS:

Geral:

Promover a valorização e a integração da cultura das comunidades quilombolas no contexto educativo, incentivando a participação, a preservação e a transmissão das práticas culturais locais. Busca-se estabelecer conexões entre a história, a memória e as tradições culturais da comunidade, visando o fortalecimento da identidade, o enriquecimento educacional, e a formação de estudantes como protagonistas de seus projetos de vida.

Específicos:

- Investigar a história e a memória da comunidade por meio de relatos orais, entrevistas e diálogos, compreendendo como as práticas culturais contribuem para a identidade coletiva.
- Analisar a importância das tradições culturais e os meios pelos quais a comunidade preserva e mantém vivas suas práticas ao longo do tempo.
- Identificar e implementar estratégias pedagógicas que integrem as práticas culturais quilombolas, valorizando-as como ferramentas educativas no desenvolvimento de competências e na formação crítica dos alunos.
- Promover ações pedagógicas que fortaleçam o reconhecimento

das práticas culturais como patrimônio coletivo, incentivando o engajamento dos estudantes na preservação dessas tradições para as futuras gerações.

MATERIAIS:

142

- Áudios ou vídeos com relatos de membros da comunidade.
- Fotografias históricas e contemporâneas de Cajueiro I.
- Instrumentos típicos da Dança do Coco Marajá (tambores, ganzás, pandeiros).
- Recursos audiovisuais: computador, projetor, caixas de som.
- Livros e textos sobre quilombos e cultura afro-brasileira, Lei 10.639/2003.
- Papel Kraft, cartolina, pincéis, canetas e tintas para murais e cartazes.
- Câmera ou celular para gravações e registros fotográficos.
- Documentários e filmes educativos: Quilombo (Cacá Diegues), Menino 23 (Belisário Franca).

PROCEDIMENTOS:

1. Oficina de História Oral e Memória Cultural

Objetivo: Conhecer a história e memória de Cajueiro I, por meio de relatos orais.

- Organizar uma visita à comunidade quilombola para coletar relatos de líderes, idosos e moradores.
- Utilizar gravadores ou telemóveis para registrar as entrevistas.
- Transcrever os relatos e montar um mural interativo com fotos, áudios e textos.

Fonte: Relatos orais da comunidade e textos acadêmicos sobre história oral.

Produto Final: Exposição na escola com o título “Memórias de Resistência: O Cajueiro I Contado por Seus Moradores”.

2. Aulas Temáticas: História, Geografia e Cultura Quilombola

Objetivo: Abordar conteúdos históricos e culturais de forma interdisciplinar.

- História: Estudo sobre o surgimento dos quilombos e sua importância na luta pela liberdade.



- Geografia: Análise da localização das comunidades quilombolas no Maranhão e sua relação com o território.
- Artes: Criação de painéis e ilustrações sobre a Dança do Coco Marajá e suas influências africanas e indígenas.

Fonte: Livros didáticos, artigos acadêmicos, Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, materiais da BNCC.

Produto Final: Criação de um livro coletivo chamado “Raízes do Cajueiro”.

3. Projeto Cultural: Vivência da Dança do Coco Marajá

Objetivo: Vivenciar e compreender a Dança do Coco como prática cultural e resistência.

- Realizar oficinas de dança com integrantes da comunidade quilombola.
- Estudar os instrumentos utilizados, explorando a musicalidade e o significado dos ritmos.
- Ensaiar apresentações com os alunos, destacando a estética e os valores culturais.

Fonte: Relatos da comunidade, vídeos sobre a dança e registros culturais locais.

Produto Final: Apresentação cultural na escola durante a Semana da Consciência Negra.

4. Debate: Educação Antirracista e Diversidade Cultural

Objetivo: Refletir sobre o racismo e a importância de práticas antirracistas no ambiente escolar.

- Exibir o documentário Menino 23 e trechos de Quilombo.
- Promover um debate sobre a invisibilidade das culturas afro-brasileiras no currículo escolar.
- Elaborar, em grupo, cartazes sobre como combater o racismo e valorizar a diversidade.

Fonte: Documentários, textos da Lei 10.639/2003, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 e artigos sobre racismo estrutural.

Produto Final: Criação de uma campanha escolar intitulada “Respeito às Diferenças: Combate ao Racismo Começa Aqui”.

5. Feira Cultural Quilombola: Celebração e Compartilhamento

Objetivo: Integrar escola e comunidade na valorização das práticas culturais quilombolas. Procedimentos:



- Montar barracas com culinária típica, artesanato, danças e apresentações culturais.
- Expor os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do projeto.
- Criar espaços interativos para contar histórias e realizar oficinas de arte.

Fonte: Relatos da comunidade, registros de campo e textos sobre práticas culturais quilombolas.

Produto Final: Feira aberta à comunidade escolar e local, promovendo a integração e o respeito à diversidade cultural.

FONTE:

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2012-pdf/12639-res-cne-cp-008-2012-pdf/file>. Acesso em: 14/01/ 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14/01/ 2025. BRASIL, Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Política Nacional de Equidade, Educação Para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em 14/01/ 2025

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DOCUMENTÁRIOS:

Quilombo (Cacá Diegues), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=llh0cPBpduU>, acesso em 14/01/2025, Menino 23 (Belisário Franca), Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RkvcW2bamEs>, acesso em 14/01/2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.





RELATOS DE EXPERIÊNCIA: Afroescrivivência em Vozes e Saberes da Educação Quilombola

**Raimunda Machado
Luanda Martins Campos**

Este conjunto de relatos que agora se apresenta ao público nasce da urgência e da potência de escrever a própria existência — ou, de escrever como nos ensina Conceição Evaristo (2020). Cada palavra aqui registrada carrega não apenas uma experiência pedagógica, mas uma travessia de vida que inscreve o corpo negro, quilombola, feminino e comunitário como centro de produção de saberes e resistências.

Este material é, também, resultado das formações promovidas no âmbito do Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul, política pública do Ministério da Igualdade Racial que tem se constituído como instrumento fundamental de valorização das matrizes africanas na educação brasileira. Os relatos aqui apresentados são frutos de encontros virtuais, fóruns de discussão, atividades de reflexão, trocas e aprendizagens vividas com professoras/es que atuam em comunidades quilombolas do Maranhão. São textos cunhados por diversas realidades formativas da docência maranhense e que têm sensibilidades que extrapolam a sala de aula, pois alcançam as roças, os terreiros, as festas, os tambores, as palavras e os silêncios do cotidiano das/os professoras/es.

São relatos que compõem um tecido plural de vivências marcadas pela ancestralidade, pela luta cotidiana contra o racismo e pela reafirmação de identidades. São experiências de professoras e professores, educadoras e educadores quilombolas que, em suas práticas, recriam o currículo, reinscrevem a história, cultivam os saberes tradicionais e afirmam o território como lugar de vida, memória e direito. Não há como pensarmos uma educação nos territórios quilombolas sem ouvir quem vive, faz e defende o território. São essas as vozes que trazem

as epistemologias e práticas educativas que devem compor as lutas travadas no campo da educação.

Ao longo da leitura dos relatos que compõem esta coletânea, é possível observar em alguns, o uso de expressões, construções e vocabulários que, à primeira vista, podem parecer destoar da norma culta da língua portuguesa. No entanto, é fundamental reconhecer que essa escrita reflete uma forma legítima de produção de conhecimento, ancorada na oralidade, na vivência cotidiana e na identidade linguística das autoras e autores quilombolas.

Durante o percurso formativo do curso, discutimos com profundidade o conceito de "Pretoguês", cunhado por Lélia Gonzalez. A intelectual negra nos convida a entender que a língua falada nas periferias, favelas e quilombos é atravessada pelas influências das línguas africanas e indígenas, e que ela é, portanto, um instrumento de resistência e identidade. Afinal, a fala da preta e do preto não é erro. É herança ancestral!

Nesse sentido, a linguagem utilizada nos relatos não deve ser compreendida como falha, mas como um gesto de afirmação epistêmica. Trata-se de uma produção intelectual e afetiva forjada no calor dos territórios e no pulsar das escolas, feita por quem, como lembra Evaristo (2020), uma escrita com o corpo inteiro, que carrega a memória, a dor, a força e a sabedoria de um povo. A escrita aqui não é neutra nem acadêmica no sentido frio do termo. Ela é política, sensível, afirmativa — uma escrita que cura, denuncia, celebra, inspira, conforme Nogueira (2015, p. 122-123), a cardiografia do Ser (um projeto filosófico ontológico egípcio), ou seja, “fazer que as palavras que passem pelo coração sejam equilibradas, harmônicas, isto é, tenham o mesmo “peso” da verdade”. Atitude que, também, não é tão simples em meio as exigências acadêmicas.

A presença de estruturas gramaticais mais flexíveis, vocabulários regionais, expressões populares e modos de dizer não apenas aproximam a leitura da oralidade das comunidades, como também contribuem para romper com o elitismo linguístico que historicamente excluiu vozes negras da produção acadêmica e institucional. Afinal, como nos ensinou Lélia Gonzalez (2020), nós também falamos por nós — e nossa fala é legítima, viva e poderosa. Assim, reafirmamos que:

- linguagem adotada nos relatos é uma escolha política e pedagógica, que valoriza a vivência quilombola e o modo como o saber circula nesses territórios;



- A escrita menos normativa é intencional e coerente com a proposta formativa do programa, que defende uma educação antirracista, afrodiaspórica e decolonial;
- As possíveis “inadequações gramaticais” não invalidam o conteúdo — ao contrário, potencializam a autenticidade, a ancestralidade e a força dos testemunhos compartilhados
- A orientação realizada priorizou o estímulo à escrita de si enquanto ser comunitário, fortalecendo a produção e disseminação de literatura científica feita nos territórios.

Dessa forma, celebramos a potência da educação quilombola como ferramenta de emancipação, como espaço de denúncia e anúncio: denúncia das violências históricas e estruturais que ainda marcam os corpos negros; e anúncio de uma educação feita com e para as comunidades, centrada na valorização dos seus saberes e na construção coletiva de um futuro antirracista e afrodiaspórico.

Cada texto que compõe esta coletânea é um ato de insurgência e de memória. É um capítulo de uma história coletiva que se recusa ao apagamento. Que esta publicação inspire a formulação de outras políticas de igualdade racial, outros cursos de formação docente, outras professoras, outras lideranças a (re)existirem com dignidade, consciência e orgulho de sua herança ladino-amefricana.

Referências

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. RIOS, Flávia.; LIMA, Márcia. (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

NOGUEIRA, Renato. Amenemope, o coração e a filosofia, ou, a cardiografia (do pensamento). In: BRANCAGLION Jr., Antonio; LEMOS, Rennan de Souza; SANTOS, Raizza Teixeira dos Santos (orgs.). **Semna - Estudos de Egiptologia II**. Rio de Janeiro: Seshat - Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2015.





QUILOMBO URBANO LIBERDADE: Resistência, Cultura e Educação

Alessandra Moreira Pontes¹⁹

Sou a professora Alessandra Moreira Pontes e atuei na comunidade Liberdade, em São Luís, Maranhão, na escola UEB Ministro Mário Andreazza, como professora de Língua Portuguesa entre os anos de 2019 e 2024. O bairro completou recentemente 39 anos. Sob a perspectiva da ancestralidade e do protagonismo negro, os quilombos desempenham um papel fundamental na preservação da história do povo negro, além de serem espaços de acolhimento, resistência e afirmação identitária.

Segundo o Censo do IBGE de 2022, o Estado do Maranhão possui a segunda maior população quilombola do Brasil, distribuída principalmente nas zonas rurais de diversos municípios, com maior concentração na região da Baixada Maranhense. No entanto, a capital, São Luís, abriga o primeiro quilombo urbano certificado do país: o Quilombo Liberdade. Reconhecido oficialmente pela Fundação Cultural Palmares em novembro de 2019, o território abrange os bairros Camboa, Liberdade, Diamante, Fé em Deus e Sítio do Meio.

No Quilombo Urbano Liberdade, além do desenvolvimento de relações étnico-raciais historicamente construídas e fortalecidas pelo enfrentamento da realidade, observa-se uma grande diversidade de manifestações culturais que representam um verdadeiro patrimônio, valorizando a identidade negra.

Dada a relevância do Quilombo Liberdade e de suas expressões culturais no cenário da cidade, em 2021, a Fundação Municipal de Patrimônio Histórico (FUMPH) iniciou uma ampla mobilização para aplicar,

¹⁹ Formada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e atua como professora de Língua Portuguesa na educação básica pela Prefeitura de São Luís e Prefeitura de Paço do Lumiar.

no território, a metodologia do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para o inventário de referências culturais das comunidades detentoras de patrimônio imaterial. A FUMPH tem como missão desenvolver ações de preservação, salvaguarda e promoção do patrimônio cultural de São Luís, em parceria com instituições públicas e da sociedade civil.

Quilombo Urbano Liberdade: resistência e cultura

O Quilombo Urbano Liberdade é um exemplo marcante de resistência e organização quilombola em contexto urbano. Entre seus aspectos mais relevantes, destacam-se:

- **Contexto histórico e localização:** Situado na capital maranhense, o quilombo é um espaço de preservação das tradições dos descendentes de africanos escravizados, além de ser um polo de luta contra o racismo estrutural.
- **Organização comunitária:** Assim como nas comunidades quilombolas rurais, a coletividade é uma característica essencial. Assembleias comunitárias, conselhos de liderança e a participação ativa dos moradores são práticas comuns na gestão do espaço e na defesa dos direitos da comunidade.
- **Preservação cultural:** O quilombo é um centro de celebração da cultura afro-brasileira, com manifestações como o candomblé, a umbanda, o bumba meu boi, o tambor de crioula, a capoeira e o reggae.
- **Resistência ao racismo:** Como espaço de luta contra o preconceito e a exclusão social, o Quilombo Liberdade enfrenta desafios como a ausência de políticas públicas adequadas para garantir os direitos e melhorar as condições de vida da população.
- **Articulação e visibilidade:** O quilombo mantém diálogo com movimentos sociais, ONGs e outras organizações que lutam por direitos humanos, igualdade racial e justiça social, buscando visibilidade e apoio para suas demandas.

A comunidade foi autodefinida como remanescente de quilombo em 2018, iniciando o processo administrativo conjunto com a União. Para acelerar o reconhecimento oficial, também solicitou certificação em nível municipal e estadual. No último dia 13, foi registrada sua certificação federal no Livro de Cadastro Geral nº 020, sob o nº 2.783 — uma conquista histórica para os moradores.



Formação e cultura da Liberdade

O bairro Liberdade começou a se formar no século XX, com a ocupação da região do Matadouro por pessoas provenientes dos quilombos rurais da Baixada Maranhense. Na década de 1970, o avanço do latifúndio no interior do estado intensificou a migração da população quilombola para a capital, aumentando a densidade populacional da região e de áreas vizinhas, como as margens dos rios Anil, Bicas e Bacanga, além do bairro Anjo da Guarda.

150

O bairro surgiu oficialmente em 1918, com a criação do Matadouro Modelo, no Sítio Itamacaca, antiga propriedade de Ana Jansen. O acesso ao bairro era feito por uma estrada chamada Campina do Matadouro, além do transporte fluvial feito pelo rio Anil. O Matadouro recebia bois transportados pela ferrovia São Luís-Teresina e manteve suas atividades até 1980. Em 1967, por meio da Lei Municipal nº 1.749, o bairro passou a se chamar Liberdade — anteriormente conhecido como Matadouro.

A partir dos anos 1970, o bairro recebeu grande fluxo migratório de comunidades quilombolas da Baixada Maranhense, de Alcântara e do Litoral Maranhense, tornando-se o maior núcleo populacional negro de São Luís. Os moradores trouxeram tradições culturais tradicionais, como o Bumba Meu Boi, o Tambor de Crioula, a Festa do Divino Espírito Santo, as festas de Santa Luzia e de São Cosme e Damião, além de grupos carnavalescos, especialmente blocos tradicionais.

Dentre as expressões culturais destacam-se:

- **O Boi de Seu Leonardo** (Boi da Liberdade), de sotaque de zabumba.
- **O Boi de Seu Apolônio** (Boi da Floresta), de sotaque da Baixada.
- O **reggae**, com forte presença cultural.
- O **Teatro Padre Haroldo**, também conhecido como Centro Cultural Comunitário da Liberdade, localizado em frente à Praça Mário Andreazza, sendo um importante polo cultural do bairro.

O papel da escola quilombola

A escola quilombola tem um papel essencial na luta contra o racismo e na defesa do território quilombola. A UEB Ministro Mário Andreazza, situada no Quilombo Urbano de São Luís, desempenha funções fundamentais, como:

- **Afirmação da identidade cultural:** Promover a valorização e transmissão de conhecimentos, valores e tradições ancestrais,



fortalecendo o senso de pertencimento e autoestima das novas gerações.

- **Educação antirracista:** Vai além dos conteúdos curriculares tradicionais ao abordar de forma sistemática, a história dos quilombos, a resistência cultural e os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas na atualidade.
- **Fortalecimento da autonomia comunitária:** Fomenta processos educativos que respeitam e valorizam a diversidade étnico-cultural.
- **Defesa do território e dos direitos quilombolas:** Informa e conscientiza sobre a importância da titulação das terras quilombolas.

151

A escola quilombola não é apenas um espaço de ensino formal, mas um centro de resistência cultural, política e social, onde se cultivam os valores da igualdade racial, da justiça social e da preservação ambiental. Desempenha, assim, um papel fundamental na luta contra o racismo e na defesa dos direitos das comunidades quilombolas.





OS SABERES TRADICIONAIS DO QUILOMBO DOIS MIL

Anadiene Rodrigues Santos²⁰

Educação Escolar Quilombola: Desafios e Perspectivas na UEB São Domingos

A Educação Escolar Quilombola surge como uma abordagem crítica e necessária para garantir os direitos educacionais dos quilombados. Na busca pela igualdade de direitos, este documento tem como objetivo apresentar uma análise abrangente da educação escolar quilombola, explorando suas características, desafios e perspectivas na UEB São Domingos, localizada no Povoado Dois Mil, município de Itapecuru Mirim-MA. Essa escola é um anexo da UEB Bento Nascimento Mendes e conta com a participação do presidente e vice-presidente da comunidade, moradores, professores, direção escolar e alguns quilombolas residentes. O objetivo desta análise é compreender a prática pedagógica desenvolvida na escola e como ocorre o envolvimento da comunidade quilombola no ambiente escolar, visando a construção de suas identidades e a valorização de suas ancestralidades.

Contexto Histórico e Social do Quilombo Dois Mil

O Quilombo Dois Mil está localizado no território São Bento, na zona rural do município de Itapecuru Mirim, a 42 km da sede municipal. Existente há mais de um século, é uma comunidade composta por descendentes de negros escravizados, mantendo fortes relações consanguíneas com comunidades vizinhas. Segundo relatos de seus

²⁰ Licenciada em Pedagogia – FAVIX, Licenciada em Matemática-UEMA.

E-mail: santosnady2018@gmail.com, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – IESF, Especialista em Gestão Escolar- UNIASSELVI.

antepassados, o nome "Dois Mil" originou-se de uma roça cuja produção foi de dois mil alqueires de arroz. Como afirma Edgar Morin (1995, p. 182): "Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, e essas interações produzem um todo organizado que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos".

Compreender a importância das práticas pedagógicas sensíveis à realidade das comunidades quilombolas é essencial para promover uma educação inclusiva, antirracista e comprometida com a valorização da diversidade cultural presente no Quilombo Dois Mil.

Manifestações culturais e identitárias

A origem do Quilombo Dois Mil é atribuída a ex-escravizados de fazendas da região. De acordo com seus antepassados, o nome da comunidade foi inspirado em uma colheita de arroz que totalizou dois mil alqueires. A permanência e existência dessa comunidade ocorrem em meio a tensões que reafirmam seu modo de vida. Muitos jovens migraram para as cidades em busca de melhores condições, mas alguns retornaram ao perceberem que esse território é a base de sua identidade, e que em outros lugares, experimentaram fragmentação e exclusão social com rigor.

O Quilombo Dois Mil preserva importantes manifestações culturais, como o Tambor de Mina no terreiro de Dona Raimunda Nonata, existente há mais de 27 anos. Além disso, a comunidade celebra o festejo de Santo Antônio entre 31 de maio e 13 de junho, com levantamento de mastro, novenas, comidas e bebidas. Também são tradicionais as festas dançantes de reggae e forró, que servem tanto para diversão quanto para fins lucrativos. A cultura do uso de plantas medicinais é bastante presente, com o uso de ervas, folhas, cascas e paus no cotidiano. A comunidade também produz alimentos para sua subsistência, como arroz, feijão, macaxeira, mandioca (para a confecção da farinha), abóbora, melão, melancia, maxixe, quiabo, limão e milho.

Contexto educacional da UEB São Domingos

A escola UEB São Domingos recebeu esse nome em homenagem ao Santo São Domingos. Seu quadro de funcionários é composto por duas professoras graduadas em Licenciatura em Pedagogia. Uma delas leciona no turno matutino, atendendo à Educação Infantil e ao 2º ano, enquanto a outra atua no turno vespertino, do 3º ao 5º ano, ambas residem na região. Além disso, a escola conta com um vigia e auxiliares operacionais de

serviços diversos (AOSD), que são moradores da comunidade.

Por meio da Associação de Moradores, ficou decidido que as mães de alunos matriculados na escola poderiam desempenhar serviços na unidade e receber uma remuneração da prefeitura equivalente a um salário-mínimo por mês. O trabalho é organizado em um sistema de rodízio mensal, garantindo assim a participação das famílias na gestão e funcionamento da escola.





A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E CULTURA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA ITAMATATIUA EM SUAS ESCOLAS: luta contra o racismo e defesa do seu território

Conceição de Maria Silva Câmara²¹

Este relatório apresenta a importância da história e da cultura das comunidades quilombolas maranhenses, ressaltando o papel das escolas quilombolas em seus territórios na ressignificação e valorização das matrizes africanas que compõem a diversidade cultural brasileira. Destacam-se aqui algumas especificidades históricas e culturais da Comunidade Quilombola de Itamatatuiua.

A comunidade em questão é a Comunidade Quilombola de Itamatatuiua, localizada no município de Alcântara, no Maranhão. O Quilombo de Itamatatuiua foi certificado pela Fundação Cultural Palmares por meio do Processo FCP nº 01420.000040/1998-88 e certificado pela Portaria FCP nº 38930/39056 no ano de 2006.

Historicamente, Itamatatuiua foi uma fazenda abandonada por religiosos da Ordem do Carmo ainda na primeira metade do século XIX. Posteriormente, passou a ser considerada propriedade de Santa Teresa D'Ávila – a reformadora carmelita do século XVI, canonizada em 1622 pelo Papa Gregório XV. Dessa forma, promessas, ladainhas, batuques e, principalmente, a grande festa realizada no mês de outubro são algumas das marcas das fortes relações dos moradores da comunidade com Santa Teresa. “Os mais velhos contam que os primeiros que vieram trouxeram a santa e fizeram a promessa de que, se não saíssem mais, consagrariam a festa para ela”, relata dona Eloísa Inês de Jesus, liderança feminina e

²¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Email: consita.26@gmail.com

presidente da Associação de Mulheres de Itamatatiua, responsável pelo Centro de Produção de Cerâmica. “Por isso é que temos a assinatura da santa”, explica. Os moradores preferem chamá-la de Teresa D’Ávila de Jesus, origem da “assinatura” citada por dona Eloísa. Os “de Jesus” são um dos quatro principais troncos familiares da comunidade.

O denominado “Sítio” é o núcleo central do quilombo de Itamatatiua. Trata-se de uma área que expressa as dimensões sociais e simbólicas das “terras da santa”. Ali está, por assim dizer, a “morada” de Santa Teresa, com a igreja dedicada a ela, a cruz no largo, o cemitério, a tribuna da festa em sua homenagem, a escola, uma quadra de esportes e outros marcos.

“Um território sagrado e consagrado às relações sociais entre a santa e seus devotos, afilhados, parentes e demais moradores da sua terra”, define Davi Pereira Júnior, quilombola de Itamatatiua. Ele possui graduação em História pelo CESC/UEMA e é mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com experiência na área de História, Sociologia e Antropologia, com ênfase em povos e comunidades tradicionais. Davi desenvolveu importantes estudos e pesquisas sobre as comunidades quilombolas de Alcântara, Maranhão.

A seguir, imagens de uma moradora ceramista e do largo da Igreja de Santa Teresa.



Figura 15 - Moradora ceramista
Fonte: Hebmüller, 2015.



Figura 16 - Largo da Igreja de Santa Teresa
Fonte: Hebmüller, 2015.

No que se refere à função da escola quilombola na luta contra o racismo e na defesa do território, observamos, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e promover a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Afinal, as formas de discriminação de qualquer natureza não se originam nesse espaço, embora o racismo, as desigualdades e as discriminações presentes na sociedade também se manifestem ali.

Nesse sentido, para que as escolas desempenhem adequadamente o papel de educar, é necessário que se constituam como espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade mais justa.

Dessa forma, para obter êxito, a escola e seus professores não podem agir de maneira improvisada. É fundamental que o professor tenha acesso a cursos de formação sobre os conhecimentos científicos relacionados às relações sociais e raciais, visando à eliminação da discriminação racial e à emancipação dos grupos historicamente discriminados no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF:SECAD/ME, 2004.

HEBMÜLLER, Paulo. **Moradora ceramista**. 2015. In: AMAZÔNIA REAL. A luta dos remanescentes de quilombos em Alcântara. Manaus, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/a-luta-dos-remanescentes-de-quilombos-em-alcantara/>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

HEBMÜLLER, Paulo. **Largo da Igreja de Santa Teresa**. 2015. In: AMAZÔNIA REAL. A luta dos remanescentes de quilombos em Alcântara. Manaus, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/a-luta-dos-remanescentes-de-quilombos-em-alcantara/>. Acesso em: 09 de jul. 2024.





DO QUILOMBO PARA A SALA: saberes, história e educação na comunidade Quilombola do Marajá

Deyvid Briel Silva Marinho²²

INTRODUÇÃO

A história das comunidades quilombolas no Brasil está profundamente enraizada na trajetória de resistência e luta do povo africano, que, mesmo diante da violência da escravidão, preservou seus saberes, culturas e espiritualidades. Desde os primeiros navios negreiros que chegaram às Américas, os africanos escravizados não foram apenas vítimas, mas protagonistas de processos de resistência que se materializaram na formação de quilombos — espaços de liberdade, organização social e reconstrução identitária. Essas comunidades, como o Quilombo do Marajá, são herdeiras diretas desse legado, carregando consigo a memória coletiva de seus ancestrais e a força de uma cultura que sobreviveu aos séculos de opressão.

Este texto busca apresentar essa relação entre passado e presente a partir de uma perspectiva pessoal, evidenciando como a vivência na comunidade quilombola molda identidades e fortalece laços com a ancestralidade. A narrativa percorre os saberes tradicionais, como a agricultura, a medicina popular e as celebrações culturais, destacando sua importância na manutenção da história e da autonomia do povo quilombola. Além disso, reflete sobre figuras e espaços de referência que marcaram a comunidade, como a liderança do Sr. Raimundo Testa e o papel central do Centro de Educação Quilombola Ângelo da Conceição da Guarda, que atua não apenas na formação acadêmica, mas também como

²² Licenciado em Física (IFMA – Campus Santa Inês) e Mestre em Educação (PMPEDU/URCA). Coordenador da Educação Integral do Município de Vitória do Mearim – MA e Professor da Rede Estadual de Educação.

instrumento de luta contra o racismo e pela defesa do território.

O CEQ Ângelo da Conceição da Guarda emerge como um espaço essencial para a afirmação identitária e a valorização da cultura afro-brasileira, permitindo que novas gerações reconheçam sua herança histórica e desenvolvam o orgulho de suas raízes. Em um país onde a desigualdade racial ainda persiste, fortalecer a educação quilombola é reafirmar a importância da resistência e garantir que a memória de luta dos povos africanos e quilombolas continue viva, sendo transmitida e transformada pelas mãos daqueles que seguem construindo essa história.

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE

Minha história de vida está profundamente conectada às comunidades quilombolas. Minha mãe de uma família católica, oriunda da Região do Japão, me ensinou desde cedo o valor das nossas raízes e a força da nossa tradição. Cresci ouvindo histórias de resistência, cultura e pertencimento, que moldaram minha identidade e alimentaram meu desejo de contribuir com minha comunidade. Os meus planos de vida sempre estiveram conectados com a minha cidade e região. Hoje, já passei da casa dos 30 anos, sou professor no Centro de Educação Quilombola Ângelo, formado em física, me sinto imensamente feliz e realizado por ensinar no lugar onde minha história começou e em poder contribuir com o desenvolvimento de outros jovens, ajudar a proporcionar as mesmas oportunidades que eu tive.

Trabalhar nessa escola não apenas me permite transmitir conhecimento, mas também fortalecer os laços com as raízes históricas da comunidade onde resido. Este contato íntimo com a história e tradições locais não apenas enriquece minha prática pedagógica, mas também influencia profundamente minha formação e caráter. Aprender diariamente com as vivências e sabedorias ancestrais dos quilombos reforça em mim valores de respeito, resiliência e solidariedade, essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos.

Valorizar e compartilhar essa riqueza cultural não é apenas uma missão educativa, mas uma forma de honrar e preservar a herança que me define. É um privilégio poder contribuir para a continuidade e o fortalecimento dessa identidade com orgulho e gratidão, sabendo que cada lição compartilhada contribui para um futuro mais consciente e inclusivo para as gerações vindouras.

Citando (ROSA, VIEIRA, 2023) “A identidade de um povo é uma



construção edificada principalmente com atributos culturais”. A comunidade quilombola do Marajá é um rico repositório de saberes tradicionais que refletem a história, a resistência e a conexão profunda de seus moradores com a natureza e suas tradições. Esses saberes incluem práticas agrícolas sustentáveis, transmitidas de geração em geração, como o cultivo de mandioca, milho, melancia e outros alimentos básicos e a pesca, que formam a base da subsistência e da economia local.

Além disso, o conhecimento sobre plantas medicinais é amplamente valorizado, sendo utilizado para tratar enfermidades com remédios naturais, feitos a partir de ervas e raízes nativas da região. A copeira da Escola a qual trabalho é uma enciclopédia humana, ela possui um vasto conhecimento a respeito de plantas medicinais. Essas práticas, muitas vezes conduzidas por curandeiras e mestres da comunidade, destacam a relação respeitosa com a natureza e a importância do equilíbrio ambiental.

Outro elemento essencial é a culinária, que combina ingredientes regionais e técnicas, criando pratos que carregam não apenas sabores, mas também histórias e identidades. As celebrações religiosas e culturais também desempenham um papel central, com festas e rituais que preservam danças, músicas e narrativas transmitidas oralmente, reforçando o senso de pertencimento e união.

Os saberes tradicionais da comunidade quilombola do Marajá representam uma herança viva, que conecta passado e presente, e serve como uma fonte de inspiração para a valorização da cultura negra, da sustentabilidade e da resistência. Preservá-los é essencial não apenas para a comunidade, mas para toda a sociedade, que pode aprender com essa riqueza cultural e histórica.

ESCOLA QUILOMBOLA: educação, resistência e transformação social

A escola quilombola desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo e na defesa do território, funcionando como um espaço de resistência, valorização cultural e empoderamento comunitário. Sua principal função é promover uma educação que reconheça e valorize as histórias, culturas e saberes tradicionais das comunidades quilombolas, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento dos estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),



no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] A igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, p. 15).

Na luta contra o racismo, a escola quilombola atua como um espaço para desconstruir preconceitos e combater discriminações históricas, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das contribuições das populações negras para a formação do Brasil. Por meio de um currículo diferenciado e contextualizado, ela possibilita que os alunos compreendam a importância de suas origens e resistam às narrativas excludentes da sociedade.

Na defesa do território, a escola quilombola desempenha um papel estratégico ao conscientizar os estudantes e a comunidade sobre seus direitos, como o acesso à terra e a preservação de seus espaços ancestrais. Ela incentiva a mobilização social para enfrentar ameaças externas, como a grilagem, a exploração ambiental e o desrespeito às legislações de proteção aos quilombos.

Assim, a escola quilombola não é apenas um lugar de ensino, mas um instrumento de transformação social e fortalecimento da luta por justiça, equidade e preservação cultural.

A ESCOLA E SEU PAPEL NA MINHA FORMAÇÃO

A formação quilombola tem um papel fundamental no meu desenvolvimento pessoal, tanto como indivíduo quanto como educador. Como professor em uma escola quilombola, essa formação me permite conectar profundamente com as raízes culturais da comunidade à qual pertenço, além de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre as lutas, as histórias e os saberes ancestrais que moldam a realidade dos meus alunos e da comunidade em que vivo.

Essa formação me ensina a valorizar e integrar as práticas culturais



e os saberes tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, o que enriquece minhas aulas e torna o conteúdo mais significativo para os estudantes. Ao compreender melhor a importância de preservar e transmitir as tradições quilombolas, percebo como posso, por meio da educação, contribuir para fortalecer a identidade dos meus alunos e ajudá-los a se reconhecerem como parte de uma história rica e resistente.

Além disso, a formação quilombola tem um impacto profundo no meu desenvolvimento pessoal. Ela me ensina a importância da luta contra o racismo e a exclusão, desafiando-me a refletir sobre meu papel como educador na construção de um espaço mais justo e igualitário. Ao aplicar esses conhecimentos, busco construir um ambiente escolar onde crianças e jovens se sintam valorizados, respeitados e orgulhosos de suas origens, fortalecendo seu senso de pertencimento e autoestima.

Por fim, essa formação me permite entender o contexto em que vivo e trabalho, tornando-me mais preparado para lidar com as questões específicas da comunidade quilombola, como a preservação do território e a defesa dos direitos dos quilombolas. Ela me capacita a ser um agente de mudança, atuando não apenas na educação formal, mas também na promoção da justiça social e na valorização da cultura quilombola.

Portanto, a formação quilombola é essencial para minha jornada como professor, pois me ajuda a estar mais conectado com minha história, mais consciente dos desafios da comunidade e mais capacitado para ser um agente de transformação por meio da educação.

LEGADO DE RAIMUNDO TESTA: união, educação e tradição no Quilombo Marajá

O Sr. Raimundo Testa foi uma figura de grande importância para a comunidade quilombola do Marajá. Nascido e criado no seio dessa comunidade, ele se destacou não apenas como líder, mas como um dos principais agentes de transformação e desenvolvimento local. Ex-marineiro, Raimundo teve um papel fundamental no sustento de muitas famílias da região, trabalhando incansavelmente para garantir melhores condições de vida para os moradores do quilombo. Sua dedicação à comunidade e sua visão de futuro o tornaram um pilar de apoio para todos, especialmente em tempos de dificuldades.

Uma de suas maiores contribuições foi a fundação do Baile de São Gonçalo, uma festividade tradicional que carrega consigo a devoção e a fé do Sr. Raimundo. Como grande devoto de São Gonçalo, ele organizou o



evento que se tornou um símbolo de resistência cultural e união da comunidade. O baile, que começou modestamente, cresceu ao longo dos anos e se consolidou como uma das tradições mais queridas e aguardadas pelos moradores, sendo realizado até hoje, em sua memória.

Além de sua contribuição para as festividades, o Sr. Raimundo teve um papel decisivo na construção da escola onde hoje leciono. Antes de seu falecimento, ele doou o terreno para que fosse erguida a instituição de ensino, garantindo que as futuras gerações de sua comunidade tivessem acesso à educação de qualidade. Curiosamente, a escola foi erguida no mesmo espaço onde, anteriormente, aconteciam os primeiros bailes de São Gonçalo, marcando uma fusão entre a tradição e o desenvolvimento educacional da comunidade.

Ao lado da escola, foi levantado um novo espaço onde ainda são realizadas as festividades, perpetuando o legado de Raimundo Testa. Sua história é um exemplo de liderança, generosidade e amor pela sua terra e pelo seu povo, e sua influência continua viva na comunidade, através da tradição do baile e do espaço que ele ajudou a construir para o futuro de todos. A memória do Sr. Raimundo, com sua fé, trabalho e dedicação, segue como um farol de inspiração para todos nós que, hoje, temos a honra de trabalhar e viver no lugar onde ele tanto acreditou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da comunidade quilombola do Marajá é um testemunho vivo da resistência, da identidade e da riqueza cultural que atravessam gerações. A educação quilombola, enraizada nos saberes tradicionais, não apenas fortalece o pertencimento e a autoestima dos estudantes, mas também se constitui como um instrumento essencial na luta contra o racismo e na defesa do território. Como professor e membro dessa comunidade, percebo que minha atuação vai além da sala de aula: ela está intrinsicamente ligada à preservação da memória, à valorização das raízes e à construção de um futuro mais justo e igualitário para as novas gerações.

O legado de Raimundo Testa, que soube unir tradição, educação e desenvolvimento comunitário, simboliza o compromisso com a continuidade dessa história. Sua contribuição, materializada na escola onde hoje ensino e na tradição do Baile de São Gonçalo, evidencia a importância de líderes comunitários na manutenção da identidade quilombola.



Dessa forma, reafirmo que a educação quilombola não se limita ao ensino formal, mas se estende para a formação de cidadãos conscientes de sua história, orgulhosos de suas origens e comprometidos com a luta por seus direitos. O fortalecimento dessa educação é essencial para garantir que a cultura quilombola continue viva e para que cada estudante compreenda que faz parte de uma história de luta, resistência e conquistas. Preservar, ensinar e transmitir esse legado é um compromisso coletivo, que deve ser assumido por toda a sociedade, para que a memória e a força dos quilombos permaneçam vivas nas gerações futuras.

REFERÊNCIAS

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/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_FF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

CAMPOS, Luanda Martins. (2024). Módulo 2 - Brasil: **A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: breves considerações**. In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Americanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>

MARINHO, Samarone Carvalho. (2024). Módulo III: **Moçambique: pequena síntese**. In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Amefricanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.

ROSA, Rosane Porsche; VIEIRA, Leonardo Cardozo. **Inclusão da cultura afro-brasileira na educação**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 3, 23 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/3/inclusao-da-cultura-afro-brasileira-na-educacao>

SILVA, Tatiana. (2024). Módulo 1: **Educação Escolar Quilombola** In. Curso de Aperfeiçoamento “Caminhos Americanos”, LIESAFRO, UFMA, Modalidade Virtual 2024.





COMUNIDADE QUILOMBOLA VERA CRUZ: Estudo em evidência

Elcio Cadete Silva²³

A Comunidade Vera Cruz – Serrano do Maranhão, no ano de 2018/2019 foi contemplada com o PROJOVEM Campo Saberes da terra visando ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional. O programa respeita as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

Nessa oportunidade, por meio do processo seletivo do governo do Estado, através da Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC, ingressei como professor de Ciências Humanas no programa em referência, na comunidade citada, com a perspectiva de ajudar jovens e adultos a retomarem os estudos e obterem um certificado, permitindo-lhes concluir o ensino fundamental e profissionalizante em menos tempo. A perspectiva de ingresso e reingresso no mercado de trabalho, e, mais do que isso, a inserção com melhores rendimentos, devido ao aumento da escolaridade, ao diploma e à qualificação profissional, era um dos principais objetivos. Além disso, havia o interesse em aprender e ensinar coisas novas, obter um diploma para prestar concursos públicos e estudar próximo de casa. Esses foram os principais motivos apontados pelos jovens alunos da época para ingressarem no PROJOVEM Campo.

A todo momento, ouvia-se sobre a importância da formação educacional para a inserção no mercado de trabalho. Certamente, a satisfação dos jovens alunos estava relacionada à qualidade do ensino, ao

²³ Licenciado em História - Universidade Estadual do Maranhão - UEMA; Especializado em Ensino Geo-História, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano; Professor de História – Centro de Ensino Filomena Chagas Paes –Serrano do Maranhão - MA.

tempo na escola e ao tempo na comunidade. Identificamos diferentes atributos que poderiam representar aspectos relacionados à qualidade na perspectiva dos alunos. Ao identificar e avaliar esses aspectos, além de unir esforços para melhorias, os jovens adultos deram um grande passo em busca da satisfação educacional em seu convívio familiar e comunitário. Dessa forma, mensurar a satisfação dos estudantes e avaliar suas expectativas em relação ao ensino recebido tornou-se fundamental para garantir a qualidade do programa. O grau de satisfação dos alunos influenciava diretamente na forma como interagiam e absorviam os conteúdos ministrados, além de permitir que opinassem sobre o programa, trazendo melhorias e refletindo sobre a metodologia adotada no ensino.

Com base nessas ideias, observa-se a importância de estabelecer um canal de comunicação entre comunidade, aluno e professor. O estímulo ao debate e às trocas de ideias entre os envolvidos no programa deve ocorrer de maneira efetiva, visando à satisfação de todos. A satisfação envolve o atendimento das expectativas dos alunos e vai além das aulas ministradas. Ela está relacionada a aspectos importantes, como o interesse do jovem, o envolvimento do professor, a interação estudante-professor e a organização do programa dentro da realidade da comunidade.

Vivendo na comunidade, comecei a ter respeito pela mediunidade desse povo simples, mas de grande fé. A cidade de Serrano do Maranhão, assim como a história da Umbanda desde sua fundação, em 1908, até os dias atuais, possui sua identidade religiosa. Vale destacar que há diversos fatores que influenciaram a formação e expansão da Umbanda, como o contexto político, econômico e social. A religião, com mais de um século de existência, sofreu influências do seu tempo, bem como de outras tradições religiosas. Essas influências permitem uma ampla exploração e estudo, inclusive na própria comunidade em questão, que, apesar de enfrentar intolerância religiosa, ainda mantém suas tradições, embora muitas pessoas tenham receio de expor sua religiosidade.

Ciente que a mediunidade é o elo, o caminho e a meta das pessoas possuidoras desse dom. Longe de ser um instrumento passivo, o médium, como mediador, tem o dever de buscar o autoaprimoramento e a conduta reta, pois são esses os principais sintonizadores da mediunidade. Como disse o mestre popularmente conhecido como “Cabeça”, ministro do Terreiro de Santa Bárbara: “Uma árvore má não pode dar bons frutos... e é plantando que se colhe”, ou seja, nossas afinidades refletem o nível e o

tipo de espíritos que atraímos para nosso campo mediúnico. O caminho da matéria é penoso, repleto de atalhos que não levam a lugar algum. Para alcançar uma sintonia fina com "canais" superiores, precisamos de humildade, simplicidade, pureza de pensamentos, sentimentos e ações. Embora pareça simples, quando pisamos na realidade, percebemos nossa fraqueza, que nos leva a caminhos escuros e incertos. Somente com o auxílio do astral superior conseguiremos trilhar o verdadeiro caminho da espiritualidade. Se estamos fracos, nossa fé verdadeira, pautada na razão, nos libertará. Assim, conquistaremos gradualmente o autodomínio, pois nosso maior inimigo está dentro de nós.

E partindo do fato de que a mediunidade está vinculada a missões definidas, não é correto afirmarmos que todas as pessoas são médiuns. Podemos dizer que todos são susceptíveis às influências espirituais, mas, isso não é mediunidade. Saibam também que existem diversas formas de mediunidade, tais como: a clarividência, a clariaudiência, vidência etc. E existe uma forma de mediunidade mais acentuada, a mais utilizada na Umbanda, que é a mediunidade de incorporação pauta de vários estudos que tivemos na comunidade Quilombola de Vera Cruz.

Os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola são: o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nessa linha de pensamento, a Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola de Vera Cruz desenvolve suas atividades em espaços como escolas e centros religiosos, que se tornam palcos de grandes formações. Nos últimos tempos, a comunidade tem trabalhado temas como o racismo cultural e a intolerância contra linhagens religiosas afro-brasileiras, abordando-os diariamente no projeto "Entre Trajetórias e Histórias para a Construção da Tolerância". Além de valorizar a comunidade umbandista local e disseminar a pluralidade religiosa, as rodas de conversa pretendem proporcionar o acesso da população ao vasto patrimônio material e imaterial dos terreiros e à trajetória de seus dirigentes.

A formação profissional do educador deve contemplar multitarefas, desenvolver e aprimorar métodos de ensino, assumindo um papel extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é evidente que a grande maioria dos educadores exerce funções



que vão além de suas atribuições normais, assumindo também papéis que muitas vezes caberiam às famílias.

Quando a criança chega à escola, traz conhecimentos adquiridos em seu convívio familiar e social, que refletem no ambiente escolar. Entretanto, o aprendizado na sociedade é incompleto para a formação do indivíduo, sendo complementado pelo processo educativo. Nesse contexto, compete ao professor gerir os possíveis conflitos existentes, mediando situações que envolvem as diferenças raciais e promovendo a igualdade.

Um dos maiores desafios da atualidade na escola é a discriminação racial, reflexo de um passado escravista, que desencadeia problemas como rejeição, bullying e até mesmo violência física contra alunos negros. Cabe ao educador mediar esse período de adaptação, auxiliando os estudantes na compreensão e aceitação das diferenças raciais.

É impossível imaginar uma escola em que o educador não seja proativo e dinâmico em suas atribuições. Ele deve estar apto a gerenciar conflitos, mediar ações de acolhimento, sanar dúvidas e anseios dos alunos e refletir sobre sua prática de ensino, garantindo um tratamento igualitário dentro da sala de aula. O professor é um mediador do conhecimento e deve provocar situações de aprendizagem que levem os alunos a repensar atitudes e preconceitos. O tratamento igualitário dentro da sala de aula deve ser prioridade, o educador precisa analisar frequentemente sua prática de ensino e sempre refletir se esta prática está de acordo com os princípios da igualdade, não realizando distinções e evitando estereótipos.

Ocasionalmente, sem intencionalidade, o professor acaba cometendo atos de preconceitos. Em sua prática docente, o educador precisa entender que tudo que ele faz e diz, repercute na sala de aula e corredores da escola. O pensamento autocritico propiciará a reflexão sobre o ser professor e como agir em determinadas situações. Com relação às responsabilidades, tanto o professor quanto as famílias são responsáveis pela formação do pensamento da criança e seu comportamento diante determinadas situações.

O modo de agir, pensar e até mesmo uma simples fala influenciarão na formação de opinião da criança, ajudando ou atrapalhando sua concepção de mundo. O preconceito racial, enquanto uma das formas mais perversas de exclusão social em todo o mundo, produz também o grave estrago da exclusão educacional. Por isso é importante que haja uma cumplicidade entre os atores buscando promover as formas

inclusivas do ensino como parte decisiva das estratégias de gestão compartilhada na escola.

É relevante discutirmos que tanto as famílias quanto a escola são responsáveis com relação ao desenvolvimento integral da comunidade, e ambos não atuam nesse processo separado, trata-se de um trabalho em conjunto. Não adianta trabalhar uma vez por ano o Dia da Consciência Negra, e nos demais não dar a devida importância, não é justo para o processo de ensino e aprendizagem que esses temas só tenham a devida importância anualmente.

A atuação do educador deve ser permanente, ou seja, todos os dias. Ele precisa desenvolver o domínio sobre o tema e procurar as metodologias para cada tipo de situação, é preciso desenvolver o diálogo com seus alunos, perpetuar a relação de confiança e conscientizar as crianças de que nossas raízes são indígenas, negras e brancas, para que nossas crianças, desde a Educação Infantil, aceitem com naturalidade o fato de ter amigos de todas as etnias. Transformar a fala sobre respeito e igualdade em um hábito contribuirá significativamente para a diminuição de um problema que paira sobre a nossa sociedade.

Igualmente, é necessário que façamos uma breve reflexão sobre o preparo do educador para as relações étnicas raciais. Muitos professores não possuem a formação necessária para mediar situações de preconceito na escola. O educador não tem o pleno domínio para resolver os conflitos, intervenções para evitar danos mais sérios, e a falta de qualificação compromete a atuação docente. Essa falta de preparo, enquanto reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis do amanhã.

Ainda sobre a qualificação, faz parte da nossa realidade que alguns professores não disponham de meios e recursos para realizar cursos de qualificação voltados para a relação étnico-racial, obtendo pouco êxito no domínio da temática. Consequentemente, o educador não saberá aproveitar as oportunidades em que tais atos ocorrem e transformá-los em objeto de reflexão e debate em classe.

Outro ponto importante é que o educador pode propiciar momentos pedagógicos voltados à conscientização dos alunos sobre a diversidade racial na escola e, com isso, promover uma valiosa contribuição para a temática.

O processo de desconstrução do racismo na escola ocorre por meio de ações afirmativas. Para tanto, é preciso formar grupos de trabalho que



proponham ações destinadas à valorização da comunidade escolar negra, ao desenvolvimento de estratégias, métodos e mecanismos pedagógicos eficientes, a fim de superar as desigualdades e elevar a autoestima dos alunos, promovendo o reconhecimento da diversidade como um fator de união entre os diferentes.

170

Atos de preconceito étnico-racial, racismo e demais formas de discriminação permeiam nossa história, nos rodeiam e estão impregnados na sociedade atual. Tudo isso impacta a aprendizagem da criança. O aluno precisa estabelecer uma relação com o ambiente escolar, com o educador e com seus pares na sala de aula e na escola como um todo.

Essa relação visa propiciar a descoberta de um mundo de possibilidades. O ambiente escolar representa esse mundo de sonhos possíveis, e mais uma vez reiteramos que a aprendizagem está condicionada às relações. O educador, o aluno, a escola, a equipe multidisciplinar e as famílias contribuem para o processo de construção do conhecimento da criança.





CULTURA E IDENTIDADE: A vivência da minha comunidade

Elenilde Cirqueira Amaral²⁴

A comunidade quilombola São Pedro, situada em São Vicente Férrer, Maranhão, é um espaço profundamente ligado à minha história e identidade. Crescer nesse lugar me proporcionou uma vivência rica, marcada pelas tradições, pelos valores comunitários e pelas pessoas que fazem parte do dia a dia. São Pedro é um exemplo de resistência e união, onde a cultura e a história do povo quilombola estão presentes em cada detalhe, desde os festejos até a relação das pessoas com a terra.

Entre os lugares afetivos, destaco as áreas onde celebramos nossas tradições. O “barrunho de caixa”, organizado pela senhora Cadica, é uma das manifestações culturais mais significativas da comunidade. Esse evento, além de ser um momento de festa, é também um espaço de fortalecimento da nossa identidade, onde músicas, danças e rituais ecoam as histórias e os valores herdados de nossos ancestrais. Outra figura marcante é Pedro Ramos, que, com sua presença e contribuições, também se tornou uma referência importante para todos nós.

Minha vivência na comunidade é permeada por lembranças de encontros, risadas e aprendizados. A conexão com os moradores, o respeito mútuo e a partilha de saberes são elementos que fortalecem os laços entre nós. A cada celebração, plantio ou simples conversa, reforçamos nossa unidade e preservamos a memória viva do que é ser quilombola.

²⁴ Formada em Licenciatura em Geografia, trabalho na escola quilombola Flaviano Pinto Neto – São Vicente Ferrer – MA.

Os saberes que enriquecem nossa comunidade

O cotidiano da comunidade São Pedro é repleto de saberes que atravessam gerações, construindo nossa identidade coletiva. Um dos aspectos mais notáveis é o conhecimento tradicional transmitido de forma oral, em práticas religiosas, medicinais, agrícolas e culturais.

172

Contamos com práticas medicinais que utilizam ervas e plantas locais. Esse conhecimento é passado de geração em geração, ajudando a tratar doenças e a manter o equilíbrio entre o corpo e a natureza.

Os saberes da roça e do terreiro são igualmente valiosos. Na agricultura, aprendemos a cuidar da terra de maneira sustentável, utilizando técnicas tradicionais que respeitam os ciclos naturais. A relação com o solo vai além da produção de alimentos; ela representa nossa conexão com a terra, que é, ao mesmo tempo, nossa provedora e um espaço sagrado.

O vocabulário próprio e as expressões usadas na comunidade evidenciam nossa riqueza linguística e cultural. Muitas dessas palavras e modos de falar carregam a influência da história e das tradições quilombolas, sendo uma marca de pertencimento e identidade.

Pessoas e lugares de referência na comunidade

Algumas pessoas e espaços são especialmente importantes para a identidade da comunidade quilombola São Pedro. A senhora Cadica é um exemplo disso. Com seu envolvimento na organização do “barrunho de caixa”, ela se tornou uma liderança cultural, preservando e promovendo tradições que fortalecem nossa identidade. Esse festejo é um marco na comunidade, pois reúne todos em um momento de alegria, união e celebração de nossas raízes.

Pedro Ramos também é uma figura central, sendo reconhecido por sua dedicação à comunidade e por contribuir de maneira significativa em diferentes aspectos. Pessoas como ele e a senhora Cadica representam a essência de São Pedro: resistência, solidariedade e amor pelo que somos.

Entre os lugares de destaque, estão a igreja e os espaços onde ocorrem nossas celebrações e encontros. Esses locais, mais do que espaços físicos, são territórios de memória e resistência, onde reforçamos nosso compromisso com a preservação da cultura e com a união da comunidade.



O papel da escola quilombola na luta contra o racismo e pela defesa do território

A escola quilombola tem um papel fundamental na luta contra o racismo e na defesa do território. Esse espaço educativo vai além do ensino tradicional, pois valoriza a história, a cultura e os saberes quilombolas. Na escola, aprendemos sobre nossa ancestralidade, compreendemos o contexto de luta que marcou a formação do território e somos preparados para enfrentar as desigualdades e o preconceito.

173

Além disso, a escola quilombola atua como um espaço de resistência cultural. Ao incluir temas como a valorização das tradições quilombolas no currículo, ela garante que as novas gerações conheçam suas raízes e aprendam a defender seu direito ao território. A escola também promove debates sobre o racismo e incentiva a construção de um olhar crítico em relação às desigualdades, formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Ao mesmo tempo, a escola é um espaço de empoderamento. Ela nos mostra que nossa história não se limita às lutas do passado, mas continua viva em nossas ações diárias. Esse aprendizado fortalece o senso de pertencimento e nos dá ferramentas para lutar por um futuro mais justo para nossa comunidade.

A importância desta formação para minha atuação profissional e pessoal

Essa formação tem sido essencial para minha vida, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Profissionalmente, ela me prepara para atuar de forma mais consciente e comprometida com a realidade da comunidade. Aprender sobre os saberes locais, a história do território e as lutas quilombolas me permite contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento e fortalecimento da nossa cultura.

No aspecto pessoal, essa formação reforça meu orgulho em pertencer à comunidade quilombola São Pedro. Ela me ajuda a entender melhor meu papel na preservação das tradições e na luta pelos direitos de nossa gente. Além disso, fortalece meu desejo de ser uma agente de transformação, trabalhando para garantir que as futuras gerações continuem tendo orgulho de suas raízes.

Esta formação me proporciona as ferramentas necessárias para viver de maneira alinhada com os valores e as necessidades da



comunidade. Ela me faz enxergar a importância de cada saber, cada pessoa e cada espaço, e me incentiva a lutar para que a riqueza cultural de São Pedro continue sendo reconhecida e valorizada.





QUILOMBOS NO COMBATE AO RACISMO E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO

Elisandra Cantanhede Ribeiro²⁵

Debater a identidade negra no Brasil implica rememorar a história da população negra brasileira, considerando o ponto de vista das próprias negras e dos próprios negros e entrelaçando suas histórias com as dos povos africanos que os antecederam. Esses povos foram trazidos de forma forçada, mas demonstraram resiliência ao se reinventarem e se constituírem como sujeitos protagonistas de suas próprias narrativas. Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as contribuições e a resistência da população negra ao longo da história.

Minha relação com as comunidades quilombolas está alicerçada na experiência vivida e na proximidade com meu local de origem. Minha ancestralidade está intrinsecamente vinculada às raízes quilombolas, especialmente no contexto das comunidades de Alcântara, onde meus pais nasceram e foram criados. Nesse cenário, práticas culturais e vínculos de pertencimento são continuamente cultivados e reproduzidos no território, evidenciando a manutenção das tradições tanto dos quilombos quanto das origens africanas, como resultado dos processos diaspóricos vivenciados por nossos antepassados.

Essas conexões de pertencimento são cruciais para a identidade e a continuidade cultural das comunidades quilombolas. Elas representam um legado de resistência e resiliência, destacando a importância de preservar e transmitir essas histórias e tradições às futuras gerações. Assim,

²⁵ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em História (UFMA), Especialista em Ensino de História do Brasil; Docência em Ensino Superior, graduada em Estudos Africanos Afro-brasileiros (UFMA), integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Direitos Humanos - N-Direitos (UFMA), Assessora de Programas Patrimônio Humano - Fundação Municipal de Patrimônio Histórico (FUMPH)

fortalecemos a identidade quilombola e a consciência de nossas origens africanas, promovendo uma compreensão mais profunda da nossa história e do nosso papel na construção da sociedade brasileira.

O Quilombo Urbano Liberdade, no qual estou inserida, é um espaço de resistência e preservação dos saberes ancestrais, manifestados em diversos aspectos da vida cotidiana. Ao adentrar os terreiros, tendas e casas de oração, é possível observar a presença das benzedadeiras, cujas práticas tradicionais promovem a cura do corpo e da mente, reafirmando a continuidade dos conhecimentos transmitidos por gerações. Além disso, as expressões artísticas presentes no território, como os grafites que adornam as ruas, desempenham um papel fundamental na valorização da memória coletiva, eternizando a figura dos griots e das matriarcas, guardiões da história e da identidade quilombola.

O Quilombo Liberdade exemplifica a luta das populações negras por reconhecimento de direitos essenciais, como moradia, educação e preservação de suas narrativas. Enquanto território de resistência, mantém vivas as tradições culturais e religiosas que compõem o patrimônio imaterial da comunidade, reafirmando sua identidade e fortalecendo os laços de pertencimento. Dessa forma, a experiência quilombola urbana transcende a simples ocupação territorial, configurando-se como um espaço de afirmação política e cultural diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Diversos espaços remetem à história e à memória da população quilombola, destacando-se, entre eles, os portos que deram origem a essas travessias, processos migratórios que, para muitos, se assemelham às jornadas de seus ancestrais pelo mar. Além disso, locais como as antigas quintas e fábricas, onde historicamente se concentrava a população negra e pobre da cidade, representam marcos da resistência e da luta por melhores condições de vida.

No contexto do Quilombo Urbano Liberdade, os barracões dos grupos culturais desempenham um papel fundamental na preservação da identidade e das tradições. As sedes dos Bumba Meu Boi e dos Tambores de Crioula são referências dentro do território, destacando-se os barracões de Mestre Leonardo e Mestre Apolônio, cujos legados permanecem vivos através de suas filhas. Cabe ressaltar, ainda, a contribuição essencial das mulheres na manutenção e continuidade dessas manifestações culturais, evidenciando seu protagonismo na preservação da memória e da identidade quilombola.

Dentro do território do Quilombo Liberdade, a educação escolar



quilombola ainda está em fase inicial, uma vez que a certificação e o reconhecimento oficial do quilombo são recentes. Cito a Escola Luís Alves Ferreira, cujo desenvolvimento tenho acompanhado no contexto da educação escolar quilombola e onde já identificamos indícios de transição. Sua matriz curricular está em conformidade com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012²⁶, que estabelece princípios e objetivos para a educação nas comunidades quilombolas. Entre esses princípios, destacam-se o respeito à diversidade cultural, a promoção da equidade e a inclusão de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana.

A Lei nº 10.639/2003²⁷ vem sendo implementada na referida escola, o que é fundamental para valorizar não apenas as comunidades quilombolas, mas também a população negra como um todo. Isso é especialmente relevante, considerando que os negros e negras são o público majoritário das escolas públicas, especialmente no estado do Maranhão, que possui a segunda maior população quilombola do país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).³

Em conclusão, essa formação é fundamental tanto para minha vida pessoal quanto para minha trajetória profissional. Compreender o significado de uma educação escolar quilombola e antirracista é essencial para minha atuação como educadora e cidadã consciente. Esse conhecimento me permitirá integrar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a equidade, refletindo os princípios de justiça social em minha prática educativa.

No âmbito acadêmico, a formação em educação quilombola e antirracista contribuirá significativamente para minha pesquisa e produção intelectual. Ela me proporcionará uma base teórica sólida e ferramentas metodológicas para analisar e combater o racismo estrutural presente nas instituições educacionais. Além disso, possibilitará a criação de espaços de aprendizagem mais inclusivos e representativos, onde a história e a cultura afro-brasileira sejam valorizadas e incorporadas ao

²⁶ Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

²⁷ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

²⁸ Ver sobre em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/37489-ibge-divulga-retrato-inedito-sobre-quilombolas-e-ressalta-modelo-de-consulta-as-liderancas-dessa-populacao>. Acesso em 09/07/2024.

currículo escolar.

Finalmente, essa formação enriquecerá minha vida pessoal ao fortalecer minha identidade e minha conexão com as raízes quilombolas. A compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e históricas que

178



Figura 17- Grafite do mestre Leonardo
Fonte: Autoria própria



Figura 18 - Embarcação sobre rio Anil proximidade da Camboa
Fonte: arquivo do INRC do Quilombo Liberdade.



Figura 19 - Tambor de Crioula Proteção Mirim II
Fonte: arquivo do INRC do Quilombo Liberdade.



Figura 20 - Porto da Camboa
Fonte: arquivo do INRC do Quilombo Liberdade.

moldam a experiência da população negra no Brasil me permitirá atuar como uma defensora mais eficaz dos direitos das comunidades quilombolas. Assim, poderei contribuir para a preservação e valorização das tradições e saberes ancestrais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2012-pdf/12639-res-cne-cp-008-2012-pdf/file> . Acesso em: 09/07/ 2024.

180

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09/07/ 2024.

BRASIL, Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Política Nacional de Equidade, Educação Para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em 03 de junho de 2024.





CENTRO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE DA LIBERDADE²⁹

Lilian Valéria Rodrigues Lemos Soares³⁰

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever – como agora faço – a história” [...]

Magda Soares, Metamemória-memórias

Em 2021, fui convidada pela gestora geral do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade para exercer a função de coordenadora pedagógica da primeira instituição de Educação Infantil do Estado do Maranhão voltada ao atendimento de bebês e crianças, inspirada na Abordagem Pikler. Desenvolvida pela médica húngara Emmi Pikler, essa abordagem valoriza a autonomia dos bebês e crianças, baseando-se na boa relação com um adulto de referência, cuja intervenção nas atividades deve ser mínima.

Ao iniciar minhas atividades no CIEI Creche da Liberdade, em outubro de 2021, eu tinha pouco conhecimento sobre o Quilombo Urbano da América Latina, composto pelos bairros Fé em Deus, Sítio do Meio, Camboa, Diamante e Liberdade. Minha formação inicial apresentava lacunas significativas em relação ao Território Quilombola e ao cuidado e educação respeitosa dos bebês e crianças dessa comunidade,

²⁹ As fotografias que ilustram este relato fazem parte do acervo da Creche. A autorização das famílias para veiculação das imagens das crianças em publicações sobre o trabalho da instituição foi feita no ato da matrícula em documento próprio da SEDUC/MA.

³⁰ Pedagoga, Mestranda em Educação. Gestora pedagógica do Centro Integral de Educação Infantil Creche da Liberdade

considerando seu território, cultura, identidade e costumes.

Diante desse cenário, enquanto gestora pedagógica, compreendi a urgência de institucionalizar um espaço de Formação Continuada para educadores(as), demais funcionários(as) e famílias das crianças atendidas. Nosso percurso formativo foi planejado para impactar positivamente a relação dos adultos com bebês e crianças, deixando clara a necessidade de construir pontes com a comunidade para melhor conhecê-la e atendê-la com qualidade.

Concebemos o CIEI Creche da Liberdade como um espaço formativo para todos, pois entendemos que uma instituição de educação deve ser educativa para todos os envolvidos. Assim, consideramos que ações de Formação Continuada devem alcançar todos os adultos que habitam, atuam e se relacionam na instituição. Portanto, o público-alvo da Formação Continuada inclui professores(as), funcionários(as) das equipes de apoio e familiares que atuam como educadores(as) dos bebês e crianças.

É importante ressaltar que buscamos, nesse processo, auxiliar cada sujeito a compreender e exercer seu papel de educador de maneira consciente. Organizamos itinerários formativos para garantir alinhamento com princípios, premissas e concepções que assegurem uma relação respeitosa com bebês e crianças, apoiando seu desenvolvimento autônomo. Os itinerários foram estruturados em diferentes formatos, conforme seus objetivos, incluindo encontros formativos abertos a todos, específicos para a equipe pedagógica, destinados às famílias e direcionados às equipes de limpeza e cozinha.

Nossa abordagem de Formação Continuada se distancia de perspectivas de treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação e não é considerada uma ação compensatória à formação inicial (Imbernón, 2009). Acreditamos que os adultos aprendem resgatando suas histórias de vida e formação, trocando experiências e refletindo sobre elas.

Reconhecemos os participantes como sujeitos ativos da formação, caracterizando a experiência formativa como um espaço e/ou tempo de produção de sentidos para a prática educativa, na relação consigo, com os outros, com o mundo e, especialmente, com os bebês e crianças. Nessa perspectiva, nossa concepção de formação se aproxima da autoformação. Ferreira (2021, p. 10) esclarece:

"A autoformação como experiência da ontologia do Ser não pode ser compreendida como didatismo ou ação individual. Ela é um



processo laborioso de dar sentido à existencialidade, vivido pelo adulto, impossível sem a experiência com o conhecimento, com o outro e com o meio."

Considerando que a Formação Continuada em contexto contribui para a constituição dos adultos e valoriza a cultura local, desde sua criação, o CIEI Creche da Liberdade promove espaços formativos para educadores(as) e demais funcionários(as). Desde setembro de 2021, esses espaços têm ajudado funcionários, bebês e crianças a se identificarem como povo africano e a valorizarem sua identidade. O percurso formativo da instituição é organizado a partir da escuta da equipe, das crianças e das famílias, bem como da observação constante da jornada de bebês e crianças.

183

Com relação ao currículo da Educação Infantil, entendemos que ele se concretiza na vida cotidiana da instituição, nascendo tanto do ordinário quanto do extraordinário de cada contexto institucional. A concepção curricular adotada pela BNCC segue as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), definindo a criança como sujeito de direitos e o cotidiano como um catalisador de experiências de aprendizagem:

[...] nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam –, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância. Em tal perspectiva, consideramos o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil (Brasil, 1981, p. 15).

No ano de fundação da instituição, foi realizado um processo formativo no início do ano letivo, com duração de 15 dias e oito horas diárias, denominado jornada pedagógica, abordando pautas que atendiam às necessidades de toda a equipe. Com o início do período letivo e a chegada dos bebês e crianças, um novo arranjo formativo foi estabelecido. Atualmente, os(as) educadores(as) participam semanalmente de várias atividades formativas, incluindo grupo de estudos (4 horas), reunião



pedagógica (3 horas) e documentação pedagógica (3 horas). Além disso, eles dispõem de três horas semanais para planejamento e um dia mensal (8 horas) reservado para a formação de professores(as). A equipe de apoio, administrativo e de saúde participa de encontros formativos mensais de oito horas, conforme o tema proposto.

184

Em 2021, foi convidada a professora Ms. Ana Valéria Assunção para



Figura 21 - Gestores da comunidade quilombola.
Fonte: Autoria própria

apresentar sua dissertação sobre o Quilombo da Liberdade, Fé em Deus e Camboa, proporcionando a todos os funcionários acesso à história e cultura do quilombo. Anualmente, a Ms. Luanda Campos é convidada para conduzir encontros formativos sistemáticos com os educadores, destacando a cultura africana.

O projeto pedagógico do Centro Integral Creche da Liberdade envolve toda a equipe e, quando necessário desenvolver temas diferentes, os grupos são organizados em espaços distintos. Esses encontros formativos mensais são denominados "Parada pedagógica", pois envolvem toda a instituição.

A condução desses encontros é realizada pela gestora pedagógica e, quando necessário, pela gestora geral e a administrativa financeira, juntamente com os demais funcionários(as). Em relação às famílias, os momentos formativos ocorrem nas reuniões de pais e mães. No segundo semestre de 2023, foram instituídos encontros formativos mensais com as famílias dos bebês e crianças, visando aprofundar ainda mais os temas propostos.

No dia em que se comemorou os 2 anos de fundação da instituição, foram convidadas as caixeiras da Liberdade e uma das líderes da comunidade para ver que o local muito sonhado se tornou realidade, um ambiente que valoriza a cultura africana e sua identidade local.

No ambiente escolar, é essencial que as crianças e funcionários compreendam o passado africano para que possam reconhecer e combater as injustiças existentes. A educação antirracista deve abordar o impacto duradouro desse período histórico sobre a população negra no Brasil. Isso inclui a compreensão de como a escravidão influenciou as relações raciais e sociais e como esses efeitos se manifestam nas desigualdades atuais. Ao educar as crianças sobre esse passado, busca-se preparar uma nova geração para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Isso envolve ensinar sobre a resistência e as contribuições dos afro-brasileiros à cultura, economia e identidade nacional.

Desde cedo, as crianças observam e absorvem comportamentos e atitudes ao seu redor. Elas notam as diferenças de cor de pele, origem e cultura. É fundamental que o ambiente escolar reconheça e valorize essas diferenças, promovendo um espaço onde todas as crianças se sintam vistas, ouvidas e respeitadas. Quando estas questões são tratadas, elas aprendem a valorizar a diversidade e entendem que cada indivíduo, independentemente de sua cor da pele, merece respeito e dignidade. Para isso, é importante que educadores recebam formação adequada e contínua sobre diversidade e inclusão. As instituições de Educação Infantil são um dos primeiros espaços de socialização formal para bebês e crianças, onde podem compreender e internalizar valores. Não tratar questões raciais no contexto da 'Creche da Liberdade' pode perpetuar desigualdades e injustiças que afetam profundamente a vida dos bebês e crianças por toda a vida.

Busca-se promover um ambiente de respeito à diversidade com ações cotidianas envolvendo bebês, crianças, famílias e funcionários.



Figura 22 - Bonecos e bonecas negras
Fonte: acervo de brinquedos do C.I.E.I Creche da Liberdade

REFERÊNCIAS:

BRASIL; Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da Linguagem Escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação**. 2021. 299 f. Tese (Doutorado Acadêmico Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/02/Tese_EDITH-MARIA-BATISTA-FERREIRA.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

186

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro. Acesso em: 20 jul. 2024. 2008

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

<https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/educacao-antirracista-um-dever/>. Acesso em: 20 de jul. 2024.





COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTELO ALCÂNTARA - MA

Luciana Araújo Ribeiro³¹

Castelo era uma fazenda construída pelos portugueses da rica família do senhor Mariano Silveira, por volta dos anos 1700. Na verdade, ele era o dono da fazenda, mas quem construiu tudo foram os negros, escravos do senhor Mariano. A fazenda era um lugar muito bonito. Mariano gostava de apreciar o belíssimo local e dizia que o lugar parecia um castelo. E assim passou a ser chamado.

Nos séculos XVIII e XIX, as fazendas de Alcântara se destacavam como grandes produtoras de arroz e algodão, desempenhando um papel importante no campo econômico, político e social do Maranhão. Tudo isso só foi possível devido ao trabalho escravo, principalmente dos negros, que sustentaram e impulsionaram a economia por mais de 300 anos!

Quando a situação foi se tornando difícil em Alcântara, em um período de decadência com o fim da escravidão, muitos fazendeiros foram embora, inclusive o senhor Mariano, que deixou as terras para sua neta, Rosilda Silveira. Porém, ele pediu que os negros ficassem na terra trabalhando. Deixou, então, Zacarias de Araújo, um homem negro de sua confiança, para tomar conta da fazenda.

É comum ouvir dos mais velhos que Castelo era a melhor fazenda de Alcântara, pois lá os negros não eram maltratados, como nas outras fazendas.

Entretanto, as ruínas existentes hoje são testemunhos de locais e objetos. Castelo, então, se caracteriza como "terra de pretos", ou seja, terras que vêm de antigos quilombos ou fazendas decadentes, que foram vendidas ou doadas aos negros pelos seus donos.

³¹ Pedagoga. Graduanda em História- UEMA. Trabalho na Escola Municipal Inácio de Viveiros Raposo professora do AEE

Castelo é um dos povoados negros localizado a 35 km da sede do município de Alcântara, MA. Apesar das inovações tecnológicas com a implantação do centro de lançamento de foguetes, as pessoas da comunidade ainda vivem um cotidiano marcado pela carência e pobreza. Elas continuam a relevar o modo de trabalho, entendido como dominação e exploração da natureza e da força de trabalho. Vivem sempre contando como se forma e se reproduz uma cultura africana fortemente identificada pela identidade étnica, que se expressa na organização do trabalho e na vida cotidiana.

A economia do povoado baseia-se na agricultura e na pesca. Atualmente, destacam-se a plantação de mandioca e milho. Alguns moradores plantam em conjunto na mesma roça, enquanto outros plantam separadamente, havendo troca de serviços entre as famílias, assim como troca de produtos para o sustento.

A linguagem é algo contínuo, que, com o tempo, vai se transformando e passando por mudanças. Um aprende com o outro, transmite o conhecimento e se torna algo social. Algumas falas deixadas pelos descendentes ainda são percebidas por alguns moradores, como: avisô - avisou, gaífo - garfo, colher - colher, sentô - sentou.

O tambor de crioula destaca-se como uma das mais fortes manifestações culturais afro-brasileiras da comunidade. A organização do tambor era de responsabilidade do casal Dona Helena e senhor Benedito Moraes, já falecidos. Hoje, essa manifestação está mais difundida entre outros moradores do povoado. As crianças, com a ajuda dos mais velhos, já observam essa manifestação cultural como parte do cotidiano da comunidade.

A padroeira da comunidade é Nossa Senhora da Batalha, sendo o motivo da festa religiosa que já dura 47 anos. O festejo é realizado no mês de novembro e dura 4 dias, com celebrações, procissão, ladainha, terço dos homens e missa, contando com a participação de outras comunidades que fazem parte da área pastoral de Oitiua. Todos os dias de festejo, lanches são vendidos no local para arrecadar dinheiro para a Igreja. Participo do festejo com muita fé e devoção a Nossa Senhora da Batalha.



Figura 23 - Nossa Senhora da Batalha
Fonte: Autoria própria

No povoado não existe nenhum posto de saúde, mas há uma agente comunitária de saúde que presta serviço na comunidade, fazendo o acompanhamento das famílias. Quando alguém adoece de forma grave, é necessário ir para Alcântara ou para o povoado Oitua, onde há um polo com um posto que atende outras comunidades.

Os moradores mantêm a cultura deixada pelos seus antepassados, como a utilização de remédios caseiros, feitos com ervas como erva-cidreira, boldo, capim-limão, romã, hortelã e mastruz, que são plantadas em seus próprios quintais. Todo esse conhecimento e saberes mantidos são de grande importância para a identidade local e para a busca da valorização de toda uma cultura. Na comunidade, não há mais parteiras, como antigamente, quando as mulheres tinham filhos em casa, e também não há terreiro na comunidade.

A comunidade de Castelo passou a contar com uma escola municipal. Nos primeiros anos, os professores não conseguiram completar o ano letivo, devido à adaptação e também por não serem da comunidade. Só em 1991, com a nomeação da professora Silvia Cardoso Pinto, a escola passou a funcionar efetivamente. Hoje, há outras professoras quilombolas na comunidade, que transmitem a valorização das conquistas culturais e reforçam a importância da história, dos costumes e dos conhecimentos, além de abrir portas para novos horizontes.



Figura 24 - Escola Municipal Dra. Naiza Araújo Leite
Fonte: Autoria própria

O nome da escola foi uma homenagem a Naiza Araújo Leite, uma influente política alcantareense. A escola funciona no turno matutino, oferecendo educação infantil e o ensino fundamental inicial. Embora as professoras não tenham formação em educação quilombola, elas sempre

buscam conhecimento para trabalhar com melhor desempenho e qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola tem uma função importante, tornando-se eficiente e necessária para o povo, na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas podem proporcionar uma prática educacional condizente com aquilo que é previsto nas diretrizes curriculares. Diante disso, contribui para que as crianças quilombolas continuem na luta pela garantia de permanência e preservação de seu território, além de fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade.

Essa formação é muito importante para minha profissão, pois contribui para a produção de conhecimento, atitudes, posturas e valores que fazem parte da história da comunidade. Por isso, é necessário que a cultura seja repassada de pais para filhos e que se mantenha viva e preservada até os dias atuais, para que a valorização da cultura afrodescendente, como identidade de um povo religioso, com seus costumes, linguagem e crenças, continue a ser mantida.

Portanto, minha relação com a comunidade de Castelo é muito especial. Nasci e me criei ali, e todas as vivências foram fundamentais para minha vida. As pessoas de referência, meus pais e toda a minha família contribuíram para minha educação, inspirando-me na luta e na honestidade.



Figura 25 - Comunidade de Castelo
Fonte: Autoria própria

As manifestações culturais da comunidade de Castelo são formas de fortalecer a identidade negra, que vem sendo trabalhada na educação escolar e também pela população local através de suas realizações festivas, como o festejo de Nossa Senhora da Batalha, o tambor de crioula, o carnaval e o reggae. Essas manifestações também fortalecem a

identidade dos cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de africanos, garantindo que todos tenham seus direitos igualmente respeitados e que sua identidade seja valorizada.





UMA VISITA AO NOSSO TERRITÓRIO

Nicinha da Silva Lima³²

Do território

A comunidade Santo Antônio dos Pretos está localizada na MA 026, zona rural de Codó. É bastante visitada devido à sua história, além de ser uma área de estudos científicos. O quilombo possui um povo acolhedor, que recebe a todos com muito carisma. No entanto, sua história não foi fácil, pois, para chegar até aqui, enfrentaram muitos desafios e dificuldades, a partir da conquista do território.

No início, houve muitas lutas, conflitos e batalhas sangrentas, mas a persistência do povo não os deixou abater. O senhor João Palácio, um dos primeiros moradores da comunidade, foi quem defendeu o território até sua conquista.

Atualmente, o Quilombo está organizado por meio de uma associação de moradores. A comunidade possui grupos culturais, como o Tambor e as brincadeiras de roda, organizados por meninos e meninas. Também há terreiros onde são cultuados os santos de devoção (Santa Bárbara e Santo Antônio). A titulação do território é recente.

No Quilombo Santo Antônio dos Pretos, as mulheres são trabalhadoras aguerridas, lutando diariamente para manter a tradição local. São benzedeiras, parteiras e até enfermeiras. Além disso, transmitem aos mais jovens seus saberes ancestrais, garantindo que os costumes adquiridos perdurem.

Essas mulheres são responsáveis pelos maiores feitos na comunidade. Elas são chamadas nas horas de emergência, como em casos de doenças, entidades e, o mais importante, na contação de histórias, especialmente nos projetos da escola. Também são elas as

³² Licenciada em Letras. Trabalho no Centro de Educação Quilombola Ana Moreira

responsáveis pelos terreiros existentes na comunidade e lidam com a roça, a quebra do coco babaçu, a fabricação de caeiras e a extração do azeite.



Figura 26 - Povoado Santo Antônio dos Pretos, Codó-MA.
Fonte: Isac Guilhon (2024), morador da comunidade e aluno do CEQ Ana Moreira

Da comunidade

Na comunidade, existem muitas pessoas e lugares que fazem referência ao local. Citarei duas personalidades que, além de serem as mais conhecidas, são verdadeiras celebridades em carisma e alegria.

A primeira é o Seu Julim, dono do bar e do comércio local. Ele, por sua vez, é o grande anfitrião da comunidade. Todas as pessoas que passam pela MA têm quase como obrigação parar em seu bar para tomar uma dose de conhaque ou saborear um geladinho – considerado um dos melhores da região. O Bar do Seu Julim, como é conhecido, é um ponto de encontro onde as pessoas se reúnem para conversar, marcar reuniões, combinar partidas de futebol – que são muito frequentes na comunidade – e, claro, colocar as fofocas e notícias em dia. O bar é uma verdadeira referência para todos da região.

A segunda personalidade é a Senhora Mara, conhecida por todos como Dona Mara, uma pessoa de sabedoria inexplicável. Primeira copeira da escola, é extremamente querida pela comunidade escolar – além de ser uma cozinheira de mão cheia – e mora em frente à escola.

Dona Mara tem uma alegria contagiante, que encanta todos os visitantes da comunidade. Como sua casa fica logo na entrada, é uma das primeiras a receber quem chega. Dona de uma voz alta e marcante, chama atenção tanto por isso quanto por seu jeito direto de falar, sem

deixar nada para depois.

Nos projetos da escola, ela sempre tem um lugar de fala. Gosta de compartilhar seus conhecimentos e não se limita a repassá-los. Como ela mesma costuma dizer nos eventos: “O que eu sei é para todos. Se fosse só para mim, teria nascido sem falar.”

Da escola

O Centro de Educação Quilombola Ana Moreira está localizado na zona rural do município de Codó, estado do Maranhão, no Quilombo Santo Antônio dos Pretos, às margens da Rodovia MA-026, a 48 km da sede.

O projeto do Centro de Educação Quilombola Ana Moreira teve início em 2010, com 45 jovens distribuídos em duas turmas da 1ª série. Assim, surgiu o sonho de trabalhadores e trabalhadoras rurais de proporcionar aos filhos e filhas uma educação que permitisse melhor convivência com o meio rural e incentivasse sua permanência no campo.

A escola busca promover a formação integral de jovens e adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do meio rural, integrando famílias e comunidades. Além disso, procura unir a sabedoria prática à teórica, possibilitando as condições indispensáveis para que os alunos sejam protagonistas em uma sociedade em transformação.

A escola não se mantém à parte das lutas da comunidade. Sempre que solicitada, está presente para colaborar, seja direta ou indiretamente. Buscamos estar sempre conectados, pois somos uma extensão da comunidade.

Por isso, com base nas Diretrizes Curriculares, a escola trabalha temas relacionados ao racismo e à desigualdade racial. O “Coisa de Preto”, projeto anual da escola, reforça a importância de ocupar espaços com respeito e equidade, tratando todos como seres humanos, sem discriminação.

O tema “Coisa de Preto” surgiu de uma discussão entre os professores, que concluíram que, em algum momento, todos já ouviram a expressão “isso é coisa de preto!” usada de forma pejorativa, para descrever algo considerado errado. O projeto busca ressignificar essa expressão, trazendo valorização e promovendo um sentimento de identidade. Afinal, o terecô, o acarajé, o tambor de crioula, o samba, a capoeira, a feijoada, a tanga, o agogô, entre tantas outras manifestações culturais, são coisas de preto.

O projeto tem como objetivos:

- Promover a valorização da cultura afro-brasileira e africana;
- Contribuir para a reafirmação da cultura negra na perspectiva do combate ao racismo e à discriminação racial;
- Dar visibilidade às produções e atividades culturais desenvolvidas nas comunidades quilombolas;
- Incentivar a produção cultural pelos alunos, por meio da leitura, dança, música, culinária, cultura, espaço geográfico e religiosidade afrodescendente.

195



Figura 27 - Centro de Educação Quilombola
Ana Moreira
Fonte: A autoria própria

Da professora

A NIESAFRO me proporcionou um novo olhar para o mundo e, em especial, para a educação. O conhecimento que estou adquirindo é algo que nunca havia visto antes. Estou recebendo a melhor formação, com muita aprendizagem. Além disso, estou descobrindo como era e como é a realidade daqueles que vieram antes de nós. As leituras propostas pela formação são extremamente ricas em conhecimento, um verdadeiro tesouro.

Quando se trata do trabalho na escola, sempre realizo atividades relacionadas ao preconceito, à desigualdade racial, ao papel da mulher preta no mercado de trabalho, entre outros temas. Como resultado, aplico esses aprendizados em sala de aula. No dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, organizo seminários que proporcionam aos estudantes um espaço de fala e a oportunidade de expor trabalhos

confeccionados por eles. Com isso, procuro aprender mais sobre temas associados.

196



Figura 28 - Nicinha Lima, professora de Linguagens e suas Tecnologias e Projetos
Fonte: autoria própria (2024)





MINHA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MARAJÁ, VITÓRIA DO MEARIM

Tássia Daniele Mendes de Sousa³³

Trabalhar em uma comunidade quilombola é um privilégio que transcende o simples ato de exercer uma profissão em um determinado local. Trata-se de uma imersão profunda em uma rica tapeçaria de história, cultura e resistência, que molda cada aspecto do dia a dia. Minha relação com a comunidade quilombola do Marajá, na cidade de Vitória do Mearim, Maranhão, é marcada por um profundo respeito e gratidão pelas tradições, saberes e vivências que são parte integrante deste lugar.

A história da nossa comunidade quilombola é uma narrativa de resistência e perseverança. Fundada por antigos escravizados que fugiram das fazendas coloniais, a comunidade cresceu e se fortaleceu ao longo dos séculos, preservando suas raízes africanas e sua luta pela liberdade. Minha vivência nesse lugar é repleta de memórias afetivas, desde as histórias contadas pelos mais velhos até as festividades que celebram nossa herança cultural.

O cotidiano dessa comunidade é rico em saberes tradicionais, que permeiam todas as esferas da vida. Os saberes religiosos, como o baile de São Gonçalo, que tem quase um século de tradição, tornaram-se uma forma de resistência cultural. Os conhecimentos medicinais, transmitidos de geração em geração, utilizam plantas nativas e técnicas antigas para tratar uma variedade de males. Na roça, o cultivo sustentável e os conhecimentos sobre as estações do ano e a terra são vitais. O vocabulário próprio da comunidade, repleto de expressões e palavras únicas, reflete sua identidade e conexão com a história.

³³ Graduação em Ciências - Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Atualmente é professora de matemática no ensino médio - Secretaria do Estado e Educação/MA

Diversas pessoas e lugares se destacam como referências na comunidade. Dona Maria, conhecedora de inúmeros remédios naturais, é uma figura respeitada por seu conhecimento sobre ervas medicinais e práticas de cura. O saudoso Raimundo Testa, como era conhecido, foi o líder dessa comunidade e deu continuidade ao baile de São Gonçalo, criado por seu pai. Após seu falecimento, a tradição permaneceu viva, mantida por seus sobrinhos e neto. Raimundo Testa foi um líder comunitário e um guardião das histórias e tradições locais.

A escola quilombola desempenha um papel crucial na luta contra o racismo e na defesa do território. Mais do que um espaço de aprendizado formal, ela é um bastião de resistência cultural. Ao integrar os saberes tradicionais ao currículo, a escola fortalece a identidade quilombola e capacita os jovens a defenderem seus direitos e territórios. A educação aqui é um ato de resistência, empoderando os estudantes com conhecimento e orgulho de suas raízes.

Profissionalmente, a compreensão profunda dos saberes locais me permite atuar de forma sensível e eficaz na educação. Pessoalmente, a vivência nesta comunidade me enriquece com valores de solidariedade, resistência e respeito à diversidade. Esse aprendizado contínuo molda minha visão de mundo e minha atuação em prol do bem-estar e da justiça social.





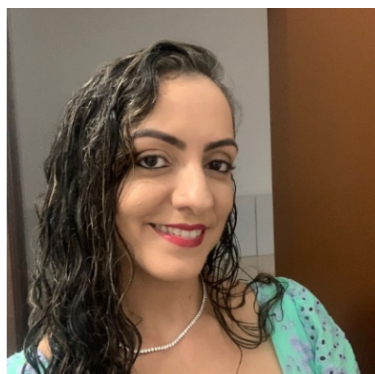
SOBRE A EQUIPE PEDAGÓGICA DO CURSO

EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO CURSO



Profª Drª Cidinalva Silva Câmara

Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão, atuando na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Possui graduação em História e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão, além de doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, com estágio de doutoramento no Institut des Sciences Sociales du Politique (ISP) / École Normale Supérieure de Cachan (ENS/Cachan). Seus interesses de pesquisa abrangem os seguintes temas: marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades; mulheres; gênero; formação de professores para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; currículo; e políticas de cotas para o ingresso no ensino superior. Coordena atividades no Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO/UFMA). É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA), além de membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (PPGAfro/UFMA).



Profª Drª Tatiane da Silva Sales

Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. É vice-líder do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA) e membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO/UFMA). Atua também como professora associada ao Núcleo N-Direitos (LIESAFRO/UFMA). Desenvolve pesquisas nas áreas de história da educação, relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade no contexto escolar, com ênfase no ensino superior

**Profª Drª Raimunda Nonata da Silva Machado**

É mulher negra ludovicense, nascida no território de Quebra-Pote, zona rural de São Luís (MA), cujas raízes ancestrais atravessam sua trajetória acadêmica e profissional. Licenciada em Pedagogia (2005) e Mestre em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Doutora em Educação (2015) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou na educação infantil e na coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Atualmente, é professora do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação II) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) e em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGA Afro/UFMA). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA), por meio do qual analisa epistemologias enraizadas nos saberes de matrizes africanas. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres, Educação e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), bem como dos Núcleos RÔDA GRIÔ-GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI) e Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NIESAfro/UFMA), com os quais firma articulações afroepistêmicas comprometidas com a (re)existência de saberes plurais. Entre suas principais publicações destacam-se Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas (2018), Vozes Epistêmicas e Saberes Plurais (2019), Trabalho Docente e Tecnologias Digitais (2021) e Professoras AfroUniversitárias: Artesãs de Educação Afrocentrada (2023), além de diversos capítulos de livros e artigos que fortalecem o campo das epistemologias afrodescendentes na educação brasileira.



EQUIPE DE PROFESSORAS/ES FORMADORES DO CURSO

202



Prof.ª Doutoranda Luanda Martins Campos

Maranhense, nascida em São Luís. Licenciada em Pedagogia, Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e Doutoranda em História e Conexões Atlânticas (PPGHIS/UFMA). É professora da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, pesquisadora Afro CEBRAP, militante do Movimento Hip Hop Quilombo Urbano, contadora de histórias pretas, escritora de literatura negra para as Infâncias. Em 2022 lançou o primeiro livro infantil, “Na Casa de Vó Bá”, inspirado nas memórias da nossa infância preta. Em 2023, publicou “No Balanço da Kyanda, na Pungada da Coreira”. Pesquisa e trabalha a 20 anos com oralidade de base africana como instrumento para educação de crianças.



Prof. Dr. Samarone Carvalho Marinho

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Geografia e em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMA. Seus interesses de pesquisa incluem: epistemologia da geografia, geografia e arte, geografia econômica, economia política e filosofia da natureza.



Prof.ª Dr.ª Tatiana Raquel Reis Silva

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (POSAFRO/UFBA). Realizou pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Cabo Verde (PPGCS/UNICV). É professora do Departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão e integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA). Atualmente, é vice-coordenadora do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS/UEMA).

Ao longo dos anos, vem desenvolvendo pesquisas acadêmicas com foco nas dinâmicas das relações de gênero na África, especialmente nos processos de ressignificação de identidade(s) e empoderamento feminino por meio do comércio transatlântico das rabidas cabo-verdianas. Seus demais temas de interesse incluem sexualidades e violência, educação escolar quilombola e questões étnico-raciais.



EQUIPE DE TUTORAS/ES DO CURSO



Bethânia Mariza Silva de Melo

É graduada em Letras e pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente, é graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (PPGAFRO/UFMA), ambos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui experiência na Educação Básica, atuando como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Parte Diversificada na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA) desde 2004. No Ensino Superior, foi professora substituta da disciplina Estágio Supervisionado no curso de Letras da UEMA (2009-2010), além de ter exercido a função de coordenadora pedagógica na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) entre 2004 e 2013. Atuou também como consultora de pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) entre 2001 e 2002. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo compromisso com a valorização dos saberes afro-brasileiros e com práticas pedagógicas antirracistas.



Cristian Emanuel Ericeira Lopes

É graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO/UFMA) e possui experiência na área de Artes Cênicas, com ênfase em teatro de bonecos, envolvido nas discussões da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).



Erick Ângelo Reis Rosa

Formado em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação do Campo. Pesquisador associado ao Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular (GPmína), é vinculado ao Núcleo de Estudos Sobre África e Sul global (NeÁfrica, mestrando em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGAFRO/UFMA). Possui pesquisas e trabalhos voltados para as áreas da Sociologia da Educação, Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Religiões de Matriz Africana e Educação do Campo. É Militante e Colaborador na Frente de Educação, Internacionalismo e Relações Étnicorraciais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.



Marcus Vinicius Costa de Jesus

Coordenador e professor da Meta Assessoria Educacional, além de tutor da UEMANET. É especialista nas áreas administrativa, fiscal e contábil. Possui especialização em Gestão Pública Municipal pela UEMA, em Ensino da Matemática pelo IFMA, e em Informática na Educação também pelo IFMA. É pós-graduado em Docência do Ensino Superior pelo IESF. Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Ceuma (2007), em Tecnologia em Recursos Humanos pela Universidade Ceuma (2013) e licenciatura em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019). Atualmente, é graduando em Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela UFMA. Tem experiência nas áreas de Educação Matemática e Administração, com ênfase em gestão pública e planejamento.



*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

TÍTULO	Caminhos amefricanos, História, Cultura e Sociedade: Brasil-Moçambique-Colômbia e Cabo-Verde
ORGANIZADORAS	Raimunda Nonata da Silva Machado Cidinalva Silva Câmara Tatiane da Silva Sales
SUPORTE	Livro Digital
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E DESIGN DA CAPA	Mervaldo de Jesus Souza Machado
FOTOS DA CAPA	Sáride Maíta Alves Crispim Cirilo
PÁGINAS	206
TIPOGRAFIA	DejaVu Sans

CAMINHOS AMERICANOS

PROGRAMA DE INTERCÂMBIOS SUL-SUL



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA
IGUALDADE
RACIAL



**EDITORIA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

