



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADAILES AGUIAR LIMA

MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA
SOCIOEDUCACIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS DA VILA DE MAZAGÃO
VELHO-AP

MACAPÁ
2022

ADAILES AGUIAR LIMA

**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA
SOCIOEDUCACIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS DA VILA DE MAZAGÃO
VELHO-AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Orientador: Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio

MACAPÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

- L732m Lima, Adailles Aguiar..
Mulheres negras na educação: narrativas da trajetória socioeducacional de professoras negras da vila de Mazagão Velho-AP / Adailles Aguiar Lima. - 2022.
1 recurso eletrônico. 148 folhas : ilustradas.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.
Orientador: Professor Doutor Elivaldo Serrão Custódio.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
- Inclui referências, apêndices e anexo.
1. Educação. 2. Negros - Educação. 3. Mulher negra. 4. Negro – Condições sociais. 5. Sociologia educacional. I. Custódio, Elivaldo Serrão, orientador. II. Título.

Classificação Decimal de Dewey. 22 ed. 370.115

LIMA, Adailles Aguiar. **Mulheres negras na educação**: narrativas da trajetória socioeducacional de professoras negras da vila de Mazagão Velho-AP. Orientador: Elivaldo Serrão Custódio. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

ADAILES AGUIAR LIMA

**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA
SOCIOEDUCACIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS DA VILA DE MAZAGÃO
VELHO-AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em
Educação.

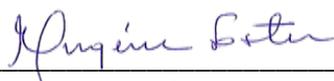
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Aprovada em: 16 de março de 2022

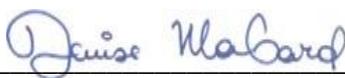
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio – PPGED/UNIFAP
Doutor em Teologia - Faculdade EST
Orientador



Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação – UFF
Titular Interno



Profa. Dra. Denise Machado Cardoso – PPGSA/ UFPA
Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – UFPA
Titular Externo

RESUMO

A presente pesquisa consiste numa reflexão acerca da trajetória socioeducacional de professoras negras na vila de Mazagão Velho-AP. As análises a partir da perspectiva decolonial nos permite compreender as percepções dessas mulheres negras inseridas nos espaços sociais, seja na família, na escola, no trabalho e de que forma as experiências pessoais marcaram, marcam e demarcam sua presença nesses espaços. Como escolhas metodológicas optou-se, como método, o Estudo de Caso, através de uma pesquisa Narrativa que oportuniza maior proximidade na compreensão da interação existente entre o narrador e o contexto social, com o uso de abordagem Qualitativa a partir de Pesquisa de Campo realizada através de Entrevista Semiestruturada e Observação Direta, com sete professoras moradoras da vila de Mazagão Velho-AP, *Locus* da pesquisa. Os dados coletados foram tratados através da Análise do Discurso que nos permite entender, através da linguagem, a interação entre as entrevistadas e o mundo em que estão inseridas, mostrando que as trajetórias de nossas entrevistadas trazem, algumas, as marcas da colonização que permanecem firmes, mascaradas pelo colonialismo, mas que são diária e arduamente combatidas através da luta e resistência contra as diversas formas de preconceito e discriminação racial e de gênero em face da mulher negra. Deste modo, esperamos contribuir com as discussões e produções acadêmicas que difundam estudos voltados para mulher negra, especialmente no estado do Amapá, como forma de propagação e valorização dos debates de gênero, identidade, raça, diversidade étnica que confrontam as práticas racistas e preconceituosas ainda presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Mulher negra. Trajetória socioeducacional. Mazagão Velho-AP.

ABSTRACT

The present research consists of a reflection on the socio-educational trajectory of black teachers in the village of Mazagão Velho-AP. The analyzes from the decolonial perspective allow us to understand the perceptions of these black women inserted in social spaces, whether in the family, at school, at work, and how personal experiences marked, mark and demarcate their presence in these spaces. As methodological choices, the Case Study was chosen as a method, through a Narrative research that provides greater proximity in the understanding of the interaction between the narrator and the social context, using a Qualitative approach from Field Research carried out through Semi-structured Interview and Direct Observation, with seven teachers living in the village of Mazagão Velho-AP, locus of the research. The collected data were treated through Discourse Analysis that allows us to understand, through language, the interaction between the interviewees and the world in which they are inserted, showing that the trajectories of our interviewees bring, some, the marks of colonization that remain firm. , masked by colonialism, but which are daily and hard fought through the struggle and resistance against the various forms of racial and gender prejudice and discrimination in the face of black women. In this way, we hope to contribute to the discussions and academic productions that disseminate studies aimed at black women, especially in the state of Amapá, as a way of propagating and valuing debates on gender, identity, race, ethnic diversity that confront racist and prejudiced practices still present in Brazilian society.

Keywords: Education. Black woman. Socio-educational trajectory. Mazagão Velho-AP.

Para minha amada mãe Raimunda Aguiar da Silva Lima
e meu amado pai Raimundo de Souza Lima (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado saúde e força nessa trajetória tão árdua que é a construção de uma pesquisa científica.

À minha mãe Raimunda, maranhense forte e determinada, aquela parceira que está sempre ao meu lado cuidando de mim e da minha família, me dando forças, torcendo por mim, incentivando, feliz com minhas alegrias, triste com minhas tristezas. Minhas conquistas também são suas.

Ao meu querido pai Raimundo Lima *in memoriam* que tinha orgulho da filha Professora e Advogada. Guardo em meu coração os momentos em que pude ver no seu rosto a felicidade com as minhas conquistas pessoais e profissionais, tudo é fruto de seu trabalho árduo ao lado de minha mãe, nunca me faltou nada para estudar.

Ao meu marido Claudivaldo com quem divido a vida, os projetos, os sonhos, as alegrias e as tristezas. Obrigada pelo apoio incondicional tão importante para que eu pudesse concluir esse projeto.

Caio e Iasmin, meus amores, com vocês aprendi o que é “amor”. Por vocês, meus filhos, eu daria minha própria vida. Obrigada por entenderem minhas ausências, mesmo, às vezes estando ao lado de vocês. Agradeço o apoio e ajuda durante todo esse percurso. Que eu sempre seja orgulho para vocês.

À Helena meu amor mais recente. Com você eu aprendi que é maravilhoso ser avó. Tive que renunciar muitos dengos; a pesquisa científica nos obriga a fazer essas escolhas. Obrigada Cássia Karina por nossa princesa.

Ao meu irmão Raimundo Filho, sua inteligência sempre foi minha referência.

À minha irmã Adailde que me acompanhou nas primeiras empreitadas em Mazagão Velho. Foi minha confidente na fase inicial da pesquisa, sua força e companheirismo foi muito importante nessa caminhada. Gratidão mana!

À minha irmã Adaires, minha companheira e protetora de infância, sempre revidando quem me apelidava, quem me magoava com as mais doloridas formas de preconceito racial. Nenhuma criança deveria passar por tamanha crueldade. Gratidão por seu zelo mana!

Ao meu sobrinho/irmão Eder, sempre presente com palavras e gestos de apoio e incentivo.

À Hannah que muito me auxiliou no início da pesquisa com sua habilidosa inteligência com as tecnologias.

Ao José Eduardo que me ajudou na fase delicada da pesquisa: a realização das entrevistas.; produzindo um material de excelência para a análise dos dados. Obrigada pela companhia e disponibilidade nas muitas idas e vindas até Mazagão Velho/AP.

À Profa. Dra. Benedita do Socorro Matos Santos, que me fez despertar o verdadeiro desejo de cursar o Mestrado. Eu não poderia deixar de agradecer suas palavras ditas numa tarde, em meu gabinete, quando eu estava como Procuradora Geral do Município de Santana, elas me atravessaram e plantaram a semente da vontade de aprender a reaprender; a semente agora floresce com essa dissertação.

Ao Professor Dr. Elivaldo Custódio, meu Orientador, que confiou neste projeto, conduzindo-o de forma eficiente e assegurando as ferramentas necessárias para a sua conclusão. Gratidão!

Às Professoras e Professores do PPGED-UNIFAP, especialmente à Professora Dra. Eliana Paixão que, juntamente com Professor Dr. Elivaldo Custódio ministraram as Disciplinas Seminário de Dissertação I, II e III, suas orientações foram muito importantes.

Aos colegas da Turma 2019 pelas horas de trocas e aprendizado, com vocês aprendi que preciso aprender muito.

Ao PPGED da UNIFAP na pessoa da Professora Dra. Ilma Barleta que coordena com maestria o Programa.

Às Professoras Dras. Eugenia Foster e Denise Cardoso, por aceitarem compor as Bancas de Qualificação e Defesa, suas contribuições aprimoraram a condução da pesquisa e a construção do conhecimento científico. Gratidão!

Agradecimento especial às Professoras entrevistadas que compartilharam suas trajetórias nos dando suporte para a construção do conhecimento científico. Gratidão a vocês mulheres maravilhosas que o Mestrado me oportunizou conhecer!

À todas as pessoas com quem convivi e que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível concluir a pesquisa. Meus sinceros agradecimentos!

Às Professoras negras da Amazônia!

*“A gente não nasce negro,
A gente se torna negro.
É uma conquista dura, cruel
e que se desenvolve pela vida da gente afora”.*
(Lélia Gonzalez)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01:	Estado da Arte	22
QUADRO 02:	Corpo docente da escola da rede municipal na vila de Mazagão Velho/AP	38
QUADRO 03:	Comparativo dos resultados das eleições municipais nos municípios de Macapá/Santana/Mazagão, estado do Amapá	95
QUADRO 04:	Apresentação das Entrevistadas	102
QUADRO 05:	População residente no Brasil por cor ou raça	104
QUADRO 06:	População residente no Brasil e estado do Amapá por gênero (homem ou mulher)	104
QUADRO 07:	População residente no Brasil e estado do Amapá por cor ou raça (branca, preta ou parda)	105
QUADRO 08:	Grau de instrução dos pais das Entrevistadas	115
QUADRO 09:	Profissão/Área desejada pelas Entrevistadas	120

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01:	Autodeclaração de Cor	102
GRÁFICO 02:	Autodeclaração de Religião	102
GRÁFICO 03:	Grau de Instrução	103
GRÁFICO 04:	Vínculo com a Rede de Pública de Ensino	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01:	Mapa Político do Estado do Amapá	37
FIGURA 02:	Planta da Fortaleza de Mazagão na África	67
FIGURA 03:	Planta de Mazagão no séc. XVI, atual Mazagão Velho/AP	72
FIGURA 04:	Fotografia das primeiras eleitoras do Brasil na cidade de Natal (RN), 1928	91

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
AD – Análise do Discurso
ALAP – Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CPB – Código Penal Brasileiro
EDUCANORTE – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI – Indústria de Comércio e Minérios
IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá
IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MINTEG – Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional
MMN – Movimento de Mulheres Negras
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEM – Núcleo de Educação do Amapá
NEM – Núcleo Avançado de Ensino
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização Não-Governamental
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLC – Partido Liberal Catarinense
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGDAPP – Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas
PPGMDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEICOM – Secretaria Estadual da Indústria e Comércio

SEMAT – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Turismo

UEAP – Universidade Estadual do Amapá

UFPA – Universidade Federal do Pará

UMA – União do Negros do Amapá

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
2.1 <i>MÉTODO: ESTUDO DE CASO.....</i>	29
2.2 <i>TIPO DE PESQUISA: NARRATIVA</i>	30
2.3 <i>ABORDAGEM: QUALITATIVA.....</i>	31
2.4 <i>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</i>	31
2.4.1 Pesquisa Bibliográfica	32
2.4.2 Entrevista Semiestruturada.....	33
2.4.3 Observação Direta	34
2.5 <i>O TRABALHO DE CAMPO</i>	34
2.6 <i>TRATAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE DO DISCURSO</i>	36
2.7 <i>LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....</i>	36
2.8 <i>ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....</i>	39
3 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL.....	40
3.1 <i>DA PEDAGOGIA DOS JESUÍTAS À EDUCAÇÃO FORMAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA HISTÓRIA.....</i>	40
3.1.1 Mulher negra no sistema educacional: passos de resistência à intolerância....	47
3.1.2 Avanços Socioeducacionais a partir do Século XIX.....	54
4 AMAPÁ NO CONTEXTO DAS CONQUISTAS EUROPEIAS.....	61
4.1 <i>DAS PRIMEIRAS INSPEÇÕES À CONDIÇÃO DE VILA: POVOAR ERA PRECISO..</i>	62
4.2 <i>ATRAVESSANDO O ATLÂNTICO.....</i>	66
4.2.1 Entre a Amazônia e o Marrocos.....	66
4.2.2 Encantos e Desencantos no Grão-Pará e Maranhão para, enfim, aportar em Vila Nova de Mazagão.....	70
4.3 <i>MULHERES NEGRAS NO AMAPÁ: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS.....</i>	75
4.3.1 Na educação	75

4.3.2 No sistema sociocultural.....	83
4.3.3 Na política.....	89
5 O PAPEL DA PROFESSORA NEGRA MAZAGANENSE NA CONSTRUÇÃO E/OU AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA	97
5.1 <i>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS</i>	101
5.2 <i>DAS HISTÓRIAS DE VIDA</i>	107
5.3 <i>DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL</i>	114
5.4 <i>DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</i>	119
5.5 <i>DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO SOCIOEDUCACIONAL BEM COMO SUAS LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS ENQUANTO MULHER NEGRA AMAPAENSE</i>	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE I.....	145
APÊNDICE II	146
APÊNDICE III.....	147
ANEXO (PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP)	148

INTRODUÇÃO

A mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais; a opressão de gênero e a de raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser mulher negra é experimentar essa condição de asfixia social.
SUELI CARNEIRO

As palavras de Sueli Carneiro me atravessam e me reportam à minha própria trajetória como mulher negra que, ainda em construção, relembro situações de preconceito que marcaram minha vida desde a infância. Inúmeras foram as ocasiões na família, na escola, entre os colegas, em que a cor da minha pele foi alvo de apelidos do tipo “pretinha”, “cabelo de bombril”, acompanhados de risos de superioridade em que minha defesa era chorar, sendo que, por muitas vezes minha irmã, do meio, revidava, com agressão física, as agressões psicológicas. De certo que não foi tarefa fácil crescer sendo, eu, a única filha preta de uma família de origem maranhense, com pai preto e mãe de pele clara, que nunca conversaram sobre preconceito de raça, gênero ou qualquer outro tipo, tão pouco, acerca do enfrentamento à essas formas de discriminação, mesmo sendo de uma família de quatro mulheres e dois homens em nossa casa.

Todavia, meus pais sempre foram muito severos com relação ao estudo, muito embora os dois tivessem estudado apenas o ginásial, o que motivou, ainda mais, minha dedicação ao ensino. E, por ter tido professoras, duas em especial, maravilhosas, no primário, hoje Ensino Fundamental I, resolvi logo cedo ser também professora, pois além da realização de um sonho era uma oportunidade de conseguir emprego rápido e garantir salário certo para ajudar nas despesas de casa. De modo que deu certo, pois sou funcionária pública desde 1992.

O caminhar do Mestrado me fez recordar o passado e perceber que os espaços educacionais e sociais que venho ocupando carecem da presença feminina negra, isso desde as primeiras salas de aula à conclusão do Ensino Médio, depois às duas universidades que cursei, assim como, nas escolas que já atuei, nos cargos públicos que ocupei, nas incontáveis audiências que fiz no exercício da Advocacia, e, por último na sala do Mestrado em que fui admitida pelas cotas raciais. Cada pedacinho da minha história me faz perceber esse perverso confinamento e asfixia social a que Sueli Carneiro¹ se refere e, que, eu também, fui submetida,

¹ É importante esclarecer nesse momento que ao longo do texto faremos uso do primeiro nome e sobrenomes de autoras como forma dar visibilidade à identidade das autoras bem como enfatizar a produção feminina.

todavia, foi o Mestrado que fortaleceu o processo de autorreconhecimento, aceitação e valorização que eu já vinha me questionando.

Nesse contexto fui instigada a propor um estudo que abordasse professoras negras e suas trajetórias de vida investigando os processos sociais e educacionais na construção ou não de uma identidade étnica. As desigualdades sociais, políticas, educacionais demandam debates acadêmicos que abordem, entre outros, questões de raça e gênero, especialmente no que tange à mulher negra que foi lesada em dobro por ser mulher e negra, pois, o sistema educacional no Brasil já nasceu eivado de graves erros que disseminaram grandes desigualdades.

Segundo Maria Inês Stamatto (2002) as mulheres, brancas, no período colonial, só podiam educar-se na catequese e, quanto às negras, nem a catequese lhes era permitido (STAMATTO, 2002, p. 2). Logo, a desigualdade social, educacional, econômica, política, cultural tão presente, ainda, no século XXI, é efeito de um processo histórico de séculos que, desde o nascedouro, insiste em privilegiar, uns, e subalternizar, outros. Onde, mesmo após a abolição da escravatura e a permissão legal de negros e negras frequentarem a escola formal os mecanismos de manutenção da subalternização foram, tão somente, alterados.

Estudos de Gonçalves e Petronilha Silva (2000) relatam que a escolarização de mulheres negras nascidas a partir do início do séc. XX já se processou de forma desumanizante, pois, ao invés de ir para as salas de aula elas eram encaminhadas

a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

Os séculos de resistência e inconformismo da população negra vem promovendo, gradativamente, mudanças e oportunizando conquistas. Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que a educação mesmo sendo um direito social foi arduamente pleiteado, por ter sido, sistematicamente, negado à população negra (GOMES, 2017, p. 24).

No entanto, a conquista não rompeu com os artifícios dos grupos hegemônicos que fazem da educação, também, um instrumento de segregação e manipulação que sustenta as formas de dominação e exploração político, social, educacional e cultural, dificultando, impedindo, inviabilizando o acesso e a permanência de negras e negros. Ou seja, a intenção é manter a população negra no lugar designado pela colonização e ratificado pelo colonialismo. Ao analisar a educação como mecanismo de mobilidade social Sueli Carneiro (2011) ressalta que

o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (CARNEIRO, 2011, p. 92-93).

São práticas preconceituosas e racistas que fazem parte do cotidiano social seja na família, na escola, no trabalho, na igreja, ou seja, em todos os espaços da sociedade brasileira. Munanga (2005) entende que a sociedade e a educação brasileira têm no racismo um de seus grandes problemas o que requer, tanto da sociedade quanto do sistema educacional, ações de reconhecimento e de transformação. Para o autor

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 18-19).

A escola é sem dúvida esse espaço privilegiado de transformação, todavia esse mesmo espaço tem, também, o poder de anular a existência de uma pessoa expulsando-a desse ambiente. Daí a necessidade de transformação desse pensamento colonial que, através de práticas eurocêntricas, inferioriza e nega a existência de negras e negros nas instituições de ensino.

Quando se trata de mulher e negra as práticas preconceituosas e discriminatórias são, ainda, mais contundentes. É necessária a reflexão permanente acerca da igualdade, respeito, reconhecimento e valorização da mulher negra. Suelaine Carneiro (2016) nos aponta estudos sobre mulheres negras de forma acanhada no início da década de 90, ganhando destaque a partir de 2003 (CARNEIRO, 2016, p. 138).

Deste modo, entendemos que seria importante, para subsidiar a dissertação, fazer um levantamento de pesquisas acadêmicas, optando pela análise de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. E, como critérios de escolha, foi delimitado o período entre 2015-2020 como ano de publicação das obras a serem analisadas, com três descritores, quais sejam: [1] mulher negra, [2] mulher negra na Amazônia e, [3] mulher negra, educação e decolonialidade.

Considerando o número de trabalhos, foram selecionados trabalhos entre os cem primeiros resultados para cada descritor.

Entre os anos de 2015 e 2016 foram encontrados 19 (dezenove) trabalhos entre dissertações e teses que abordam a mulher negra sobre um número variado de vieses. Sendo apenas (03) três teses, 02 (duas) em 2015 e 01 (uma) em 2016. É importante trazer dois destaques: o primeiro está relacionado ao fato de que a maior parte dos trabalhos foram produzidas por acadêmicas, tendo somente um trabalho com autor masculino, o segundo, mais relevante, ainda, para a nossa pesquisa, retrata que as produções são do sul, sudeste e nordeste.

Diferente dos anos 2015 e 2016, que tiveram um número de trabalhos considerável, 2017 e 2018 apresentaram uma pequena redução, contando apenas com 05 (cinco) trabalhos, sendo 04 (quatro) dissertações e 01 (uma) tese em 2017 e, 08 (oito) trabalhos em 2018, sendo 07 (sete) dissertações e 01 (uma) tese.

Com base nos critérios estabelecidos não foram encontradas teses de doutorado no contexto do ano de 2019. De acordo com as buscas encontradas podemos considerar que as análises em torno da mulher negra são de variados temas, com abordagens diferentes, todavia, vimos poucos trabalhos realizados no contexto amazônico, sendo a maioria do sudeste e nordeste. E quando nos reportamos aos termos de mulher negra, educação e decolonialidade a recorrência foi ainda menor, não tendo nenhuma aparição do ano de 2019.

A abordagem através da perspectiva da decolonialidade se faz necessária como um reforço nas discussões que se entrelaçam na temática, pois não há que se falar em mulher negra e educação sem a intenção de investigar quais as marcas da colonialidade nas suas vidas, considerando a apropriação dos modos de vida e exploração a que foram submetidos negras e negros escravizados, bem como na educação moldada nos padrões da colonização e negada durante séculos ao povo negro no Brasil.

Oliveira e Vera Maria Candau (2010) entendem a decolonialidade como um instrumento capaz de “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 24). É neste sentido que a resistência, o enfrentamento e a busca pela garantia dos direitos sociais e políticos são lides que sempre caminharam junto com o povo africano escravizado e são ações decoloniais que vêm ajudando a enfrentar o pensamento colonial, no exercício necessário de aprender a reaprender a nossa história.

De modo geral as produções ainda são consideradas em pequeno número, Suelaine Carneiro (2016) ressalta em suas análises que

Ainda são poucas as produções que têm por objetivo central a mulher negra nos diversos campos da sociedade. Ainda persiste na produção da pós-graduação, a invisibilidade das vozes das mulheres negras, ausência que impacta na compreensão das distintas formas de opressão, assim como da diversidade de experiências das mulheres na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2016, p. 143).

No quadro a seguir elencamos as pesquisas que inscreveram as mulheres negras como temática em produção de Pós-graduação *stricto sensu*:

Quadro 01 – Estado da Arte (2015-2019)

Ano	Autor (a)	Título da Obra	Modalidade/ Instituição	Palavras-chave
2015	Márcia de Sousa Silva Lengruher Lobosco	Trajetórias de professoras negras no município de Nova Friburgo: narrativas e memórias	Dissertação CEFET/RJ	Narrativas docentes, Trajetória docente de negros e negras, Suíça brasileira
2015	Joyce Gonçalves da Silva	“Nós também somos belas”: a construção social do corpo e da beleza em mulheres negras	Dissertação CEFET/RJ	Eugenia, Mulheres negras, Corporeidade
2015	Maria do Perpétuo Socorro Lima de Sousa	A presença de mulheres negras em cargos hierarquizados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus: racismo e impasse na sua pertença e autodeclaração	Dissertação UFAM	Mulher negra; Racismo; Trabalho
2015	Anni de Novais Carneiro	Padrões de beleza e elementos identitários de mulheres negras da periferia de Salvador/BA	Dissertação UFBA	Beleza; Corpo; Raça; Gênero; Cabelo identidade
2015	Rosilene Cunha da Trindade	Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João del-Rei	Dissertação UFSJ	Sociologia da Educação. Camadas populares. Mulheres negras. Ensino Superior
2015	Gilmara Lisboa Santos	As mulheres negras e brancas no contexto da prostituição: reflexões sobre as relações étnico/raciais e de gênero no Centro Histórico de Salvador	Dissertação UFBA	Prostituição. Gênero. Raça. Narrativas. Mulheres negras
2015	Maria Durvalina Cerqueira Santos	A trajetória de vida material de mulheres negras sob o impacto de ações afirmativas em educação	Dissertação UEBA	Movimento negro. Pré-vestibular para negros e negras. Ação pedagógica

2015	Luzia Rodrigues Arruda	Mulheres negras garimpeiras na região de Peixoto de Azevedo-MT décadas de 1970 a 1980	Dissertação UFMT	Mulheres negras. Garimpo. Educação. Saberes
2015	Taiana Flores de Quadros	Vidas de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação UFSM	Mulheres negras, História de vida, Prática docente
2015	Ana Cristina Conceição Santos	Mulheres negras, negras mulheres: ativismo na capital baiana – 1980-1991	Tese UFC	Mulheres negras, Organização, Interseccionalidade, Movimentos sociais
2015	Tais Pereira de Freitas	Tintas pretas e papeis brancos: educadoras negras e emancipação	Tese UNESP	Trabalho; Mulheres negras; Educação; Emancipação; Ética
2016	Treyce Ellen Silva Goulart	Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e prática	Dissertação FURG	Feminismo negro, Docência, Narrativa autobiográfica, Decolonialidade
2016	Celia Regina Cristo de Oliveira	Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação	Dissertação UERJ	Autobiografia; Relações Raciais; Mulheres negras
2016	Antônio Rocha Silva	A monoparentalidade em mulheres negras: tensões entre identidade e reconhecimento nas tramas das relações étnicas	Dissertação UESB	Mulheres negras, Marcas, Identidade, Etnia, Família monoparental
2016	Camila Pina Brito	Já é negro e ainda quer ser travesti - experiências trans de mulheres negras	Dissertação UESB	Transfobia, Racismo, Transgeneridade, Vivências educacionais, Ensino superior
2016	Juliana Ribeiro	Encrespando: o cabelo da mulher negra e suas histórias no cotidiano	Dissertação UFRRJ	Mulheres negras; Cabelos crespos; Narrativas; Estética; Dialogismo
2016	Pollyanna Frabrini Silva	Movimento de mulheres negras: análise das relações raciais pela perspectiva dos cabelos crespos	Dissertação UFU	Movimento social; Mulheres negras; cabelo

2016	Josilene Maria de Oliveira	O lugar das jovens negras no contexto escolar em Campina Grande – PA: raça e gênero	Dissertação UEPB	Jovens negras, Identidade, Educação
2016	Gilberta Santos Soares	Sapatos tem sexo? Metáforas de gênero em lésbicas de baixa renda, negras, no nordeste do Brasil	Tese UFBA	Lésbicas, Identidade de Gênero, Identidade sexual, Masculinidade em mulheres, Feminismo
2017	Domingos Conceição	Movimento negro em Belém: ação coletiva de combate ao racismo e defesa de negras e negros	Dissertação UFPA	Movimento negro; Combate ao racismo; Contestação racial
2017	Flávia Danielle da Silva Câmara	Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena: o lugar da psicologia, os territórios de resistências	Dissertação UFPA	Mulheres negras; Amazônia; Morenidade; Feminismo negro; Psicologia
2017	Francimária Ribeiro Gomes	Trânsitos musicais e comunicação popular: experiências de protagonismo de mulheres negras em Cachoeira/BA	Dissertação UFBA	Mulheres negras; Comunicação popular; Música; Feminismo
2017	Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira	O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da Lei 10.639/03	Dissertação UNIRIO	Lei 10.639/03; Antirracismo; Militância negra; Prática docente
2017	Maria Simone Euclides	Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas	Tese UFC	Professoras negras, Racismo, Ensino superior
2018	Danielle Cristina Anatólio dos Santos	Corpo negro feminino: ressignificação em performances de mulheres negras	Dissertação UNIRIO	Mulheres negras, Performances negras, Corpo negro feminino
2018	Elna Dias Cardoso	Nós também fazemos parte desta história: memória de mulheres negras em Brasília	Tese	Mulheres negras, Memória, Gênero, Raça, Classe, Resistência
2019	Roberta Aragão Machado	Belém a partir das margens: mulheres negras em marcha	Dissertação UFPA	Amazônia, Mulheres negras, Ciberfeminismo

2019	Julia dos Santos Drummond	Casamento e mulheres negras: leis versus demandas	Dissertação USP	Mulher negra; Direito de Família; Afetividade; Solidão; Acesso à Justiça
2019	Mona Lisa da Silva	Das ruas ao ciberespaço: ativismo e ciberativismo de mulheres negras	Dissertação UNILA	Mulheres negras, Ciberativismo, Feminismo negro, Movimentos sociais.
2019	Gessica de Castro Silva Viana	Ciberfeminismo e a (in)visibilidade da mulher negra youtuber	Dissertação UFRN	Cultura participativa; Youtube; Ciberfeminismo; Mulheres negras; Interseccionalidade
2019	Rogério Nogueira de Mesquita	Mulheres da colônia e autossustentação: estudo da participação feminina nos projetos de assentamento rurais Espinhara II e Antônio de Holanda no município de Bujari – Acre	Dissertação UNIR	Assentamentos rurais; Lugar; Gênero; Poder
2019	Kajali Lima Vitorio	O debate racial na agenda política do Conselho Federal de Serviço Social	Dissertação UNIFESP	Mulheres negras; Agenda política; CFESS; Debate racial

Fonte: Autora, 2020

As informações, em certo sentido, nos possibilitam vislumbrar a necessidade de pesquisas que abranjam mulheres negras, educação, Amazônia e decolonialidade, posto que ficou evidente a ausência de trabalhos que correlacionem essas categorias, principalmente por não aparecerem pesquisas, pelo menos no contexto do Banco de Teses e Dissertações da Capes, produzidas no Estado do Amapá. De modo que, nessa perspectiva, a presente dissertação será, ainda, um reforço acadêmico.

E neste sentido apresentamos o resultado de um encontro entre o conhecimento empírico e o epistemológico, que tem como tema: “*Mulheres Negras na Educação: Narrativas da Trajetória Socioeducacional de Professoras Negras da Vila de Mazagão Velho-AP*”. A temática trouxe inquietações que culminaram com a investigação do seguinte problema de pesquisa: “*Como as mulheres negras professoras vêm construindo sua trajetória socioeducacional na vila de Mazagão Velho-AP?*”.

No escopo de obter respostas foram levantadas percepções da mulher negra inserida em diversos espaços sociais, seja na família, na sociedade, na escola, no trabalho, e de como as experiências de sua trajetória marcam e demarcam sua presença nesses espaços, definindo, assim, os objetivos da pesquisa. Desta feita, a pesquisa tem como objetivo geral: ***Analisar a trajetória socioeducacional de professoras negras da vila de Mazagão Velho-AP, numa análise decolonial.*** E como objetivos específicos: ***Conhecer a trajetória da educação do negro e negra no Brasil, do período colonial aos dias atuais, com enfoque para a mulher negra mazaganense; Descrever o processo de escolarização da mulher negra mazaganense tendo como dados atuais sua presença, ou não, em escolas da vila de Mazagão Velho-AP e Compreender o papel da professora negra na construção e/ou afirmação da identidade étnica, numa concepção decolonial, no espaço educacional, ou não, na vila de Mazagão Velho-AP.***

O levantamento feito no banco de dados da Capes demonstrou, de fato, a timidez a nível de pesquisas na região norte o que denota a necessidade de estudos que abarquem mulheres negras, educação, Amazônia e decolonialidade. Outro ponto que merece destaque está relacionado às várias pesquisas e contribuições através de artigos, dissertações, teses e livros que trazem como foco as festividades e religiosidade de Mazagão Velho-AP, não sendo comum ter a mulher negra como temática central.

Deste modo, a presente pesquisa foi aprovada pelo CEP/UNIFAP através do Parecer nº 4.855.784, estando, devidamente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sendo considerada importante não somente para a academia, mas para a comunidade de Mazagão e sociedade em geral. Sendo assim, ela se justifica pela importância de desvelar como se deu a trajetória socioeducacional da mulher negra Professora da vila de Mazagão Velho-AP estando inserida num ambiente de grande riqueza cultural com raiz africana e forte devoção religiosa. Acrescenta-se esse espaço dentro de uma sociedade eurocêntrica, hegemônica, machista, preconceituosa, racista. Desse modo, a pesquisa se releva pela contribuição nas discussões acadêmicas difundindo estudo voltado para a mulher negra, especialmente no estado do Amapá como forma de valorização dos debates de gênero, raça, diversidade étnica que confrontam as práticas que insistem em manter a invisibilidade da contribuição e presença de negras e negros na sociedade brasileira. É um reforço às manobras da colonização mascaradas pelo colonialismo.

Considerando que o PPGED é um espaço inesgotável de saber e, a partir da riqueza epistemológica das disciplinas ministradas, bem como, das trocas oportunizadas através dos debates entre Professoras e Professores, mestrandas e mestrandos, as escolhas metodológicas

foram, gradativamente, sendo tecidas, de modo que optamos por uma pesquisa guiada pelo Estudo de Caso, como método, através de uma pesquisa Narrativa, fazendo uso da abordagem Qualitativa, onde os Dados foram coletados por meio da Pesquisa Bibliográfica, Entrevista Semiestruturada e Observação Direta e, analisados através da Análise do Discurso.

No caminhar da pesquisa científica inúmeras foram as fontes que utilizamos para uma boa produção, no entanto, destacamos Saviani (2013), Gomes (2017), Stamatto (2002), Munanga (2005; 2016)), Gonçalves e Silva (2000), Cardoso (2012) Ribeiro (2019), Santos (1998), Marin (2005), Sampaio e Nascimento (2018), Rodrigues, Custódio e Foster (2019) Vidal (2008), Yin (2015), Minayo (2016), Clandinin e Connely (2011), Orlandi (2005) e Gill (2002), Paulo Freire (2018), Frantz Fanon (2008), Nelson Maldonado-Torres (2018), Lélia Gonzales (2020), Beatriz Nascimento (2021), Nilma Lino Gomes (1995; 2010; 2017), Sueli Carneiro (2019), entre outras e outros, como principais bases teóricas na construção da dissertação.

Deste modo, a dissertação está estruturada em seção introdutória somada a mais cinco seções que, conectadas, visam atender os anseios e inquietações que instigaram a execução da pesquisa. A primeira seção denominada ‘Introdução’ apresenta as motivações da pesquisa, assim como, o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa e, ainda, os aspectos teórico-metodológicos eleitos para o caminhar da pesquisa, sendo, estes, detalhados na segunda seção, intitulada ‘Aspectos Metodológicos da Pesquisa’.

A terceira seção, denominada ‘A educação da população negra no Brasil’ apresenta uma contextualização do sistema educacional brasileiro trazendo abordagens que nos permite refletir acerca dos processos coloniais que impediram, dificultaram, prejudicaram o acesso e permanência da população negra, bem como, as formas de luta e resistência em face da colonialidade, destacando aspectos de silenciamento e invisibilidade que a mulher negra foi submetida desde o período colonial.

A quarta seção, denominada ‘Amapá no contexto das conquistas europeias’ aborda aspectos sobre a história do Amapá, sua fundação, transformação em Território Federal e, autonomia como um dos estados brasileiros, num diálogo com a trajetória do sistema educacional nas terras amapaenses e fazemos uma viagem com a história secular da fundação da Vila Nova de Mazagão, hoje, vila de Mazagão Velho. Também trazemos breve contextualização, a nível nacional, da trajetória de algumas mulheres negras no âmbito educacional, sociocultural e político para adentrarmos no estado do Amapá e fazermos justa referência, também, a mulheres negras que vem construindo trajetórias que simbolizam a luta e o enfrentamento contra as estruturas hegemônicas da nossa sociedade.

A quinta seção, denominada ‘O papel da professora negra mazaganense na construção e/ou afirmação da identidade negra’ traz o resultado da pesquisa de campo em discussão com as teorias epistemológicas num diálogo entre a herança colonial e a percepção decolonial a partir das trajetórias socioeducacionais de nossas entrevistadas. É importante destacar que, no decorrer da dissertação, trazemos diálogos entre os aportes teóricos e os dados coletados nas entrevistas, deste modo, a análise dos dados não está restrita à quinta seção.

A quinta seção foi dividida em cinco subseções para melhor direcionamento na análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Esses dados revelam que a mulher negra mazaganense foi, também, duramente afetada no processo de solidificação da colonialidade, mas que vem lutando e transpondo as barreiras impostas pela discriminação racial e de gênero, conquistado espaços na sociedade que já foram exclusivos de homens e mulheres brancos. Também nos apresentam que as lutas e a militância em favor da população negra, especialmente aquelas que reivindicaram e ainda reivindicam, as pautas exclusivas de mulheres negras, foram e são de suma importância para a continuidade do enfrentamento diário contra as diversas formas de preconceito racial e de gênero na sociedade brasileira.

Por derradeiro, trazemos a sexta seção intitulada ‘Considerações Finais’, cujo título não carece de mais explicações.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminhar metodológico é de suma importância numa pesquisa científica. Através dele orientamos nossos passos e trilhamos os caminhos da construção da dissertação. Nossa pesquisa sofreu alterações significativas que enriqueceram a trajetória. As disciplinas ministradas e o acervo epistemológico repassado e trocado com os Professores foram determinantes para que as mudanças ocorressem visando a melhor escolha metodológica para uma produção fundada nos padrões éticos. Deste modo, a presente pesquisa teve como método o Estudo de Caso, através de uma pesquisa Narrativa com uso da abordagem Qualitativa e fazendo uso da Análise do Discurso para análise dos Dados coletados.

2.1 MÉTODO: ESTUDO DE CASO

A produção do conhecimento científico requer dedicação e comprometimento que se materializa através da pesquisa científica por meio de embasamento teórico e metodológico. Para Minayo (2016) a pesquisa é

a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2016, p. 16).

Nesse contexto de investigação científica é que trazemos o Estudo de Caso como método que nos guiou nessa trajetória. Foram os estudos de Yin (2015) que nos mostraram ser, este, o melhor percurso pois, para o autor, independente do campo de interesse, o Estudo de Caso vem do desejo de entender fenômenos sociais complexos indo muito além de uma simples estratégia de coletar dados, isso porque faz relação desde a elaboração do projeto de pesquisa, passando pelas técnicas a serem utilizadas na coleta de dados com suas abordagens específicas até a análise de dados. Além de ser um método de pesquisa comum em diversas áreas de pesquisa inclusive na Educação.

Segundo Yin (2015) o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17).

A partir da investigação empírica no mundo real é fundamental o cuidado, no decorrer da pesquisa, com as pessoas que se voluntariam a contribuir com a construção do conhecimento científico. Desta feita, o Estudo de Caso configura-se como método satisfatório para investigar Professoras negras do Distrito de Mazagão Velho-AP e capaz de responder às indagações acerca da trajetória socioeducacional das colaboradoras, considerando, ainda, que a pesquisa trará em seu bojo aspectos: pessoal, educacional, profissional, social, financeiro, cultural, entre outros.

2.2 TIPO DE PESQUISA: NARRATIVA

Para a escolha de desenvolver uma pesquisa Narrativa nos embasamos, principalmente, nos estudos de Clandinin e Connely (2011) que asseveram que em vários campos da ciência a pesquisa Narrativa tem se tornado uma prática comum e, na Educação, já é um discurso vigente. As pesquisas desenvolvidas pelos autores são fortemente influenciadas pelos estudos de John Dewey, que faz uso da “experiência” como proposta para diversos tipos de pesquisa no campo da Educação, para eles

Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social (CLANDININ E CONNELLY, 2011, 30).

As experiências, que em nossa pesquisa denominamos de “trajetória socioeducacional”, foram materializadas através das Narrativas das participantes que, combinada com os fundamentos teóricos, nos ratificam a importância da interação entre a experiência pessoal e educacional das Professoras negras de Mazagão Velho-AP.

Os relatos obtidos através das Narrativas promoveram o confronto entre passado, presente e futuro. Foi muito gratificante viver esse envolvimento com a pesquisa onde a ciência permite a interação mútua entre pesquisadora e participantes. A importância da experiência nesse modo de pesquisa é levantada por Clandinin e Connely (2011). Para os autores

fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Viver em seu sentido mais geral e ilimitado. As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é incorporada à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar; ao máximo possível, essa possibilidade de abertura de experiência (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 129).

Por meio da pesquisa Narrativa foi possível ter a compreensão do conhecimento empírico das colaboradoras permitindo, assim, a construção do conhecimento científico que nos propomos.

2.3 ABORDAGEM: QUALITATIVA

As particularidades da pesquisa nos condicionaram a uma abordagem Qualitativa para que fôssemos capazes de atender os objetivos propostos. Não há que se falar em proposições numéricas para um estudo que abordou a trajetória socioeducacional de Professoras negras e suas experiências de vida.

Epistemologicamente existe uma discordância acerca da compatibilidade ou não das abordagens qualitativa e quantitativa. Minayo (2016) até concorda de que não são incompatíveis considerando que, se forem bem trabalhadas teórica e praticamente, podem produzir material de grande riqueza para o conhecimento científico, porém, para a autora “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2016, p. 20-21).

É nesse contexto que Minayo (2016) aponta a dificuldade de explicar numérica e quantitativamente o universo das pesquisas qualitativas. Para a autora a pesquisa Qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os principais instrumentos de coleta de dados para a abordagem e o tratamento do objeto de estudo foram: a Pesquisa Bibliográfica, a Entrevista Semiestruturada e a Observação Direta.

2.4.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é suporte teórico e critério, quase que comum, a todas as pesquisas científicas, razão pela qual não poderíamos nos furtar dessa reflexão.

Marconi e Lakatos (2018) definem a pesquisa bibliográfica como sendo aquela que

é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações, mas não podemos esquecer que toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas (MARCONI E LAKATOS, 2018, p. 32).

Para Gil (2008)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50).

Segundo Severino (2013)

A *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 76).

Neste sentido foi realizado um levantamento bibliográfico no escopo de servir de suporte epistemológico para o “estado da arte”, que além de ser parte integrante da pesquisa, foi imprescindível para que a construção do diálogo entre o material coletado, tanto previamente, quanto após o trabalho de campo, e o objeto de análise.

Neste sentido a realização da pesquisa bibliográfica foi de suma importância para a condução inicial da pesquisa. Marconi e Lakatos afirmam que a “pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de qualquer pesquisa científica” (MARCONI E LAKATOS, 2018, p. 33).

Também fizemos uso de Documentos em órgãos públicos, como Câmara de Vereadores, Cartório Eleitoral, entre outros que foram de extrema relevância na construção da pesquisa. Procuramos, também, nos ater aos cuidados característicos da atualidade no que concerne à

excessiva quantidade de material disponível nos meios eletrônicos, haja vista que a internet se tornou uma fonte robusta de acervo.

Aqui é relevante trazer os estudos de Yin (2015) quando ressalta que no decorrer da pesquisa de campo pode surgir a necessidade de se deslocar até bibliotecas ou outros locais cuja a presença física seja necessária. Neste sentido tivemos muitas dificuldades por conta da pandemia que estamos enfrentando, pois durante a pesquisa de campo inúmeras foram as necessidades de uma busca presencial, no entanto os locais ainda estavam fechados ao público. Para suprir as necessidades nos desdobramos em ligações, mensagens via Whatsapp, e-mails, até conseguirmos as informações necessárias à construção da dissertação.

2.4.2 Entrevista Semiestruturada

Nossa principal fonte de coleta de dados foram as Entrevistas Semiestruturadas realizadas a partir de um “Roteiro das Entrevistas” (APÊNDICE II), feito em consonância com os objetivos da pesquisa de modo que houvesse a interação entre as perguntas e o objeto de estudo.

Sobre a Entrevista como instrumento de coleta de dados Yin (2015) destaca que “as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais” (YIN, 2015, p. 117). Razão pela qual elas são comuns nas pesquisas de Estudo de Caso. Para o autor elas se assemelham a conversas guiadas, sem estruturação fechada, que, “embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluída, não rígida” (RUBIN & RUBIN, 2011 *apud* YIN, 2015, p. 114).

E foi realmente assim que elas aconteceram: foram conversas guiadas a partir do roteiro estabelecido, mas prazerosas pela não rigidez, pois permitiram que as Professoras entrevistadas dialogassem com suas experiências interagindo com a temática abordada. As entrevistas foram organizadas em quatro categorias: história de vida; escolarização; profissão na área da educação e, por fim, trajetória como mulher negra professora em interação com os debates de gênero, raça e diversidade étnica.

Não descuidamos dos aspectos éticos da pesquisa, bem como, do cuidado constante com as participantes no intuito de evitar qualquer risco ou danos às mesmas, de modo que, a priori, foi entregue à cada Professora, que seria entrevistada, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (APÊNDICE I) e voluntariedade da participação para conhecimento e coleta de assinatura, sendo informado que os procedimentos adotados na pesquisa estavam obedecendo

aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde. Foi garantida às participantes a privacidade com o uso de codificação de forma a assegurar o anonimato. Todavia, as participantes foram, também, inquiridas quanto à possibilidade do uso de suas imagens e nomes próprios no corpo do texto, ocasião em que concordaram com o uso de suas imagens e nomes próprios, trazendo grande satisfação à pesquisadora.

As entrevistas foram gravadas com auxílio de câmera, microfone com fio e celular e foram realizadas no Distrito de Mazagão Velho, em local acordado, individualmente, com as Professoras. Após, as entrevistas foram transcritas, na íntegra, e entregues às entrevistadas para a devida leitura e aprovação e, somente após anuência individual é que os dados foram incorporados à análise.

2.4.3 Observação Direta

A possibilidade de dispor de diversas fontes são de suma importância para ampliar o conhecimento sobre a temática no escopo de desenvolver uma dissertação com base sólida. No Estudo de Caso vários podem ser os meios de coleta de dados no caminhar da pesquisa, razão pela qual fizemos uso, também, da Observação Direta que se configurou num instrumento que, associado à Entrevista, nos deu um suporte riquíssimo na construção do conhecimento.

A perspectiva informal, porém, não menos importante desse instrumento, é levantado por Yin (2015) ao considerar que “as observações diretas podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas” (YIN, 2015, p. 118). Essa aproximação aos sujeitos da pesquisa permite ao pesquisador a percepção de detalhes somente perceptível através da observação.

Na nossa pesquisa a Observação Direta foi bastante relevante durante o estudo da trajetória socioeducacional de Professoras negras do Distrito de Mazagão Velho-AP, pois no contato presencial durante a realização das entrevistas, seguindo todos os critérios de segurança contra a COVID-19, foi possível perceber algumas minúcias das entrevistadas através dos olhares, os gestos, o tom da voz que foram importantes fontes na hora da análise dos dados.

2.5 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo foi um conjunto de atos que demandou da pesquisadora estudo e preparação para que o planejamento estivesse em conexão com os objetivos propostos.

Minayo (2016) faz apontamentos acerca da importância do trabalho de campo. A autora considera que esse momento permite a aproximação do pesquisador com a realidade que se propôs estudar e, especialmente, oportunizar a interação com o objeto de estudo que tem como principal finalidade a construção do conhecimento. E foi através desse contato direto que me aproximei das experiências, da trajetória das Professoras nos capacitando dialogar com o conhecimento epistemológico e permitindo construir novo conhecimento.

Nesse sentido Clandinin e Connely (2011) destacam o cuidado na hora de compor o texto a partir dos dados colhidos no campo de pesquisa. Os autores ressaltam que os “textos de campo”, por eles assim denominados, não são criados, encontrados ou descobertos pelos pesquisadores ou participantes, por isso a necessidade de atentar para o “posicionamento cuidadoso dos textos de campo para a integridade final de um trabalho acadêmico nos moldes da pesquisa narrativa” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 134).

Ainda com relação ao nosso trabalho de campo não podemos deixar de considerar a importância que foi nos apropriar dos estudos etnográficos de Roberto Oliveira (1996) quando cuida da importância que devemos ter no “olhar, ouvir e escutar” das pesquisas empíricas, por considerar “algo merecedor de nossa reflexão no exercício da pesquisa e da produção do conhecimento”, já que esses atos que nos acompanham durante a jornada científica nos permite a construção do saber (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

Oliveira (1996) traz para discussão a seriedade da disciplina no caminhar científico, posto que ela, a disciplina, deve ser constante durante e depois do trabalho de campo. Para o autor o olhar e o ouvir do pesquisador devem estar em sintonia por se tratar de dois atributos que se complementam e darão base no processo de construção científica que se materializará na escrita da pesquisa. E é neste sentido que Oliveira (1996) resalta a importância do zelo com o Olhar, o Ouvir e o Escrever por considerar que é inerente à toda escrita no campo das pesquisas das ciências sociais. Para o autor

Isso significa que o Olhar, o Ouvir e o Escrever devem ser sempre tematizados, ou, em outras palavras, questionados enquanto etapas de constituição do conhecimento pela pesquisa empírica – esta última sendo vista com o programa prioritário das ciências sociais (OLIVEIRA, 1996, p. 31).

E foi com esses embasamentos que nos embrenhamos no trabalho de campo, mantendo a disciplina e os cuidados com o Olhar e o Ouvir, principalmente durante os momentos de interação com as Professoras.

2.6 TRATAMENTO DOS DADOS: ANÁLISE DO DISCURSO

A presente pesquisa teve como principal fonte de análise as Narrativas que foram obtidas através das Entrevistas e tiveram como base as categorias elencadas anteriormente. Foram as “falas” das Professoras através das Entrevistas Semiestruturadas que nos permitiram refletir e dialogar com a temática e a experiência socioeducacional das participantes. E, esse diálogo foi ancorado na Análise do Discurso.

Os estudos de Orlandi (2005) nos ajudaram nesta importante etapa, para a autora

Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa, mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2005, p. 15).

Aqui também não deixamos de considerar a importância na fase de transcrição das entrevistas, cujo momento é delicado e deve seguir critérios que garantam a segurança e a confiabilidade da pesquisa, com os rigorosos da ética. Os estudos de Gill (2002) nos auxiliaram nessa fase, para a autora

Uma boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado. A transcrição não pode sintetizar a fala, nem deve ser “limpada”, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possível da fala. A produção de uma transcrição consome uma enormidade de tempo. [...] Os analistas de conversação, e alguns analistas de discurso, afirmam que essas transcrições muito detalhadas são essenciais, se não se quiser perder as características centrais da fala (GILL, 2002, p. 251).

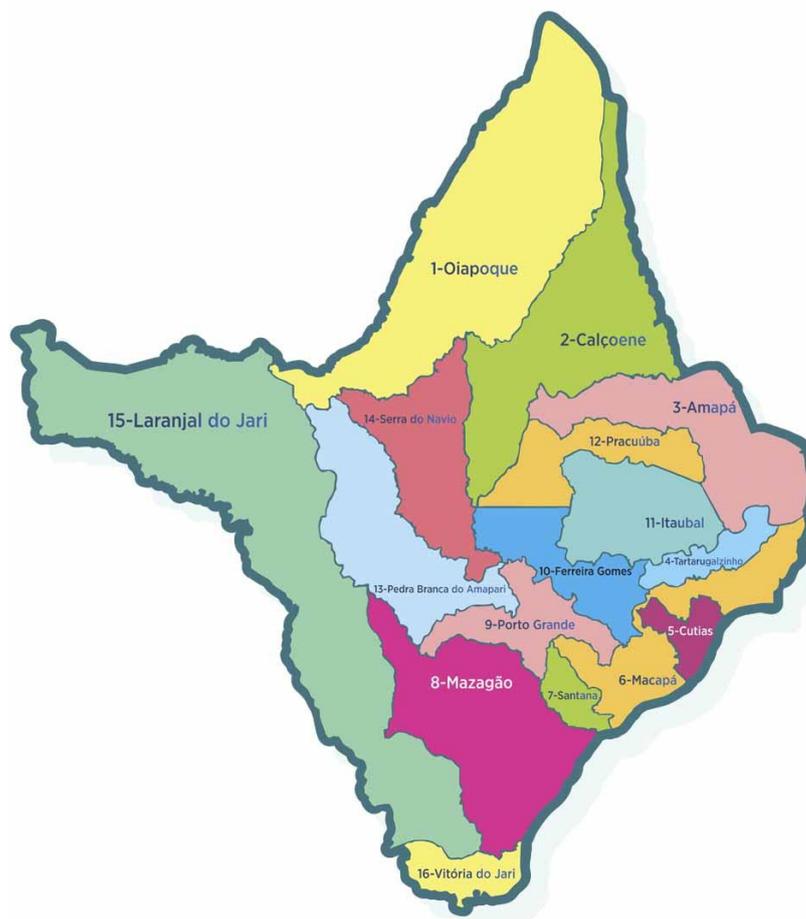
E, como nos orientaram nossos principais aportes teóricos procuramos, no decorrer da análise dos dados, não nos desvirtuar do sentido verdadeiro da fala das Professoras, conforme nos ensina Gill (2002) ao enfatizar que devemos: “ler e reler as transcrições até que nos familiarizemos com elas” (GILL, 2002, p. 253).

2.7 LOCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como *Locus* a Vila do Distrito de Mazagão Velho-AP, localizada no município de Mazagão estado do Amapá, na região norte do Brasil, distante cerca de 70 km da capital, Macapá. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (2019) o município de Mazagão tem uma população estimada em 21.632 (vinte e um mil e

seiscentos e trinta e dois) habitantes e faz parte, hoje, da região metropolitana do estado, composta, ainda, pelos municípios de Santana e Macapá.

Figura 01 – Mapa Político do Estado do Amapá



Fonte: https://amapadigital.net/municipios_amapa.php

Já o Distrito de Mazagão Velho, em 2010, segundo dados também do IBGE, tinha uma população de 7.598 (sete mil e quinhentos e noventa e oito) habitantes, sendo 4.045 (quatro mil e quarenta e cinco) homens e 3.553 (três mil e quinhentos e cinquenta e três) mulheres.

Mazagão Velho tem sua origem no século XVIII com a fundação da Nova Mazagão para abrigar famílias que foram transferidas da colônia portuguesa Mazagão, em Marrocos. Para a Nova Mazagão vieram famílias e escravos africanos. Logo, o município de Mazagão tem rica história cultural que desperta interesse de muitos pesquisadores, sendo uma das justificativas pela escolha do *Locus* da pesquisa somada ao fato de ter elaborado Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História envolvendo o mesmo *Locus*, porém com temática diversa.

Para a escolha dos sujeitos, aptos, a participar da pesquisa elegemos os seguintes critérios: Professoras auto declaradas negras² que sejam moradoras da vila de Mazagão Velho-AP, funcionárias públicas efetivas do quadro municipal ou estadual e que estejam atuando na vila de Mazagão Velho-AP, bem como, as Professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Neste momento de escrita da dissertação nos cabe uma explanação acerca do critério de inclusão “*funcionárias públicas efetivas do quadro municipal ou estadual e que estejam atuando na vila de Mazagão Velho-AP*”, definido no Projeto de Pesquisa que foi juntado na Plataforma Brasil e apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá.

Pois bem, a vila de Mazagão Velho é contemplada com duas escolas, sendo uma da rede estadual de ensino, Escola Estadual Prof.^a Antonia Silva Santos, e, uma, da rede municipal de ensino, Centro de Atendimento Infantil Vó Olga. De modo que obtivemos informações quanto ao corpo docente, somente da rede municipal de ensino, nos possibilitando a busca para participação na pesquisa, não sendo possível, desse modo, cumprir com o número estabelecido, qual seja: cinco professoras efetivas. Primeiramente por não ter acesso à relação do corpo docente da escola estadual, depois, pela insuficiência de professoras com vínculo efetivo na escola da rede municipal, aptas e que aceitaram participar da pesquisa. Para melhor entendimento elaboramos o quadro abaixo que melhor demonstra o corpo docente da escola da rede municipal no ano letivo de 2021:

Quadro 02 – Corpo docente da escola da rede municipal na vila de Mazagão Velho/AP

VÍNCULO EFETIVO	
Mulher	Homem
03	04
VÍNCULO CONTRATO ADMINISTRATIVO	
Mulher	Homem
07	01

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação do município de Mazagão/AP, 2021

² Para a pesquisa utilizamos como entendimento de “negro/a” o que disciplina o art. 1º, inciso IV, da Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial – que, assim, define a população negra: “*O conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga*”.

O IBGE pesquisa a cor ou a raça da população brasileira com base na autodeclaração, de modo que é perguntado às pessoas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Deste modo, professoras que se autodeclararam pretas ou pardas foram consideradas aptas a fazer parte da pesquisa.

Desse universo de docentes da escola da rede municipal de ensino, somente duas professoras, com vínculo efetivo, aceitaram participar da pesquisa. Em trabalho de campo conseguimos contactar com uma professora da rede estadual de ensino, bem como, com outra professora, com vínculo efetivo municipal que, no momento, não exerce suas funções dentro da vila de Mazagão, mas em uma comunidade próxima, dentro dos limites do Distrito de Mazagão Velho, que preenchiam os critérios e que aceitaram participar da pesquisa. As demais colaboradoras são, em número de duas, com vínculo temporário na rede municipal de ensino de Mazagão e, uma, sem vínculo, no momento, mas que nos deu grandes contribuições e que não prejudicou a pesquisa, posto que conseguimos entrevistar seis professoras que estavam em pleno exercício da profissão no ano letivo de 2021, totalizando o número de sete entrevistadas. Ademais, nossas colaboradoras são, melhor apresentadas, na quinta seção que traz a análise, mais aprofundada, dos dados.

2.8 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Procuramos, no decorrer da pesquisa, atender de forma minuciosa aos princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, como guia no direcionamento dos trabalhos.

Um bom pesquisador de estudo de caso, como qualquer outro cientista social, irá se esforçar em prol dos mais altos padrões de ética enquanto faz a pesquisa. Esses incluem ter responsabilidade quanto à produção científica, não plagiar ou falsificar informações, ser honesto, evitar enganos e aceitar a responsabilidade pelo próprio trabalho. Os padrões também incluem uma conduta profissional, mantendo-se informado sobre pesquisas relacionadas, garantindo a precisão a credibilidade e compreendendo e divulgando os qualificadores metodológicos necessários e as limitações do trabalho (YIN, 2015, p.80-81).

Neste sentido a pesquisa passou pelos critérios do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, vinculado à Plataforma Brasil, assegurando que a integridade, a dignidade e a segurança das participantes estariam garantidas.

3 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

*A existência, porque humana,
não pode ser muda, silenciosa,
nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras,
mas de palavras verdadeiras,
com que os homens transformam o mundo.
Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.
O mundo pronunciado, por sua vez,
se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes,
a exigir deles novo pronunciar.
Paulo Freire*

As palavras de Paulo Freire nos convidam a se embrenhar no universo da pesquisa na busca de conhecer a história contada para aprender a reaprender a pronunciar o sistema educacional brasileiro. A educação nos permite sonhar e transformar os sonhos em realidade, mas, é fundamental que todos tenham essa oportunidade.

Nesta seção faremos uma breve contextualização do sistema educacional brasileiro trazendo abordagens que nos permita refletir acerca dos mecanismos de privilégios sociais presentes, ainda hoje, na sociedade, bem como, dos aspectos de silenciamento e invisibilidade que a população negra, em especial a mulher negra foi submetida.

3.1 DA PEDAGOGIA DOS JESUÍTAS À EDUCAÇÃO FORMAL: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA HISTÓRIA

Os estudos de Saviani (2013) asseveram que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas ao Brasil, visto que, nos moldes da colonização, a educação colonial se deu através da missão jesuítica e tinha o propósito de converter os gentios a fé católica, sendo-lhes incumbida a missão de educar através de uma base metodológica que se fundava na aculturação.

Neste sentido é que o processo de colonização, no Brasil, compreendeu, de forma articulada, três elementos: a posse das terras que visava a exploração e o subjugamento dos habitantes, a educação que se deu em forma de aculturação e a catequese que buscava a conversão dos colonizados. Esse modelo de colonização da coroa portuguesa se adequava perfeitamente à população indígena encontrada nas terras brasileiras que, em 1.500, se

assemelhava às comunidades primitivas³. Saviani ressalta que “há uma estreita interação entre a educação e a catequese no período de colonização do Brasil”, sendo que o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico e se materializava através das práticas pedagógicas institucionais e não institucionais, ou seja, nas escolas e no exemplo, respectivamente (SAVIANI, 2013, p. 29-31).

A base pedagógica do período colonial, no Ocidente, foi organizada e conduzida pelo *Ratio Studiorum*⁴ que implementou os primórdios do sistema educacional brasileiro, com base nos princípios da Companhia de Jesus, permanecendo aqui, como orientação educacional, por quase dois séculos e moldando um processo de aculturação que findou em 1.759 quando os jesuítas foram expulsos do Brasil com a implantação das reformas do Marquês de Pombal que consistia numa política de substituir a ação do Estado pela iniciativa privada.

Porém, essa estrutura social foi se modificando ao longo da história, razão pela qual é importante relacionar os estudos sobre a educação com a sociedade em que está inserida, numa análise conjunta e socioeconômica pois, somente em conjunto é possível entender os acontecimentos educacionais. Neste sentido, não há que se falar em história da educação desassociada do estudo das lutas mantidas pelas classes desfavorecidas contra as classes dominantes, visando a conquista do direito à educação.

Neste período as práticas escravistas rendiam muito lucro à coroa, seja no tráfico ou na exploração do trabalho nos vários setores da economia. Logo, a educação formal para a população negra não estava no projeto de Pombal para a colônia brasileira. Razão pela qual o acesso à escolarização não fazia parte da realidade da maioria da população negra no período colonial e os mecanismos de inclusão e exclusão nos permitem refletir sobre a história contada e a história silenciada de negras e negros no sistema educacional da história do Brasil.

De modo que a Constituição Imperial de 1824 contemplou no art. 6º, inciso I, negras e negros, os “libertos”, no rol de cidadãos brasileiros. Já no art. 179, inciso XXXII, determinava que “a instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, logo escravas e escravos estavam impedidos de receber instrução já que não eram “cidadãos”. No entanto, mesmo os libertos não tinham facilidade de acesso à escolarização pois os entraves eram de várias ordens: falta de recurso para custear os estudos, proibição velada de frequentar a escola por conta do

³ Segundo Ponce (2001) é origem pré-histórica de todos os povos conhecidos e viviam em um comunismo tribal com predominância da igualdade de direitos, repartição entre todos do que produzido e consumo imediato por impossibilidade de armazenamento; ou seja, não havia acumulação de bens nas sociedades primitivas.

⁴ Miranda (2011) define o ensino preconizado pelo *Ratio* como sendo, não utilitário, não profissionalizante, nem especializado, considera que no período em que a educação era alicerçada no *Ratio Studiorum* se “produziu frutos incontestáveis de cultura e de humanismo, de ciência política e de civismo” (MIRANDA, 2011, p. 487-489).

preconceito racial, trabalho exaustivo para a manutenção própria, enfim, inúmeros foram os motivos que impediram e dificultaram a escolarização de negras e negros.

Assim é que a primeira Constituição do Brasil inaugura a legalização de um processo histórico que além de negar o acesso à educação formal a negras e negros vítimas da escravidão, legalizou as bases para a produção das desigualdades de cor ou raça e de gênero, presentes em nossa sociedade, mas que vem sendo combatida ao longo dos séculos.

Seguindo os mesmos critérios de exclusão ou inacessibilidade vieram, antes da Constituição de 1891, a Lei nº 1 de 1837, bem como o Decreto nº 15 de 1.839, que mantinham a proibição de escravos e pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas. Mais adiante, pelo Decreto nº 1.331 de 1854, ratifica-se a proibição para os escravos ao estabelecer em seu art. 60, § 3º, que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país e a previsão para a instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores e, no art. 69 previa que os escravos não estavam autorizados a solicitar admissão à matrícula, nem podiam frequentar as escolas.

Para Del Priori (2018), a escravidão da população de origem africana, significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização e ressalta que a educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência e,

As sucessivas leis, que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século (DEL PRIORI, 2018, p. 445).

Mesmo sendo um pleito contestado por negras e negros, escrava/os ou liberta/os, o acesso à educação formal foi uma demanda que ganhou destaque e força somente a partir da aprovação da Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre, que, em seu art. 1º, dispõe serem livres os filhos nascidos de mulher escrava a partir daquela data. A proporção que ganhou se deve aos constantes movimentos de luta e resistência dos africanos escravizados, assim como, não podemos deixar de considerar a pressão da Inglaterra pela libertação dos escravos visando o mercado promissor que se vislumbrava. Ainda há que se considerar que os senhores de escravos já haviam percebido que logo chegaria o momento de libertar os negros, haja vista, que nesse período o tráfico negreiro já era proibido no Brasil desde 1850, com a Lei Eusébio de Queirós.

Entretanto, com o advento da Lei do Ventre Livre, crianças livres logo estariam em idade escolar sendo necessário pensar na clientela que estava a se formar. Fonseca (2011)

assevera que a educação, para os negros livres, libertos ou vindos do cativo, serviu de elemento condutor e adaptador visando atender à continuidade da servidão, sob outras formas.

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver (FONSECA, 2011, p. 233).

É nesse sentido que, mesmo sendo-lhes negado o ensino público, Surya Barros (2005) ressalta a existência de relatos de escolas particulares que atendiam escravos através da contratação de mestres para atuação no interior das fazendas, recebendo esses alunos, especificamente, formação para o trabalho. Tais ações não conseguem mascarar a ordem natural dos interesses das classes dominantes, nada mudara.

A literatura não abarcou o caminhar da população negra, mas sim promoveu o silenciamento e a invisibilidade da cultura, das crenças, das experiências na escolarização e no convívio social. De modo geral, negros e negras foram escritos sob o aspecto da desumanização, furtando a sociedade de conhecer a trajetória de um povo que contribuiu na formação e construção do país. Mariléia Cruz (2005) considera que

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

Surya Barros (2005) faz considerações acerca das dificuldades enfrentadas pela população negra no acesso à escolarização a partir de estudos feitos nos registros constantes em relatórios semestrais feitos por professores sobre instrução pública em São Paulo. A autora cita um exemplo, ressaltando que muitos outros poderiam ser extraídos dos referidos documentos, que demonstra o nível do preconceito e discriminação a que eram submetidas as crianças pobres e negras.

Pesquisando os relatórios de professores da cidade de São Paulo desse período, encontramos um relatório singular enviado ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho, pelo professor Antonio José Rhormens, responsável pela escola do 8o. Distrito (Largo do Arouche), relatando o segundo semestre de 1877. Nele, além das informações usuais, o professor Rhormens acrescentava aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde “da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus”. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a

escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem” (BARROS, 2005, p. 84).

Ante as práticas racistas e preconceituosas uma das alternativas foi a criação de escolas destinadas a crianças negras e sob lideranças negras. Obviamente que essa existência foi durante muito tempo silenciada. Todavia, ao esmiuçar documentos têm-se acesso a informações que comprovam que a população negra sempre esteve, de alguma forma, organizada e com objetivos de enfrentamento à superação dos mecanismos que disseminavam a desigualdade e conseqüente opressão. Algumas escolas para negros surgiram a partir desses movimentos, somando-se ao racismo a que pretos e pardos eram submetidos nas escolas da corte, quando eram admitidos, além da proibição de escravos à escolarização.

Aqui urge um breve debate acerca dessas práticas preconceituosas, posto que o preconceito racial tem sua origem a partir da ideia de raça que, como pressuposto de separação e dominação, surge a partir do colonialismo⁵ quando os negros foram reduzidos à condição de escravos e, conseqüentemente, designados à raça inferior e, os brancos europeus, à raça superior, sendo que o mesmo pensamento, de segregação racial, continua presente na colonialidade⁶. Quijano (2005) faz importante debate acerca do controle europeu, na América, a partir da ideia de raça, como mecanismo de validação do poder, vejamos

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

⁵ Pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35).

⁶ Pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36).

Esse entendimento foi difundido criando entre colonizados e colonizadores o processo de segregação da população negra. Quijano (2005) ressalta que a partir do colonialismo a Europa criou o eurocentrismo que continua presente na sociedade atual como uma herança do poder hegemônico a ser combatida dia a dia. Esse pensamento alicerçou as formas de dominação e exploração que a colonização impôs às Américas e ao restante do mundo, padronizando os lugares sociais a partir da classificação de raça. Com bases sólidas nesse entendimento eurocêntrico, é que as escolas da colônia brasileira não estavam dispostas a oferecer educação formal aos negros, quer fossem escravos ou libertos, pois sua raça não se enquadrava no padrão de poder.

No entanto, seguindo o caminho contrário da proposta de padronização surgiram, como alternativa para promover a educação formal à população negra, as escolas para negros. Citemos como exemplo a existência da Escola de Pretextato dos Passos e Silva⁷ que funcionou no Rio de Janeiro, na Rua da Alfândega, no período de 1853 a 1873 e atendia meninos pretos e pardos. Outro registro de escola ocorreu no Maranhão, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, criada pelo negro Cosme “para o ensino da leitura e da escrita para os escravos aquilombado” (CUNHA, 1999, p. 28).

A existência é vaga, os registros são precários, não havendo referência documental expressa da existência dessas escolas. O conhecimento referente vem, normalmente, de registros de processos judiciais que negras/os abriam em face de alguém ou mesmo que respondiam. Como no caso de Pretextato que abriu processo⁸ solicitando a continuidade do funcionamento de sua escola, por ser uma exigência da época para o exercício do magistério, ou do negro Cosme que foi grande liderança durante a Guerra dos Balaios no estado do Maranhão (CRUZ, 2005).

Mesmo ausente na literatura os achados em documentos nos permitem inferir que negros/as nunca deixaram de demonstrar e atuar contra a escravização. De modo que lentamente pleitos foram sendo conquistados, muito embora a elite da coroa portuguesa no Brasil nunca deixou de implementar mecanismos de entraves às reivindicações da população negra.

⁷ Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” (SILVA, 2002, p. 149).

⁸ Para obtenção do deferimento, o professor montou um dossiê no qual apresentou dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos em defesa da continuidade do funcionamento da sua escola; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do inspetor de seu quarteirão enviado ao subdelegado da freguesia de Sacramento e um documento, escrito de próprio punho, ao inspetor (SILVA, 2002, p. 150-151).

Assim, em 1.879, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril, se estabeleceu a liberdade de ensino primário e secundário para ambos os sexos no município da Corte e o superior em todo o Império, todavia, não há que se falar em avanços para negros e negras. Esse contexto socioeconômico foi marcado por grandes transformações mundiais de ordem econômica e social e o Brasil sofreu os reflexos dessas mudanças que culminaram com a abolição da escravatura, em 1888, acabando, em tese, com a escravidão negra no Brasil. Na verdade, o fim da legalidade da escravização foi resultado da luta e resistência somando-se à necessidade de adequação à nova realidade social que se vislumbrava em que era imperativo o escravizado liberto para a produção do trabalho, consequente adequação econômica da industrialização que se apresentava.

Martins (2005) nos permite fazer uma relação entre o processo de colonização de 1500 e as transformações econômicas e sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, período onde se verifica a continuidade da forma acentuada do uso dos mecanismos estatais visando submeter as classes subalternas aos interesses da classe dominante, ou seja, “pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos” (MARTINS, 2005, p. 145-146). Em contraponto, as manifestações contra as diversas formas de exploração e discriminação também se acentuaram. Almeida e Livia Sanchez (2016) relatam que

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (ALMEIDA & SANCHEZ, 2016, p. 238).

Esse processo de massificação do eurocentrismo em todos os setores da sociedade como mecanismo de poder, a partir da superioridade da raça, vai desencadear um processo de tentativa de invisibilidade e apagamento da raça, designada inferior, de modo que perca sua origem, sua raiz, sua história, sua cultura e absorva o modelo padronizado a ser concebido: o europeu. É nesse contexto que vai se constituir a colonialidade do poder, do saber e do ser⁹.

Se contrapor à escravização e seus modos de opressão foi uma constante na vida da população negra transformada em escravos no período colonial da história do Brasil. No

⁹ A colonialidade (caracterizada pela continuidade do colonialismo sob outras formas) do poder refere-se às diversas formas de exploração e dominação; a colonialidade do saber refere-se à reprodução e produção nos moldes do colonialismo; a colonialidade do ser refere-se às experiências da existência da colonização.

entanto, a mesma história que omitiu e silenciou, hoje está sendo reescrita com a inclusão das mãos de negras/os que ajudaram nessa construção.

3.1.1 Mulher negra no sistema educacional: passos de resistência à intolerância

Eliminar as desigualdades é uma luta histórica que, ao longo dos anos, vem ganhando espaço de discussão, debate, enfrentamento e alcançando vitórias. Porém, ainda há muito por fazer até que se conquiste, no Brasil, igualdade racial e de gênero, se é que algum dia será possível. No entanto, temos o viés da educação como o mais apropriado para a solidez dessa busca, somando-se, obviamente, às práticas de ações de mobilização e enfrentamento, tão marcantes na sociedade brasileira.

A mulher negra no período colonial travava conflitos diários de sobrevivência e Lélia Gonzales foi umas das intelectuais negras que debateu e ressaltou a importante participação da mulher negra nos movimentos de resistência e de libertação de que se tem notícia. No entanto, a sociedade hegemônica, jamais, permitiria a visibilidade das lutas, razão pela qual os mecanismos de invisibilidade são heranças coloniais ainda presentes em nossa sociedade que se somam às tentativas, também, de tornar a luta menos importante. É neste sentido que se busca a afirmação e reafirmação da história que nos foi negada, um dos motivadores que Djamila Ribeiro (2019) assevera que *“desde antes o período escravocrata, e conseqüentemente com a produção e atuação de feministas negras, é que esse debate já vinha sendo feito; o problema então, seria a sua falta de visibilidade”* (RIBEIRO, 2019, p. 21).

Na implantação do sistema educacional no Brasil a mulher já foi de plano excluída. Segundo Maria Inês Stamatto (2002), elas *“ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos, orações, controle de pais e maridos”* (STAMATTO, 2002, p. 2). Quanto às mulheres negras, nem mesmo a educação religiosa lhes era permitido, restando-lhes o trabalho escravo e as mazelas da escravidão. Logo, a desigualdade social, educacional, econômica, política, cultural tão presente, ainda, no século XXI, é efeito de um processo histórico que, desde o nascedouro, insiste em privilegiar, uns, e subalternizar, outros.

Aqui é importante trazermos os estudos de Goffman (2021) acerca do estigma. O autor traz relevante contribuição e ressalta quão perigosa é a prática de atributos profundamente depreciativos, os quais consignam várias formas de discriminação (GOFFMAN, 2021, p. 13).

Segundo Goffman (2021) é nas relações sociais que se difundem vários tipos de estigma, enumerando o autor as relacionadas às deformidades físicas, às relacionadas ao caráter e,

aquelas relacionadas à raça, nação e religião, que é a que nos interessa no presente estudo, mais precisamente no campo educacional. Pois, consideramos que a escola é um espaço de interação social que produz, ainda, vários tipos de discriminação na população negra. Eu mesma lembro dos vários apelidos depreciativos disparados pelos coleguinhas na escola, por conta da cor da minha pele, do meu cabelo crespo e, ao mesmo tempo, não me lembro de interferências por parte das professoras reprimindo as atitudes dos colegas de classe. Com certeza a escola também não tinha incluída na sua proposta pedagógica ações que debatessem a temática das relações étnico-raciais. São marcas em minha trajetória que somente o tempo curou.

É neste contexto que Goffman (2021) assevera que

o momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo, varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma, mas em cada caso, a sua aparição dará origem a uma experiência moral. Assim, frequentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas (GOFFMAN, 2021, p. 42).

Os apelidos, os insultos, as caçoadas são formas de discriminação que podem causar danos na vida de uma pessoa estigmatizada, pois essas relações sociais não são igualitárias (SIQUEIRA & CARDOSO, 2011, p. 92). Além de não serem igualitárias são desumanas. Uma criança, por exemplo, vai à escola para estudar, interagir e não está preparada para receber insultos dos coleguinhas. Essas experiências sociais negativas com crianças negras, e que são corriqueiras nas escolas, poderiam perfeitamente ser evitadas não fossem as categorias¹⁰ que a sociedade impõe, assim

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 2021, p. 14).

E essas práticas ainda estão presentes no espaço escolar. A fala das entrevistadas nos confirma que apesar de um avanço no campo das discussões, debates e militância, crianças e jovens ainda passam, na escola, por experiências desumanas com práticas preconceituosas estigmatizando crianças negras. A fala da professora Margarida retrata um exemplo dessas

¹⁰ A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias (GOFFMAN, 2021, p. 11).

experiências, sofridas, de quando era criança, ao responder acerca de algum tipo de situação de preconceito que tenha passado.

Sim lembro muito quando eu estudava no Dom Aristides também tinha colegas por ser de uma classe mais alta e a gente ser mais humilde uma classe mais baixa, então tinha vezes que eles falavam algumas coisas pesadas “nega do cabelo de bombрил”, “nega suja” então ... sabe ... e aquilo só fazia eu chorar. Então eu tinha essa professora Joana que me dava sabe muitos conselhos, me incentivava né. Isso coisas que marcou mais que hoje não tem mais influência na minha vida (PROFESSORA MARGARIDA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Esse relato de fatos ocorridos no espaço escolar determina a importância que tem os estudos, os debates, a militância acerca do preconceito e discriminação quanto à raça, gênero e demais formas que agridem a personalidade e causam sofrimento. Aqui também urge ressaltar que a entrevistada não fez menção a qualquer atitude da professora com relação aos colegas, mas somente ao apoio psicológico que dava à entrevistada, então aluna.

A experiência vivida pelo filho da professora Rosa, também, nos ajuda nessa breve discussão.

Eu sofri preconceito com meu filho na escola e ... (fica pensativa e se pergunta) eu já tava estudando? Não, eu não estava estudando. Meu filho, o segundo, o mais velho o Henrique. E aí uma colega, uma pessoa aqui da comunidade falou assim para mim: você já conversou com o Henrique o que aconteceu hoje na escola? Eu disse não. Conversa com ele eu não vou te falar nada para não ser fofoca, mas conversa. Porque essa minha colega também tinha uma filhinha que estudava com ele. Porque a Laura me contou o que aconteceu. Laura era o nome da menina. Aí eu cheguei Henrique o que aconteceu hoje, ontem na escola? Nada mamãe. (risos) Tem certeza que não aconteceu nada. Ele me olhou assim (inclina a cabeça pensativa); não, foi uma hora que eu levantei da cadeira, eu não pedi licença do professor, levantei da cadeira para pegar minha borracha que tinha caído no chão e o professor falou assim para mim: “senta menino, parece filho de macaco”. E a menina escutou e a mãe dessa menina ia chegando na porta da sala de aula quando ela também escutou. Então, quando ela me falou aquilo eu fiquei pensando: “filho de macaco”. Eu cheguei em casa falei assim: Henrique, quando eu perguntei para ele né, que ele me falou. Henrique tu é filho de macaco? O nome do teu pai é macaco? Não, o nome do meu pai é (...). Era pra você ter falado isso para o professor: não professor eu não sou filho de macaco, o nome do meu pai é (...) e o nome da minha mãe é (...) e o meu nome é (...). Aí, eu não sabia muito que fazer né. Liguei para uma amiga, essa minha amiga que ajudou no TCC. Amiga aconteceu assim, assim. Ela disse assim, olha o que eu te aconselho: vai lá na escola conversa com o professor, escuta o professor, aí conforme o que ele te disser aí tu vai dizer para ele o seguinte: que ele agiu de uma forma super errada com teu filho, como aluno dele, então ou ele se redime né, pede desculpas, ou então você vai procurar os seus direitos (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Ressaltamos que a seara da pesquisa atravessa a Formação Continuada de professores, todavia, não está inserida nos nossos objetivos. Porém há de se mencionar quão importante é difundir os debates, as leituras a oferta de formação, a partir das mantenedoras, que aborde as

temáticas de gênero e raça para que as ações de combate sejam imediatas. Ademais a Formação Continuada, especificamente, na área das relações étnico-raciais é uma demanda necessária, pois vai influenciar diretamente na prática pedagógica dos docentes deixando no passado, bem presente, a inércia diante de práticas discriminatórias, assim como, operar mudanças nas próprias ações preconceituosas, pois se não for pela educação, não vejo outro caminho, no Brasil, para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Mas, voltemos à trajetória da educação da mulher negra que, de fato, desde sua chegada ao Brasil, como escrava, foi estigmatizada através de mecanismos em que foram sendo criadas teorias que justificavam sua inferioridade e consequentes ações de manobras para permanência na invisibilidade; assim a sociedade brasileira se moldou, a partir do período colonial, onde a população negra, por ser negra e escravizada foi e continua sendo estigmatizada.

A história segue seu curso “normal” de acordo com os privilégios sociais estabelecidos e direcionados segundo os critérios pensados para a manutenção das regalias de poucos e exploração da maioria. Desse modo que, após a saída dos jesuítas do Brasil e implantação das reformas de Pombal é que muitas escolas foram criadas e, em grande número, para atender meninos. Esse contexto da história nos condiciona a levantar breve, porém, necessária discussão acerca das bases fundamentais dos privilégios que permeiam gênero, raça e classe na sociedade brasileira.

Munanga e Nilma Lino Gomes (2016) trazem reflexões acerca de como a sociedade veio moldando o papel e o lugar da mulher negra desde o período colonial ressaltando que

Algumas feministas negras costumam refletir que a situação da mulher negra no Brasil, apesar dos avanços, ainda tem muito que mudar. A mulher negra que, no período escravista, atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passa a desempenhar trabalhos braçais, insalubres e pesados. Essa situação ainda é a mesma para muitas negras no terceiro milênio (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 133).

Esse contexto é bastante debatido principalmente a partir dos anos de 1970 quando, aos movimentos feministas, foram sendo incluídas as pautas das mulheres negras que, até então, não faziam parte das demandas. Ou seja, o olhar dos movimentos invisibilizava a dupla discriminação imposta à mulher negra: “ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade racista” (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 133).

Mas, voltemos ao período colonial quando, seguindo o curso contrário da história que se escrevia, e durante a vigência, ainda, das reformas de Pombal no Brasil, foram também criadas algumas escolas para atender meninas, dentre elas, foram encontrados registros do Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado em Campinas, em 1860, e destinado à educação

feminina. O colégio era dirigido por Antônio Cesarino e sua mulher, um casal de pardos que, juntamente, com as irmãs do marido ajudavam na condução dos trabalhos na escola. Mesmo não sendo destinado, exclusivamente, ao atendimento de meninas negras, a escola recebia, também, meninas negras e pobres que as famílias não tinham recursos para custear os estudos (BARROS, 2005, p. 87).

De algum modo é possível considerar que a partir das reformas pombalinas a educação formal alcançou, timidamente, as mulheres durante sua implementação, não podendo considerar avanços para as mulheres negras, eis que nesse momento negras e negros eram a mercadoria mais lucrativa através do comércio de escravos. Nesse contexto a educação formal foi pensada e planejada com destino certo: a população branca, que, com respaldo legal, formulava normas que, proibia ou inviabilizava o acesso de negras e negros à escolarização. Maria Inês Stamatto (2002) ressalta a oficialidade do acesso às mulheres na escola, bem como, a perspectiva de inserção no mercado de trabalho através do magistério público, já que

Em 1755, o governo português determinou que a direção das povoações jesuíticas passaria ao clero regular e que deveria haver duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas. [...] Em 1772, a administração pombalina empreendeu a reforma dos Estudos Menores, criando a Diretoria Geral de Estudos, subordinada ao rei, proibindo o ensino particular sem permissão desta Diretoria, controlando o conteúdo do ensino e os livros didáticos, através da Real Mesa Censória, e criando as famosas aulas régias, pagas pelo subsídio literário – imposto também criado nessa reforma – especialmente destinado ao pagamento do magistério (STAMATTO, 2002, p. 3-4).

Todavia, não é comum se verificar relatos de professoras negras no magistério nesse período, haja vista que os mecanismos sociais de segregação, sejam legais ou informais, eram uma constante. Mesmo após a abolição da escravatura e a permissão legal de negros e negras frequentarem a escola formal os mecanismos de manutenção da subalternização foram, tão somente, alterados. Seguindo o curso contrário na construção da história eurocêntrica podemos citar a professora e escritora maranhense Maria Firmina dos Reis que, formada, conseguiu ser aprovada em concurso público para a Cadeira de Instrução Primária em 1847, um feito que não se aprende na escola (BORGES, 2009, p. 13).

De acordo com Gonçalves e Petronilha Silva (2000) a escolarização de mulheres negras nascidas a partir do início do séc. XX já se processou de forma desumanizante, pois, ao invés de ir para as salas de aula elas eram encaminhadas

a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este

fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

A ação parte da percepção de uma sociedade que traz uma trajetória moldada por desigualdades sociais com o propósito da perpetuação de privilégios que marcam a categoria dominante em nosso país. Logo, a presença de negras e negros na escola, desde quando permitido o acesso à educação formal, foi e continua sendo motivo de inquietação que gera diversas formas de manifestações preconceituosas de raça ou cor e gênero. Nem mesmo as políticas públicas sociais e educacionais atendem às desigualdades que se perpetraram durante séculos sendo a população negra a mais prejudicada quando do ingresso e permanência na escola.

Em se tratando de mulher e negra a condição se agrava pelo estigma social, ainda presente, que desumaniza o corpo feminino negro numa manifestação de negação do outro que prolonga a realidade vivida no período da escravidão, pois, ainda no último lugar do ranque brasileiro na escala social e educacional, pesquisas mostram que mulheres negras apresentam menor nível de escolaridade, trabalham mais, porém com rendimento menor e são, ainda, poucas que conseguem romper a barreira do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente. Todavia, as lutas e resistências, também são intensas e constantes e vem promovendo mudanças cuja visibilidade parte da sociedade insiste em tentar manter na invisibilidade.

Algumas dessas mudanças foram possíveis a partir da maior escolarização de mulheres negras, assim como, a continuidade nos movimentos de resistência. Pois, a mulher negra sempre esteve presente dentro do movimento negro ajudando a construir a história do país. Todavia, elas foram percebendo as especificidades de suas demandas como mulher e negra e observando que as particularidades não eram pautas específicas nem do movimento negro, nem do movimento feminista. Daí se vislumbra a necessidade de um movimento que considerasse as especificidades das mulheres negras e, foi na década de 1970 que as aspirações femininas negras se ampliam e vão fazer surgir o Movimento de Mulheres Negras – MMN. Neste período, Lélia Gonzalez fez importantes debates que contemplavam a questão da desigualdade de gênero e raça, principalmente quanto as diferenças entre mulheres brancas e negras, ampliando seus debates para a consciência de gênero e combate ao machismo na sociedade brasileira. Foi nesse contexto que Lélia “problematizou a questão da mulher negra como categoria específica na luta contra as desigualdades sociais entre os sexos, tema que ela conseguiu estender a todos os outros debates feministas” (RATTS & RIOS, 2010, p. 103).

A questão da desvalorização da mulher negra em todos os níveis da sociedade é, também, uma pauta levantada por Sueli Carneiro (2019) a autora ressalta, inclusive a questão estética, considerando que a mulher branca constitui, ainda, o ideal estético de nossa sociedade (CARNEIRO, 2019, p. 94).

Da conscientização surgem pleitos, bandeiras de luta que caracterizam a particularidade das demandas. Sueli Carneiro (2019) vem utilizando a expressão “Enegrecendo o feminismo” para explicar a necessidade da projeção das mulheres negras, para a autora a utilização se justifica para

designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica de ser mulher, negra e, em geral, pobre, e delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (CARNEIRO, 2019, p. 198).

Todo esse contexto contribui de sobremaneira na continuidade das desigualdades educacionais que refletem, diretamente, no aspecto social e econômico. A sociedade racista, machista e sexista faz uso de um misto de mecanismos que interferem a trajetória de nós, mulheres negras. Aquelas que possuem condições financeiras de estudar sem a necessidade de, também, trabalhar, precisam aprender a lidar, diariamente, com os inúmeros atributos depreciativos, desde a infância, com a rejeição dos colegas e, até mesmo, de professoras e professoras, entre outros mecanismos, e, aquelas em que sua força de trabalho é de suma importância para seu próprio sustento ainda tem a labuta diária de exploração do trabalho, doméstico em sua grande maioria, que somente a garra e vontade de vencer são capazes de dar forças para alcançar a conclusão dos estudos.

Os estudos, as reflexões dos movimentos, de intelectuais atravessam nossos horizontes e confirmam a importância dos recortes raciais e de gênero visando o combate às desigualdades sociais e ao preconceito, ratificando que as mulheres negras estiveram presentes na construção da luta da população negra. Assim, a importância dos movimentos na primeira década do século XX que alavancaram as produções acadêmicas de intelectuais negras/os nas pesquisas de pós-graduação e, que cuidam, principalmente, da mulher negra (CARNEIRO, 2016, p. 141). Há de se considerar que os avanços são positivos, todavia, a disparidade igualdade/desigualdade entre população negra e não negra ainda vai necessitar de séculos de reparação.

3.1.2 Avanços Socioeducacionais a partir do Século XIX

Os movimentos em defesa das causas de negras/os ganharam força e a educação passou a ser o principal pleito. Se atualmente a desigualdade ainda é uma característica da sociedade brasileira, no final do século XVIII e início do XIX era a supremacia eurocêntrica quem ditava as normas.

Os séculos de escravização consolidaram o processo de exclusão educacional além de servir de base para a solidificação das desigualdades de gênero e cor ou raça, características marcantes da sociedade brasileira. Moldada há séculos, a educação foi um mecanismo apropriado para a elite colonial que, conduzindo a hierarquização social, mantinha a exclusão e subalternização de negras/os oriundos da escravidão. Porém, Suelaine Carneiro (2016) ressalta a capacidade que a educação tem, também, de se contrapor às diferenças e promover a igualdade de oportunidades no convívio social e, para a autora, a educação é “*um importante instrumento de superação de desigualdades, opressões e hierarquizações que operam na sociedade*” (CARNEIRO, 2016, p. 123).

Nesse contexto de mobilização e busca por inserção social e educacional surgiu em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira, uma associação que reivindicava os anseios da população negra. Antes de ser silenciada pela ditadura militar a Frente Negra Brasileira teve importante atuação e, pela inércia do estado, ofereceu à população negra escola, assistência na área da saúde e social (MUNAGA & GOMES, 2016, p. 120).

A educação como mecanismo de superação das desigualdades não apaga o fato de que a presença de uma negra ou de um negro em uma sala de aula sempre causou repulsa e, permanecer no ambiente escolar é um desafio de séculos, pois o racismo foi e continua sendo uma realidade no Brasil.

A Lei nº 1.390/1951, conhecida por Lei Afonso Arinos¹¹, veio trazer uma certa reparação, podendo ser considerada um avanço para a época, pois contemplou, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor, incluindo nas disposições do art. 1º a recusa em estabelecimento de ensino aluno por preconceito de raça ou cor. Ela abre caminhos para a futura criminalização do racismo.

Nessa conjuntura é fundado em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR –, depois

¹¹ Lei proposta por Afonso Arinos de Melo Franco e promulgada em 03/07/1951, por Getúlio Vargas, que passa a considerar como contravenção penal as práticas de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele.

sendo chamado de Movimento Negro Unificado – MNU – com importante atuação no país desde seu surgimento nas reivindicações sociais e educacionais como frente de protestos.

É nesse sentido que os debates de enfrentamento ao preconceito racial culminaram com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que contemplou em suas finalidades a condenação a “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”, sendo essa redação mantida nas suas demais alterações.

Os anos que antecederam a Constituição de 1988 foram de muitas contestações no sentido de que a Lei Maior do país trouxesse a reparação legal devida a população negra e, de plano, ela dispõe em seu art. 6º a educação como o primeiro dos direitos sociais, mantendo por todo o texto regramentos que devem ser implementados pela União, estados e municípios, visando o efetivo cumprimento da Lei Maior. Ainda, no art. 205, assim dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal – CF – de 1988 dispõem que a educação é direito de todos e, mesmo sendo a lei das leis, não foi capaz de pôr fim aos entraves que negras/os sempre enfrentaram no acesso e permanência no sistema educacional. Inclui-se nesse contexto não somente a população negra, mas também a população pobre, composta de uma grande porcentagem de negras/negros. No entanto, extirpar da Constituição qualquer modalidade de discriminação/proibição à escolarização é, sem dúvida, uma grande conquista, principalmente considerando o trajeto histórico de exclusão educacional submetido a negras/os no Brasil.

Todavia, avanços são propostos e conquistados e, ainda, no âmbito da Constituição Federal de 1988 é importante destacar a criminalização do racismo no Brasil ao dispor que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (art. 5º, XLII, CF). Munanga & Nilma Lino Gomes (2016) definem o racismo como sendo

um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 179).

Esse sentimento de superioridade traduzido em diversas práticas racistas constituem uma problemática entranhada na sociedade brasileira e as ações de combate também perpassam séculos, a Constituição Federal de 1988 veio responder à essa demanda ao criminalizar essas práticas nos mais diversos ambientes da sociedade. Nilma Lino Gomes ao apresentar a obra de Munanga (2019) faz importante reflexão acerca do quão invasivo é o racismo e de como ele pode deixar profundas cicatrizes quando fala que

O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários. Por isso a reação antirracista precisa ser incisiva. Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. É importante, também, uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a nossa ascendência africana (MUNANGA, 2019, p. 6).

Ainda, em estreita relação com a temática da pesquisa vale destacar, também, a Lei nº 7.716/2009 que define os crimes que são considerados como resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, merecendo destaque o constante no art. 6º que dispõe acerca da possibilidade de responsabilização criminal, daquele que “Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau” (Art. 6º, Lei nº 7.716/2019).

A pertinência da menção jurídica se justifica pela ausência secular de responsabilização criminal daqueles que desde o período colonial discriminaram, oprimiram, vilipendiaram negras/os.

A mobilização é um mecanismo de se propor pleitos, buscar mudanças, sugerir alternativas. Nilma Lino Gomes (2017) faz importante reflexão sobre a importância dos debates de intelectuais negras/os sobre raça, diversidade, preconceito, direitos, que culminaram com a fundação, em 2000, da ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. A associação leva ao campo das discussões políticas e acadêmicas a necessidade de verdadeira inserção e permanência de estudantes negras/os nas instituições de ensino superior, considerando que vários desses intelectuais conseguiram concluir ensino superior, mestrado e até mesmo doutorado, fortalecendo a luta pela inclusão. Para a autora

aos poucos, as instituições de Ensino Superior começam a inserir História da África, Relações Étnico-raciais, e Diversidade, Gênero e Relações Étnico-raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos, demandando concursos públicos específicos para essa área (GOMES, 2017, p. 72).

Os debates sobre educação vão ganhando espaço e força a partir do momento que intelectuais negros/as reiteram as discussões acerca de acesso à educação, entre outras temáticas, merecendo destaque, nesse contexto, a revisão dos livros didáticos, a partir de estudos que constataram a presença de temáticas com abordagens preconceituosas nos livros didáticos, em meados do século passado e que somente foi atendida a partir de 1993 pelo Programa Nacional do Livro Didático, em atendimento ao pleito de evitar a reprodução de ideias discriminatórias a respeito da população negra no ambiente escolar.

Nesse contexto, também, é sancionada a Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Trata-se de uma conquista significativa para a população negra na luta contra o preconceito, a discriminação e, principalmente o silenciamento de sua história que perdurou durante séculos, eis que o parágrafo primeiro do art. 26-A, assim determina

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Denise Machado Cardoso (2012) ressalta a importância dos debates e das ações dos movimentos sociais que lutam contra o preconceito racial, daí decorrendo ações públicas, como a Lei nº 10.639/2003. Para a autora a referida lei “advém dos movimentos de consciência negra, que lutam ainda contra todas as formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira” (CARDOSO, 2012, p. 49).

Djamila Ribeiro (2019) ressalta a importância da verdadeira implementação nas escolas da Lei nº 10.639/2003, para a autora ela oportuniza

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).

A inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é considerada um avanço muito importante representando a vitória de um pleito justo e necessário que oportuniza a apropriação da história de um povo que contribuiu na construção do país oportunizando o reforço da luta contra a discriminação e o

preconceito racial. Todavia, passados quase vinte anos da lei não há que se falar de efetiva implementação na educação nacional, todavia importantes debates e estudos têm sido feitos numa demonstração de que é necessário e possível propor práticas pedagógicas que contemplem a valorização da cultura negra.

O que se observa, ainda, são mobilizações paralelas dentro do espaço escolar onde a legislação é tratada em datas comemorativas de acordo com o calendário nacional, mesmo que a escola contemple em seus regulamentos ações durante o decorrer do ano letivo. Assim é mais comum nos depararmos com práticas isoladas de professoras e professores que têm uma visão mais ampla da necessidade do debate à nível escolar desde os primeiros ciclos, do que ações conjuntas da escola.

Inserida em uma comunidade com riqueza histórica secular a Professora Rosa ressalta que vem buscando trabalhar os preceitos da Lei nº 10.639/2003, resgatando a História e Cultura Africana e Afro-brasileira através de ações conjuntas durante o decorrer do ano letivo. Essas práticas escolares rotineiras resgatam valores e ensinam uma parte da história, não contada nos livros didáticos, da população que contribuiu na construção do país e que sempre fez parte da sociedade brasileira, mas que foi colocada à margem da mesma sociedade. O resgate histórico da contribuição positiva de negras e negros na formação e construção da sociedade brasileira tem na Lei nº 10.639/2003 um elo condutor. Segundo Eugenia Foster (2009)

Partimos do pressuposto de que a escola não só reproduz as mazelas de nossa sociedade, mas também pode potencializar processos de resgate de histórias e memórias daqueles que foram ficando nas margens. Mais especificamente, no que diz respeito à questão racial, consideramos as mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional, tanto em termos das políticas educacionais (Lei 10639/2003) como das práticas curriculares (FOSTER, 2009, p. 02).

A título de destaque citemos, ainda, a conquista com a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. E, assim, percebemos o quanto os debates são imprescindíveis para a formalização e apropriação da história que negou saberes, valores, modo de pensar, de se afirmar e humanizar de acordo com o pensamento colonial que obliterou as diferenças culturais.

Em 2010 a população negra brasileira tem na Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial – mais uma ferramenta legal que visa “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o

combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (art. 1º, Lei nº 12.288/2010). Vale considerar que o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado em 2010, depois de 07 (sete) anos de tramitação da proposta de autoria do senador Paulo Paim em 2003.

Pela Lei nº 12.711/2012 é instituída a política de cotas para as universidades federais é, também, consequência de um pleito cuja conquista merece ser ressaltada. Segundo Djamila Ribeiro (2019) as pesquisas já demonstram um certo avanço nessas instituições, onde a maioria dos estudantes é negra, sem considerar que vieram de escola pública com renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio, no entanto, o contingente era e, ainda o é, insuficiente, requerendo a continuidade da luta (RIBEIRO, 2019, p. 49).

Aqui abro um parêntese para me inserir na dissertação como beneficiária, também, dessa conquista, pois ingressei no processo seletivo do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP – através das cotas para negros/as, razão pela qual passei por diversas situações, que considero até constrangedoras, em que tive que explicar, para familiares, amigos e conhecidos, acerca de um processo nos moldes da Lei nº 12.711/2012. Sendo que as interpelações se resumem em, as pessoas acreditarem que as provas são diferentes, são mais fáceis para negros/as ou que se passa de qualquer jeito porque é negro/a, ou seja, a reafirmação da visão hegemônica de que nós negros somos incapazes de concorrer com os brancos e, mais espantoso, ainda, é a convicção de que estamos tirando a oportunidade de alguém (branco, obviamente) quando se utiliza da legislação das cotas raciais. Eu também questioneei alguns: e os séculos em que não nos foi dado oportunidades? Dessa negação essa parcela da sociedade não lembra.

Desse modo, os dados demonstram que as políticas públicas, mesmo com pouca eficácia, são promotoras de mudanças que ao longo dos anos vão se encorpando. Munanga & Nilma Lino Gomes fazem importante reflexão acerca da política de cotas ressaltando a importância da resistência negra na conquista de seus pleitos. Para os autores

desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos de Brasil, a luta e a resistência do povo negro já haviam começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 195).

Por fim, trazemos a somar com as reflexões a Lei nº 12.990/2014 que institui reserva de 20% (vinte por cento) das vagas, para negros, nos concursos públicos. Espera-se que essa lei seja um dos mecanismos de transformação dos ambientes do serviço público em que a minoria

dos servidores é negra. É uma questão de equidade, onde as oportunidades sejam em proporções iguais.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012), destaca os negros e negras, entre outros, como inseridos nos chamados, pelo autor, de *outros sujeitos* que ao longo da história resistiram ao tempo e que hoje, pela trajetória de subjugação, são, em grande número destinatários de programas sociais e políticas educativas cuja real intenção é mantê-los invisíveis, todavia, o autor ressalta que esses grupos sociais se mostram presentes, visíveis, resistentes e cada vez mais atuantes na busca de resgatar seus valores, assim como, a devida inserção social que lhes foi negada através dos diversos mecanismos sociais de manipulação e dominação.

Os avanços são lentos, as conquistas são graduais, mas o importante é que estão ocorrendo, pois os mecanismos de manipulação que visam a continuidade da submissão, do então período colonial, estão vivos e presentes em nossa sociedade e nos convidam a propor estudos, debates que promovam seu enfrentamento.

Negras e negros vêm ao longo dos séculos lutando e resistindo. As pesquisas tem o poder de tornar visível suas histórias, suas presenças nos espaços sociais e se contrapõe ao pensamento eurocêntrico, hegemônico, patriarcal, preconceituoso, racista e sexista, que tentou pô-los no anonimato.

4 AMAPÁ NO CONTEXTO DAS CONQUISTAS EUROPEIAS

“Marrocos”
Vimos lá de Marrocos
Para uma vila habitar,
Revivendo nossa história
Num cantinho do Amapá.
(Refrão: bis)
Sopram os ventos africanos
Navios seguem para outro lado
Em seus porões desumanos
Vem os nossos antepassados.
Sáimos de Portugal
com Destino a Belém
Deixamos nossas famílias
e nossos amigos também.
Sofrendo todo tipo de maus-tratos
E todo tipo de agravo
Desembarca em Mazagão
Com a condição de Escravo.
Negros valentes guerreiros
ao chegar neste lugar,
arregaçaram as magas
e se puseram a trabalhar.
Terra abençoada e fértil,
tudo que se planta dá
o milho, o arroz e o feijão
abasteciam o Grão-Pará.
Mesmo longe da mãe África,
humilhado e sem amor
o negro tocou sua caixa
e sua história cantou.
Foi escravo e sou liberto,
vou pra cima ou pra baixo
e para comemorar
hoje canto o Marabaixo.
Josué Videira e Manuel Duarte

Nesta seção trazemos, de forma concisa, o histórico do estado Amapá, com breve destaque para a capital, considerando que o foco, está, em parte, na história de Mazagão, especificamente, Mazagão Velho-AP nosso *Lócus* de estudo, razão pela qual optamos por iniciar a seção com a letra, que eu considero uma belíssima poesia, do Ladrão de Marabaixo¹², chamado, “Marrocos” que tem autoria de Josué Videira e Manoel Duarte. A letra já nos apresenta e nos convida a conhecer a história secular da vila de Mazagão Velha. Também

¹² Marabaixo é uma manifestação cultural constituída principalmente por canto, música e dança. Vincula-se ao fazer religioso do catolicismo popular praticado predominantemente pelas comunidades negras do Amapá. Costuma ser ofertado às santidades de devoção em agradecimento pelo alcance de uma graça, ainda que não se restrinja a este contexto. Para mais informações acesse http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf

fazemos um justo destaque para mulheres negras no estado do Amapá no âmbito educacional, sociocultural e político. Então, vamos viajar um pouquinho na história.

4.1 DAS PRIMEIRAS INSPEÇÕES À CONDIÇÃO DE VILA: POVOAR ERA PRECISO

A história do estado do Amapá remonta ao século XVII quando em 1637 foi criado, pelo rei Felipe IV, a Capitania do Cabo Norte com a finalidade de povoamento da região para proteção e combate aos invasores (SANTOS, 2006, p. 08).

Por conta do processo de expansão do povoamento na região amazônica, em 04 de fevereiro de 1758, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, eleva o povoamento de Macapá à categoria de Vila, passando à denominação de Vila de São José de Macapá. Rosa Marin (2005) assevera que

As terras do Cabo Norte receberam, com a entrada de colonos embarcados em Portugal, com os escravos introduzidos da África e com indígenas mobilizados de locais diversos do vale amazônico, um sopro de povoamento. Macapá, situada a 36 léguas do Cabo Norte, foi o epicentro desse povoamento (MARIN, 2005, p. 85)

A chegada de negros africanos nas terras amapaenses antecede a fundação da Vila de São José de Macapá, Custódio (2016) ao fazer referência a Morais (2009) ressalta que

os negros africanos chegaram ao Amapá em 1749. Nesta ocasião, os negros vieram fugidos de Belém e fundaram no Rio Anauerapucu um quilombo. Não demorou muito para os/as escravizados/as serem descobertos por caçadores de índios e por isso o quilombo foi abandonado. Ressalta o autor que os negros chegaram ao Amapá oficialmente no ano de 1751 através de Mendonça Furtado, então governador do Maranhão e Grão-Pará (CUSTÓDIO, 2016, p. 68).

As investidas inimigas eram ameaças constantes que forçaram a coroa portuguesa a investir na criação e povoamento de vilas, assim como, na construção de grandes fortificações de defesa. Em Macapá foi ordenada a construção de uma grande edificação militar. Segundo Santos (2006)

A fortificação, por ser grandiosa, lentamente foi construída pelo trabalho escravo do negro e do indígena, com os nativos utilizados principalmente no transporte de pedras, em canoas da região do rio Pedreira ao local onde se construía a Fortaleza de São José de Macapá (SANTOS, 2006, p. 20).

A construção da Fortaleza de São José de Macapá demandou vários anos, sendo que as doenças tropicais, o trabalho exaustivo e o descaso da coroa portuguesa foram alguns dos

principais motivos para a demora na conclusão da obra. Nesse período, as doenças tropicais provocadas, principalmente, pela insalubridade do local, foram responsáveis pela morte de milhares de índios e africanos escravizados, bem como, colonos vindos para o povoamento. Até mesmo o engenheiro Henrique Antonio Gallúcio foi vítima das moléstias, morrendo de malária em Macapá em 27 de outubro de 1769 (SANTOS, 2006, p. 21).

No decorrer da construção do Forte foi grande a frequência de escravos que, juntamente com os índios, trabalharam compulsoriamente e de forma desumana, conforme Custódio (2016) apresenta a partir dos estudos de Santos (1998)

Com a construção da Fortaleza de São José em Macapá, capital do Estado, presença do negro e da negra era constante. De acordo com os estudos de Fernando Rodrigues dos Santos, os registros do ano de 1788, afirmam que cerca de 750 escravos trabalhavam na obra. Como a construção do Forte, iniciado em 1764, estes escravizados/as apresentados no registro, eram remanescentes dos trabalhos da fortificação, pois nos dezoito anos que pereceu a construção do Forte muitos negros e negras foram tratados/as de forma cruel e bruta por aqueles que estavam à frente da construção. O autor ressalta que muitos escravizados/as não aceitavam a escravidão, principalmente por causa dos maus tratos e por isso fugiam para lugares bem distantes (CUSTÓDIO, 2016, p. 69).

Vinculado ao estado do Grão-Pará e Maranhão e, depois, ao Pará, o Amapá, desde seu surgimento, sofreu ante as dificuldades de acesso, surtos de doenças e, ainda, pela falta de comprometimento de administradores. No campo educacional não foi diferente. Sampaio & Nascimento (2018) destacam “o descaso do governo do Pará e dos administradores locais (que controlavam os cargos públicos) principalmente para com a educação dos amapaenses”, o que culminou com o analfabetismo de grande parte da população (SAMPAIO & NASCIMENTO, 2018, p. 129). De acordo com Santos

O ensino nas terras amapaenses, apesar de oficialmente ser instituído em 15 de abril de 1799 pelo governador do Grão Pará D. Francisco de Souza Coutinho, quando Janary Nunes aqui chegou em 1944, as escolas ensinavam somente até o terceiro ano primário, através de um currículo anacrônico, com os alunos aprendendo tão somente elementares conhecimentos de leitura, escrita e matemática, o que era muito pouco para uma sociedade em estruturação e que precisava de pessoas capacitadas e motivadas para levar a termo este propósito (SANTOS, 1998, p. 40).

Somente em 08 de agosto de 1907 é que foi instalado em Macapá o primeiro grupo escolar denominado Grupo Escolar Macapá, sendo a única instituição educacional instalada durante o período em que Macapá ficou sob a administração do Grão-Pará. Esse modelo de educação tinha por objetivo manter o domínio político e social através do controle educacional, gerando, ainda um elevado número de analfabetos nas terras amapaenses.

Sampaio e Nascimento (2018) relatam os nomes dos pioneiros na educação formal do Amapá que atuaram no Grupo Escolar Macapá, sendo eles: a professora Cora de Carvalho Penna Rola, diretora da instituição; os professores Martinho de Bulhões Paes e Jovino d'Albuquerque Dinoá, os primeiros docentes da instituição; como auxiliares, José de Souza Saraiva que foi porteiro e, ainda, Raymundo Virgílio dos Santos e D. Lina Pacífica de Carvalho, que atuaram como serventes (SAMPAIO & NASCIMENTO, 2018, p. 129).

O Amapá se desvinculou do estado do Pará somente em 13 de setembro de 1943 quando foram criados os Territórios Federais no Brasil, através do Decreto-Lei nº. 5.812/1943, que criou, ainda, os Territórios Federais de Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguaçú.

Sob a administração do governador Janary Nunes é possível considerar alguns avanços com a inauguração, em 13 de maio de 1946, do segundo grupo escolar na cidade de Macapá, denominado Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 39 (trinta e nove) anos após a instalação do primeiro, seguidos da implantação de outros Grupos Escolares em outros municípios do Território Federal a partir de 1950. O que nos convida a refletir acerca dos índices educacionais locais, mas que não nos convém adentrar no momento. Alexsara Maciel (2014) ressalta que

A educação foi tornando-se abrangente no Território. Não somente na construção de escolas, o ensino em terras amapaenses estendeu-se à alfabetização dos adultos, a maioria da população adulta da cidade de Macapá na década de 1940 era formada basicamente de analfabetos. Organizou um quadro de professores improvisados, basicamente recrutados entre os servidores públicos locais de níveis médio e superior e iniciou a imigração de professores do Pará e nordeste do país, atraídos pelos salários superiores aos que recebiam nos seus estados de origem e também à posição social atribuída a estes professores (MACIEL, 2014, p. 71-72).

É importante considerar que o avanço percebido estava envolto às ações governamentais que tinham o escopo de difundir a exaltação e valorização governamental, transformando a educação num mecanismo de manipulação ideológica. É neste sentido que Santos (1998) faz análise da intrínseca relação entre educação e as ações governamentais da época

A aprendizagem tornando-se abrangente, no entanto, como no restante do país, dificultava a formação de uma consciência crítica por continuar muito mais voltado em valorizar e exaltar as realizações e decisões governamentais, com o agravante dos estudantes serem massificados com o esdrúxulo e anacrônico entendimento que quaisquer contestação ao governo representava anti-patriotismo e causava dificuldades ao desenvolvimento regional (SANTOS, 1998, p. 40).

Nesse contexto é que até o final da década de 1970 o sistema educacional do Território Federal do Amapá oferecia instrução até o nível médio. Somente a partir de 1981 foram oferecidos cursos superiores, através da Universidade Federal do Pará que implantou o Núcleo

de Educação de Macapá (NEM), oferecendo, de início, somente cursos de Licenciatura. A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi implantada somente em 1993, quase cinquenta anos após a transformação do Território. Alexsara Maciel (2014) ao se referir a Moraes & Rosário (1999) reflete acerca da formação educacional da sociedade amapaense dizendo que

A possibilidade de existirem indivíduos conscientes de seus direitos no Território Federal do Amapá foram negligenciados, ou melhor, totalmente cerceados pelo poder central, através de medidas etruscas, que coagem os amapaenses em termos de evolução e desenvolvimento humano. A educação, a instrução e a cultura recebidas, procuravam incutir no amapaense um estado psicossocial de docilidade, obediência, subserviência e principalmente, incapacidade de autocondução (MACIEL, 2014, p. 73).

E, em 05 de outubro de 1988 o Amapá sai da condição de Território Federal passando à Estado da Federação. No ano de 1992 é realizado o primeiro concurso público para admissão de professores no quadro estadual. E, segundo Efigênia Rodrigues, Custódio e Eugenia Foster (2019) o estado do Amapá conta, atualmente, com um contingente de aproximadamente 11 (onze) mil professores/as, distribuídos pelos dezesseis município (RODRIGUES, CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 128).

Considerando as características de cor ou raça apontadas pelo IBGE a população do Amapá se declara, em sua maioria, parda, logo os números e os olhos carecem de escolas, universidade que contemplem a diversidade étnica. Todavia, estudo dos autores retratam que no estado do Amapá as discussões sobre Educação para as Relações Étnico-raciais iniciaram tardiamente em 2008, cinco (05) anos após a promulgação da Lei n 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade nas escolas estaduais e municipais com a assinatura da Lei Estadual n. 1.196 de 14 de março de 2008 (RODRIGUES, CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 128).

A Lei Estadual nº 1.196 de 14 de março de 2008, vem reforçar a legislação federal no âmbito do estado do Amapá pois, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica.

As considerações nos instigam a buscar nas literaturas, documentos e demais fontes da história informações acerca das ações governamental e não-governamental que contribuem nas discussões de gênero e raça como mecanismo de reconhecimento e valorização da história de negras e negros que ajudaram a edificar a sociedade brasileira e com grande participação na amapaense. É nesse contexto que adentraremos na história da fundação da Vila de Nova Mazagão, atual Mazagão Velho-AP, riqueza histórica de nosso estado.

4.2 ATRAVESSANDO O ATLÂNTICO

*Das muitas alegres certezas
que o típico mazaganense tem em sua vida
está a de que, no dia 25 de julho,
haverá uma missa,
haverá uma procissão,
haverá uma batalha...
Nell Pureza¹³*

A Vila de Mazagão Velho-AP tem secular riqueza histórica que encanta, não somente seus moradores, mas, também, turistas e pesquisadores. Assim, estimulados por essa vila, encantadora, fizemos essa viagem que passamos a apresentar, destacando os principais aspectos que transformaram essa travessia pelo Atlântico numa herança histórica que vem atravessando os séculos.

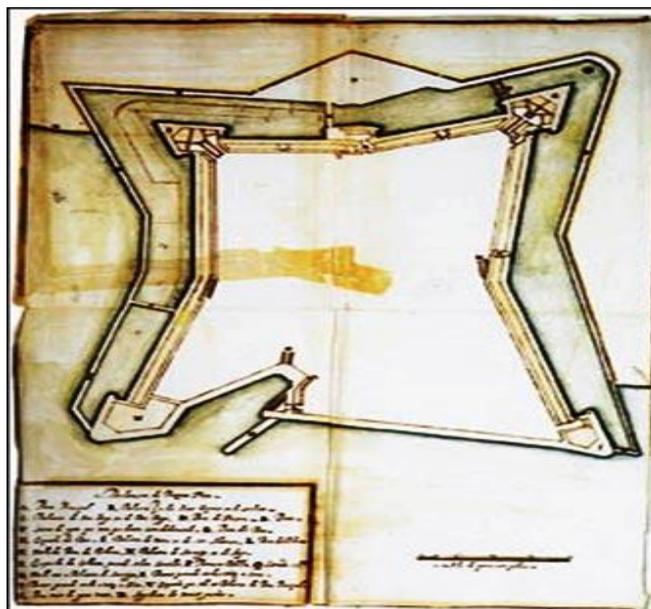
4.2.1 Entre a Amazônia e o Marrocos

A história de Mazagão remonta ao século XVI período em que as investidas portuguesas de expansão marítima foram intensas na busca da propagação do catolicismo, além do interesse econômico, objetivos conexos. Quanto aos interesses econômicos Assunção (2009) destaca o escopo de garantir “intercâmbio comercial com grandes mercados e rotas comerciais da África onde circulavam ouro, escravos e especiarias, produtos que permitiriam uma alta lucratividade na Europa (ASSUNÇÃO, 2009, p. 24).

É nesse contexto que Mazagão, localizada na região setentrional do continente africano, entre outras regiões, é ocupada pelos portugueses em 1502. Sua localização era estratégica para os interesses comerciais de Portugal, razão pela qual uma grande fortificação foi erguida delimitando e protegendo o território e os interesses lusitanos no território africano.

¹³ Professora e Psicóloga mazaganense.

Figura 02 - Planta da Fortaleza de Mazagão na África



Fonte: ASSUNÇÃO, 2009, p. 30.

Todavia, os moradores de Mazagão nunca gozaram de tranquilidade pois, eram alvo de ataques constantes dos mouros, além das dificuldades com alimentação, que era escassa, e com as doenças rotineiras. Toda essa problemática ganhou proporção no século XVIII quando os recursos se tornaram insuficientes para o custeio e defesa da região além de que os lusitanos, naquele momento, estavam com os interesses voltados para as terras brasileiras, principalmente por conta da exploração de ouro que gerava volumoso recurso para Portugal. Ou seja, Mazagão deixava de ser interesse econômico dos lusitanos para ser motivo de despesa e desgaste sem retorno financeiro. Para Assunção (2009)

Apesar de a ocupação perdurar por mais de duzentos anos, os embates não haviam diminuído, mesmo com algumas práticas comerciais entre os mazaganistas e os mouros. O isolamento da região lançava os moradores à própria sorte. Além disso, a falta de recursos favorecia o surgimento de epidemias em grandes proporções e, conseqüentemente, a mortandade entre os habitantes (ASSUNÇÃO, 2009, p. 29).

No outro lado do Atlântico os portugueses enfrentavam a resistência indígena durante o processo de colonização da Amazônia que visava a ocupação e defesa do território ocupado pelos lusitanos, através do povoamento. Nesse sentido, a colônia necessitava de mão-de-obra para a construção dos aldeamentos, cultivo da terra, para as grandes construções de defesa, entre outros afazeres, representando, assim, o modelo de colonização implementado pela Coroa na região amazônica. E, considerando que os índios não se adaptaram ao trabalho escravo e a própria escravização indígena fracassou, sendo proibida no Estado do Grão-Pará e Maranhão

em 1758, foi a Companhia do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão, criada em 1755 e responsável pelo fornecimento de escravos africanos, para a substituição da mão-de-obra indígena, com o propósito de estimular a atividade agrícola na região e fomentar o comércio, posto que o comércio negreiro era lucrativo na época.

Marques (2019) aponta que a área da Amazônia não despertou interesse dos lusitanos no primeiro século de domínio das terras brasileiras e isso se deu por desconhecimento da existência das riquezas ali contidas. A primeira expedição ao interior da Amazônia só aconteceu entre os anos de 1541 e 1542, após a chegada de Martin Afonso de Souza em 1530, por conta da necessidade de iniciar o povoamento como forma de garantir a posse das terras brasileiras (MARQUES, 2019, p.43).

Nesse contexto, a colonização da Amazônia se alicerçou no comércio, aldeamentos e construção de fortalezas, onde os dois primeiros serviram como garantia das condições necessárias ao desenvolvimento do sistema colonial português firmado através da exploração e comercialização das famosas “drogas do sertão”, atividade produtiva desempenhada, a princípio, pela mão-de-obra indígena.

Enquanto fervilhavam esses acontecimentos nas terras brasileiras a fortaleza portuguesa de Mazagão, no Marrocos, vai ao longo dos séculos sofrendo degradação em consequência dos conflitos com os mouros, assim como, com as epidemias recorrentes e o escasso apoio da Coroa. Nesse mesmo contexto, Portugal enfrentava crise econômica por conta da perda do monopólio do comércio com as Índias, além da urgente necessidade de povoamento e defesa das colônias nas terras americanas, entre elas, a região amazônica, principalmente a partir da segunda metade do século XVIII.

Por conta do processo de expansão do povoamento na região amazônica, em 1758, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, eleva o povoamento de Macapá à categoria de Vila, passando à denominação de Vila de São José de Macapá. Rosa Marin (2005) assevera que

As terras do Cabo Norte receberam, com a entrada de colonos embarcados em Portugal, com os escravos introduzidos da África e com indígenas mobilizados de locais diversos do vale amazônico, um sopro de povoamento. Macapá, situada a 36 léguas do Cabo Norte, foi o epicentro desse povoamento (MARIN, 2005, p. 85).

A chegada desses colonos vai provocar o aumento da população e o avanço no processo de urbanização da Amazônia. Em 1767 é a vez da criação da Vila Vistoza da Madre de Deus que se estabelece às margens do rio Anauarapucu. As vilas têm a função de ocupar e proteger o território das constantes ameaças de invasão de outras nações europeias, desse modo, ocupar

a região através dos povoamentos e das vilas, era uma estratégia importante (ASSUNÇÃO, 2009, p. 44).

Embora estivesse localizada no continente africano, do outro lado do Atlântico, a fortaleza portuguesa de Mazagão, no Marrocos, entra nessa conjuntura de povoamento e defesa da região amazônica pois, já instaladas as vilas de São José de Macapá e a Vistoza de Madre de Deus, em março de 1769 a Coroa, através da Carta de 16 de março de 1769, toma a decisão de fundar a Vila Nova de Mazagão. Para Vidal (2008)

É esse o motivo de a construção de uma nova povoação às margens do rio Mutuacá permitir “se derem as maons com o Macapá e com a Villa Vistoza”. Com efeito, ela se insere no dispositivo geopolítico de controle do litoral norte da Amazônia por parte da Coroa portuguesa. E Mendonça Furtado percebeu imediatamente a oportunidade de enviar para essa região os soldados da praça-forte de Mazagão – homens ociosos depois do abandono do presídio, mas afeitos ao manejo de armas e, portanto, capazes de se pôr, a qualquer instante, em ordem de batalha (VIDAL, 2008, p. 105).

Mazagão surge, então, a partir de um projeto, em andamento, pensado e planejado para atender às necessidades locais dos lusitanos na região amazônica. Uma cidade transplantada pelo Atlântico que, além da bagagem material, vai trazer seus costumes, crenças, tradição de mais de dois séculos de presença na África.

Assim, após autorizada a instalação da vila em março de 1769, os encaminhamentos foram providenciados e, em setembro do mesmo ano “o capitão Inácio de Castro Moraes Sarmento foi encarregado pelo governador Ataíde e Teive de demarcar, às margens do rio Mutuacá, um sítio para a refundação de Mazagão, “capaz de criaçoens, e de produzir frutos” (VIDAL, 2008, p. 138).

Percebe-se que as orientações compõem um conjunto de elementos que se combinam para dar celeridade e cumprir com a missão de ocupar e proteger. E, para fazer parte do projeto lusitano na região amazônica é que em 11 de março de 1769 a cidade de Mazagão é embarcada nos navios da Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão iniciando, assim, a trajetória de mudança.

Junto com a política de povoamento e defesa, Marin (2005) assevera que a Coroa, também, objetivava fazer do delta do rio Amazonas um “celeiro agrícola” que, além de abastecer a população local iria, principalmente, ajudar Portugal a enfrentar um grande déficit cerealítico, na segunda metade do século XVIII (MARIN, 2005, p. 80).

Esse entendimento é corroborado por Vidal (2008) ao destacar a quantidade de enxadas que faziam parte da bagagem dos mazaganenses. Para o autor, “não há necessidade de provar sua utilidade em atividades agrícolas. Sua quantidade (1.600) é o perfeito exemplo da ambição

da Coroa de utilizar os mazaganenses como povoadores, ou seja, como soldados-agricultores” (VIDAL, 2008, p. 90). A religiosidade, também, não foi descuidada, era necessário manter o vínculo na fé, assim

[...] os porões do galeão *Nossa Senhora da Glória* foram carregados de objetos de culto, imagens sacras e quadros provenientes das igrejas da praça-forte. [...] Entre as imagens sacras, vem, em primeiro lugar, a da padroeira de Mazagão: Nossa Senhora da Assunção, que traz uma cruz de prata, acompanhada de várias outras: o Cristo morto, Jesus crucificado, a paixão de Cristo, São Pedro, o arcanjo São Miguel, São Francisco, Santo Antônio, Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Amparo da Misericórdia, Santa Ana... Além do custo desses objetos sacros, é evidente que, para a Coroa, esse deslocamento das imagens serve para manter em meio à comunidade mazaganense, uma ilusão de continuidade entre a praça-forte e a cidade colonial que está para nascer (VIDAL, 2008, p. 91-92).

A viagem até a Vila Nova de Mazagão não foi simples. Os mazaganenses foram de Mazagão para Portugal, lá ficaram alguns meses instalados nas casas de familiares ou em estabelecimentos ao encargo da Coroa e, somente, em 15 de setembro de 1769 a mudança entra em sua segunda fase, rumo à Amazônia. Vidal (2008) ressalta que não há muitas informações acerca da viagem de Portugal até Belém. Todavia, é possível considerar que as condições da viagem, de modo geral, não eram das melhores pois foram contabilizadas 19 (dezenove) mortes na chegada em Belém.

4.2.2 Encantos e Desencantos no Grão-Pará e Maranhão para, enfim, aportar em Vila Nova de Mazagão

A saga dos mazaganenses continua após a chegada em Belém do Pará, sede do governo do Grão-Pará e Maranhão, onde foram, provisoriamente, instalados, para aguardar até que a cidade prometida estivesse em condições de recebê-los. Em 23 de janeiro de 1770, a Vila Nova de Mazagão é oficialmente criada e as providências para as mudanças das famílias são aceleradas.

Em janeiro de 1770 as famílias receberam pólvora, armas e outros gêneros, assim como, escravos que a Coroa recomendou que fossem usados na agricultura, Vidal (2008) destaca que

A distribuição dos primeiros escravos parece ter sido feita algumas semanas depois: só em março de 1770 é que temos menção da chegada de corvetas da Companhia Geral com negros provenientes da África. A corveta São Francisco Xavier continha 225 negros e a corveta São Pedro Gonçalves, “cento e noventa e quatro pretos que recebeu no porto de Bissau os quais se dividirão pelas famílias de Mazagão (VIDAL, 2008, p. 114).

Os negros provenientes da África e escravizados na Amazônia foram negociados pela Companhia do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão, a grande responsável pela entrada de milhares de escravos na região e que foram a força de trabalho em toda e qualquer espécie de tarefa. A Companhia esteve em plena atividade entre os anos de 1755 e 1778, quando foi extinta.

Em Belém do Pará, as famílias mazaganenses passam a aguardar as transferências para a Vila Nova de Mazagão. Assunção (2009) destaca que

A primeira transferência de família para a Vila Nova de Mazagão ocorreu em 4 de abril de 1770, e foi a do ferreiro Lourenço Rodrigues, que tinha como incumbência auxiliar na construção. Entre maio de 1771 e maio de 1772 foram feitos dez transportes de famílias para o local. Cada grupo esperava a seu tempo a separação e a reunião num novo local (ASSUNÇÃO, 2009, p. 44).

A espera é morosa. Vidal (2008) ressalta que,

em três anos e meio (entre julho de 1773 e janeiro de 1777), cerca de mil mazaganenses deixam Belém e vão para Vila Nova de Mazagão, a qual, por sua vez, tem um crescimento de mais de 1.200 pessoas. Mas o principal testemunho dado por esses censos é a ampliação do tempo de espera para a maioria das famílias: em 1775, mais de cinco anos depois de sua chegada, 146 entre elas ainda esperam para ser transferidas; em 1777, 68 famílias continuam aguardando (VIDAL, 2008, p. 124).

O considerável intervalo de tempo entre a chegada das famílias mazaganenses em Belém e a partida para a Vila Nova de Mazagão acabou por influenciar no projeto dos lusitanos. Inseridos na sociedade paraense os mazaganenses começaram a trabalhar, firmaram relacionamentos, alguns empreenderam fugas para o interior, de certo modo que a continuidade da viagem passou a ser indesejada para muitos ao ponto de vários solicitarem, à Coroa, a permanência em Belém, ou o próprio retorno à Portugal. Os entraves nas transferências das famílias foram diversos, tanto de ordem econômica, quanto social, o que provocava mais desinteresse dos mazaganenses em prosseguir viagem, todavia, a Vila Nova de Mazagão foi, lentamente, ocupada.

Oficialmente criada em 23 de janeiro de 1770, o primeiro ano da Vila Nova de Mazagão foi caracterizado pelo trabalho intenso de construção das moradias. A planta da vila, feita por Domingos Sambucetti, após visita ao local, teve ampla divulgação. Segundo Vidal (2008) é possível localizá-la em arquivos tanto no Brasil, quanto em Portugal.

Figura 03 - Planta de Mazagão no século XVI, atual Mazagão Velho/AP



Fonte: ASSUNÇÃO, 2009, p. 42.

A princípio a mão-de-obra indígena foi a principal força de trabalho na construção das vilas que povoaram a região amazônica e, entre as adversidades enfrentadas, embrenhados matas a dentro, as doenças, como a malária, eram constantes, principalmente pela insalubridade da região. Vidal (2008) aponta a infecção por malária de 103 (cento e três) índios trabalhadores na Vila Nova de Mazagão, nesse período (VIDAL, 2008, p. 148).

Mesmo diante de inúmeras adversidades, o projeto segue e, além das moradias, também são providenciadas as construções dos edifícios públicos, bem como da igreja que foi concluída no início do ano de 1773. É importante destacar que a Coroa não descuidava da religiosidade por ser uma forma de manter o domínio sobre os povoadores. Assim, a vila vai tomando forma, as famílias vão sendo transferidas, o projeto foi sendo encaminhado.

Vidal (2008) faz referência quanto à primeira menção de solicitação do governador do Grão-Pará e Maranhão para que os mazaganenses se empenhassem na plantação de arroz, fato ocorrido no ano de 1774. O autor destaca

que essa política também se insere no projeto português, estabelecido desde meados do séc. XVIII por Mendonça Furtado, de construir um celeiro no delta do Amazonas. Para esse fim, a maior parte das novas vilas do estado do Grão-Pará e Maranhão se cobrem de pequenas explorações onde os povoadores cultivam café, tabaco, milho, feijão, algodão, mandioca e, às vezes, arroz. Alguns raros excedentes entram no circuito de comercialização e de exportação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Mas esses magros resultados não são suficientes para resolver o déficit cerealista de que sofre Portugal, onde a escassez de arroz – um produto muito procurado na época, porque entra na alimentação diária dos habitantes do reino e

também serve para o pagamento dos soldados – se faz sentir muito agudamente (VIDAL, 2008, p. 176-177).

Assim se explica o fato de a Coroa ter designado os escravos africanos, entregues às famílias mazaganenses, para o trabalho agrícola. Todavia, o desgaste era imenso. As matas deveriam ser derrubadas para o preparo da terra e esse trabalho demandou muitos meses. Considerando as adversidades que compõem o período de instalação e primeiras transferências, durante o primeiro ano em Nova Mazagão a alimentação das famílias foi subsidiada pela Coroa, todavia as dificuldades no transporte eram demasiadas no trajeto de Belém até Nova Mazagão. Ou seja, um conjunto de desventuras tornou difícil a vida na vila.

Apesar das dificuldades, Vidal (2008) destaca em sua obra alguns raros exemplos de sucesso no desenvolvimento da agricultura. Todavia, não são capazes de sufocar as mazelas sociais das famílias que foram atestadas por Rodrigo da Veiga Leitão, coletor de dízimo, ao observar que as terras que circundavam o povoado não eram produtivas como afirmou Mendonça Furtado ao propor a localização da vila naquele território. O autor, ainda, faz referência acerca de uma correspondência endereçada ao governador que relata as condições degradantes de vida dos mazaganenses

O terreno pantanoso no qual a vila está instalada mantém um clima permanentemente úmido que dificulta a conservação dos alimentos, desse modo, a colheita de arroz de 1776 foi quase completamente perdida, e não é incomum que as reservas de farinha de peixe apodreçam no prazo de algumas semanas. Na estação das chuvas, as ruas e o solo de terra batida das casas ficam tão encharcados que se torna impossível manter os corpos secos: com os pés quase sempre descalços, é preciso encarar a lama para ir ao campo ou caçar algo. Em tais condições, nenhuma família pode ter a expectativa de ter o mínimo de sossego em seu próprio lar: a promiscuidade e a precariedade das condições de vida as tornam ainda mais vulneráveis. Sem falar nos mosquitos que pululam num lugar como esse e favorecem a proliferação da malária: se os índios e os escravos são os mais duramente atingidos, os neomazaganenses não são poupados. Mas enquanto os índios são “tratados” no hospital de Mazagão, os neomazaganenses são transferidos para o hospital de Macapá (VIDAL, 2008, p. 193-194).

Como já fora dito, a vida dos mazaganenses não foi fácil na África, e, nas terras da Amazônia a realidade não foi diferente, as dificuldades eram tamanhas que muitos optaram por fugir da localidade, alguns abandonando a própria família. A degradação dos moradores é acompanhada pela degradação da vila que, construída com materiais impróprios, vai se deteriorando com o passar do tempo, provocando inúmeras solicitações de ajuda, bem como reclamações da situação de miséria para o governador e, depois, para a própria rainha, já que a autoridade local não tomava providências. Eles pretendiam abandonar aquele espaço territorial e se instalar em outra localidade em que pudessem prosperar. Vidal (2008) destaca que “miséria,

sofrimento, desgraça e ruína são os termos que melhor sintetizam o tempo da cidade amazônica” (VIDAL, 2008, p. 207).

Na tentativa de conter os mazaganenses, mantendo-os no povoado, algumas providências foram sugeridas para tentar amenizar a situação, como a distribuição de mais escravos por família, além de índios para ajudar na agricultura. Todavia, a Vila de Mazagão sofreu uma grave epidemia de malária, que também atingiu Macapá e Vila Vistoza, no ano de 1780, provocando muitas mortes nos vilarejos. O agravamento da situação da Vila Nova de Mazagão leva a Coroa a deferir o pedido de mudança de localidade, mas, alguns moradores deveriam permanecer no povoado para garantir a ocupação estratégica do lugar.

Em julho de 1785, após uma visita pastoral, “frei Caetano Brandão faz registro de novecentas moradores, incluídos os escravos, os demais haviam retornado para Belém ou para o Reino, outros morrido e em todas as casas tinham dois ou três enfermos” (VIDAL, 2008, p. 233). Em 1842 foi feito um novo registro do número de moradores por Antônio Ladislau Monteiro Baena que contabilizou a presença de 1.961 (um mil e novecentos e sessenta e um) moradores livres e 317 (trezentos e dezessete) escravos (VIDAL, 2008, p. 252).

Reduzido o número de moradores, em 1828 Mazagão perde o status de Vila e passa a ser denominada de “Regeneração”, localidade dependente da Vila de Macapá. Entretanto, os mazaganenses não aceitaram passivamente a mudança e os protestos foram constantes. Durante décadas os moradores reivindicam o nome e o status de vila, solicitação que foi atendida em 1841, pelo Decreto nº 86, de 30 de abril, quando é restaurada a Vila de Mazagão e, em 1888, Mazagão é elevada à categoria de cidade. Mesmo com a elevação à cidade, Mazagão não consegue fugir da degradação que lhe corrompe desde os tempos de Marrocos culminando, novamente, com a saída de muitos moradores, alguns se instalando na Vila Nova de Anauerapucu que passou à denominação de Mazaganópolis. Novamente algumas famílias permaneceram na vila que passou a denominar-se Mazagão Velho.

Atualmente, Mazagão Velho, que pode ser identificado no recorte acima, é um Distrito do município de Mazagão-AP com riquíssima história cultural de uma das principais comunidades negras do estado que mantém suas tradições ao longo dos séculos, desde os tempos de Marrocos. A Festa de São Tiago é a maior manifestação cultural dos mazaganenses e uma das maiores do estado do Amapá. Ocorre, anualmente, no mês de julho, desde sua primeira edição no ano de 1777, conforme indicam inúmeras fontes históricas. No ano de 2020, por conta da pandemia provocada pelo Covid-19, a batalha entre mouros e cristãos não foi reproduzida em respeito às determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como, órgãos federais, estaduais e municipais que proíbem a aglomeração de pessoas no intuito

de evitar a propagação do vírus, preservando a vida humana, haja vista, ser uma manifestação cultural que reúne milhares de visitantes na pequena Vila de Mazagão Velho-AP.

4.3 MULHERES NEGRAS NO AMAPÁ: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Falar da mulher negra no contexto educacional, sociocultural e político se configura em temáticas que estão garantindo espaço nas pesquisas científicas graças à crescente militância dos movimentos sociais, bem como, do Feminismo Negro¹⁴ que veio estabelecer um marco das lutas iniciadas desde o período colonial. Nesta subseção trazemos um pouco da trajetória de lutas, conquistas e desafios da mulher negra no Amapá no campo educacional, sociocultural e político. Os estudos nos mostram a necessidade de mais aprofundamento no campo das ciências na busca de dar a visibilidade negada durante séculos à população negra em especial às mulheres negras.

4.3.1 Na educação

Desmembrado do estado do Pará através do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943 que fez uma redivisão política do Brasil criando os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú, o estado do Amapá não foge à regra hegemônica e eurocêntrica que, com mecanismos sociais e políticos, colocou à margem a população negra dessa região. Seu primeiro governador, nomeado pelo, então, Presidente da República Getúlio Vargas, foi o capitão Janary Gentil Nunes que, dois dias após sua posse chegou às terras amapaenses em 25 de janeiro de 1944, aportando na cidade de Macapá e deparando-se com um pequeno núcleo urbano

que evidenciava decréscimo; sem luz elétrica, esgoto e água encanada. Enfim, um vilarejo decadente sem serviços e atendimentos imprescindíveis ao bem estar coletivo e ao progresso, onde instalava o governo amapaense, sob a indiferença de parte da população (SANTOS, 2006, p. 26).

No entanto, essa nova fase que vislumbrava um futuro de progresso e oportunidades para a população amapaense veio arraigada de conservadorismo mantenedores das regalias hegemônicas e preconceituosas disfarçadas sob um slogan que definia o programa de governo

¹⁴ Surgiu, no Brasil, na década de 1970, a partir da necessidade de se discutir pautas específicas de mulheres negras, ou seja, uma abordagem interseccional entre gênero, raça e classe, pois, dentro do movimento feminista o domínio era das mulheres brancas, logo os recortes de raça e gênero, principalmente, não eram considerados.

para os territórios federais criados em 1943: “Sanear, Educar e Povoar”. E, com fundamento nesse modelo de organização é que o capitão Janary Nunes iniciou seu governo e fundação do serviço público no Amapá já delimitando os espaços sociais de acordo com a raça, assim, reservou à população negra os serviços gerais e de limpeza pública. Ou seja, na incorporação dos amapaenses ao serviço público, Santos (2006) ressalta que

geralmente as pessoas brancas ou com predominância de caracteres desse tipo étnico ocupariam cargos e funções relevantes. Os mestiços bem evidentes, quase sempre desempenhavam atividades de caráter intermediário. Já os negros atuavam sobretudo nos serviços gerais, e, na capital, trabalhariam na prefeitura, na limpeza pública (SANTOS, 2006, p. 34).

Se observa que no Amapá o pensamento escravagista tem continuidade mesmo passados mais de meio século da abolição da escravatura no Brasil. A abolição que, em tese, ocorreu somente no papel, visto que os governantes não se preocuparam com a inserção social do escravo liberto lhe oportunizando meios de superar a subalternização dos séculos de escravidão.

No que tange à escolarização, Santos (2006) assevera que a maioria dos amapaenses, desse período, eram analfabetos e os poucos que conseguiam dar continuidade aos estudos em Belém se formavam em contabilidade e magistério. Já os que não podiam arcar com as despesas eram obrigados a parar os estudos, sendo que os que desempenhavam as funções mais desgastantes, negros e negras, não tinham condições de trabalhar e estudar.

Os estudos demonstram que desde o período colonial, quando se instituiu oficialmente em 1799 o ensino nas terras amapaenses, pouco se deu importância para a educação nessas terras. Lobato (2009) assevera que antes da criação do Território Federal a atuação no campo educacional dos administradores locais foi mínima. Assim, em 1943 haviam, tão somente, sete escolas¹⁵ com oito professores, sendo quatro normalistas e quatro leigos (SANTOS, 2006).

Houve uma tentativa de melhora no campo da escolarização através da atuação da igreja, com a vida, em 1913, do padre Júlio Maria Lombaerde que trouxe a Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria, do qual destacamos: em 1913 criou uma escola para meninos; em dezembro de 1916 criou em Macapá o Colégio-Orfanato Santa Maria, para meninas; em 1918 criou em Mazagão o Colégio Coração de Maria, fechado em 1920 por carência de recursos financeiros. Em 1923 a Congregação transferiu-se para Icoaraci, no Pará, e em 1926 foram

¹⁵ Sendo 2 na cidade de Macapá, 1 na cidade de Amapá, 1 na vila de Mazagão Velho, 1 no Rio Pedreira, 1 no Rio São Miguel, 1 no povoado de Tucumã (Sidney da Silva Lobato. Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956), Belém: Paka-Tatu, 2009).

encerradas as atuações da mesma nas terras amapaenses, estagnando, novamente o sistema educacional¹⁶.

Considerando as precárias condições no âmbito educacional o capitão Janary Nunes atuou implantando o funcionamento de 31 escolas que tinham, inicialmente, servidores de nível médio ou superior recrutados para atuarem como professores, a maioria vindos do estado do Pará ou do Nordeste, posto que somente em 1949 começou a funcionar a Escola Normal em Macapá. O investimento na educação se revestia no interesse de intensificar a ideologia político-partidário do governo nacional e local e, foi nesse contexto que a década de 40 teve uma grande demanda no Magistério visando, justamente, fazer da educação um mecanismo de disseminação e manipulação de poder (SANTOS, 2006, p. 41).

No entanto, mesmo diante de severo controle institucional a natureza tem seu curso que embora a ação humana faça desvios a própria natureza se encarrega de romper. O conhecimento trouxe a capacidade de análise da conjuntura sociopolítica e alguns professores iniciaram um processo de oposição ao governo, então, vigente; era a educação como mecanismo de transformação social que dava seus primeiros passos. Santos (2006) ressalta que na década de 50 “foram diplomados os primeiros estudantes secundaristas da região e fazer parte da política partidária deixou de ser privilégio de pessoas do sexo masculino e idosas, para ser extensivo as mulheres e aos jovens” (SANTOS, 2006, p. 41).

Nas terras amapaenses o ensino superior¹⁷ somente foi implantado em 1970 com o Núcleo Avançado de Ensino (NEM) vinculado à Universidade Federal do Pará – UFPA. A cronologia histórica nos revela que o sistema educacional no Amapá vem sendo erguido a passos lentos e selecionadores. Com esse modelo de ensino a trajetória educacional da população negra, que já fora designada aos serviços gerais na implantação do serviço público, é invisibilizada nos registros da história amapaense. E quando se trata da mulher negra no

¹⁶ LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944-1956), Belém: Paka-Tatu, 2009.

¹⁷ A Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá. Na década de 1990, cria-se, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá, autorizada por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n.º 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la, tendo seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial n.º 868/90, de acordo com o Parecer n.º 649/90-SESu, aprovado em 9 de agosto de 1990 e publicado na Documenta MRC n.º 35, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União. Em 1991, com a nomeação de um reitor pro tempore, a UNIFAP realiza o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Com isso, institui-se de fato a Fundação Universidade Federal do Amapá. <http://www.unifap.br/apresentacao/> Acesso em: 12 out. 2021.

sistema educacional aí é que não encontramos relatos que nos demonstre como foi essa trajetória.

Segundo Maria Inês Stamatto (2002) as mulheres, brancas, no período colonial, só podiam educar-se na catequese e, quanto às negras, nem a catequese lhes era permitido (STAMATTO, 2002, p. 2). Logo, a desigualdade social, educacional, econômica, política, cultural tão presente, ainda, no século XXI, é efeito de um processo histórico de séculos que, desde o nascedouro, insiste em privilegiar, uns, e subalternizar, outros. Onde, mesmo após a abolição da escravatura e a permissão legal de negros e negras frequentarem a escola formal os mecanismos de manutenção da subalternização foram, tão somente, alterados.

Os estudos de Gonçalves e Petronilha Silva (2000) relatam que a escolarização de mulheres negras nascidas a partir do início do séc. XX já se processou de forma desumanizante, pois, ao invés de ir para as salas de aula elas eram encaminhadas

a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

Os séculos de resistência e inconformismo da população negra vem promovendo, gradativamente, mudanças e oportunizando conquistas. Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que a educação mesmo sendo um direito social foi arduamente pleiteado, por ter sido, sistematicamente, negado à população negra (GOMES, 2017, p. 24).

No entanto, a conquista não rompeu com os artifícios dos grupos hegemônicos que fazem da educação, também, um instrumento de segregação e manipulação que sustenta as formas de dominação e exploração político, social, educacional e cultural, dificultando, impedindo, inviabilizando o acesso e permanência de negras e negros. Ou seja, a intenção é manter a população negra no lugar designado pela colonização e ratificado pelo colonialismo. Ao analisar a educação como mecanismo de mobilidade social Sueli Carneiro (2011) ressalta que

o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (CARNEIRO, 2011, p. 92-93).

Daí a importância das pesquisas realizadas por mulheres negras, no estado do Amapá, que enriquecem o contexto educacional e acadêmico com apurado conhecimento científico. Quisera poder citar várias de nossas ilustres pesquisadoras, todavia, sairíamos do objeto de nossa pesquisa. No entanto, ao falar de mulher negra no contexto educacional não poderia deixar de fazer um breve, porém necessário destaque para a Profa. Dra. Eugenia da Luz Silva Foster¹⁸ que é referência em pesquisa científica no âmbito educacional e das relações étnico-raciais, sendo Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais. Seu curriculum nos anuncia sua rica experiência e valiosa contribuição no campo das discussões científicas acerca das temáticas que desenvolve e que são de extrema importância na atualidade.

A Profa. Dra. Eugenia da Luz Silva Foster é natural da República de Cabo-Verde, localizado no Oceano Atlântico, perto da costa africana. Veio para o Brasil ainda jovem, aos dezenove anos, a fim de realizar estudos superiores, ao abrigo do Acordo de Cooperação Técnico-Científica, entre os dois países, no âmbito do Programa de Estudante – Convênio – PEC – G¹⁹, mantido pelo governo federal e que reserva vagas em universidades brasileiras para estudantes estrangeiros.

Chegou no Amapá no ano de 1990, na companhia de seu esposo que veio trabalhar como médico da empresa ICOMI e designado para atuar no hospital localizado no município de Serra

¹⁸ Portaria de reconhecimento pelos relevantes serviços prestados ao longo dos 26 anos na Universidade Federal do Amapá. Professora Associada IV da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, vinculada ao Departamento de Educação; Professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UNIFAP, na linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Rede - EDUCANORTE, coordenado pela UFPA, na Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo. Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGMDR; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais; Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, sob supervisão da prof. Dra. Nilda Guimarães Alves. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ sob orientação da profa. Dra. Célia Linhares. Atuou também como Tutora do Programa de Educação Tutorial - PET/PEDAGOGIA/UNIFAP - conexões de saberes, financiado com bolsas pelo MEC até julho de 2019. Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/UNIFAP, de março de 2016 a fevereiro de 2017. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP, de maio de 2017 a maio de 2018. Avaliadora de Cursos de Graduação em Pedagogia credenciada pelo INEP/MEC, de 2007 a 2017. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=CE640D6D3FAB20707B2B07BB6050AF0F.buscatextual_5 Acesso em: 14 jan. 2022.

¹⁹ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. Para maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

do Navio/AP. Durante os anos de 1992 a 1994 a Profa. Dra. Eugenia atuou na escola mantida pela mesma empresa e destinada aos filhos dos funcionários. Ela ressalta que “*mesmo apresentando um diploma de mestre em educação, fui contratada apenas como auxiliar de ensino*”.

Seu ingresso na UNIFAP deu-se, primeiramente, na condição de professora substituta, no ano de 1994. No mesmo ano foi aprovada, em primeiro lugar, no segundo concurso para docentes da instituição, sendo contratada, pelo então Reitor, Prof. Dr. Antonio Gomes, como “Professora Visitante”. Ressalta-se que, nesse período, a Profa. Dra. Eugenia Foster já possuía o título de Mestre em Educação, uma titulação rara no Amapá naquele período. No segundo semestre do ano de 1995 foi contratada como professora efetiva da instituição, para atuar no curso de Pedagogia, mesmo ano em que se naturalizou brasileira. Vale destacar que nesse período a UNIFAP não contava com programas de Pós-Graduação.

Sua inserção nos programas de Pós-Graduação em nível de *stricto sensu* teve início no ano de 2006, após seu retorno do Doutorado, quando se sentiu motivada a ingressar como professora-pesquisadora no, então, denominado Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional (MINTEG), atual PPGMDR – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – da UNIFAP, que foi criada em parceria com a EMBRAPA e o IEPA, na Linha de Pesquisa, denominada “*Sociedade, Cultura e Políticas Públicas*”, atuando como Professora Permanente, entre os anos de 2006 a 2017. Na ocasião ficou responsável por duas vagas e os projetos aprovados se situariam na sua linha de pesquisa, então, denominada “*Relações Raciais, Trabalho e Educação*”, atualmente “*Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais*”. Nesse momento a Profa. Dra. Eugenia Foster era a “*única Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e também a única pesquisadora das relações raciais, em seus entrelaces com a Educação, na nossa instituição*” (FOSTER, 2016, p. 175).

Eugenia Foster (2016) ressalta quão importante foi e continua sendo, para seu crescimento pessoal e profissional, a experiência de inaugurar a

inclusão do tema Relações Raciais e Educação na Pós-Graduação, em toda a UNIFAP e em todo o Estado do Amapá, nos anos subsequentes ao ingresso da primeira turma pode ser considerada um divisor de águas no meu processo de formação, de crescimento pessoal e profissional. Uma experiência que mudaria minha forma encarar a mim mesma, a minha história e a minha compreensão da questão racial no Brasil e em Cabo Verde (FOSTER, 2016, p. 176).

Ainda nos programas de Pós-Graduação em nível de *stricto sensu* a Profa. Dra. Eugenia Foster atuou nos anos de 2007 a 2014, como Professora Permanente, no PPGDAPP – Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas – da UNIFAP; desde 2017 no PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação – da UNIFAP; e atua, desde o ano de 2020, no EDUCANORTE²⁰. E sobre as motivações acerca da opção pelo Magistério Superior ela assevera que

Entre outras razões, foi pelo fato de esse nível de ensino, pelas suas próprias características que são o ensino, a pesquisa e a extensão, me estimular a buscar maior aprimoramento profissional e crescimento pessoal, intelectual e cultural [...] Além disso, acreditava que o magistério superior permitiria – e assim aconteceu – tanto o alargamento da minha visão de mundo, de sociedade e da educação, bem como estimulou uma inserção social mais efetiva e qualificada, cujos efeitos para a sociedade amapaense têm sido bastante promissores (Registro da Entrevista, Profa. Dra. Eugenia Foster, 2022).

Para Eugenia Foster

Todos os níveis de ensino dão sua parcela de contribuição à sociedade, no entanto, o Magistério Superior consegue acrescentar algo a mais às contribuições dadas por esses outros níveis de ensino, considerando que possibilita não só a formação de profissionais em nível superior para o mercado de trabalho, bem como, seu aprimoramento na pós-graduação, o que qualifica os egressos para a docência e para a pesquisa científica [...] o Magistério Superior não se limita à docência, implica também um envolvimento com a Pós-Graduação e conseqüentemente produção de conhecimento, além da divulgação desse conhecimento para a sociedade. Isso tudo tem grande relevância para o desenvolvimento da reflexão crítica, para o fomento de políticas públicas que são alguns dos resultados mais visíveis. Enfim, são várias as razões que me motivaram a escolher o Magistério Superior e a permanecer nele até os dias de hoje, buscando sempre o aprimoramento profissional e crescimento pessoal. É uma luta árdua e contínua, porém gratificante (Registro da Entrevista, Profa. Dra. Eugenia Foster, 2022).

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais Eugenia Foster desenvolve estudos de extrema relevância não somente para a

²⁰ O EDUCANORTE – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – foi aprovado pela Capes em 05/04/2019, com a característica de ser o primeiro Doutorado em Educação em Rede do País, que articula 39 pesquisadores de 9 Universidades Federais e uma Universidade Estadual da Região Norte: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA, para a formação de novos doutores para investigar, prioritariamente, a educação na Região, assumindo o desafio de pensar estratégias de integração intrarregional, capazes de consolidar os grupos de pesquisas existentes na Amazônia e formar novos pesquisadores em nível de Doutorado.

O caráter inovador da proposta revela-se também pelo uso de metodologias criativas necessárias para a constituição da Rede PGEDA, que visam diminuir distâncias geográficas, aproximar professores orientadores e respectivos orientandos, maximizar recursos, sendo garantidas a qualidade e a rigorosidade epistêmica na formação dos professores, futuros doutores, pesquisadores em educação da e na Amazônia.

O Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado em Rede tendo por sede a Universidade Federal do Pará e sua gestão está organizada com instituições que desempenham três tipos diferentes de papéis institucionais (Instituição Associada Coordenadora, Instituição Associada Polo e Instituição Associada).

Para maiores informações, acessar: <http://educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/> Acesso em: 31 jan. 2022.

comunidade acadêmica, mas também para a sociedade de modo geral. Essa estreita relação com a temática das relações étnico-racial “*surgiu de forma difusa, superficial e bastante intuitiva, no primeiro dia que Eugenia Foster chegou ao Brasil, pois no avião em que veio de Dakar, no Senegal, para o Rio de Janeiro, não havia outros negros, além dos estudantes africanos que vinham estudar, ou que retornavam das férias*”. Essa ausência se manteve frequente após o desembarque no aeroporto do Galeão, no Rio de Janeiro, quando, Eugenia Foster não tinha, ainda, referências suficientes para compreender a percepção da “democracia racial” propagada no Brasil e representada através da presença dos estudantes de Cabo-Verde dentro do aeroporto, mas que destoavam com as que circulavam fora daquele ambiente. Ela destaca que: a partir da constatação dessa ausência de negros brasileiros em diversos espaços, a vivência de situações de discriminação racial e a complexidade da questão racial no Brasil

Foi algo que me acompanhou ao longo dos anos. No entanto, somente mais tarde o que me configurava como um incômodo pessoal viria a ganhar contornos mais definidos, a partir do conhecimento maior da realidade brasileira, da sua história e das pesquisas que já vinham questionando racismo brasileiro, mostrando suas nuances e as desigualdades que eram e ainda hoje são bastante perceptíveis (Registro da Entrevista, Profa. Dra. Eugenia Foster, 2022).

Ressalta, ainda que

A produção científica tem um papel político muito importante ao nos apresentar dados e reflexões sobre uma realidade que nem sempre conseguimos captar na sua complexidade, sem que sejam feitas pesquisas que nos colocam diante da contundência dela. quantas e quantas vezes não percebemos pistas de um determinado fenômeno, porém não temos balizas teóricas e nem dados suficientes para construirmos nossa própria visão e posição a respeito? Penso que é o caso da produção científica em torno das relações étnico-raciais e seus desdobramentos na educação (Registro da Entrevista, Profa. Dra. Eugenia Foster, 2022).

Para Eugenia Foster a produção científica no campo das relações raciais fornece elementos que estimulam a reflexão crítica da realidade social construída a partir do hegemônico, permitindo o conhecimento e valorização de outras cosmovisões e formas de produção de conhecimento que visibilizam as complexas relações entre os diversos grupos sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira, além de contribuir no fomento de políticas públicas que atuem no combate ao racismo e à desigualdade racial, bem como na valorização de culturas, saberes e identidades, que foram, historicamente, discriminados e excluídos, bem como, tidos como menores, mas que tem na produção científica a visibilidade negada durante séculos.

Ela ressalta que em suas produções científicas e orientações, nos programas de Mestrado e Doutorado, traz

a reflexão sobre a questão das relações étnico-raciais e do racismo, relacionada ao contexto escolar e universitário, não porque acho que a escola e a universidade são os únicos espaços que reproduzem o racismo, mas porque, como educadora, considero que a educação, enquanto instância de formação humana consiste num espaço privilegiado de luta contra o racismo e outras formas de exclusão (FOSTER, 2016, p. 178).

A trajetória da Profa. Dra. Eugenia Foster vem acumulando conhecimento ímpar a partir de suas experiências no Magistério Superior, nos programas de Pós-Graduação em nível de *stricto sensu*, assim como, nas inúmeras produções científicas que debatem, especialmente, a Educação e suas intersecções com as Relações Étnico-Raciais e Interculturais, contribuindo com o aumento, nos últimos anos, das discussões sobre as relações raciais e seus desdobramentos no campo da educação. Ela destaca, ainda, a necessidade de não descurar das sutilezas por onde o racismo vai se alojando e se metamorfoseando, apesar do discurso racional contido em muitas produções científicas. E, cita seu relato como exemplo que desvela a importância da percepção dessas sutilezas racistas, como a ausência de negros em determinados espaços da sociedade brasileira. Percepção que ela só adquiriu a partir do momento em que passou a se munir de referências teóricas que “*esgarçam as entranhas das relações raciais que a sociedade brasileira esconde de si mesma*” (FOSTER, 2003, p.22).

4.3.2 No sistema sociocultural

Sempre foi uma característica marcante da sociedade brasileira a distribuição desigual de renda. Vivemos e, muitos sobrevivem, num país em que a riqueza está concentrada em uma pequena parcela da população que detém grande poder aquisitivo e, essa má repartição interfere diretamente no acesso à educação, saúde, lazer, cultura de muitas milhares de pessoas, especialmente da população negra do Brasil. E, quando falamos em acesso nos remetemos aos séculos em que a cultura, as tradições, as práticas religiosas dessa população foram negadas e invisibilizadas.

A persistência e a luta diária foram essenciais para que o processo de rompimento desse sistema hegemônico, eurocêntrico e secular começasse a ceder suas barreiras que foram impostas pela sociedade e os espaços sociais comesçassem a ser ocupados, também, pela mulher negra, pelo homem negro, pela criança negra na escola, pelos estudantes negros e negras nas universidades. Esse contexto é de significância em nossa pesquisa por nos fazer refletir acerca

da visibilidade que contraria a invisibilidade secular, incomodando o que durante muito tempo esteve, aparentemente, acomodado e protegido através do colonialismo e posteriormente, colonialidade.

Os espaços sociais foram sendo conquistados a partir de muita militância que ganhou força na década de 70. Esses movimentos foram de tamanha importância, de tamanha relevância que influenciaram outros estados brasileiros. No Amapá os movimentos organizados surgiram na década de 80. A história nos relata que em nosso estado, mesmo tendo forte influência negra desde seu surgimento, a formação de grandes movimentos de debates e mobilização, como o MNU, só surgiram a partir da fundação da União dos Negros do Amapá – UNA, que teve como idealizadores, Paulo José da Silva Ramos, Maria Luíza Almeida do Rosário, Maria dos Anjos Tavares da Silva e Maria Araújo de Souza. Destarte, os estudos de Alexsara Maciel demonstram “*o desconhecimento de mobilização negra no restante do país é latente entre os primeiros militantes do movimento negro no Amapá*” (MACIEL, 2001, p. 49).

Mesmo sem a proximidade com as mobilizações nacionais a UNA – União dos Negros do Amapá – é fundada em 25 de novembro de 1986, com publicação no Diário Oficial nº 4912, publicado em 21 de maio de 1987, assim elencando seus objetivos no capítulo II:

Art. 4º - Conscientizar o Negro do Amapá, a descobrir suas origens e desempenhar o seu papel político social e cultural na sociedade brasileira.

- a) Manter a troca de intercâmbio cultural com outras entidades congêneres à nível nacional e internacional.
- b) Proferir conferências, debates, cursos, bem como assuntos atinentes a cultura negra.
- c) Ter na União acervo de origem, organizar e manter dados, biblioteca versando sobre a cultura negra brasileira.
- d) Celebrar convênios, contratos e acordos com entidades Públicas e Privadas, no sentido de oferecer a difusão dos objetivos da União.
- e) Congregar e promover socialmente a seus membros.
- f) A União dos Negros do Amapá – UNA, não visa lucros, bem como seu patrimônio é constituído de acordo com o dispositivo deste estatuto.

A partir desse contexto é possível inferir que a atuação inicial do movimento negro no Amapá evidenciou a valorização de uma cidadania negra na luta contra os estereótipos existentes sobre o negro (MACIEL, 2001, p. 60). Esses estereótipos foram sempre muito presentes na população negra trazida para o Amapá. E, ações que confirmam os mecanismos de segregação que foram contínuos, como podemos citar o projeto de progresso do governador Janary Nunes²¹ que, para alojar profissionais graduado que trouxera do Pará e de outros estados para ocupar as funções públicas nas terras amapaenses, retirou os negros moradores da frente

²¹ Primeiro governador do, então, Território Federal do Amapá, após seu desmembramento do estado do Pará através do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943.

da cidade de Macapá, área que estava sendo urbanizada, transferindo-os para áreas suburbanas²².

Vimos que na ocupação do serviço público, Janary Nunes reservou aos negros amapaenses os serviços de limpeza, faxina, serviços considerados subalternos pela sociedade. Sua atuação continua severa em relação à população negra no ordenamento da cidade, deslocando a população negra de suas moradas como se fizesse uma limpeza da frente da cidade, sob a justificativa de progresso e modernização. No entanto, são ações revestidas de conservadorismo, digo preconceito e discriminação racial, abrigados no projeto de governo que tinha como lema: “Sanear, Educar e Povoar”. Beatriz Nascimento nos auxilia nessa dinâmica da sociedade hegemônica

Numa sociedade como a nossa, em que a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia das classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher esses espaços. O critério racial constitui um desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. [...] Assim, os negros ocupam aqueles lugares na hierarquia social, desobrigando-se de penetrar os espaços que estão designados para os grupos de cor mais clara, dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e privilégio racial (NASCIMENTO, 2021, p. 57).

Mas, voltemos às mobilizações sociais da população negra nas terras amapaenses para destacar que, entre os quatro idealizadores da UNA, três são mulheres. Isso ratifica os estudos que asseveram que a mulher sempre teve papel fundamental no caminhar do movimento negro em todo o país. Já identificamos sua presença marcante e fundante no planejamento, engajamento e destino dos movimentos sociais e, no movimento negro, não poderia ser de outra forma. A força da mulher negra que por séculos foi invisibilizada vem sendo descortinada para mostrar sua atuação no decorrer da história.

Mesmo que os debates iniciais da UNA no Amapá não tiveram intercâmbio com a militância nacional, não podemos deixar de destacar a figura marcante de Lélia Gonzales que, naquele momento, passa a debater em nível nacional e internacional as questões relacionadas, também, ao preconceito de gênero sofrido pela mulher negra. Lélia sofreu na pele o preconceito racial e de gênero, o que lhe garantia maior subsídios para levantar a discussão acerca dos diversos tipos de discriminação que a mulher negra era e, continua sendo vítima. E foi através dessas experiências e de sua militância no Movimento que as questões do feminismo negro se fortaleceram. Lélia Gonzales (1980) ressalta que

²² LOBATO, Sidney da Silva. Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956), Belém: Paka-Tatu, 2009.

a militância política no Movimento Negro Unificado constituía-se como fator determinante de nossa compreensão da questão racial. Por outro lado, a experiência vivida enquanto membro do Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo permitiu-nos a percepção de várias facetas que se constituiriam em elementos muito importantes para a concretização deste trabalho. E começaram a se delinear, para nós, aquilo que se poderia chamar de contradições internas. O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência... (GONZALES, 1980, p. 224/225).

A partir desses debates e da intensa militância o feminismo negro vai avançando e ganhando voz no restante do Brasil, multiplicando frutos. É nesse contexto que surge no estado do Amapá, no ano de 2000, na cidade de Macapá, o IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá, tendo como uma de suas fundadoras, além de primeira e atual presidente, a Profa. Ms. Maria das Dores do Rosário Almeida.

O IMENA surge a partir de debates da militância feminina negra no Amapá que busca, através de uma organização não-governamental, atuar contra o preconceito, a discriminação racial, o sexismo, além da luta pela universalização efetiva dos direitos humanos, objetivando, especialmente, a marginalização das populações negras. Razão pela qual suas ações estão voltadas para atender às causas, principalmente: das Comunidades tradicionais, Crianças e adolescentes, Estudantes, Jovens, Lideranças e educadores(as) populares, Mulheres, Negros(as), Organizações populares/Movimentos sociais, Outras ONGs, População em geral, Quilombolas. Para tanto, suas ações buscam a atuação em áreas temáticas que dialoguem com seus objetivos e público/alvo, como: Arte e cultura, Discriminação racial, Economia solidária, Fortalecimento de outras ONGs / Movimentos populares, Justiça e promoção de direitos, Meio ambiente, Orçamento público, Organização popular / Participação popular, Questões urbanas, Relações de gênero, Saúde, Trabalho e renda, Outras: Questões quilombolas²³.

Muitas mulheres negras vêm atuando na construção de uma sociedade mais justa e no aprender a desaprender da nossa história, contribuindo de sobremaneira nos debates da atualidade acerca da importância da mulher negra na sociedade brasileira e demais temáticas que se ladeiam. Não temos como citar as inúmeras amapaenses negras que trilhando essa trajetória merecem o reconhecimento de suas militâncias, todavia, elegemos, para uma breve

²³ Para mais informações acessar <https://abong.org.br/associadas/imena/>

citação, pois a temática assim urge, a Profa. Ms. Maria das Dores do Rosário Almeida²⁴, atual Presidente do IMENA– Instituto de Mulheres Negras do Amapá. A escolha se deu, também, pelo entrelaçamento existente entre a militância de Maria das Dores e a história do IMENA.

Maria das Dores ou “Durica”, como é mais conhecida, iniciou sua militância na UNA (décadas de 70/80), ainda jovem, em reuniões que aconteceram no Esporte Clube Macapá e na Sede dos Escoteiros. Nesse período ainda não tinha o “Encontro dos Tambores” na UNA, mas eram celebradas a missa dos quilombos que acontecia na praça.

Já na década de 80 Maria das Dores vai para o Rio de Janeiro, onde se gradua em Economia Doméstica e, na Universidade Rural do Rio de Janeiro, se envolve nos movimentos estudantis, participando, inclusive, da formação da Associação dos Estudantes Universitários do Amapá no Rio de Janeiro, com atuação no departamento cultural. Esse momento foi bastante simbólico pela sua participação no “Diretas Já”, pois esse grupo de universitários participaram do movimento na Candelária e em outros lugares pelo Rio de Janeiro. Lá Maria das Dores se reconstituiu e, logo depois, volta para Macapá, já graduada.

De volta à Macapá, Maria das Dores é convidada a participar do processo de reconstituição da UNA, por conta da transformação em “Centro de Cultura Negra”, ocasião em que, atuou na coordenação da parte cultural. Tem participação desde os primeiros anos de criação da Escola de Samba Piratas Estilizados, que considera ser, também um movimento social. Ou seja, sua vida é em formação nos movimentos sociais diretamente relacionados às questões da população negra de Macapá.

É nesse contexto de retorno para a UNA que Maria das Dores idealiza, em 1999, o projeto denominado “*Conversa amarra preto. Tacacá de sábado à tarde*”. A intenção era reunir os protagonistas do movimento negro em Macapá e a venda do tacacá era para angariar recursos financeiros. E, após um encontro com Alzira Nogueira²⁵, Regina Miranda e outras mulheres

²⁴ Mestra em Desenvolvimento Sustentável junto aos Povos e Terras Tradicionais pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Licenciada ou Bacharelada em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1986). Lecionou por 14 no Ensino Fundamental as disciplinas Ciências Biológicas e Atividades Práticas em escolas públicas (Amapá). Atualmente é magistério do Ensino Básico Técnico Tecnológico - Secretaria de Estado da Educação (AP). Ler e fala razoavelmente francês. Militante do movimento de mulheres negras brasileira (AMNB) desde 1999. Ambientalista. Co fundadora do Instituto de Mulheres Negras do Amapá - IMENA e Rede Fulanas - Negras da Amazônia Brasileira - NAB. Com interesse nos seguintes temas: Mulheres negras amazônicas. Racismo. Saberes e fazeres. Educação étnico-racial. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> - Acesso em: 01 nov. 2021.

²⁵ Alzira Nogueira da Silva é Assistente Social, formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental (NAEA/UFPA). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), como bolsista da primeira turma do Programa de Pós-Graduação da Fundação Ford. Servidora do Ministério Público do Estado do Amapá (MPAP), com longa trajetória de movimento de mulheres negras. É uma das fundadoras do Instituto Negra do Ceará (INEGRA) e tem sua trajetória intelectual/acadêmica/política marcada pela luta contra o racismo e sexismo

pretas, numa festa de São Tiago em Mazagão Velho, surge a ideia do IMENA. Nesse momento Alzira é de suma importância, pois, articula um encontro com o Geledés²⁶, culminando com a realização de uma reunião que fez grandes esclarecimentos acerca do movimento negro, movimento social e movimento feminista. Assim, a primeira reunião para a constituição do IMENA acontece no dia 18 de agosto de 1999, cuja ideia principal era chamar mais mulheres pretas para dialogar sobre suas necessidades, anseios, projetos, dificuldades, enfim, ouvir essas mulheres.

Nesse momento, Maria das Dores, estava em dois movimentos e, segundo ela, “*não tinha como eu ficar em dois movimentos; você tem que ter escolhas; aí eu saí e vim embora pro IMENA*”. As rodas de conversas com mulheres pretas se solidificam e, no ano de 2000, o IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá – é oficialmente fundado como uma ONG.

Maria das Dores sempre esteve muito envolvida com a militância negra dando extrema importância para a necessidade de se estudar as causas, consequências, modos de enfrentamento do preconceito, da discriminação, dos mecanismos de enfrentamento, razão pela qual aquele grupo de mulheres sempre foi, também, um grupo de estudo, debatendo temáticas e textos, além de não descuidar da aprendizagem empírica, como trançar cabelo, reunir nas casas das mulheres do grupo.

A trajetória de Maria das Dores se entrelaça com a trajetória do IMENA e, nesses vinte e um anos de história se destacam dois projetos, entre muitos que o instituto já desenvolveu, a saber:

a) Projeto denominado “*Mulher teu corpo a ti pertence*”, que trabalhou o empoderamento, com foco na violência contra a mulher, para a formação de multiplicadoras contra a violência, ou seja, formar mulheres para atuarem nas suas comunidades, nas suas ruas, nas suas associações. Esse projeto aconteceu nos anos de 2003, 2005 e 2007 e foi um grande incentivador para a criação, no Amapá, da Rede de Atendimento à Mulher – RAM, uma importante política pública em nosso estado;

b) Projeto “*Abra os olhos, você é sujeito de direitos*”, que debateu o racismo institucional, um debate pioneiro no estado realizado em 2007 que culminou com um Seminário na Universidade Estadual do Amapá – UEAP mobilizando centenas de acadêmicos.

²⁶ GELEDÉS Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/> - Acesso em: 01 nov. 2021.

E durante esse momento tão difícil, de pandemia da COVID-19, que o mundo atravessa Maria das Dores vem atuando junto ao IMENA cujo principal objetivo é o combate à fome. Assim, o instituto tem buscado auxílio em grandes instituições tendo o apoio da Fundação Banco do Brasil com a distribuição de cestas básicas, da Coalizão Negras Por Direitos²⁷, cujo o IMENA faz parte, além de inúmeras ações com foco no combate à vulnerabilidade social da população negra no Amapá.

Maria das Dores destaca que sua saída da UNA para, juntamente com outras mulheres negras de Macapá, firmar dedicação à instituição do IMENA foi a decisão mais acertada, pois o instituto vem honrando seu objetivo inicial de “*dar visibilidade à mulher negra em Macapá*”, oportunizando autonomia de fala e política e, atualmente, tem o respeito da sociedade amapaense, contribuindo ao longo dos seus 21 anos de existência no empoderamento de muitas mulheres que vem se destacando nos diversos âmbitos da sociedade como, por exemplo, a Profa. Dra. Piedade Videira²⁸ e Cristina Almeida²⁹, ambas, também, fundadoras do IMENA.

4.3.3 Na política

²⁷ Pequeno trecho da “Carta Proposta da Coalizão Negra Por Direitos”.

Estamos por nossa própria conta. Sempre lutamos. E venceremos! Nós, organizações, entidades, grupos e coletivos do movimento negro brasileiro, reafirmamos nosso legado de resistência, luta, produção de saberes e de vida. Historicamente, seguimos enfrentando o racismo, que estrutura esta sociedade e produz desigualdades que atingem principalmente nossas existências. Durante os quase quatrocentos anos de escravização e desde o início da República, somos alvo de violações de direitos, do racismo anti-negro, da discriminação racial, da violência e do genocídio. Mesmo assim, temos construído, com nossas trajetórias individuais e coletivas, a riqueza deste país. Disponível em: <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/> - Acesso em: 01 nov. 2021.

²⁸ Currículo Artístico-cultural: Sou Mulher Negra, dançadeira de Batuque e Marabaixo, idealizadora da Companhia de Dança Afro Baraka (fundada em 30 de agosto de 2000), sou do Samba e Rainha de Bateria no Grêmio Recreativo Escola de Samba Piratas da Batucada (Piratão). Currículo Acadêmico: sou graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Psicopedagoga pela Faculdade de Macapá (FAMA). Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Eixos Temáticos de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Linha teórica: Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-Raciais e História e Memória da Educação. Sou Professora Assistente II na Universidade Federal do Amapá, lotada no Curso de Pedagogia e integro também o Corpo Docente do Mestrado em Educação (PPGED). Sou líder do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Educação para as Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola (GEPEI)? certificado pelo CNPq. Atuo nas áreas de: Arte/Educação; Educação, Cultura e Identidade Étnica; Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Escolar Quilombola, Patrimônio Cultural Afro-amapaense. Sou ex-coordenadora geral e membro do corpo de pesquisadores (as) negros (as) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/NEAB-UNIFAP. Sou autora dos Livros; Marabaixo, Dança Afrodescendente: Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009, e Batuques, Folias e Ladainhas: A Cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação. Fortaleza: Edições UFC, 2012. Sou membro da Academia Amapaense de Letras do Estado do Amapá (AAL). Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=ED34E62501FB05C9DF34BEB8AA1842A0.buscatextual_5 – Acesso em: 01 nov. 2021.

²⁹ Deputada Estadual pelo estado do Amapá.

A mulher tem uma luta histórica por direitos que englobam aspectos familiares, sociais, econômicos, políticos, educacionais, entre outros. É neste sentido que o legado colonial vem sendo combatido ao longo dos séculos e, a passos lentos, a sociedade vem sendo forçada a compreender que o espaço feminino vai muito além da redoma familiar, ou seja, a mulher, negra ou não, deve estar onde ela quiser estar.

Nesse contexto de enfrentamento, os direitos políticos se configuram numa batalha que merece destaque em nossa pesquisa científica por entendermos que o espaço político é um recinto quase que exclusivamente masculino, conseqüentemente, machista e excludente, uma realidade que necessita de modificação com a maior inserção de mulheres. Sendo de suma importância ressaltar que, também, se configura num ambiente em que a presença da mulher negra é, praticamente, inexistente.

Pelo direito ao voto, a mulher, no Brasil, travou uma luta intensa iniciada bem antes da Proclamação da República e, pela reforma eleitoral que resultou no Decreto nº 3.029 de 9 de janeiro de 1881, que ficou conhecida como Lei Saraiva³⁰, se abriu a possibilidade de mulheres diplomadas votarem, pois trazia, entre os dispositivos, o reconhecimento de diplomas de nível superior como comprovante para admissão ao direito de votar, abrindo, dessa forma, precedente a qualquer cidadão ou cidadã, que fosse detentor dessa escolaridade, a se habilitar eleitor.

A obra “O voto feminino no Brasil” de, Teresa Cristina de Novaes Marques, traz um relato da luta pelo direito ao sufrágio eleitoral. Urge aqui ressaltar nas palavras de Josefina Álvares de Azevedo, a militância feminina sufragista no século XIX

É necessário que a mulher também como ser pensante, como parte importantíssima da grande alma nacional, como uma individualidade emancipada, seja admitida ao pleito, em que vão ser postos em jogo os destinos da pátria. A liberdade e a igualdade são sempre uma. À mulher, como ao homem, deve competir a faculdade de preponderar na representação da sua pátria. Queremos o direito de intervir nas eleições, de eleger e ser eleitas, como os homens, em igualdade de condições. Ou estaremos fora do regímen das leis criadas pelos homens, ou teremos também o direito de legislar para todas. Fora disso, a igualdade é uma utopia, senão um sarcasmo atirado a todas nós (MARQUES, 2019, p. 42-43 *apud* AZEVEDO, 1889, p. 1).

Nessa conjuntura é que se tem o registro, em 1887, da eleitora Isabel de Souza Mattos, dentista de São José do Norte, província do Rio Grande do Norte. Na busca de exercer seu direito ao voto a dentista solicitou seu registro como eleitora para estar apta a exercer sua cidadania nas eleições para a Assembleia Constituinte de 1890, conforme disciplinava o art. 4º,

³⁰ Homenagem a José Antônio Saraiva que coordenou a reforma eleitoral no Brasil no ano de 1881.

inciso X, do Decreto nº 3.029/1881. Todavia, mesmo seguindo os regramentos legais, o presidente da mesa não permitiu que Isabel votasse (MARQUES, 2019, p. 40).

A ação ganhou repercussão e ampliou a pressão feminina pelo direito ao voto já que outras profissionais também reivindicavam esse direito. Somando forma e volume, a luta feminina foi se ampliando culminando com a eleição da primeira mulher prefeita no Brasil, no ano de 1928, Alzira Soriano de Souza³¹, no município de Lages, Rio Grande do Norte. Na mesma eleição registre-se, ainda, o exercício do voto de 15 (quinze) mulheres, mesmo os votos terem sido considerados inimputáveis.

Figura 04 – Fotografia das primeiras eleitoras do Brasil na cidade de Natal (RN), 1928³²



Fonte: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/participa-mulher/>

As pressões não foram em vão, eis que a reforma do Código Eleitoral, sob o comando do então Presidente Getúlio Vargas culminou com a assinatura do Decreto-Lei nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que garantiu às mulheres casadas, viúvas e solteiras e que tivessem renda própria, o direito de votar. Somente no ano de 1946 foram suprimidas todas as restrições com relação ao voto feminino com a extensão da obrigatoriedade também à mulher.

³¹ Para mais informações acessar <https://www.justicaeleitoral.jus.br/participa-mulher/>

³² Primeiras eleitoras no Estado do Rio Grande do Norte: Celina Guimarães Vianna, Júlia Alves Barbosa, Beatriz Leite Moraes, Eliza da Rocha Gurgel, Martha de Medeiros, Maria Salomé Diógenes Pinto, Hilcla Lopes de Oliveira, Concita Câmara, Belém Câmara, Áurea Magalhães, Maria José, Luíza de Oliveira, Maria Leopoldina, Carolina Wanderley, Ermelinda Teixeira de Mello, Joana Cacilda Bessa, Francisca Dantas, Clotilde Correia Ramalho, Carolina Fernandes de Negreiros, Maria de Lourdes Lamartine.

Os escritos históricos vêm resgatando a trajetória da mulher na busca pelo direito ao exercício da cidadania, pelo direito de votar e, posteriormente, ser votada. No entanto, não é comum encontrarmos nesses escritos a presença da mulher negra nessa luta. Percebe-se que a escrita hegemônica nega a trajetória de militância da mulher negra, também, em busca de seus direitos políticos e sociais, em busca de sua cidadania. Mas, é importante e imprescindível registrar que elas, as mulheres negras, estavam lá travando suas batalhas mesmo que sendo invisibilizadas pelo sistema hegemônico.

Eis a necessidade de reescrever e recontar a história. Razão pela qual trazemos como destaque alguns relatos de mulheres negras que contribuíram na construção do espaço político e socioeducacional na história do Brasil e que julgamos ser de relevância na pesquisa a que nos propomos, contribuindo com a construção do conhecimento científico.

Neste contexto ressaltamos o pleito de 1934, dois anos após a Constituição Federal garantir o direito do voto feminino no Brasil, em que Antonieta de Barros foi eleita Deputada Estadual pelo Partido Liberal Catarinense (PLC). A eleição de Antonieta é um marco histórico que se veste e reveste de significados por ela ter sido não somente a primeira mulher eleita no estado de Santa Catarina, mas também por ser uma mulher negra que trilhou uma construção histórica marcando sua trajetória, tanto para seu tempo, quanto para o tempo futuro. É neste sentido que Antonieta de Barros é reconhecida como a primeira mulher negra brasileira a assumir um mandato popular além de estar entre as três primeiras mulheres eleitas no Brasil, a saber: a eleição, também em 1934, da médica Carlota Pereira de Queirós para o cargo de Deputada Federal, por São Paulo e, a eleição, sete anos antes, de Luiza Alzira Teixeira Soriano para o cargo de Prefeita do pequeno município de Lages, no Rio Grande do Norte, o primeiro estado a permitir mulheres nas disputas políticas, assim ela foi a primeira mulher a vencer uma eleição no Brasil e a primeira prefeita eleita na América Latina.

Filha da escrava liberta Catarina de Barros e Rodolfo de Barros, Antonieta nasceu em 11 de julho de 1901 em Florianópolis, Santa Catarina. Sua trajetória é inspiradora. Com muito esforço conseguiu formar-se em 1921, na Escola Normal, que formava Professores e, logo depois, fundou sua própria escola. A educação como direito de todos, como mecanismo de mobilidade social entre os de classes menos favorecidas e de emancipação das mulheres, foram bandeiras de luta de Antonieta. E foi por meio da política, também, que ela buscou fortalecer suas lutas.

No mesmo pleito de 1934 tivemos a candidatura de Almerinda Farias Gama que teve uma trajetória de luta pela representatividade política da mulher negra no Brasil. Sindicalista da categoria de Datilógrafos e Taquígrafos ela foi eleita Delegada Classista para representar a

categoria na Federação do Trabalho do Distrito Federal, tendo direito a voto na eleição para Assembleia Nacional Constituinte em 1933. Em 1934 Almerinda foi, ainda, candidata nas eleições para a Câmara Federal e Senado, porém não conseguiu se eleger.

De Santa Catarina viajamos para o Acre com Laélia Contreiras Agra de Alcântara, a primeira mulher negra a se tornar senadora no Brasil. Filha de Júlio Martins Agra e de Beatriz Contreiras Agra, Laélia nasceu em Salvador no dia 7 de julho de 1923. Formou-se médica em 1949 e foi trabalhar no Acre em virtude da carência de profissionais, posto que o estado, à época, contava com apenas seis médicos. Lá atuou na obstetrícia e pediatria, áreas em que se especializou.

Em sua trajetória política disputou nas eleições de 1962 sem obter êxito. Porém, nas eleições de 1974 Laélia Alcântara elege-se como suplente do senador Adalberto Sena. Sua história política toma rumos diferentes após o afastamento do titular, por motivos de doença, ocasião em que Laélia assume em 1981, provisoriamente, o mandato, e, em 1982, definitivamente, em decorrência da morte de Adalberto Sena quando ela se torna a primeira mulher negra e, segunda, a assumir mandato de Senadora no Brasil³³. Durante seu mandato atuou contra o racismo, além de levantar a bandeira de luta pelo direito à inclusão de mulheres em setores tipicamente masculinos como a Força Aérea Brasileira.

Do Acre aportamos no nosso estado, Amapá, com a figura ilustre de Maria Cristina do Rosário Almeida Mendes. Cristina Almeida, como é conhecida, nasceu na cidade de Macapá em 27 de maio de 1966 é remanescente de quilombolas e agricultores o que lhe motivou a iniciar os debates da “*reforma agrária como modalidade de concretização dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais*” (VIDEIRA; FERREIRA; FONSECA, 2019, p. 125).

Cristina Almeida é Graduada em Administração de Empresas e no ano de 1989 ingressou na primeira turma de policiais femininas, no quadro da Polícia Militar do Amapá uma representação da força e determinação da mulher negra. Sempre envolvida nos movimentos sociais e defendendo as causas da população negra ela foi nomeada a cargos importantes no estado do Amapá. Em sua ascensão Cristina Almeida leva suas bandeiras de luta, militando a favor das questões raciais no nosso estado. Assim, nas eleições municipais do ano de 2008, se torna a primeira mulher negra eleita vereadora no município de Macapá. Sua eleição quebra uma ordem machista, sexista e, principalmente, racista.

³³ Eunice Michiles foi a primeira Senadora do Brasil eleita em 1979.

No ano de 1992 ela se torna funcionária efetiva da Assembleia Legislativa do Estado do Amapá – ALAP, mas logo Cristina Almeida mudaria suas funções naquela Casa de Leis, pois nas eleições gerais do ano de 2010 ela é eleita Deputada Estadual no estado do Amapá para a VI Legislatura e, também, para as seguintes. Seu mandato como deputada estadual é resultado da militância feminina negra em nosso estado e fortalece a luta pela ocupação de espaços socioeducacionais e políticos pela mulher negra que foi, durante séculos, privada do direito de acessar lugares masculinizados e preconceituosos.

Em sua trajetória já ocupou vários cargos que, somados à sua militância, contribuem para desmistificar a ideia difundida pelo pensamento hegemônico de que negras e negros não têm capacidade de exercer funções públicas consideradas do “alto escalão do governo”. Cristina Almeida foi Secretária Estadual da Indústria e Comércio (SEICOM), Secretária Municipal de Meio Ambiente e Turismo (SEMAT), Superintendente Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/AP).

Atualmente ocupa uma das vinte e quatro cadeiras da Assembleia Legislativa do estado do Amapá e integra importantes Comissões³⁴ que contemplam suas bandeiras de luta, além de outras que são debates importantes na sociedade contemporânea. Não restam dúvidas de que Cristina Almeida tem contribuído na construção da trajetória política partidária de mulheres negras no estado do Amapá. Também, é patente a necessidade de a própria sociedade reconhecer a importância de se ver representada por mulheres e por mulheres negras.

A partir da trajetória de Cristina Almeida entendemos ser oportuno trazer breve destaque com recorte dos pleitos municipais do estado do Amapá, no intuito de evidenciar essa pequena, porém, significativa, representatividade da mulher negra na política amapaense, bem como, ressaltar a necessidade de se promover mudanças nesse cenário. No intuito de delimitarmos esse aporte em nossa pesquisa, optamos por fazer uma concisa análise dos resultados das eleições, das cinco últimas Legislaturas, nos municípios de Macapá, Santana e Mazagão. A escolha se deu pelo fato de os três municípios estarem diretamente relacionados com a pesquisa, além de formarem a Região Metropolitana de Macapá, no estado do Amapá, instituída pela Lei Complementar Estadual nº 21 de 26 de fevereiro de 2003, sendo que o município de Mazagão foi incluído no ano de 2016, pela Lei Complementar nº 3/2015.

³⁴ São órgãos técnicos constituídos de deputados(as), com a finalidade de discutir e votar as propostas de leis que são apresentadas. Essas Comissões se manifestam emitindo opinião técnica sobre o assunto de proposições ou projetos, por meio de pareceres, antes de o assunto ser levado ao Plenário. Para saber mais acesse: http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_comissao

Vejam os quadros comparativos dos resultados das eleições municipais no estado do Amapá, cujos cargos foram preenchidos com eleitos em sufrágio universal, compreendendo as Legislaturas de 2005/2008, 2009/2012, 2013/2016, 2017/2020 e 2021/2024.

Quadro 03 – Comparativo dos resultados das eleições municipais nos municípios de Macapá/Santana/Mazagão, estado do Amapá

LEGISLATURA	MUNICÍPIO	PREFEITO(A) E VICE	VEREADOR(A) Nº DE CADEIRAS	Nº DE HOMENS ELEITOS	Nº DE MULHERES ELEITAS	MULHERES ELEITAS (RAÇA/COR)
<u>2005/2008</u>	Macapá	02 Homens	15	12	03	01 Parda 02 Branca
	Santana	02 Homens	10	10	-	-
	Mazagão	02 Homens	09	07	02	02 Parda
<u>2009/2012</u>	Macapá	Prefeito – Homem Vice - Mulher	16	14	02	01 Parda 01 Preta 01 Branca
	Santana	02 Homens	10	09	01	01 Parda
	Mazagão	02 Homens	09	09	-	-
<u>2013/2016</u>	Macapá	02 Homens	23	18	05	03 Parda 02 Branca
	Santana	Prefeito – Homem Vice - Mulher	13	12	01	02 Parda
	Mazagão	02 Homens	11	09	02	02 Parda
<u>2017/2020</u>	Macapá	Prefeito – Homem Vice - Mulher	23	20	03	01 Parda 02 Branca
	Santana	02 Homens	15	12	03	01 Parda 02 Branca
	Mazagão	02 Homens	11	09	02	01 Parda 01 Preta
<u>2021/2024</u>	Macapá	Prefeito – Homem Vice - Mulher	23	19	04	02 Parda 03 Branca
	Santana	Prefeito – Homem Vice - Mulher	15	11	04	03 Parda 02 Branca
	Mazagão	02 Homens	11	07	04	04 Parda

Fonte: Autora, 2021

O recorte nos aponta o quanto é desigual a representatividade da mulher nos pleitos políticos. E, quando fazemos o recorte de raça e gênero vemos que a mulher negra quase não ocupa espaço na política amapaense no âmbito da gestão municipal nos três municípios eleitos para a análise, o que não é diferente no restante do país.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD – Contínua, realizada pelo IBGE – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil – realizada em 2018, com publicação em 2019 (Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica – nº 41) apresentam uma “*sub-representação da população preta ou parda na Câmara dos Deputados, nas Assembleias Legislativas Estaduais e nas Câmaras de Vereadores,*

representando 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e 42,1% dos vereadores eleitos em 2016". O mesmo estudo, ao fazer o recorte de gênero e raça, apresenta, também, sub-representação das mulheres pretas ou pardas, isso considerando a comparação entre os homens da mesma cor ou raça, assim como, em relação às mulheres brancas, ou seja, a mulher preta ou parda está em desvantagem na representação política, já que *"em 2018, as mulheres pretas ou pardas constituíram 2,5% dos deputados federais e 4,8% dos deputados estaduais eleitos, e, em 2016, 5,0% dos vereadores. Consideradas apenas as mulheres eleitas, foram 16,9%, 31,1% e 36,8%, respectivamente"*.

Os dados de representação da mulher negra (preta ou parda) nos três municípios, eleitos pela pesquisa, vem ratificar as informações do IBGE. Esses elementos indicam a necessidade de discussões nesse âmbito, mas, principalmente de políticas públicas a nível municipal, estadual e nacional, visando a superação desse quadro de extremo desequilíbrio. No entanto, não podemos deixar de ressaltar a importância dessa "sub-representação", posto que elas representam os primeiros passos para a superação da desigualdade, do racismo, do sexismo, características bases da política partidária no Brasil.

Por derradeiro, não poderíamos deixar de destacar, a título de contribuição e enriquecimento da pesquisa o exemplo da ex-vereadora de Mazagão, a Sra. Irene da Silva Monteiro, que exerceu oito mandatos de vereadora, permanecendo por cinco anos na presidência da Câmara de Vereadores de Mazagão e sempre resalta a importância de mais mulheres engajadas na política partidária nos âmbitos municipal, estadual e federal.

5 O PAPEL DA PROFESSORA NEGRA MAZAGANENSE NA CONSTRUÇÃO E/OU AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA

*Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil,
presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos.
Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos,
jogando nosso inconsciente, nossas frustrações,
nossos complexos, estudando-os, não os negando.
Só assim poderemos nos entender e nos fazermos aceitar como somos,
antes de mais nada pretos, brasileiros,
sem sermos confundidos com os americanos ou africanos,
pois nossa história é outra, como é outra nossa problemática.
Beatriz Nascimento.*

Optamos por iniciar esta seção nos apropriando dos escritos de Beatriz Nascimento com este trecho retirado de um artigo publicado no ano de 1974, intitulado, “Por uma história do homem negro”, posto que, nesta derradeira seção, apresentamos o resultado de nossa pesquisa de campo em discussão com as reflexões feitas acerca das trajetórias socioeducacionais de nossas entrevistadas, mulheres negras Professoras que, ao narrarem uma parte de suas trajetórias, nossas colaboradoras se voltam às suas próprias histórias num misto que envolve, também, muita luta, frustrações, grandes dificuldades, mas, principalmente, resistência, superação, vitórias, muita alegria e perspectivas de um futuro promissor.

A análise sintetiza ponderações acerca da relação entre a herança colonial e a percepção decolonial a partir das trajetórias socioeducacionais de nossas entrevistadas num diálogo que se valeu dos estudos de autores que desenvolvem importantes estudos, entre eles, debatem com grande maestria a decolonialidade (alguns do Grupo Modernidade/Colonialidade, outros não), como: Paulo Freire, Frantz Fanon, Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Walter Mignolo, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Nilma Lino Gomes, Ballestrin, Munanga, Candau, entre outros, que nos deram a base epistemológica para a produção do conhecimento científico a partir do conhecimento empírico nas trajetórias das nossas entrevistadas.

Uma abordagem acerca do Grupo Modernidade/Colonialidade é importante, haja vista, que a partir de sua constituição é que a América Latina, com suas especificidades, foi inserida no debate pós-colonial³⁵. Tem-se o ano de 1990 como marco de origem e o texto de Aníbal

³⁵ De acordo com Ballestrin (2013) “depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, a independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

Quijano, de 1992, “*Colonialidad y modernidad-racionalidad*” como o inicial nos debates. A princípio esse grupo surgiu com a denominação de “Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos”, uma inspiração a partir do “Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos³⁶”. Segundo Ballestrin (2013) divergências teóricas provocaram a ruptura entre os dois grupos, nascendo, assim, no ano de 2000, o “Grupo Modernidade/Colonialidade”, tendo como marco inaugural, dessa vez, a publicação de “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”, livro organizado por Landier e que engloba estudos de grande importância para o desenvolvimento dessa abordagem teórica.

O Grupo Modernidade/Colonialidade traz debates importantes para o entendimento do padrão de poder, saber e ser, todos impostos de forma hegemônica à América Latina por meio do colonialismo, tendo suas estruturas, devidamente, incorporadas na colonialidade. No entanto, essa mesma estrutura foi acompanhada por ideais e ações de resistência, que sempre visaram a libertação, não somente do ser humano desumanizado, mas também do conhecimento eurocentrado, eis, então, a perspectiva decolonial, que, segundo Mignolo (2016) “*surgiram e se desdobram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados*” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Quijano (2005) assevera que essa condução intelectual do conhecimento na modernidade se materializa através do eurocentrismo ainda arraigado em nossa sociedade e os estudos oriundos do Grupo Modernidade/Colonialidade foram determinantes para a propagação do pensamento decolonial na América Latina. É neste sentido que Mignolo (2003) considera a decolonialidade como “*terceiro elemento da modernidade/colonialidade*”, passando a nomenclatura a incorporar o termo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

Os debates teóricos do M/C têm na colonialidade do poder, conceito desenvolvido originariamente por Anibal Quijano em 1989, base de discussões que iriam não somente inserir a América Latina no debate pós-colonial, mas, também, difundir debates e estudos que corroboram ideias, já apresentadas nos estudos de Fanon, por exemplo, mas que não tinham ganhado a visibilidade de uma percepção que já ia de encontro com a hegemonia eurocêntrica,

Nossa abordagem se apoia no segundo entendimento, ou seja, o relacionado às contribuições teóricas a partir dos anos de 1980.

³⁶ Na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos formou-se na década de 1970, no sul asiático, sob a liderança de Ranajit Guha, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008, p.116), bem como a historiografia marxista ortodoxa (Castro-Gomez e Mendieta, 1998) (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

com o padrão mundial de poder, de ser e do saber, elaborado e conduzido a partir da modernidade. Quijano (2005) nos ajuda a compreender o eurocentrismo a partir desse entendimento padrão

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

Ao trazer uma construção científica sob a perspectiva da decolonialidade estamos oportunizando o compartilhar de estudos, debates, vivências, experiências, lutas, conquistas e grandes vitórias de pessoas que foram subalternizadas pelas estruturas do poder, saber e do ser, mas que vem sendo questionada, justamente, através do conhecimento científico. É uma forma de luta que, de acordo com Maldonado-Torres (2018) a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos³⁷.

É certo que as abordagens no campo da decolonialidade vêm conquistando espaço dentro das produções científicas, posto que trazem discussões que vão de encontro com à ciência pronta e acabada fundada nos padrões estruturais arraigados no conhecimento eurocêntrico, ou seja, a abordagem decolonial vem apresentar novas formas de pensar, repensar e se opor à essa estrutura. São “outras” vozes que, a partir da produção do conhecimento científico, oportunizam à sociedade conhecer, aprender e reaprender trajetórias excluídas e silenciadas. Porém, Mignolo (2008) nos adverte “*sejam pacientes, por favor. Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo*” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

A presente pesquisa confirma que esse nó, proposto por Mignolo, continua atado, porém a sociedade manifesta relevantes ações no intuito de aprender a desaprender para apreender a reaprender, ou seja, este nó está sendo, aos poucos, desatado. Pois, a perspectiva decolonial é anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista e se manifesta através do enfrentamento crítico contra as práticas coloniais e suas consequências históricas, estando presente e atuante nos movimentos e ações de resistência em todos os âmbitos da sociedade.

³⁷ É importante trazer, também, o conceito de descolonialidade, segundo Maldonado-Torres (2018), para melhor compreensão e não restar dúvidas quando ao uso do termo adotado em nossa pesquisa: decolonialidade; posto que, para o autor, descolonialidade refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 36).

Mota Neto (2015) nos ajuda nessa compreensão ao conceituar decolonialidade, propondo que ela

seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Nesta seara se faz necessário destacar o “Feminismo Decolonial” a partir do entendimento de María Lugones ao trazer importante debate com o texto “Colonialidade e Gênero” (2008), investigando a intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade, ampliando a teoria da “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano, que segundo a autora é central nos debates acerca da colonialidade do saber, do ser e da decolonialidade. Nesse contexto, surge com Lugones (2008) o termo “Feminismo Decolonial”, assim explica a autora acerca do texto que inaugurou o termo

Ao longo deste trabalho, uso o termo “mulheres de cor”, cunhado nos Estados Unidos por mulheres vítimas da dominação racial, como um termo de coalizão contra múltiplas opressões. Não se trata apenas de um marcador racial ou de uma reação a dominação racial, ele é também um movimento solidário horizontal. “Mulheres de cor” é uma frase que foi adotada pelas mulheres subalternas, vítimas de diferentes dominações nos Estados Unidos. “Mulheres de cor” não propõe uma identidade que separa, e sim aponta para uma coalizão orgânica entre mulheres indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, pueblo – toda a trama complexa de vítimas da colonialidade do gênero, articulando-se não enquanto vítimas, mas como protagonistas de um feminismo decolonial. A coalizão é uma coalizão aberta, com uma intensa interação intercultural (LUGONES, 2008, p. 80).

Neste sentido o feminismo decolonial foi abordado, durante nossa pesquisa e escrita da dissertação, através dos estudos e produções das autoras negras, das mulheres negras que foram referências nas áreas da educação, sociocultural e política, bem como, através das trajetórias de nossas entrevistadas, todas serviram como aporte nesse caminhar de construção científica. Sendo ainda importante destacar que elas, assim como Franz Fanon, e outros autores e autoras, já discutiam, debatiam, denunciavam e produziam acerca de temáticas polêmicas para a sociedade, mas que simbolizam a luta e resistência da população negra, tais como: o racismo, o preconceito de gênero e de cor, o mito da democracia racial, que, atualmente, são consideradas decoloniais e debatidas por: Angela Davis, bell hooks, Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Beatriz do Nascimento, entre outras. Para Luciana Ballestrin (2017b, 2000) o feminismo decolonial integra a história do feminismo pós-colonial e do feminismo latino-americano.

A partir dessa perspectiva passemos à análise, mais apurada, dos dados coletados durante a pesquisa de campo realizada na Vila de Mazagão Velho, município de Mazagão/AP. Destarte, já trouxemos, no decorrer da escrita, várias memórias das trajetórias de nossas entrevistadas que nos enriqueceram as discussões e a escrita da dissertação.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A fase da pesquisa que cuidou da coleta de dados foi a mais complexa, porém a mais gratificante. A partir do início da realização das entrevistas foram incontáveis idas e vindas à Mazagão Velho e, em cada viagem foram sendo cravadas em minha própria trajetória várias histórias, várias paisagens que se modificavam com o passar dos dias nas manhãs, tardes e noites de encontros e desencontros que a pesquisa de campo nos presenteia.

Para manter o sigilo de nossas colaboradoras/participantes da pesquisa usamos da estratégia de identificá-las pelos nomes de flores, assim teremos: Rosa, Margarida, Azaleia, Tulipa, Gardênia, Violeta e Girassol; dessa maneira garantimos o anonimato de nossas entrevistadas, não revelando, portanto, o nome verdadeiro das participantes da pesquisa. Nossas flores, na pesquisa, foram em número de sete (07) mulheres Professoras que se auto declararam pardas, pretas, negras ou morenas, todas moradoras da vila de Mazagão Velho-AP, funcionárias públicas efetivas do quadro municipal ou estadual e, também, funcionárias do Contrato Administrativo, que atuam em Mazagão Velho-AP no Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II. Todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Importante destacar que das nossas entrevistadas, uma, a Professora Tulipa, embora seja formada pelo Magistério, não estava no exercício da profissão quando realizamos o trabalho de campo e, outras duas, Violeta e Girassol, atuavam no contrato administrativo, no ano letivo de 2021, questões que foram explanadas e justificadas quando cuidamos da metodologia da pesquisa. No entanto, ratificamos a crença de que o fato de trazer as trajetórias dessas professoras não desqualifica o estudo, pois, além de não deixarmos de cumprir com os critérios do projeto de pesquisa apresentado na Plataforma Brasil e referendados pelo Comitê de Ética e Pesquisa CEP-UNIFAP, estamos enriquecendo a análise com trajetórias ricas em experiências, desafios, lutas e conquistas que somadas às demais trajetórias das professoras, com vínculo efetivo, nos proporcionaram a presente construção científica.

Também, não podemos deixar de destacar que a pandemia da covid-19 provocou extremas dificuldades para a realização da pesquisa, pois nos travou em todos os sentidos, tanto

no aspecto pessoal, quanto profissional, atravessando nosso caminhar no mestrado. Porém, somos gratos por chegar até aqui e concluir a dissertação, contribuindo com os debates tão necessários em nossa sociedade.

Elaboramos um breve diagnóstico traçando as características de nossas entrevistadas com informações importantes que subsidiariam o diálogo científico proposto. E, para melhor apresentação das colaboradoras na pesquisa apresentamos a tabela abaixo:

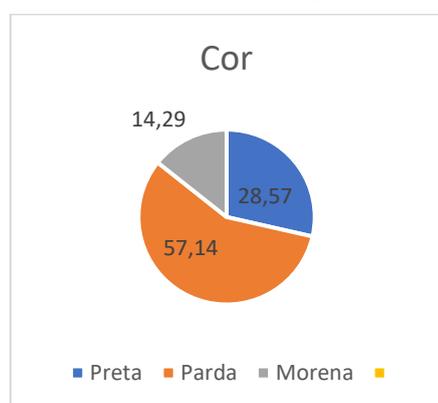
Quadro 04 – Apresentação das Entrevistadas

Nome	Idade	Sexo	Cor Autodeclaração	Religião	Grau de Instrução	Vínculo
Rosa	46	F	Preta	Católica	Especialização	Efetivo Municipal
Margarida	48	F	Parda	Evangélica	Especialização	Efetivo Estadual
Azaleia	48	F	Preta	Católica	Superior Incompleto	Efetivo municipal
Tulipa	47	F	Parda	Católica	Formação de Professores – Magistério	Sem vínculo
Gardênia	41	F	Parda	Evangélica	Especialização	Efetivo Municipal
Violeta	41	F	Parda	Evangélica	Especialização	Contrato Administrativo
Girassol	39	F	Morena	Católica	Especialização	Contrato Administrativo

Fonte: Autora, 2021

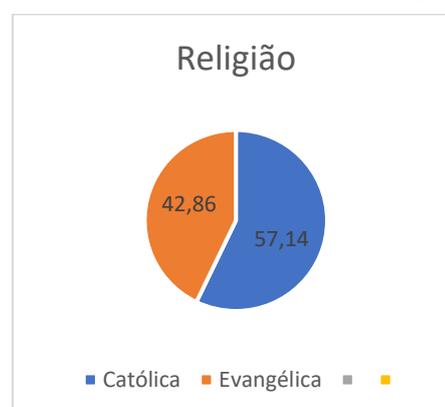
De acordo com o quadro acima nossas colaboradoras estão na faixa etária entre 39 e 48 anos e 100% (cem por cento) se declararam do sexo feminino. Quanto aos demais aspectos, urge, apresentarmos os dados estatísticos para um breve diálogo.

Gráfico 01 – Autodeclaração de Cor

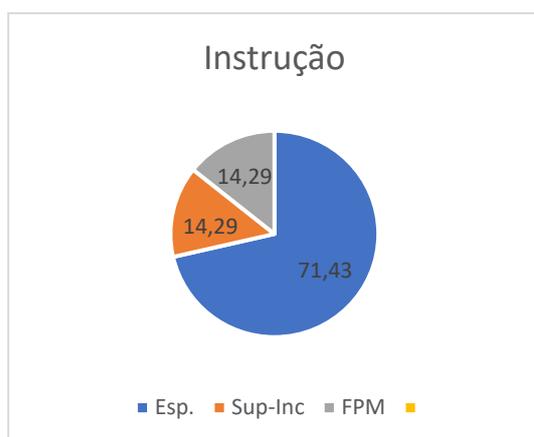


Fonte: Autora, 2021

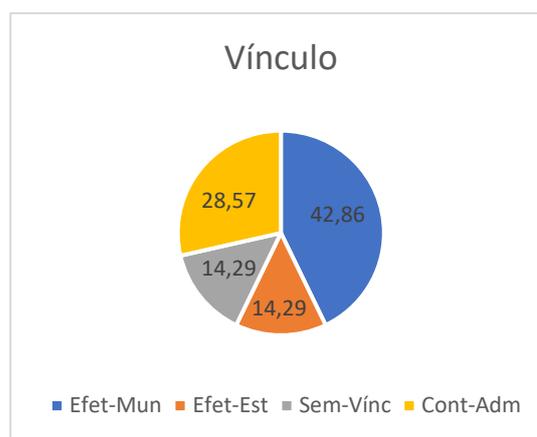
Gráfico 02 – Autodeclaração de Religião



Fonte: Autora, 2021

Gráfico 03 – Grau de Instrução

Fonte: Autora, 2021

Gráfico 04 – Vínculo com a Rede Pública de Ensino

Fonte: Autora, 2021

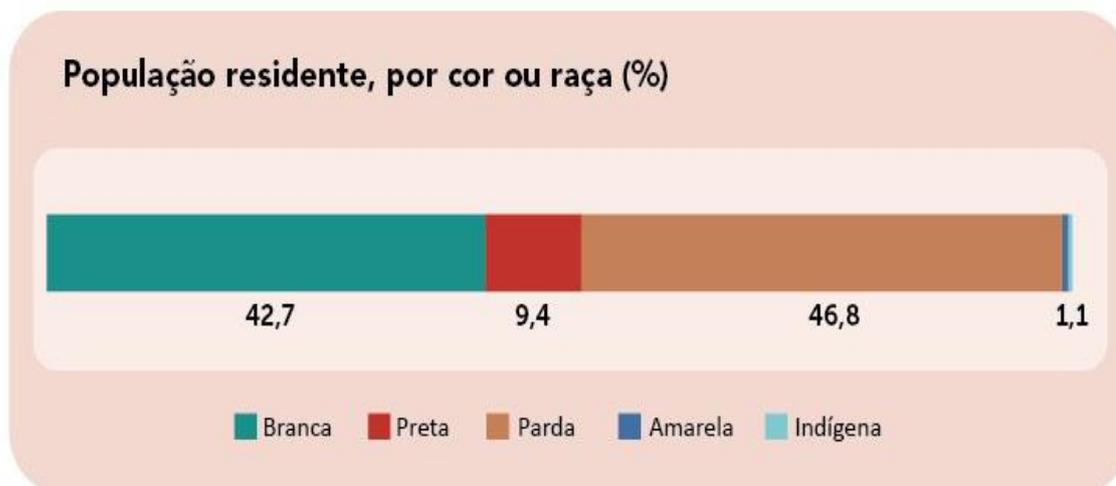
Depreende-se dos gráficos que, a partir da autodeclaração de cor, nossas entrevistadas, se declararam: 28,57 % “preta”, 57,14% “parda” e 14,29% “morena”. É importante esclarecer que, na ocasião das entrevistas, foi repassado às entrevistadas um formulário, denominado “Identificação da Entrevistada³⁸”, na qual foi preenchido por próprio punho de cada entrevistada, constando o item “cor”, sem opções.

As pesquisas realizadas pelo IBGE, com abordagem da cor ou raça da população brasileira, são com base na autodeclaração, ou seja, às pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Entre as opções não há a cor “morena”, no entanto, se trata de autodeclaração, logo, não havendo opções a pessoa se autodeclara como quiser.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada no ano de 2019 os brasileiros e brasileiras assim se declararam: 42,7% (quarenta e dois vírgula sete por cento) como brancos; 46,8% (quarenta e seis vírgula oito por cento) como pardos; 9,4% (nove vírgula quatro por cento) como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas³⁹. Esses dados revelam que 56,2% (cinquenta e seis vírgula dois por cento) da população brasileira é negra (pretas e pardas), segundo a classificação atribuída pelo IBGE nos censos e pesquisas demográficas.

³⁸ Apêndice III

³⁹ Para maiores informações, acessar: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

Quadro 05 – População residente no Brasil por cor ou raça

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Desse universo exibido no Quadro 05 que apresenta a população residente no Brasil por cor ou raça, entendemos conveniente trazer os dados do IBGE que apontam que a população nacional e amapaense, no quesito gênero (homens e mulheres), tem maior quantitativo de mulheres, conforme o quadro abaixo demonstra:

Quadro 06 – População residente no Brasil e estado do Amapá por gênero (homem ou mulher)

05/04/2022 09:31

Tabela 7109: População residente, por sexo e grupo de idade

Tabela 7109 - População residente, por sexo e grupo de idade			
Variável - População (Mil pessoas)			
Grupo de idade - Total			
Ano - 2019			
Brasil e Unidade da Federação	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
Brasil	209.276	100.767	108.510
Amapá	835	403	433

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre

Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7109#resultado>

Quanto ao quesito cor ou raça a mesma pesquisa aponta que a maioria da população brasileira e amapaense se autodeclara como preta ou parda, assim nos demonstra o Quadro 07, resumo da pesquisa PNAD – 2019, abaixo:

Quadro 07 – População residente no Brasil e estado do Amapá por cor ou raça (branca, preta ou parda)

05/04/2022 09:33

Tabela 7110: População residente, por cor ou raça e grupo de idade

Tabela 7110 - População residente, por cor ou raça e grupo de idade			
Variável - População (Mil pessoas)			
Grupo de idade - Total			
Ano - 2019			
Brasil e Unidade da Federação	Cor ou raça		
	Total	Branca	Preta ou parda
Brasil	209.276	89.706	117.411
Amapá	835	146	682
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre			
Notas			
A categoria Total para Cor ou raça inclui as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.			

Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7109#resultado>

Os recortes apresentados nos Quadros 06 e 07 quanto ao gênero (homem ou mulher) e quanto à cor ou raça (branca, preta ou parda) nos convocam a propor mais pesquisas, assim como a promoção de debates que tragam a população negra, e em especial a mulher negra, para o centro das discussões. É difícil confirmar cientificamente que somos a maioria dentro de uma sociedade que insiste em alimentar práticas corriqueiras discriminatórias e preconceituosas, mesmo sendo o Brasil um país tão diverso.

É neste contexto que os termos “negro/a” e “preto/a” são carregados de estereótipos depreciativos, que inferiorizam quem faz parte desse grupo fazendo com que as pessoas tenham receio de se aceitar como ela verdadeiramente é. Deste modo, podemos considerar que, entre nossas entrevistadas que se autodeclararam “parda” ou “morena”, poderiam, perfeitamente, terem se autodeclarado “preta”.

Nilma Lino Gomes (1995) ao discutir o “ser mulher negra no Brasil” traz importante debate, ainda atual, acerca da identificação racial. A partir do cruzamento das leituras, das

memórias de nossas entrevistadas e de minhas próprias memórias percebo o quanto é difícil reconhecer-se como mulher negra/preta em uma sociedade racista. Para a autora

O conflito da identificação racial com a origem negra está colocado de maneira diferente para as mulheres consideradas socialmente brancas (morenas e mulatas) e para as pretas. As primeiras, ao não se identificarem enquanto negras, apelam para a mestiçagem e são socialmente respaldadas pela ideologia do branqueamento. As outras, mesmo se quiserem negar, tentando apelar para a mestiçagem, encontram nos traços fenotípicos o estigma de pertencerem à raça negra (GOMES, 1995, p. 129).

E a própria sociedade racista nos quer impor essa identificação nos moldes dos padrões de beleza e de cultura hegemônicos. Digo isso a partir de uma recente experiência em que fui tomar a dose de reforço da vacina contra a covid-19 e a pessoa que me atendeu não me perguntou acerca da minha raça, foi simplesmente preenchendo minha ficha como “parda”. Como eu estava atenta pedi à pessoa que corrigisse minha cor, pois sou “preta” e não “parda”. Ao ouvir minha solicitação, pude perceber o olhar de surpresa que me foi desferido. Ao final tive que reiterar a solicitação para que fosse atendida. O que não deixa de ser um absurdo, pois eu deveria ter sido indagada sobre minha cor, mas voltemos à nossa discussão.

A religiosidade dentro de Mazagão Velho é uma fonte inesgotável de estudos pela riqueza histórica que essa comunidade traz desde a sua ancestralidade. Ao falar de Mazagão Velho, automaticamente, nos vemos pensando, imaginando ou lembrando de algo relacionado, principalmente, à festividade de São Tiago, inclusive, mais adiante vamos adentrar no aspecto da religiosidade de nossas entrevistadas.

No entanto observou-se, a partir da pesquisa de campo, que Mazagão Velho, hoje, tem muitos adeptos da religião evangélica, o que foi uma surpresa para esta pesquisadora que não vislumbrou, em suas análises preliminares, encontrar tal característica com tanta força dentro de uma comunidade com herança cultural oriunda da África. Relembro a fala da Professora Margarida, evangélica, que ressaltou a importância de conhecer e respeitar todas as religiões, principalmente dentro de uma comunidade com grande riqueza cultural.

Quanto ao grau de instrução temos o percentual de 71,43% de nossas entrevistadas com Ensino Superior e Especialização. É um número expressivo e que nos motiva a ter a compreensão de que além do retorno financeiro, para as de vínculo efetivo, há, também o interesse pelo conhecimento, por aprender para melhorar as práticas pedagógicas. No entanto, há que se mencionar que não há, entre as entrevistadas, Especialistas na área das relações étnico-raciais ou outra área próxima, posto que, entendemos, seria um somar de conhecimento com

capacidade de trazer grande retorno nas práticas pedagógicas de nossas entrevistadas, principalmente pela comunidade que residem e atuam.

Quanto ao vínculo com a administração pública municipal ou estadual temos a maioria de nossas entrevistadas com vínculo efetivo e as duas, que representam 28,57%, com vínculo de Contrato Administrativo, aguardam a oferta de concurso público municipal ou estadual para tentarem uma vaga com vínculo efetivo.

A partir dessa breve caracterização de nossas entrevistadas passemos às suas histórias de vida.

5.2 DAS HISTÓRIAS DE VIDA

O estudo de caso tendo a entrevista semiestruturada como um dos instrumentos de coleta de dados nos oportunizaram conhecer um pouco das histórias de vida de nossas entrevistadas onde abordamos acerca da idade, sexo, cor, religião, participação em ações culturais e religiosas dentro de Mazagão Velho e memórias, de modo geral nos aspectos: social, cultural e econômico. Essa parte das entrevistas nos forneceram conhecimento empírico que contribuiu na construção da proposta de delinear as trajetórias socioeducacionais de nossas entrevistadas formadas por um contexto de grande riqueza em suas experiências de vida.

Iniciamos perguntando acerca das memórias da infância de nossas entrevistadas e, de modo geral, elas tiveram uma infância com limitados recursos financeiros, algumas passando por maiores dificuldades que outras. No entanto, mesmo com as adversidades que ficaram marcadas nas suas memórias foi possível perceber (no olhar) que elas relembram a infância como um período feliz que tira sorrisos dos rostos. Na comunidade de Mazagão Velho, a maioria dos pais, mães, avôs e avós de nossas entrevistadas, tinham, na agricultura, na pesca, no artesanato, suas fontes de renda para sustento da família, logo é possível imaginar as dificuldades financeiras advindas dessa modalidade de sustento familiar.

As discussões no decorrer da construção da escrita da dissertação nos impulsionaram a antecipar alguns relatos, de nossas entrevistadas, agora, passemos para as demais discussões que vão nos trazer memórias fortes que as impulsionaram a seguir em frente, superando as dificuldades, construindo suas trajetórias, não desistindo de seus objetivos, pois como disse a professora Rosa, “*desistir é para os fracos*” (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Fugindo um pouco da regra de ter na agricultura, pesca, caça, como sustento da família, o pai da professora Girassol é eletricitista e trabalhou, por alguns anos, no município de Laranjal

do Jari, período em que a família passou por uma situação financeira mais estável. Após esse período a família mudou-se para o município de Santana, no entanto, a professora fala com tristeza que esse distanciamento provocou a perda de alguns laços familiares. Além disso, nessa passagem por Santana seu pai ficou desempregado, impulsionando o retorno para Mazagão Velho, para junto do restante da família, como ressaltou a professora Girassol ao falar sobre sua infância:

Nós voltamos ... deixa eu ver (pensativa) ... nós voltamos porque nós ficamos numa crise professora em Santana, uma crise e aí nós voltamos de novo para Mazagão Velho. Papai não arranhou mais emprego e a única opção era pra cá porque aqui tem o açaí, tem o peixe, tem a caça e quando a gente chegou aqui nós não passamos mais fome e a gente teve que voltar de novo para Mazagão Velho porque aqui que é a nossa família (PROFESSORA GIRASSOL, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Azaleia relembra, de modo geral, a infância em Mazagão Velho e com saudosismo no olhar, recorda:

Eu nasci aqui mesmo, em 13 de novembro de 1972, aqui nessa comunidade mesmo. A nossa família é tradicional, meus avós, bisavós, eles todos eram de Mazagão Velho mesmo, aqui da comunidade. E (pensativa) a nossa infância (pensativa), assim como as pessoas de comunidade, mais ou menos, não rica né, mas que vivia da agricultura, da pesca, né, do artesanato. Eu estudei aqui mesmo desde a primeira série, a segunda, a terceira, a quarta, nesse tempo era série, né, a quinta. Na verdade, aqui era até a quarta série, não existia a quinta porque já seria lá no Mazagão Novo, na cidade, e eu estudei aqui até quinta série depois eu saí daqui eu fui para Mazagão Novo estudar. Estudei de quinta a oitava no Mazagão Novo, depois eu fiz magistério lá também [...] E, tudo foi aqui minha vida. Ia para lá estudava, vinha final de semana para cá, ajudava a família e foi, foi assim (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

As irmãs Gardênia e Violeta, também nos relataram algumas memórias da infância, falaram em especial da vida estudantil. Moradoras, naquela época, da comunidade do rio Ajudante elas viveram até os quinze anos em um terreno, de propriedade dos pais, às margens do mesmo rio. O pai tinha uma pequena serraria e, também, criava gado de onde tirava o sustento da família, no entanto os períodos mais severos, do inverno ou verão, vinham acompanhados de grandes crises financeiras.

Para estudar, as irmãs e mais dois irmãos acordavam muito cedo, quase madrugada ainda, pois iam de canoa à remo, pelo rio Ajudante, até chegar à escola. Nos períodos mais chuvosos, a canoa, às vezes, alagava perdendo-se quase todo o material escolar, nos períodos mais secos ela recorda, sorrindo: “Quando chegava o verão aí que era luta. A gente puxava

mais a canoa por cima dos paus do que a gente remava” (PROFESSORA GARDÊNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A entrevista semiestruturada nos possibilitou esse diálogo mais próximo com as nossas colaboradoras, oportunizando a escuta e a observação nos gestos, nos olhares, numa riqueza de detalhes, alguns quase imperceptíveis que, somente a observação direta permite enxergar. Minayo (2016), ao abordar acerca da entrevista faz referência à natureza dos dados que podem ser obtidos por meio da entrevista. A autora denomina de primários os elementos basilares de uma investigação qualitativa que podem ser obtidos através da observação direta durante a entrevista, para ela

referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados como “subjetivo”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar: opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2016, p. 59-60).

Essa construção é percebida em todas as entrevistas realizadas. Aos poucos, cada colaboradora vai relaxando e a entrevista se transforma numa riqueza de alguns detalhes, ideias, opiniões, sentimentos, como nos ensina Minayo (2016). Vejamos o relato da professora Violeta acerca de sua trajetória escolar na infância:

A Gente ficava na fila professora, assim, por exemplo, papai comprava bolacha Vitória e dizia assim: olha agora a sacola vai ser da Gardênia porquê da outra vez foi da Violeta. Aí nós ficamos como se fosse a nossa mochila daquela época. Mas o recado que hoje eu digo pros meus filhos, pra juventude, eu sempre digo: não é o caderno, não é a mochila que faz a diferença, faz a diferença o teu interesse dentro da sala de aula. A minha vida estudantil nunca foi fácil. Aí a senhora me pergunta, vocês ficaram reprovadas? Nem um ano. Com tanta dificuldade, mas eu honrava o que a minha mãe comprava, o que o meu pai comprava (PROFESSORA VIOLETA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Neste momento da entrevista a professora Gardênia, intervém para evidenciar o nome da bolacha e, assim ressalta: “*A palavra serviu: vitória*”, fazendo menção à sua trajetória e de sua irmã (PROFESSORA GARDÊNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A professora Tulipa relembra suas memórias e ressalta com orgulho a trajetória dos pais que não mediram esforços para oportunizar educação a todos os filhos; seus pais decidiram que o destino dos filhos seria diferente, eles iriam estudar:

Olha eles fizeram até a quarta série, na época deles era muito difícil estudar, não tinha essa facilidade que tem agora. A minha mãe ela ficou órfã de pai muito cedo e por causa disso ela teve que ir trabalhar para Macapá para ajudar minha vó, até para cuidar dos outros irmãos porque ela era a irmã mais velha, então a minha mãe teve que trabalhar nas casas dos outros, nas casas de família e com isso ela não teve oportunidade de estudar. O meu pai ele nasceu praticamente dentro da casa de forno, ele já nasceu na roça, então para ele estudar eles tinham que Remar uma distância muito grande e ele ainda conseguiu estudar até a quarta série aí depois não tinha um para onde estudar [...] Quando nós nascemos e crescemos a minha mãe disse que ela não queria para nós a vida que eles levaram, então ela resolveu vim embora para cá para a gente estudar e eles sempre foram, sim, nossos motivadores para nós estudarmos, porque quando o papai ia pra roça que nós tínhamos aula ele ia sozinho torrar farinha, as vezes não levava nenhum de nós para não empatar a gente de ir para escola (PROFESSORA TULIPA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

São memórias ricas de significados e simbologias que nos ajudaram na construção dessa caminhada científica, quisera poder descrever cada entrevista, na íntegra, teríamos uma belíssima obra, porém não é nosso escopo, no momento, quem sabe em outra oportunidade.

Outro aspecto de suma importância dentro de Mazagão Velho são as ações culturais e religiosas, elas são intensas durante todo o ano civil e a participação popular, tanto dos moradores, quanto de pessoas que visitam as festividades, também são bastante expressivas. Obviamente, não consideramos nessa análise o período de pandemia pelo qual passamos em que os festejos foram, alguns, suspensos, outros limitados à comunidade, outros cancelados, mas sim os séculos de tradição que Mazagão Velho vem passando de geração a geração.

Nossas entrevistadas, ao serem questionadas quanto à participação em ações culturais e religiosas, foram unânimes em declarar que participavam, quando crianças, dos festejos que são tradicionais dentro da vila de Mazagão Velho. Era muito forte o envolvimento de seus pais e avós na organização e realização dos festejos e elas, como filhas, participavam, também. Todavia, passados os anos a maioria foi se afastando não dando continuidade à tradição dos pais que tomavam à frente a realização das festas tradicionais na comunidade.

A professora Rosa conta com entusiasmo que o pai, hoje bastante debilitado e praticamente cego, carrega toda uma tradição de participação ativa nos principais festejos dentro da vila de Mazagão Velho, vejamos:

Meu pai aos domingos ele participava das celebrações. Ele tinha um livro de domingo, que além de ter aqueles folhetinhos eles tinham um livro, eu lembro muito bem, eu era criança, mas eu lembro. Então naquele livro era ele e mais quatro, cinco pessoas, eles ficavam no altar lendo fazendo a celebração do culto. E aí meu pai ia todos os domingos para a igreja e levava a gente para a igreja. E aí meu pai ainda participa das festividades meu pai ele, dentro da festa de Nossa Senhora da Luz, que tá comemorando hoje, Nossa Senhora da Piedade que é uma das festas bem tradicional e grande também na comunidade, o meu pai ele tem uma função que é chamada de “Mantenedor” então assim ele é o mestre-sala [...] E aí ele canta ele é o responsável para começar o canto e se jogar os versos que eles chamam de

“ladrão”, “ladrão”. Então meu pai ele é o mestre-sala das festas ele e mais duas pessoas adultas. Todos os dois estão doentes, meu pai, assim, o pai tem diabetes e a diabete dele é muito agressiva afetou os olhos, a vista, né. Então ele tem glaucoma, então praticamente ele está cego, ele tem pouca visão só de um lado [...] Aí, ele não participa mais dessas festividades como ele participava antes então para ele ir por exemplo hoje se ele foi é alguém que vai buscar ele de carro porque ele não tem carro, vai levar e vai trazer ele, tem que ter um acompanhante para dizer para ele olha aqui, tem uma subida, coloca sua bengala, vá sentido o ambiente, porque ele, ele está cego hoje [...] Meu pai então ele é muito católico, muito mesmo. Ele foi brincante da festa de São Tiago. Ele era sempre cristão né então, mas entre a festa de São Tiago e as outras festividades ele prefere as outras Nossa Senhora da Piedade, Nossa Senhora da Luz e esses santos que tem questão do batuque ele é muito voltado para o batuque E aí a gente aprendeu a gostar dessas coisas (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A professora Margarida relata que nasceu no catolicismo, mas que por questões pessoais mudou para o evangelismo, sendo, atualmente, da religião evangélica, isso a aproximadamente catorze anos. Ela conta que durante muito tempo desenvolveu grandes trabalhos dentro da igreja católica, inclusive nas campanhas de Natal, no entanto, atualmente não tem mais participação nas festas populares e programações culturais que não seja as relacionadas à sua religião, evangélica. Porém, ressalta que tem muito respeito com a questão cultural do povo de Mazagão Velho (PROFESSORA MARGARIDA, REGISTRO DA ENTREVISTADA, 2021).

Seguindo a mesma tradição das famílias tradicionais de Mazagão Velho, a professora Margarida participou, quando criança, dos festejos, assim ela relembra suas memórias:

Sim, eu participava, inclusive meus pais, a minha mãe, frequentava Marabaixo, aí me colocou pra ser uma das figuras que compõe o Divino Espírito Santo, então eu recebi um “cargo” onde era um sorteio, nessa época. Então eu recebi um cargo de “Vara Dourada”. Então eu prestei isso aí naquela época, quando era criança, mas depois houve mudança (PROFESSORA MARGARIDA, REGISTRO DA ENTREVISTADA, 2021).

A Professora Tulipa tem uma relação muito forte com as ações culturais e religiosas dentro de Mazagão Velho. Ela relata que, atualmente, está um pouco afastada, porém, sua fala nos repassa o vínculo afetivo com a tradição da comunidade em que mora, com orgulho ela declara:

A nossa comunidade, por ela ser conhecida internacionalmente, que você joga Mazagão Velho no Google e você vê toda dimensão, toda história, toda a cultura que nós temos aqui oriundas, vindas lá de Marrocos é toda uma trajetória de um povo que veio. Então, nós, não temos de jeito nenhum que deixar essa cultura acabar, nós temos que nos unir, cada vez mais, formarmos um grupo para que ela não acabe, na verdade nós temos que resgatar as que não existem mais [...] a gente precisa adquirir uma identidade cultural e passar isso para os nossos filhos, para os nossos netos, para que eles cresçam com essa ideia de que Mazagão Velho é um lugar cultural que Mazagão Velho um lugar cheio de história, de tradições e que precisa ser preservado (PROFESSORA TULIPA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

As professoras Gardênia e Violeta, irmãs gêmeas, trazem memórias tão próximas que, por vezes, uma fala pela outra, é incrível a relação das duas. As duas professoras são moradoras de Mazagão Velho desde que completaram quinze anos, no entanto, os anos anteriores foram na comunidade do rio Ajudante, a um quilômetro de Mazagão Velho. Sobre a participação em ações culturais e religiosas as irmãs são da religião evangélica desde os 15 anos de idade e não relataram qualquer participação em festividades que não seja da religião evangélica. Sobre a chegada das duas à vila, assim narrou:

Logo no começo não foi fácil, mas Mazagão Velho sempre recebeu o povo evangélico com muito respeito e apesar de ser outra cultura, né, a gente foi recebido muito bem aqui em Mazagão Velho. Apesar que, na verdade, a história começa na minha vida com a da Gardênia, deste o princípio desta obra, nós fomos as primeiras almas a aceitar Jesus aqui neste lugar porque nós viemos de outra comunidade foi do rio Ajudante foi quando nós viemos pra fazer a quinta série. A minha mãe com meu pai participava de outra denominação só que a gente não fazia parte com eles; íamos pra igreja, mas a gente não tinha aceitado Jesus lá naquela denominação. Quando a gente chega aqui em Mazagão Velho a gente depara com uma nova história do evangelho que foi na assembleia de Deus Semeadar aí que quando a gente aceita Jesus com a idade de 15 anos e nós fomos as primeiras almas a aceitar Jesus neste lugar (PROFESSORA VIOLETA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Já a professora Girassol relata que quando criança participava das ações culturais e religiosas, no entanto, atualmente não participa mais por discordar de alguns encaminhamentos que foram somando às festividades ao longo dos anos, todavia, ela ressalta por diversas vezes que não perde sua fé. As memórias da sua infância são, também, muito ricas e, com muito orgulho na fala, ela nos contou que sua família é descendente dos povos negros vindos do Marrocos:

Participava professora, participava, eu ia, ia para os encontros tudinho bonitinho, grupo de Marabaixo participava, aí com o passar do tempo foi crescendo, foram escolhendo outras pessoas, foram excluindo umas, entendeu? Mas eu não perco a fé. Meus pais participavam professora. Antigamente, que eu sou descendência de africanos, né, daqueles africanos que morreram, que foram pro Marrocos eu sou descendência deles, entendeu? Era muito, é interessante, era muito participante não tinha essa intriga entendeu, um querendo ser. Porque antigamente professora era a comunidade que fazia a festa entendeu, não era governo não era prefeitura era a comunidade que fazia. Agora que se envolveu tudo isso aí ficou esse atrito. Começou a crescer, crescer olhos de pessoas, começou haver grupos, um grupo pra cá, um grupo pra lá, outro grupo pra li, entendeu? (PROFESSORA GIRASSOL, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021)

A professora Girassol faz um importante apontamento quanto à participação do poder público nas ações culturais e religiosas dentro da vila de Mazagão Velho. Não nos cabe fazer tal análise, no entanto não podemos deixar de considerar a opinião da professora do quanto é

delicada a interferência do poder público nas comunidades que têm uma herança cultural tão imponente como Mazagão Velho. Vale, ainda, ressaltar que a professora Tulipa fez menção à essa mesma questão. A opinião das duas se direcionam no sentido de que a interferência do poder público, independente da esfera, acaba por enfraquecer o vínculo entre comunidade e as ações culturais e religiosas a partir do pressuposto de se esperar do poder público recursos financeiros para custear as festividades, posto que durante muito tempo a comunidade não carecia de apoio público para realizar suas ações. Porém, trata-se de uma abordagem delicada e que foge à nossa proposta de estudo.

Observamos nas falas de nossas entrevistadas que elas não relataram participação efetiva nestes segmentos dentro da vila, ou seja, não estão envolvidas, diretamente, na organização e/ou coordenação das ações culturais e festejos dentro da vila de Mazagão Velho. No entanto, temos a professora Azaleia, uma exceção no grupo entrevistado, pois ela é extremamente envolvida nas ações culturais dentro da comunidade com um trabalho que já extrapolou os limites do município de Mazagão. A própria professora Azaleia assim declara: *“Eu tenho um vínculo muito forte com as festas tradicionais de janeiro a dezembro”* (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTADA, 2021).

A professora Azaleia é filha de família tradicional dentro da vila de Mazagão Velho, logo, desde muito pequena (um a dois anos de idade) começou a participar dos festejos, ela fala, principalmente da festa do Divino, vejamos:

E a festa do Divino é a que é a mais atrativa para as mulheres. A festa do Divino é feita por mulheres e homens juntos. Então desde quando era pequena, dois anos um ano dois anos, a mamãe sempre disse que eu já participava, não sei se a senhora já ouviu falar em cargos que tem: Imperatriz, Trinchante, Pega-na-cap, Confere Bandeira, Vara Dourada e Paga Fugaça, da Festa do Divino? Então, a gente chama isso de cargos que são as empregadas do Divino. Então quando eu tinha um ano dois anos não tinha sorteios eram as crianças da comunidade que estavam lá e escolhiam lá e a pessoa ia representar. E aí a mamãe disse que sempre tive presente então eu participei de tudo. Aí eu cresci houve a mudança que já foi a parte do sorteio porque foi crescendo o número de criança e eu comecei a fazer parte do Marabaixo (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Esse vínculo é tão intenso que a professora Azaleia já tem seu próprio grupo de Marabaixo dentro de Mazagão Velho e faz apresentações tanto nas festividades da vila, quanto em eventos de outros municípios como Macapá e Santana. Na sua família, ela, esposo e filhas são envolvidos nas ações culturais e religiosas, participando dos festejos e fazendo apresentações de Marabaixo e batuque. Logo, foi muito contagiante ver a professora Azaleia contar um pouco de sua trajetória relatando com entusiasmo que, além de cantar é, também,

compositora de “ladrão de Marabaixo”, já tendo, inclusive, gravado vários CDs em parceria com nomes importantes da cultura amapaense, os quais não convém mencionar.

Esse contato que a entrevista permite é de tamanha relevância para a pesquisa científica porque realmente temos a oportunidade de captar a sensibilidade de nossas colaboradoras. Percebeu-se que Azaleia tem um afeto incondicional pela cultura, sua fala transmite uma relação de amor que foi interrompida pela pandemia, mas que a esperança é de que em breve as coisas retomem seu curso normal, pois para a professora é muito importante essa participação, tanto é que assim, ela declarou: “[...] *aqui a gente se envolve em tudo que tem aqui, para não ficar de fora, não deixar essa comunidade parar né, nada parar, não deixar morrer*” (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Das memórias, dos relatos, percebemos que, embora a maioria de nossas entrevistadas não exerça participação efetiva nas manifestações culturais e festejos tradicionais, as da religião católica declararam que não deixam de prestigiar as festividades religiosas e culturais, como missas, círios, Marabaixo, batuque, enquanto que as da religião evangélica participam das programações exclusivas da religião.

5.3 DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Neste subtópico trazemos as memórias relacionadas à escolarização de nossas entrevistadas. Procuramos indagar acerca do grau de instrução dos pais de nossas colaboradoras; período que elas ingressaram na escola; memórias do período que estudaram o ensino fundamental, médio, superior e demais cursos.

A princípio indagamos acerca da idade que as entrevistadas ingressaram na escola e, todas afirmaram que iniciaram na idade escolar, entre cinco e sete anos, ou na educação infantil, creche, ou direto na primeira série do ensino fundamental, ou seja, não houve atraso no ingresso escolar. Logo, é relevante observar que mesmo diante das dificuldades relatadas em algumas memórias da infância de nossas entrevistadas, os pais, mães e avós não descuidaram do estudo inicial de nossas colaboradoras, mesmo sendo, a maioria deles, com pouca, ou nenhuma instrução, conforme relatado e, para melhor compreensão desse universo acerca do grau de instrução dos pais de nossas entrevistadas elaboramos a tabela abaixo:

Quadro 08 – Grau de instrução dos pais das Entrevistadas

PROFESSORA	GRAU DE INSTRUÇÃO	
	MÃE	PAI
ROSA	Analfabeta	Técnico de Enfermagem
MARGARIDA	Analfabeta	Analfabeto (sabia ler)
AZALEIA * ⁴⁰	Mobral	Mobral
TULIPA	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I
GARDÊNIA	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I
VIOLETA	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I
GIRASSOL	Analfabeta	Ensino Fundamental I

Fonte: Autora, 2021

A partir dos dados da tabela é pertinente trazermos uma breve discussão acerca das desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil que são apuradas pelo (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua que em 2018 constatou crescimento no acesso à educação da população preta ou parda, desde a infância. Esse é um fator muito importante que reflete diretamente no futuro dessa população que, através da educação tem oportunidade de romper o ciclo vicioso da exploração secular com condições concretas de possibilidade de redução das desigualdades sociais.

Dados da PNAD Contínua 2016 – Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil – publicados em 08/06/2018, demonstram que houve um aumento nos níveis de escolarização das mulheres nas últimas décadas, no entanto, o grau de desigualdade entre brancas e pretas ou pardas ainda é uma realidade a ser superada. Mulheres pretas ou pardas tem maior índice de atraso escolar com um percentual de 30,7% (trinta vírgula sete por cento) para 19,9% (dezenove vírgula nove por cento) de mulheres brancas, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade, numa perfeita demonstração de desequilíbrio.

Os números do atraso escolar das mulheres de cor preta ou parda refletem diretamente nos níveis de ensino, sendo constatado que na população de 25 (vinte e cinco) anos ou mais “o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 (dois vírgula três) vezes maior”, conforme dados PNAD Contínua 2016.

Nesse caminhar de luta, vitórias e derrotas a mulher negra vem, ao longo dos séculos, construindo sua trajetória com muitos desafios pela conquista da escolarização, pois romper com as barreiras da discriminação de gênero e raça ou cor impostas pela sociedade não é tarefa fácil. Mesmo assim, mulheres negras vem se apropriando de seus direitos e conseqüentemente, ocupando espaços sociais onde o viés da educação foi e continua sendo o mais apropriado no

⁴⁰ * A professora Azaleia foi criada pela avó que era analfabeta.

combate ao preconceito e às desigualdades econômica, social, educacional e cultural, logo, a luta pelo respeito e pela dignidade é um exercício diário. Eugenia Foster & Custódio (2017) demonstram essa dicotomia do espaço educacional ao considerar que

as práticas escolares e as narrativas que ali circulam ajudaram, sim, a disseminar sutilmente uma imagem pejorativa da negritude que não para de se recriar na escola. Porém, não é menos verdade supor que há movimentos circulando dentro desse espaço que visam criar condições de, através delas, construir um imaginário positivo sobre os negros, resgatando a memória e acultura silenciadas (FOSTER & CUSTÓDIO, 2017, p. 16-17).

Neste sentido são perceptíveis os avanços socioeducacionais com plena demonstração de que a educação que por séculos foi usada como instrumento de segregação social e racial vem atuando de forma mais incisiva como um mecanismo de transformação das estruturas da sociedade brasileira na luta contra as desigualdades e o preconceito. Deste modo, observamos que os dados de nossa pesquisa não fogem à regra da colonialidade, no entanto, esses mesmos dados vêm habilitando e motivando estudos, debates, lutas para a implementação de políticas públicas visando a superação dessas desigualdades dentro da sociedade brasileira.

Também indagamos nossas colaboradoras acerca das memórias da trajetória escolar e, mais uma vez, fomos presenteados com recordações que arrancaram sorrisos num misto de sentimentos de superação de grandes dificuldades, verdadeiras lutas, mas que foram coroadas com grandes vitórias.

De modo geral nossas entrevistadas cursaram o Ensino Fundamental I em idade escolar, sendo que Rosa, Azaleia e Tulipa, na vila de Mazagão Velho, Margarida no município de Macapá, Gardênia e Violeta na comunidade do Rio Ajudante, que fica a um quilometro de distância de Mazagão Velho e, Girassol que estudou um período no município de Laranjal do Jari e outro no município de Santana. Já os estudos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e da Universidade nos apresentaram diferentes realidades nas trajetórias, mas com algumas situações semelhantes entre as entrevistadas.

Ainda é importante ressaltar que no período que as nossas entrevistadas passaram a cursar o Ensino Fundamental II o município de Mazagão não ofertava essa modalidade de ensino na vila de Mazagão Velho, logo, nossas entrevistadas tiveram que se deslocar, ou para a sede do município, ou para outro município para dar continuidade nos estudos.

As memórias da professora Rosa já nos anteciparam que a sociedade brasileira ainda persiste na manutenção do processo secular de desumanização da criança negra, da jovem negra, da mulher negra, pois explorada pelo trabalho doméstico infantil ela teve que fugir da

casa onde morava enquanto cursava o Ensino Fundamental II. Já durante o Ensino médio, cursado no município de Macapá, Rosa, relata que continuou trabalhando como babá, no entanto, afirma que o tratamento era completamente diferente, assim ela relata:

Eu morava e trabalhava no Congós, eu era babá e eu já morava na casa desse pessoal. Então nessa casa eu passei dez anos. Então lá já tinha toda uma liberdade, eu cuidava das crianças, mas eles me deram essa oportunidade de estudar. Quando eu tinha estágio, que era de manhã ou à tarde, eles davam preferência para eu fazer de manhã, mas aí eu madrugava. De madrugada eu já fazia todo serviço da casa doméstico, já deixando as coisas das crianças tudo organizada para estudar, foi uma família que me deu essa oportunidade então não podia abrir mão que é difícil você trabalhando na casa de doméstica onde as pessoas te dão essa oportunidade para estudar, eles não te dão oportunidade para estudar. Ela pagava o meu transporte para ir e voltar pra lá, para o Rute Bezerra (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Beatriz Nascimento (2021) ressalta essa dinâmica da sociedade brasileira de ser fundada na seleção de acordo com cor da pele, estabelecendo a hierarquia social e, nesse contexto, a mulher negra ainda é reconhecida pela sociedade, como a que deve continuar ocupando os espaços mais baixos dessa hierarquia. Para a autora

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como regra e como mulher, se vê, desse modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas, e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais. [...] Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, isso se deve tanto ao fato de ela ser uma mulher de raça negra quanto a terem sido escravos seus antepassados (NASCIMENTO, 2021, p. 58).

Os estudos de Beatriz Nascimento nos propõem dar continuidade nesses debates na atualidade de modo a reverter o quadro de desigualdade que a sociedade brasileira apresenta. As pesquisas do IBGE retratam essa continuidade de exploração e subemprego com visível desvantagem da população negra. Quando investigado o mercado de trabalho constatou que o grupo que mais tem vantagens é o formado por homens brancos, e o segundo grupo com maior vantagem é o da mulher branca, “*que possui rendimentos superiores não só aos das mulheres pretas ou pardas, como também aos dos homens dessa cor ou raça*” (IBGE, 2019).

Seguindo o curso contrário da história, a professora Rosa concluiu o curso de Magistério (1ª a 4ª séries) e anos depois ingressou na PARFOR⁴¹ – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – para cursar o nível superior em Pedagogia. Nesse período nossa entrevistada já residia, novamente, em Mazagão Velho e, essa distância que separa a vila de Mazagão Velho da cidade de Macapá foi um dos maiores desafios que a maioria de nossas entrevistadas enfrentaram. Atualmente, elas relembram com orgulho a superação de inúmeras adversidades durante o período da graduação, assim fala Rosa:

Eu comecei a estudar em julho. Nossa eu gastei muito em julho, muito mesmo. Deixei os meninos em casa com a minha filha mais velha e ia e voltava. Então nessa época a estrada ainda era de chão, a travessia era a balsa e às vezes, por exemplo, eu cheguei duas horas da madrugada aqui em Mazagão, às vezes não tive oportunidade de vim pra casa porque ou o ônibus quebrava, ou não tinha ônibus aí já ficava por lá mesmo [...] Je no outro dia tinha que ir pra UNIFAP. Enfim aí eu tive vontade de desistir, aí eu pensei muito, não, não vou desistir, desistir é para os fracos, eu já fui fraca durante um tempão então eu não vou desistir vou até o fim [...] uma amiga minha tinha falado: Rosa quando tiver lá (recebendo o diploma) você vai sentir assim, vai passar uma retrospectiva na tua vida. E aí foi muito bom (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A professora Margarida cursou o Magistério (1ª a 4ª séries) no município de Macapá e, logo ao concluir, foi aprovada no concurso público, realizado no ano de 1994, para atuação na área rural, retornando, assim, para o município de Mazagão, que era sua intenção principal ao se habilitar na concorrência. Suas memórias, também, demonstram muitos desafios ao longo do percurso. Ela fez sua primeira especialização on-line, pela UNIFAP, e a precariedade da internet, na vila, dificultava a realização das tarefas, mais um desafio a ser superado, pois ela tinha que ir toda noite para Mazagão Novo.

Gardênia, Violeta e Girassol tiveram trajetórias, no Ensino Médio e Graduação, bem próximas, inclusive passando por dificuldades comuns nestes percursos. As três residiam na vila de Mazagão Velho e cursaram o Magistério (1ª a 4ª séries) na sede de Mazagão e a graduação na cidade de Macapá, também pelo PARFOR. Nesse período o acesso à Mazagão Velho era precário, logo as dificuldades foram de grande ordem e o desânimo, por vezes, foi forte, no entanto, a vontade de vencer foi maior, é o que depreendemos dos relatos.

⁴¹ O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – integra um conjunto de políticas públicas do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior, cujo objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. Para saber mais acesse <https://portal.mec.gov.br/>

A professora Tulipa estudou o, atual, Ensino Fundamental II e cursou o Magistério (1ª a 4ª séries), também, em Mazagão, na sede do município. Em suas memórias ela relembra que, na sede do município, ela:

Morava com as pessoas, trabalhava com um, trabalhava com outro, cuidava dos filhos ou então ficava na casa fazendo alguma coisa, porque desde os meus treze anos de idade eu sempre trabalhei. Na prefeitura eu com treze anos tinha uma bolsa, já ganhava uma bolsa da prefeitura e eu sempre estudava. Só que às vezes a gente sentia falta da família, da mãe e, às vezes, eu voltava, nesse meu vai e volta eu paralisei muitos anos de estudo, mas sempre eu continuava (PROFESSORA TULIPA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A professora Azaleia cursou seu ensino médio, também, em Mazagão, no entanto, o acesso à Mazagão Velho já tinha melhorado, ela nos fala que não passou pelas experiências de ficar pela estrada na madrugada por conta de carro ou ônibus quebrado, ou atolado. Mas, relembra que seu esposo, que também é professor, estudou nesse período crítico para os moradores da vila.

5.4 DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Aqui buscamos indagar nossas entrevistadas acerca de suas trajetórias como profissionais da educação, nível de atuação, assim como algumas memórias dessa trajetória profissional. Com exceção da professora Tulipa, as demais atuam no Ensino Infantil, Fundamental I e Fundamental II.

Nas narrativas verificou-se que, somente Girassol e Tulipa, desde a infância tinham o desejo de formar-se professora, as demais, em unanimidade, não tinham a intenção de cursar o Magistério, ou seja, a área da educação não era a desejada, porém foi a única alternativa, segundo elas, que vislumbravam para uma perspectiva de um futuro promissor. Vindas de famílias pobres, elas precisavam de uma profissão que garantisse um emprego rápido, vejamos a fala da professora Margarida:

E eu fiz para professor por conta mesmo da situação, se você me perguntar assim: você gostaria de ser professora? Eu dizia que não, eu mudaria para área de saúde. Só que naquela época a situação tava tão difícil que eu vi assim, não tinha saída, eu vou fazer pra professor. Mas hoje eu já gosto muito da profissão (PROFESSORA MARGARIDA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Essa fala já nos habilita a trazer uma discussão acerca da atuação na área da educação e a partir dela elaboramos o quadro abaixo que nos demonstra que muitos profissionais a

escolhem por conta da real necessidade de emprego rápido, obviamente em função das difíceis condições financeiras da família. No quadro abaixo identificamos a profissão/área desejada de cada entrevistada, vejamos:

Quadro 09 – Profissão/Área desejada pelas Entrevistadas

Professora	Profissão/Área Desejada
Rosa	Jornalismo
Margarida	Saúde
Azaleia	Saúde
Tulipa	Educação
Gardênia	Sem opção
Violeta	Sem opção
Girassol	Educação

Fonte: Autora, 2021

A educação como alternativa é realmente uma realidade de séculos e, com certeza, muitos profissionais foram levados à essa opção. Digo isso porque me encaixo neste rol. Ao estar concluindo o ensino fundamental minha família passou por uma crise financeira e meu pai perdeu um bom emprego que garantia o sustento abastado da nossa família, passando a ser taxista. Minha mãe era do lar, e, para piorar a situação, um comércio que tínhamos teve que ser vendido, ou seja, eu comecei a refletir que precisava ter uma profissão que me garantisse um emprego rápido para ajudar no sustento da minha família e a melhor opção, naquele momento, era cursar o Magistério (1ª a 4ª séries), pois sabia que ao terminar teria emprego garantido e, eu não me identificava com a área da saúde, na verdade o meu sonho era ser psicóloga. Porém na época não era ofertado esse curso aqui no estado do Amapá e meus pais não tinham condições financeiras de me mandar estudar fora do estado, nem em Belém que é o mais próximo. Desse modo, esses foram meus critérios, iniciais, para a escolha profissional logo ao doze, treze, catorze anos de idade.

Cabe-nos fazer ressalva quanto à região amazônica no que tange ao acesso às oportunidades de formação profissional. Constatou-se na fala das entrevistadas que elas não tiveram a oportunidade de escolher outra área profissional que não fosse a educação, pois na localidade onde, então, moravam o Magistério era o curso profissionalizante ofertado para o ensino médio. As falas retratam uma dura realidade vivenciada pelos moradores dessa região, pois aqui eram escassas as oportunidades tanto na área da educação, saúde, emprego, entre outras. No estado do Amapá esse aspecto é ainda mais severo tanto pela distância, quanto pelo acesso que só é feito por meio fluvial ou aéreo o que dificulta mais ainda a vinda de oportunidades.

Ao vislumbrar a mulher negra nesse contexto é fácil constatar que a mulher negra da Amazônia tem menos oportunidades de educação, saúde, lazer, trabalho, moradia do que as mulheres do restante do país. Mas é importante destacar que o preconceito e a discriminação de raça e gênero é encontrado em qualquer região do Brasil.

Obviamente não posso negar que eu já me identificava com a profissão, pois gostava muito de brincar de escola com minhas primas e sempre eu era a professora. No entanto, no momento de decidir meu futuro profissional eu não priorizei essa identificação, mas sim a necessidade de trabalhar, de receber um salário, mesmo que fosse pouco. Porém, desde minha primeira sala de aula, no ano de 1991, eu percebi que ser professora era realmente o que eu queria para a minha vida profissional, tanto é que, embora eu tenha, também, graduação em Direito e advogado por vários anos, nunca deixei de atuar como professora e hoje, busco através do mestrado e, quiçá, doutorado, compensar, o mínimo possível, o tempo transcorrido sem que eu tivesse dado a importância que a pesquisa científica merece.

Mas voltemos às nossas entrevistadas, pois as irmãs Gardênia e Violeta que residiam, na época do Ensino Médio, em Mazagão Velho, afirmaram que não tiveram outra opção que não fosse o Magistério, pois os pais não permitiram que saíssem da vila para morar em outro município para estudar, para elas “foi na verdade a única opção” (PROFESSORA GARDÊNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Após uma passagem pela capital do estado, cursando Ciências Contábeis, a professora Tulipa retornou à Mazagão e se inseriu no Magistério. Assim ela justifica sua decisão: “*pelo fato de eu sempre gostar de falar, de ser comunicativa, dava aula de catecismo, sempre trabalhei com crianças, aí eu disse, quero ser professora para dar aula*” (PROFESSORA TULIPA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Ao relermos as memórias da professora Rosa vemos que trazem pensamentos semelhantes aos da professora Margarida quando responde acerca da escolha pela profissão, vejamos:

Eu trabalhava de doméstica, então eu não me via oportunidade em outro curso, por exemplo, o curso que eu queria era Jornalismo, então era o meu sonho de ver assim no jornal as meninas apresentando o jornal e aquilo me chamava muita atenção, então o curso de Jornalismo ele ficou bem acomodado lá, só no meu íntimo, né, e o magistério, como eu te falei, era a oportunidade de um emprego, a princípio foi isso. Então todo professor que fazia o magistério já tinha um emprego por aqui pelo interior. Isso era uma realidade do estado, então eu optei por essa situação. E eu confesso, como eu te falei, foi frustrante a minha experiência, primeira experiência como professora, só depois que eu fui ganhando, né experiência e aprendi gostar da função. Mas eu sempre digo para meus filhos: vocês não escolham ser professor, pelo amor de Deus. professor trabalha muito, trabalha nos dias normais da semana, ainda

trabalho em casa de manhã de tarde de noite (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Nesse contexto não poderemos deixar de reiterar a resistência da mulher negra em toda sua trajetória, travando duras batalhas para transpor as barreiras impostas, mesmo após a abolição da escravatura, que, sabemos, não possibilitou a inclusão da população negra na sociedade, muito pelo contrário, foi um mecanismo de continuidade das práticas escravistas, agora sob a tutela da colonialidade.

Quanto ao acesso à formação profissional, Taís de Freitas (2017) fala acerca da dificuldade da mulher, de modo geral, em exercer o magistério, posto que era uma profissão, inicialmente, exclusivamente masculina, de modo que para a mulher negra o acesso era, ainda, mais difícil. Desse modo, poucas foram as mulheres negras que conseguiram essa inserção no final do século XIX e início do século XX, razão pela qual são consideradas demonstrações de luta e determinação, como ressalta a autora ao afirmar que *“a resistência processa-se. As mulheres negras vão entrar na dita Escola Norma, vão concluir seus magistérios e lecionar nas escolas, públicas ou particulares, que se estabelecem no Brasil nas primeiras décadas do século XX”* (FREITAS, 2017, p. 73).

São elementos de uma história que não é contada nas salas de aula para crianças e jovens, nem mesmo nas universidades, mas que fazem parte da formação da sociedade brasileira que, hegemônica, invisibilizou a população negra. No entanto, Taís de Freitas (2017) nos lembra que

Essas mulheres, em número quase insignificante para as estatísticas, foram fundamentais para a construção da igualdade racial no Brasil, quando, vencendo barreiras (visíveis e invisíveis) e superando estigmas, entram em sala de aula para ensinar as primeiras letras, as primeiras operações de matemática, história, geografia e ciências (FREITAS, 2017, p. 77).

Ainda trazemos as memórias de Azaleia, acerca da escolha da profissão, constatando que o sentimento de falta de opção ou necessidade de emprego foi a mola impulsionadora da maioria dessas mulheres. Assim ela lembrou:

Aí esse daí eu sei de cor, como diz o outro, esse daí eu não queria fazer não, eu queria ser médica, eu pensava ser médica, era meu pensamento, assim sabe, mas no tempo do magistério, isso foi 93, eu fui da primeira turma de quatro anos do magistério. Aí, não tinha ainda em Macapá que era o mais próximo para estudar, tinha em Belém, eu queria, mas não dava. Inclusive, do pessoal da minha turma, muita gente queria; não queria fazer magistério, aí como foi veio né, aproveitamos a oportunidade, mas aí quem sabe né, um dia, vou ser médica (risos) e o magistério né, hoje com certeza,

ainda bem que eu fiz né porque consegui meu emprego através dele, do magistério, se não (risos) (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

O Magistério, também, tem suas aventuras, principalmente quando estamos tratando de uma localidade, dentro do município de Mazagão/AP, que tem uma grande extensão territorial e sua zona rural tem muitos rios, lagos, cachoeiras que, ao longo de suas margens, residem famílias que são atendidas pela Secretaria Municipal de Educação. Esse extenso território deixou memórias na trajetória pessoal e profissional de nossas entrevistadas que, ao concluírem o Magistério, exerceram a função em localidades longínquas do município onde o acesso é por rio ou estradas que, naquela época, eram extremamente precárias e perigosas, Gardênia, assim relembra que “*tinha hora que a gente pensava que o caminhão ia desabar, muito perigoso no inverno*” (PROFESSORA GARDÊNIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Compreendemos que dar visibilidade às vozes de nossas professoras de Mazagão Velho não deixa de ser um movimento de luta e resistência pois, oportuniza dar voz há quem transpôs barreiras etnocêntricas⁴² para conquistar a formação profissional e ocupar espaços na sociedade racista e preconceituosa. Nilma Lino Gomes (1999) ressalta a importância da ocupação desses espaços pela mulher negra, para a autora

Ser mulher negra e apresenta-se como uma outra forma de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente este espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro, ou seja, de que ele não é intelectualmente capaz (GOMES, 1999, p. 57).

A discussão de Nilma Lino Gomes (1999) traz a relevância da militância que oportunizou e oportuniza o acesso à formação intelectual da população negra. São conquistas que representam muito mais do que, somente a ocupação de um cargo público, mas, principalmente, uma mulher negra que ocupa esse cargo público. São oportunidades de quebra de estereótipos, de releitura da história, através de uma interpretação que inclua a participação da população negra na formação e construção da sociedade brasileira. Uma oportunidade de aprender a reaprender que não está cristalizada na prática pedagógica da maioria de nossas entrevistadas.

⁴² Para Munanga (2016) “é um termo que *designa* o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em acreditar que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devam ser considerados como universais, válidos para todas as outras (MUNANGA, 2016, p. 181).

5.5 DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NO ESPAÇO SOCIOEDUCACIONAL BEM COMO SUAS LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS ENQUANTO MULHER NEGRA AMAPAENSE

Neste derradeiro ponto, buscamos dialogar com nossas entrevistadas acerca de suas trajetórias, como mulheres negras, em interação com os debates de gênero, raça e diversidade, de modo, a compreender seu papel na construção e/ou afirmação da sua identidade étnica. Para tanto fizemos indagações sobre a existência de memórias de preconceito racial durante a infância; de preconceito de gênero e raça depois de adultas; também, indagamos sobre a influência ou não da história secular de Mazagão Velho na trajetória de mulher negra.

Quando tratamos das memórias da infância de nossas entrevistadas verificou-se que, de forma unânime, todas guardam lembranças de uma infância com muitas dificuldades, muita luta dos pais para não deixar faltar, principalmente, a alimentação básica, sendo que a maioria teve que trabalhar, ainda na infância, para ajudar na própria subsistência. Vejamos um trecho do relato de Rosa sobre sua infância:

A minha vida foi assim (pensativa) eu não digo sofrida, mas meus pais não podiam me sustentar nos estudos [...] essa parte de alimentação, essas coisas nunca faltaram para gente, mas meu pai não podia me manter nos estudos então para mim me manter nos estudos eu tinha que trabalhar na casa de família né. Então quando não tinha mais, quando terminou meus estudos aqui que era até a quarta série primária, que chamava, eu tinha que ir para Macapá ou para Mazagão Novo. E a minha mãe não queria que eu fosse. Aí, eu digo, não, mas eu tenho que ir, eu tenho que estudar. Aí ela conseguiu uma família para mim morar, só que essas pessoas elas me exploravam muito. Eu tinha que trabalhar muito pra conseguir a minha alimentação. Tipo, um prato de comida, eu tinha que lavar, tinha que passar, tinha que cozinhar com treze anos, doze anos de idade, eu era criança. Aí teve um ponto que eu não aguentei mais, então, na verdade eu fugi dessa casa e fui pra casa do meu parente, meu tio que é tio do meu pai por parte do avô, de pai. Aí na casa desse meu tio eu tive abrigo (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A fala da professora Rosa retrata o processo secular de perpetuação dos mecanismos de manutenção da subalternização da população negra nos moldes da escravização. Pior ainda, quando cuidamos de uma criança que é tratada como se tivesse a força física de uma adulta capaz de suportar uma labuta que pode ser considerada totalmente fora dos padrões trabalhistas.

Os debates que giram em torno da exploração da infância negra são de extrema necessidade, visto que a sociedade brasileira ainda alimenta, veementemente, os privilégios de gênero, raça e classe, onde a mulher negra, apesar dos avanços, continua a desempenhar as funções similares às do período escravista. Munanga e Gomes (2016) trazem importantes reflexões acerca dessa perspectiva.

A mulher negra tem sido aquela que cuida da casa e dos filhos de outras mulheres para que estas possam cumprir uma jornada de trabalho fora de casa. Sendo assim, quando falamos que a mulher moderna tem como uma das suas características a saída do espaço doméstico, da casa, para ganhar o espaço público da rua, do mundo do trabalho, temos que ponderar que, na vida e na história da mulher negra, a ocupação do espaço público da rua, do trabalho fora de casa já é uma realidade muito antiga (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 133).

Observamos que em algumas trajetórias de nossas entrevistadas elas experienciaram o trabalho infantil e, a maioria que trabalhou na infância, foi na verdade, exploração do trabalho infantil. Isso confirma que a sociedade moderna e contemporânea não abre mãos de seus privilégios e se apropria, ainda, da infância e adolescência de meninas negras que sonham com um futuro promissor, mas que se veem dentro de um mecanismo que dificulta sua ascensão social. A fala das nossas entrevistadas ratificam os estudos. A professora Rosa enfrentou grandes dificuldades, desde a infância, e em suas experiências é possível observar ações fundadas a partir da secular desumanização da criança negra.

Ratificamos, repetimos, reafirmamos, ou qualquer outro termo semelhante, que as práticas escravagistas se camuflam na colonialidade, e, ainda, que a pesquisa científica nos comprova o quanto a sociedade, alicerçada no colonialismo, se mantém firme no propósito de buscar todos os mecanismos de exploração, submissão, subalternização, invisibilidade da população negra, desde a mais tenra infância.

Em um de seus Ensaios, Lélia Gonzales (1979) traz essa importante discussão acerca da exploração dirigida à mulher negra, para a autora

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos “domésticas” ou “mulatas”. O termo doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. já o termo “mulata” implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (GONZALES, 1979, p. 16).

As falas de Lélia, assim como de outras militantes negras denunciam o processo de submissão imposto à população negra que ainda são reproduzidos nos dias atuais e que contribuíram na formação dos privilégios de gênero, raça e classe, desde a era colonial, na sociedade brasileira, e que definiram os espaços de servilismo aos negros e negras. No entanto, é importante sempre lembrar que a população negra jamais se submeteu, passivamente, sempre houve luta e resistência.

Ainda, quando cuidamos acerca dessas memórias de preconceito de gênero e raça, depois de adultas, nossas entrevistadas refletiram, rapidamente, e afirmaram não terem sofrido.

Azaleia assim, lembrou: “na parte de ser negra, eu não lembro, eu não sofri [...] ninguém chegou comigo e me atacou da maneira que muita gente sofre agora, aí agora que eu tô vendo mais coisas, depois de adulta” (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

No entanto, a professora Rosa fez menção à uma situação bastante corriqueira em nossa sociedade e que vem sendo combatida, também, rotineiramente: o racismo velado, práticas corriqueiras que camuflam diversas ações preconceituosas, num famoso “faz de conta” que não existe mais racismo no Brasil. Assim ela comentou quando lhe foi perguntado sobre experiência de preconceito racial depois de adulta:

Eu já tive assim, lojas, né, chegar na loja pessoa pensar que eu tô roubando ou então quero roubar e isso é muito frustrante. Sabe, pessoa te olhar assim pela tua cor não saber quem você é e te considerar uma pessoa de que vai fazer mal, uma pessoa suspeita, que tá ali. Isso foi muito ruim e eu fiz questão de comprar nessa loja pra ela perceber que eu tinha dinheiro para comprar, mas isso é ruim pra gente, mexe com o ego da gente, sabe. Mas hoje essas coisas (como eu falo pra professora X) me perturbam, assim, no sentido daquele momento que acontece comigo, pode acontecer com muitas outras pessoas, mas eu sei como lidar hoje com a situação, entendeu. Não vou brigar, não vou xingar não, não, não, é melhor sair, entendeu. A melhor saída é o teu conhecimento é o que você sabe e hoje quando a gente sabe como é que as pessoas são então é muito mais fácil lidar com as situações (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Também indagamos nossas entrevistadas sobre a influência ou não da história secular de Mazagão Velho na trajetória de mulher moradora de uma comunidade que traz em sua história a ancestralidade africana e, ainda, de seu papel no espaço sociocultural na sociedade. Aqui, cabe, a priori, uma breve ressalva ao considerarmos que, no universo das entrevistadas, 57,14 % são católicas e 42,86% são evangélicas, logo as professoras evangélicas afirmaram que não participam das festividades religiosas ou profanas, tradicionais, de Mazagão Velho e, somente a professora Margarida relatou que participou, quando criança, conforme já fizemos menção anteriormente.

No entanto, relatos na trajetória profissional da professora Margarida demonstram que, mesmo sendo de uma religião que não tem quaisquer envolvimento com as tradições religiosas e culturais de Mazagão Velho, ela busca manter práticas pedagógicas que não discrimina, nem silencia, raça ou religião. Assim ela nos relata um fato ocorrido na escola que leciona e que nos convida à reflexão, vejamos:

A criança é da religião católica, mas tem interesse por umbanda, candomblé, então ela trouxe uma bonequinha (preta vestida de branco) que representava isso, aí o menino olhou e disse que seria o “satanás”. Só que não foi na minha aula, né. E aí

teve toda uma situação, a mãe da menina procurou justiça por conta disso, a escola foi chamada, direção toda, e representante da secretaria de educação e perguntaram o quê que o professor de ensino religioso estava fazendo, sendo que era não era uma questão só pra professora de ensino religioso, seria para escola toda trabalhar isso, né. Assim, eu sempre procuro falar para o meu aluno sobre o respeito não só na questão da religião, tem que se respeitar em todos os setores, entre todas as faixas, ao próximo né. Tem que ter respeito né. Que a gente apesar de não concordar, mas tem que respeitar porque o respeito ele é essencial na vida da gente. Então a gente faz um trabalho muito grande a respeito disso e graças a Deus assim hoje eu vejo, pelo menos os alunos que entraram agora, eu vejo assim que eles estão querendo conhecimento, estão aprendendo a lidar com essa situação (PROFESSORA MARGARIDA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

As memórias da professora Margarida nos remetem ao debate sobre as práticas escolares alicerçadas em planejamentos isolados que não envolvem a comunidade escolar e suas particularidades. Temáticas tão relevantes para a sociedade devem estar contidas no planejamento da instituição estudantil e não somente fazer parte de ações isoladas. Reconhecer a necessidade de respeitar o outro com a sua diversidade é uma forma de enfrentamento às políticas educacionais que solidificam as desigualdades, a segregação, o racismo, entre outras práticas de opressão.

A religiosidade é uma herança do povo mazaganense que, vindo do Marrocos na África, trouxeram na bagagem sua cultura, suas crenças, sua religiosidade que, fundiu-se com a europeia e a indígena, resultando na riqueza cultural que temos não somente nas terras de Mazagão, mas no nosso Brasil. No entanto, trazemos, mais uma vez, os termos “luta” e “resistência” para cuidar, brevemente, da religiosidade negra.

Percebemos, na fala da professora Margarida, o preconceito das crianças com relação à religião que, eles nem se apercebem, está fora dos padrões sociais hegemônicos, sofrendo discriminação e sendo julgadas como manifestações malignas. Munanga (2016) ao falar da umbanda e do candomblé, faz importante apontamento

Sendo religiões de matriz africana e praticadas inicialmente somente pelos grupos negros, o candomblé e a umbanda sofreram (e ainda sofrem) todas as interferências do racismo existente em nosso país. Quem de nós já não ouviu comentários de que as religiões afro-brasileiras significam algo espiritualmente negativo? Ou que não são religiões, mas sim, “seitas malignas”? (MUNANGA, 2016, p. 143).

Esse tipo de pensamento, infelizmente, ainda, é muito comum em nossa sociedade, às vezes está bem ao nosso lado, por vezes dentro de nós. São gerações e gerações que vão repassando essa concepção preconceituosa e racista para as crianças que crescem e renovam a face intolerante da sociedade brasileira. É preciso mudar essa concepção, enxergar com outro

olhar, respeitar opiniões e crenças diferentes das minhas, aprendendo a conviver com as diferenças sem julgamentos taxativos e que estigmatizam as religiões afro-brasileiras.

Neste sentido, Freire (2018) ressalta a importância de ações pedagógicas que conduzam alunas e alunos a discutir suas relações sociais, ou seja, com o mundo que os cerca, sem desconsiderar pessoas e suas opções dentro da sociedade. Segundo o autor

A educação como prática de dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2018, p. 92).

Paulo Freire nos chama atenção para essa educação que solidifica a opressão, pois seu objetivo é manter a supremacia de uns em detrimento de outros. A educação como princípio de libertação vai considerar todos os envolvidos nesse processo em cada uma de suas especificidades. Ainda estamos distantes dessa educação, mas já estamos caminhando e, os passos estão firmes, nossa presença na pós-graduação é um exemplo.

Fleuri (2003) faz importante discussão acerca da imposição da cultura europeia como modelo de cultura universal e do enfrentamento desse modelo etnocêntrico. Para o autor

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente, valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido (FLEURI, 2003, p. 18).

Essas práticas eivadas de perspectivas etnocêntricas ainda estão presentes no nosso cotidiano escolar, mesmo com os avanços na luta contra o modelo etnocêntrico. Neste contexto, a professora Rosa nos abre uma discussão acerca da importância dessa percepção do planejamento escolar para a comunidade escolar, ou seja, pensado e articulado de acordo com as particularidades da localidade em que a escola está inserida. É neste sentido que ela comenta sobre uma proposta de ações pedagógicas, um projeto desenvolvido na escola em que atua, que, segundo ela:

Aqui vai melhorar, aqui vai, vai trazer o conhecimento para ajudar nossa escola com nossas crianças e ela, a nossa escola, tá vendo essa comunidade. Então a escola não pode dizer assim: eu estou na comunidade de Mazagão Velho, mas a comunidade não está dentro da escola. Se eu, como escola, que estou ali, não incluir esses alunos que fazem parte dessa cultura, dessa comunidade dentro da escola, enquanto a gente não tiver essa percepção, nós professores, a gente não consegue avançar na questão cultural, na questão do conhecimento local (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

A fala da Professora Rosa nos condiciona a trazer, sucintamente, importante discussão acerca dos movimentos instituintes⁴³ que se relacionam diretamente com a fala da professora sobre o Projeto que a escola em que trabalha desenvolve e que traz, entre seus objetivos manter na criança a cultura e as tradições da comunidade em que estão inseridos. Os projetos, as práticas escolares pautados, mesmo que inconscientemente, nos movimentos instituintes caminham confrontando a visão escolar etnocêntrica, são práticas necessárias, pois

A escola precisa rever suas formas de ver e trabalhar as diversas culturas que estão manifestas dentro dela. Para isso, ela precisa rever a posição etnocêntrica que sempre predominou em relação ao “outro”, rever a posição xenófoba, racista e buscar construir novos modos de socialização. Enfim, transformar a escola, reinventá-la, rever seus métodos, suas regras, seus objetivos, suas bases epistemológicas é um dos maiores desafios (FOSTER & CUSTÓDIO, 2017, p. 21).

Azaleia, que é extremamente envolvida com a parte cultural, nos passa sua motivação ao compreender que suas práticas, através, principalmente dos grupos de Marabaixo de Mazagão Velho, são de suma importância para a continuidade das tradições, mesmo com todas as adversidades, assim ela ressalta:

A gente vai levando porque, com certeza, faz cultura quem gosta, né. E quem é envolvido mesmo, quem traz na veia aquilo da parte cultural que seus antepassados deixaram, porque se fraquejar, minha irmã, não vai, não tem como. Porque se for depender de esperar, se for esperar pelo poder, não tem. A gente não vive de cultura, a gente faz cultura (PROFESSORA AZALEIA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Percebemos que o pertencimento cultural entre nossas entrevistadas tem percepções diferentes, principalmente, considerando a religião que são adeptas. Desse modo, a influência da história secular de Mazagão Velho/AP foi perdendo força com o passar dos anos e com a mudança de religião de algumas de nossas entrevistadas. Porém, as professoras Rosa e Azaleia, principalmente, demonstraram manter esse vínculo, mais forte, com as tradições de seus antepassados.

⁴³ Para Foster & Custódio são movimentos que: *seguindo na contramão da memória padronizada, linear e opressora que não inclui a pluralidade, são aqueles movimentos que circulam na escola e que buscam trilhar caminhos de solidariedade, de retomada de memórias de lutas do passado que reacendidas em projetos do presente, podem ajudar a projetar outro futuro. Uma memória que se entrelaça com narrativas para recriar o conhecimento, ressignificar saberes, vivências, experiências e respeitar diferenças bem como promover a inclusão* (FOSTER & CUSTÓDIO, 2017, p. 19).

Por derradeiro foi indagado às nossas entrevistadas acerca de participação em movimentos sociais, as principais dificuldades e desafios enquanto mulher negra e, ainda, suas perspectivas para o futuro.

Quanto à participação em movimentos sociais somente a professora Rosa afirmou participar do Movimento Negro e a professora Azaleia que declarou participar, diretamente, de ações culturais vinculadas ao Marabaixo, tanto na comunidade de Mazagão Velho, quanto à nível de estado. Esse número é bastante intrigante quando consideramos o meio cultural em que as entrevistadas residem desde a infância.

Sueli Carneiro (2019) discute, em um de seus artigos publicados em 2003, intitulado “Mulheres em movimento”, a importância da mulher negra nos movimentos sociais e destaca a relevância das lutas por pautas que são específicas das mulheres negras; uma militância que emergiu, principalmente a partir da década de 1970 com os debates do MNU.

A autora cunhou a expressão “*Enegrecendo o feminismo*” para

designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero, afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, e delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil (CARNEIRO, 2019, p. 198).

A militância da mulher negra é muito discutida, também, nos estudos de Lélia Gonzalez e nos ajudam na compreensão dessa temática tão importante e atual que é o feminismo negro. Ocupar os espaços sociais que foram ao longo dos séculos determinados para os não negros são ações que transpassam barreiras sociais e são sinônimos de conquistas que as mulheres negras vêm galgando ao longo dos séculos de enfrentamento ao preconceito racial e de gênero. No caso específico de nossa pesquisa, cada professora negra dentro de uma sala de aula representa uma conquista pessoal e coletiva, é importante que as mulheres negras aprendam a ter essa percepção.

Lélia Gonzalez, em uma de suas publicações em 1984, texto intitulado “Mulher negra”, ressalta a importância dos debates que aconteciam na década de 1970, assim com menciona a falta de reconhecimento, dentro do próprio movimento negro, das pautas femininas negras.

É fato da maior importância (comumente “esquecido” pelo próprio movimento negro) era justamente o da atuação das mulheres negras, que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres se reuniam para discutir o seu

cotidiano, marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo não só dos homens brancos, mas dos próprios negros (GONZALEZ, 2020, p. 103).

Essas pautas, que foram destaques no século passado, ainda são debates necessários na atualidade, são bandeiras de luta que precisam ser combatidas na sociedade atual e os movimentos sociais fortalecem a guerra que a mulher negra trava no seu cotidiano.

Os debates, as leituras, os estudos, as lutas da militância vão atuar, diretamente, no processo de crescimento pessoal da mulher negra, pois sabemos que todo ser humano, normalmente, vai se moldando de acordo com os espaços que está inserido. E, comumente, estamos inseridos em grupos sociais hegemônicos que moldam nosso pensar, nosso agir, de acordo com os ditames que a sociedade julga o correto, o bonito, o aceito e o criticado, enfim, tudo precisa se adaptar à nossa personalidade para o bom convívio social. Ou seja, quem é gordo, precisa emagrecer; quem tem cabelo crespo, precisa alisar; quem tem nariz “chato”, precisa operar, assim, nossos traços de afrodescendentes ficam escondidos por traz de uma farsa criada para conquistar a aceitação, o passaporte para a vida em sociedade; ledo engano.

Dáí a importância que estudiosas negras, principalmente, ressaltam acerca do envolvimento nos movimentos sociais, na militância negra. Rosa resalta que vem adquirindo maturidade a partir dos estudos da graduação e pós-graduação, principalmente nas questões da sua identidade étnica, assim ela nos falou:

A minha identidade negra foi na academia que eu fui ter, entendeu. Aí, assim, começou lá na graduação quando eu comecei a estudar com a Professora “Y”, que era minha professora de estágio, que a gente já começa a fazer alguns ensaios de pesquisa, aí foi que eu li Eliane Cavaleiro, que foi ela que me orientou a ler. Aí depois ela me indicou que eu precisava conhecer “X” que era ela que trabalhava com a temática racial e muito bem trabalhado, foi que ela foi me dando um monte de outras fontes para ler (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

E é a partir dessas experiências que a professora Rosa vem construindo sua trajetória com novos olhares, novas percepções, a partir dos estudos, das pesquisas, leituras e participação no Movimento Negro é que ela vem promovendo mudanças em suas ações profissionais e pessoais. Quanto às mudanças pessoais ela faz questão de assim ressaltar:

Eu gostava do meu cabelo liso, né, eu chapava. Eu gastava um dinheirão com química indo para o salão, por exemplo, o que eu gastava com salão dava para me manter durante alguns dias dentro da minha casa, mas achava belíssimo aquele cabelo chapadão. E aí quando eu resolvi mudar meu estilo de deixar meu cabelo natural, como ele é, a minha mãe me criticou: minha filha, que diacho agora que tu só anda com esse cabelo desse jeito, esse cabelo é muito feio. Aí, eu disse: mamãe, mas é o cabelo que vocês me deram, não tenho culpa da sua vó ser preta, da sua mãe, que a

senhora nunca conheceu, ter suas origens lá da África, ela já ficou me olhando (PROFESSORA ROSA, REGISTRO DA ENTREVISTA, 2021).

Sueli Carneiro (2019) faz importante discussão acerca da relação entre gênero x raça x ascensão social destacando a produção social que discrimina a mulher negra e institui a mulher branca como “*o ideal estético feminino em nossa sociedade*”, sendo esse modelo repassado desde a infância, posto que as crianças negras são alvos de apelidos e xingamentos (CARNEIRO, 2019, p. 94).

A família, a escola, a sociedade, de modo geral, têm parcela de contribuição para que essa criança negra cresça almejando afastar, de si, as características que provocam a rejeição da sociedade. Hoje eu posso olhar pelo retrovisor da minha própria trajetória e enxergar esse período em que vivi dessa forma. Sueli Carneiro (2019), ao citar Edith-Piza (1995), assim nos ajuda nessa compreensão da identidade.

A construção da identidade é um processo que se dá tanto pela aproximação com o outro (aquele com quem desejamos nos assemelhar e que é qualificado positivamente) como pelo afastamento do *outro* (de quem nos julgamos diferentes e qualificamos negativamente). Na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro, *reproduzo* imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo (CARNEIRO, 2019, p. 93 *apud* PIZA, 1995, p. 56).

Ainda vivemos em uma sociedade que compartilha representações negativas sobre negras e negros e o cabelo é uma característica que, fora do padrão de beleza eurocêntrico, é alvo de críticas depreciativas. Nilma Lino Gomes (2002) ressalta que

Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, muda-lo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações (GOMES, 2002, p. 50).

A fala da Professora Rosa nos leva a refletir acerca dessa necessidade que é imposta e que faz a mulher negra, em especial, se aproximar o máximo possível do padrão social de beleza, do padrão aceitável e positivo, relegando sua ancestralidade. São ações que corrompem a formação de uma identidade étnica, mas que pode e deve ser transformada e a escola é um espaço privilegiado que tem o poder de contribuir numa formação que propague representações positivas sobre a população negra. Pois, a escola é esse espaço de compartilhamento dos saberes escolares, sociais e culturais (GOMES, 2002, p. 40).

Daí a necessidade de apropriar-se das discussões que articulam a questão racial no ambiente escolar pois, a escola é um espaço que interfere diretamente na formação da identidade do educando. Logo, os estereótipos relacionados ao corpo e cabelo negros devem ser temáticas a serem rechaçadas de plano. É função da escola promover um ambiente que contemple o respeito à diversidade, assim como, enfrentando qualquer forma de preconceito seja de raça, gênero, ou qualquer outro.

Percebemos nos relatos de nossas entrevistadas o envolvimento delas com as questões sociais, culturais, étnico-raciais, em maior ou menor proporção, seja na vida pessoal, ou profissional. E, quanto à identidade, entendemos que é uma construção que vai se moldando com o passar dos anos, onde o acúmulo de vivências e experiências que somadas, subtraídas, multiplicadas e divididas irão constituir a mulher negra forte, guerreira, batalhadora, instruída e destemida que a sociedade brasileira vem conhecendo e respeitando.

Porém, ainda temos muito que caminhar para alcançarmos, quiçá, um dia, uma sociedade livre do preconceito, machismo, racismo e outras formas de dominação e aniquilamento do ser humano, principalmente da população negra. É neste sentido que relacionamos as perspectivas de futuro de nossas entrevistadas como um ponto de luz e esperança, pois elas vislumbram, para seus futuros, estudos, principalmente, de pós-graduação, mestrado e doutorado, já que a maioria são Especialistas na área da Educação, e a estabilidade profissional através de concurso público. Enfim, são trajetórias que para serem escritas tiveram que se opor, e, ainda se opõem, às estruturas dominantes, hegemônicas e eurocêtricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do Brasil foi, por séculos, contada através do pensamento hegemônico e eurocêntrico que silenciou e invisibilizou a presença, participação, contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira. E, neste contexto, de base social racista e patriarcal, a mulher negra foi duplamente atingida por ser mulher e negra.

Usurpada de qualquer direito ela foi destinada às terras brasileiras a ser submetida, por mais de três séculos, à condição de escrava, numa legalidade desumana e imoral. E, mesmo após a abolição da escravatura, ato dissimulado que não promoveu qualquer meio de inclusão da população negra na sociedade, a mulher negra continuou sem o acesso a seus direitos civis.

Relegada às tarefas mais subalternas ela, ainda, foi violentada mental, física e sexualmente, enfim, os mais extremos meios de sucumbir um ser humano foram usados contra a mulher negra, contra a população negra, transformando, até a infância, numa infeliz experiência.

Na sociedade brasileira foi sempre um grande desafio nascer mulher e negra. Milhares foram exterminadas, milhares sucumbiram, porém, milhares resistiram e representam nossos primeiros passos de luta que tiveram início desde a primeira captura na África com destino às terras brasileiras. A mulher negra nunca deixou de travar suas lutas, de se opor às diversas formas de violências, até mesmo o silêncio de uma mulher negra pode significar resistência.

A educação formal foi um direito negado por séculos à população negra, no entanto, negros e negras lograram meios de levar a instrução ao seu povo de modo que o ensino foi sendo lentamente acessado. Um entrave ainda maior para a mulher negra, posto que a educação, além de ser permitida somente às mulheres brancas, inicialmente, era uma formação para a mulher casar-se, ser esposa, não uma formação visando o mercado de trabalho que era exclusivamente masculino e racista, ou seja, não havia espaço para a mulher negra na educação formal no período colonial.

Na calada dos séculos a mulher negra foi resistindo e construindo sua trajetória e em meio à cruel exploração, ela trabalhou, estudou, formou família, militou, instruiu-se e foi avançando nas conquistas. Vieram as mulheres negras com formação na Escola Formal, na formação Superior, na militância política, na militância das pautas exclusivas do feminismo negro, paulatinamente estamos ocupando espaços sociais não predestinados a nós, mulheres negras.

Transpor as barreiras para acessar a educação formal foi árdua tarefa, pois a educação era destinada às mulheres brancas. Nesse contexto as estratégias foram necessárias e a criação

de escolas para atendimento de crianças negras foi um mecanismo que lhes oportunizou a escolarização. De modo que a inserção educacional foi lentamente ocorrendo, tão lentamente que após mais de quinhentos anos de início da colonização ainda é grande o fosso de desigualdade educacional entre os indicadores da educação da mulher negra e da mulher não negra, na sociedade brasileira. No entanto é importante considerar que estamos avançando, mas ainda se faz necessário muito esforço e muitos anos de compensação para que os níveis de escolarização da população negra se aproximem da igualdade.

Na Amazônia esse processo de escravização seguiu os mesmos critérios do restante do Brasil colônia culminando com a formação de uma população negra explorada e segregada. As terras amapaenses entram nesse contexto, principalmente, pela territorialidade estratégica de fronteira que necessitava de proteção, assim, milhares de negros e negras aqui desembarcaram na condição de escravos.

Vimos que, inserida nesse projeto de povoamento e proteção do território, é fundada em 23 de janeiro de 1770 a Vila Nova de Mazagão para abrigar os mazaganenses vindos da Mazagão no Marrocos. Foi uma árdua missão atravessar o Atlântico, mas vieram portugueses e africanos povoar as terras que hoje são nosso *Locus* de pesquisa, a vila de Mazagão Velho/AP.

Nossas entrevistadas são todas moradoras da vila de Mazagão Velho/AP. Trazem em suas trajetórias marcas da colonização e da resistência, um misto de histórias, sentimentos, escolhas, práticas, conquistas que compõem o conhecimento empírico das professoras que aceitaram fazer parte desse grande desafio que é a pesquisa científica. Suas memórias traduzem uma realidade sociocultural brasileira, no que tange à população negra, especialmente à mulher negra, que são importantes na ampliação das discussões para a promoção de políticas públicas voltadas para esse público no intuito de promover oportunidades de crescimento integral que se oponham às práticas que insistem em querer se apropriar da infância e juventude de negros e negras na tentativa de anular qualquer perspectiva de um futuro diferente daquele proposto pelos moldes da colonialidade. Ademais, essas memórias nos dão indicadores de reais necessidades que clamam por ações e políticas públicas comprometidas com as causas da população negra e, de maneira especial da mulher negra na sociedade brasileira, especificamente, na sociedade amapaense.

Nessa jornada foi possível explorar um pouco mais, já com olhos da ciência, a trajetória da educação da população negra na sociedade brasileira, passando pelo período colonial aos dias atuais, bem como, alguns avanços socioeducacionais, que vem contribuindo com o acesso e permanência de negros e negras dentro das salas de aula das escolas e universidades. Esses avanços são percebidos no âmbito da legislação brasileira que, por exemplo, através da Lei nº

12.711/2012, instituiu a Política de Cotas para as Universidades Federais, assim como, a Lei nº 12.990/2014, que instituiu reserva de vagas para negros nos concursos públicos. Aqui, relembro com orgulho que sou resultado dessas conquistas por ter acessado o Programa de Mestrado através da política de cotas raciais, uma política pública que vem oportunizando o acesso e permanência de negros e negras nas universidades em cursos de graduação e pós-graduação.

E, depreendemos que a mulher negra vem, ao longo dos séculos demarcando, com muita propriedade, espaços sociais que lhe foram usurpados durante muito tempo pelo pensamento e práticas preconceituosas fundadas em teorias hegemônicas e eurocêtricas que impuseram à mulher negra a submissão, a exploração, a desumanidade.

No entanto, nossas mulheres negras mazaganenses, ou não mazaganenses, vem, no decorrer da história do Brasil e do Amapá, compondo as estruturas sociais e contribuindo com a construção da nossa sociedade. Por séculos a história oficial, aquela que invisibilizou a presença e contribuição da população negra, deixou de constar esses registros, no entanto, a luta e resistência, sempre presentes, dão à ciência a oportunidade de debater e reescrever essa história, num exercício necessário de aprender a reaprender o que nos foi contado, aquilo que lemos, na nossa infância, nos livros de história e que provocava em nós, negros e negras, uma estranha sensação. Esse exercício nos ensina que precisamos reaprender a contar essa história com a presença e contribuição da população negra. É neste sentido que a Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, além de ser importante conquista, tem contribuído para o conhecimento e propagação da história negada e invisibilizada por séculos.

As instituições de ensino são espaços de riqueza e com o poder de potencializar, quanto o de anular saberes, razão pela qual constatamos a necessidade de um olhar mais apurado para os cursos, isso de modo geral, de graduação e pós-graduação no que concerne aos estudos acerca das questões étnico-raciais. A pesquisa constatou que muitos educadores que estão atuando diretamente nas salas de aula em diversos níveis de ensino carecem de uma formação mais robusta que lhes capacite atravessar os conhecimentos hegemônicos e eurocêtricos inculcando neles o aprender a reaprender, o anseio de se apropriar do conhecimento negado operando mudanças em suas práticas pessoais e pedagógicas unindo forças contra as diversas formas de opressão, racismo e preconceito de gênero e raça ainda presentes em nossa sociedade.

Vale ressaltar que esse olhar para a temática das relações étnico-raciais carece de abordagens em todos os níveis de ensino e não somente nos cursos de Licenciatura. Constatou-se que algumas práticas docentes se eximem do compromisso de enfrentar práticas racistas e preconceituosas dentro das salas de aula e, pior ainda, a fala de uma de nossas entrevistadas

declara ação de quem deveria reprimir, ou seja, o sistema educacional necessita ser revisto, os operadores da educação necessitam se inserir nas ações que divulgam, valorizam, respeitam a cultura afro-brasileira e africana.

A luta, a resistência, o aprender a reaprender, a militância, os desafios, as conquistas, são práticas que identificamos nas trajetórias de nossas entrevistadas e que simbolizam formas de enfrentamento à lógica da colonialidade, ou seja, são ações decoloniais que se opõem ao pensamento colonial ainda presente em nossa sociedade.

Também pudemos constatar que algumas de nossas entrevistadas vem atuando através de suas práticas, tanto na esfera pedagógica, quanto no âmbito cultural, no sentido de manter viva a história secular da vila de Mazagão Velho/AP, valorizando as tradições através de projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da comunidade escolar, bem como a cultura através de fortalecimento dos grupos culturais, como por exemplo o grupo denominado “Marabaixo da Congá”, já existentes dentro da comunidade, que consideramos como mecanismos de fortalecimento. Reconhecer a importância e atuar para manter viva as tradições e a cultura de um povo que tem ancestralidade africana representam importantes práticas decoloniais.

No âmbito profissional nossas entrevistadas travaram verdadeiras batalhas, em menor e maior grau, tanto para a conquista do Ensino Médio (Magistério 1^a a 4^a séries), quanto para a Graduação. Resistiram às tormentas da exploração e do preconceito racial. Mas, a maioria alcançou o principal objetivo profissional a que se propuseram: a estabilidade funcional, através de concurso público. Essas trajetórias estão marcadas pela luta, pela resistência, mesmo que indiretamente, pela busca dos direitos sociais e políticos. Nossas professoras entrevistadas acessaram espaços socioeducacionais não permitidos, anteriormente, às mulheres negras, e conseguiram transpor barreiras traçando metas e alcançando objetivos, desse modo, constatamos que várias trajetórias são ricas de ações decoloniais.

Nosso estudo não se esgota aqui, temos ainda muito que caminhar, porém acreditamos que essa dissertação já é um fruto que contribuirá para difundir o debate acerca da importância de estudos que abarquem a mulher negra da Amazônia amapaense como temática central de pesquisas científicas, enaltecendo a luta, o enfrentamento, a militância, os avanços e a ocupação dos espaços sociais, políticos, culturais e educacionais que a mulher negra vem conquistando.

Enaltecer essa mulher negra é um ato que representa enfrentamento à estrutura hegemônica, eurocêntrica, machista, racista, patriarcal que fundamentou a sociedade brasileira. Produzir conhecimento a partir desses lugares que não são tradicionais nas pesquisas científicas simboliza enfrentamento e representa uma ação decolonial.

Que as práticas preconceituosas e racistas de nossa sociedade não nos tire o entusiasmo e a vontade de prosseguir aprendendo a reaprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHES, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 25-47.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Mazagão**: cidades em dois continentes. USJT – ARG.URB. n° 2, segundo semestre, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n° 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009. – (Retratos do Brasil Negro / Coordenada por Vera Lúcia Benedito).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 de 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 1879**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Estatística de Gênero (Indicadores Sociais das mulheres no Brasil 2018)**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX.** História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CARDOSO, Denise Machado. **Políticas públicas: caracterização e perspectivas teóricas.** Intersecções entre raça, gênero, sexualidade, meio ambiente e políticas públicas / Mônica Prates Conrado ... [et al]. - Belém: Mônica Prates Conrado, 2012.

CARNEIRO, Suelaine. **Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade.** Disponível em <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Norte, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. Identidade!** | São Leopoldo | v. 21 n. 1 | p. 65-79 | jan.-jun. 2016 | ISSN 2178-437XV. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Tensões entre Movimentos Instituintes e Práticas Racistas: desafios da implantação da Lei 10639 na escola amapaense.** Projeto de Pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente: Brasil e Portugal. UFF/2009.

FOSTER, Eugênia da Luz; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Educação para o respeito às diferenças étnico-raciais e religiosas: tensões, avanços e desafios.** Diversidade e o campo da

educação – diálogos sobre (in) tolerância religiosa / Marcos Vinícius de Freitas Reis, Antônio Carlos Sardinha, Sérgio Junqueira (organizadores) – Macapá: UNIFAP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 65. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres Negras na Educação Brasileira**. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2017.

GARCIA, Elias. Pesquisa Bibliográfica *VERSUS* Revisão Bibliográfica – Uma Discussão Necessária. **Revista Língua & Letras**, vol. 17, nº 35, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. – 4. ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cad. CESPUC de pesquisa.**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **cadernos pagu** (6-7) 1996: pp.67-82.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2002, Nº 21.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n. 15, pp.134-158. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**, Belém: Paka-Tatu, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MACIEL, Alexsara de Souza. **Da Invisibilidade à Ascensão Social**: história e memória de professores negros no Amapá – 1970-1988. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

MACIEL, Alexsara de Souza. **“Conversa Amarra Preto”**. A trajetória história da União dos Negros do Amapá: 1986 – 2000. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, setembro/2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARIN, Rosa Elisabeth Acevedo. Agricultura no delta do rio Amazonas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial. **Novos Cadernos NAEA**. v. 8, n. 1 – p. 073-114 jun. 2005.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia**: Riqueza, Degradação e Saque. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **O voto feminino no Brasil**. – 2ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 123-159.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol. 32, N° 94, junho/2017.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Vol. 1/2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Margarida. **Código Pedagógico dos Jesuítas – *RATIO STUDIORUM*** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos Editores LTDA, 2009.

MIRANDA, Margarida. **A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna.** Universidade de Coimbra. Humanitas n. 63, 2011, p. 473-490.

MOTA NETO, João Colares da. da. A educação popular na América Latina como uma pedagogia da subversão. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Falis Borda.** 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2 ed. São Paulo: Global: 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombolas e movimentos.** Organização Alex Ratts. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução, prefácio e notas: José Severo de Camargo Pereira. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Efigênia das Neves B.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. **Revista Relegens Thréskeia.** V. 07, N 2, 2019 – pp. 116 a 135.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense.** – 2. ed. – Belém (PA): Paka-Tatu, 2015.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá: da autonomia territorial ao fim do Janarismo – 1943-1970.** Macapá: Editora Gráfica O DIA, 1998.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. 7. ed. Belém (PA): Grafimorte, 2006.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá: da autonomia territorial ao fim do Janarismo – 1943 a 1970**. Belém: Grafimorte Ind. e Comércio, 2006.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GIMENES, Olíria Mendes. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**.

SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais e Desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SAMPAIO, João de Deus Santos de; NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. História e Memórias dos Grupos Escolares Amapaenses. In: FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; LOBATO, Sidney; CUNHA NERY, Vitor Souza (organizadores) **História da educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas /– Curitiba: CRV, 2018**.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4 jul./dez. 2002.

SIQUEIRA, Ranyella de; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas 2 (1) / 2011**, pp. 92-113.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRN, 2002.

VIDAL, Laurent. **Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico: do Marrocos à Amazônia**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos (organizadoras). **Mulheres Negras: fortalezas tecidas de dores, resistências e afetos**. Macapá: UNIFAP, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ÀS PROFESSORAS **(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

A Sra. _____ está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA SOCIOEDUCACIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS DA VILA DE MAZAGÃO VELHO-AP**” que tem como pesquisadora responsável Adailes Aguiar Lima, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá, orientada pelo Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio.

A presente pesquisa caracteriza-se por analisar como a professora negra da Vila de Mazagão Velho construiu sua trajetória inserida nos diversos espaços sociais, seja na família, na sociedade, na escola, no trabalho, e de como as experiências de sua trajetória marcam e demarcam sua presença nesses espaços.

Sua participação é voluntária e consiste em se disponibilizar a participar de entrevista previamente agendada a sua conveniência, bem como permitir a aplicação de informações acerca de sua trajetória de vida como mulher negra e professora, com o uso da fotografia, gravação de vídeo e áudio e o acesso a documentação relacionada.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são de desconforto emocional e/ou cansaço durante a entrevista que será gravada e a observação participante. E também em relação a aplicação das informações obtidas. Os benefícios da pesquisa estão associados a possibilidades de promover reflexões em torno da temática, contribuindo para a valorização nos debates de gênero, raça, diversidade étnica que confrontam as práticas racistas e preconceituosas que insistem em manter a invisibilidade da contribuição e presença de negras e negros na sociedade brasileira. Além de contribuir para ressaltar a importância de estudos que tenham a mulher negra como temática central.

Esta pesquisa possui finalidade científica, as informações obtidas serão utilizadas unicamente para fins científicos e divulgadas seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade, caso você assim decida. A Sra. terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa ou retirar seu consentimento quando quiser, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone (96) 98116-1232 ou (96) 99124-8861 e do e-mail: adaileslima@gmail.com. A senhora também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, RG _____, concordo em participar da pesquisa “**MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA SOCIOEDUCACIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS DA VILA DE MAZAGÃO VELHO-AP**”. Declaro que fui informada sobre os objetivos da pesquisa, obtive todas as informações que julguei necessárias, sendo assim esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Tenho ciência que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Macapá-AP, ____ de _____ de 2020.

 Assinatura da Participante

 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Categoria 01: História de vida (de forma geral)

- 01- Nome; idade; sexo, cor
- 02- Religião
- 03- Participação em ações culturais e religiosas em Mazagão Velho
- 04- Memórias gerais (social, cultural, econômica)

Categoria 02: Escolarização

- 05- Com quantos anos ingressou na escola? A partir de que segmento (educação infantil ou ensino fundamental?)
- 06- Qual o grau de instrução dos seus pais?
- 07- Qual seu grau de instrução?
- 08- Onde estudou o ensino fundamental, médio, superior e demais cursos?
- 09- Memórias sobre essa trajetória escolar (lutas, desafios, conquistas)

Categoria 03: Profissão na área da Educação

- 10- Por que escolheu a área da educação para formação profissional?
- 11- Tempo de profissão? Em qual nível de ensino?
- 12- Memórias sobre essa trajetória profissional (lutas, desafios, conquistas)

Categoria 4: Trajetória como mulher negra em interação com os debates de gênero, raça e diversidade

- 13- Durante sua infância você lembra de ter sofrido preconceito racial? Se sim pode citar alguma ocasião que marcou sua vida?
- 14- A história secular de Mazagão Velho-AP influenciou de alguma forma sua trajetória de mulher negra?
- 15- Na universidade você lembra do número de mulheres negras na sua turma? De alguma forma isso lhe tocou?
- 16- Você já foi vítima, depois de adulta, de preconceito de gênero e cor?
- 17- Concepção de seu papel no espaço sociocultural na sociedade
- 18- Principais dificuldades e desafios enquanto mulher negra



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES

APÊNDICE III

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

NOME: _____

IDADE: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

SEXO: _____

COR: _____

RELIGIÃO: _____

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

ENDEREÇO: _____

ANEXO
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 4.855.784

a pesquisadora deverá comunicar ao CEP/UNIFAP.

Recomendações:

Proponente do projeto apresentou todos os termos obrigatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1761210.pdf	03/06/2021 09:53:34		Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAdailes.pdf	03/06/2021 09:52:59	ADAILES AGUIAR LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/05/2021 11:07:59	ADAILES AGUIAR LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/05/2021 11:07:43	ADAILES AGUIAR LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/05/2021 11:06:19	ADAILES AGUIAR LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOAdailes.pdf	24/05/2021 11:05:59	ADAILES AGUIAR LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 19 de Julho de 2021

Assinado por:
Francisco Fábio Oliveira de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br