

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RANCHIMIT BATISTA NUNES

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA:  
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE MULHERES  
QUILOMBOLAS EM BREJÃO DOS AIPINS, PIAUÍ**

TERESINA

2013

RANCHIMIT BATISTA NUNES

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA:  
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE MULHERES  
QUILOMBOLAS EM BREJÃO DOS AIPINS, PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Orientador: Pós-Ph. D. Dr. Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI.

TERESINA

2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

N972e Nunes, Ranchimit Batista.  
Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a  
organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins,  
  
Piauí / Ranchimit Batista Nunes --2013.  
166 f.: il  
  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí,  
Teresina, 2013.  
Orientação: Prof. Dr. Francis Musa Boakari  
  
1. Escolaridade. 2. Mulheres Afrodescendentes. 3. Quilombolas.  
4. Luta Política. I. Título.

CDD: 370

RANCHIMIT BATISTA NUNES

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA:  
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE MULHERES  
QUILOMBOLAS EM BREJÃO DOS AIPINS, PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 05/ 08 / 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. PhD. Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI  
(Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sueli Rodrigues de Sousa – DCJ/ PPGS/UFPI  
(Examinador externo)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – PPGEd/UFPI  
(Examinadora Interna)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim – PPGEd/UFPI  
(Suplente)

Dedico este trabalho aos ascendentes dos entrevistados, aos primeiros afrodescendentes que chegaram e formaram a comunidade de Brejão dos Aipins e, em especial, a todas as mulheres colaboradoras desta pesquisa que me receberam com muito carinho e confiança.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por me proporcionar esta caminhada, e melhor alcançar a graça de sua realização;

Também a todos os Orixás e demais divindades espíritas de matrizes africanas, pela proteção nesta caminhada;

Aos meus pais e meus irmãos pela ajuda e o apoio familiar durante todo o curso do mestrado.

Ao professor pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari, pela orientação, pelo exemplo e pelo estímulo para a realização deste trabalho;

Aos demais professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPI – pelos momentos de aprendizagens;

A todos os meus colegas da 19ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, em especial Lucienia, Haldaci, Raimundinha e Carol, pelo companheirismo, pela amizade e pela caminhada em grupo;

Ao nosso Grupo de Estudos Roda Griô (GEAfro), pelos trabalhos e estudos desenvolvidos durante esse período e que muito contribuiu com a minha caminhada;

À minha equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC de Redenção do Gurguéia (Gestão 2007 – 2012), Benigna, Edivaldo Borges, Mônica, Juanete, Socorro Arnaldo, Ortení, Salvadora, Preto, Antônio (Tonho) e Betânia pelo incentivo e apoio no ingresso ao mestrado;

A todas as mulheres afrodescendentes do Instituto da Mulher Negra do Piauí – Ayabás, em especial, a Halda, Eliana, Leninha e a Valdênia pelo acolhimento e a amizade.

A todos os moradores de Brejão dos Aipins, em especial, Bené, Salvadora, Hercília, Célia e Eunice pelo acolhimento na comunidade, dando todo suporte nas estadias;

Aos meus amigos e demais familiares, pela força, e por acreditar na minha missão e na minha competência;

A todos, muito obrigado por tudo!

## **Meu Corpo, Meu Território Sagrado**

Porque na verdade o território é o corpo negro,  
este corpo marcado pela discriminação, pelo racismo.  
É o corpo que foi exposto ao trabalho forçado, a castigos.  
É o corpo que foi violentado.  
Mas este mesmo corpo é o corpo que reage e que é  
instrumento de resistência cultural.  
É o corpo que afirma, que agride, que incomoda o *status quo*.  
É o corpo capaz de subverter o ordenamento do modelo padrão.  
Este corpo também deve ser um território que representa e  
que tem sempre que ser entendido em três dimensões:  
a do indivíduo, da raça e da ancestralidade.  
Quer dizer, uma negra nunca responde por si só.  
Ela responde por sua individualidade, sua raça e sua ancestralidade.  
Significa dizer que nosso corpo negro é um corpo histórico.  
Metaforicamente também,  
este território sagrado é também o território do quilombo, o território onde eu  
me enraízo, crio laços, tenho as minhas memórias.

(Texto proferido pela professora Zélia Amador no VI Encontro de Mulheres Negras e Quilombolas em Acará – PA, em 2011, com o tema "Meu Corpo, Meu Território Sagrado").

## RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa e exploratória, trata das temáticas educação, gênero, comunidade quilombola e afrodescendência no Brasil. De maneira mais delimitada, esta dissertação analisa as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí, identificando as relações dessas experiências com as suas participações nas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero, localização geográfica e condições sociais. A pesquisa partiu do pressuposto que, dada a realidade sócio-histórica de Brejão dos Aipins, marcada pelo isolamento geográfico e pela exclusão social, as experiências de vida escolar de mulheres dessa comunidade tenham sido marcadas por muitos desafios ou impasses que produziram efeitos profundos e duradouros, estando suas conquistas obtidas no campo educacional associadas mais a esforços pessoais do que, necessariamente, a mobilizações, como no caso da promoção de políticas públicas de escolarização. Além disso, é possível pensar que essas conquistas têm fortes implicações na inserção dessas mulheres nas organizações comunitárias. O trabalho traz contribuições de Boakari (2011, 2010, 2005, 1999, 1994), Almeida (2011, 1989), Brandão (2009, 1999, 1981), Fiabani (2008), Lahire (2007), Moreira (2006), Munanga (2006), Gomes (2001), Thompson (1998, 1992), Nascimento (2002, 1978), dentre outros. Os dados elaborados refletem, especialmente, sobre a memória e o processo constitutivo da educação escolar das participantes, e indicam que suas experiências se caracterizam pela superação de desafios relacionados às dificuldades de escolarização e às questões socioculturais de raça, de gênero e de localidade. A conclusão é que os esforços das participantes no sentido de alcançar conquistas educacionais estão associados tanto ao quadro histórico da discriminação racial e exclusão social da mulher, como ao atraso e fragilidade das políticas públicas de escolarização para os afrodescendentes no Brasil. Da mesma forma, há uma relação entre a educação escolar e a ampliação dos saberes e dos poderes de atuação destas mulheres afrodescendentes na comunidade.

**Palavras-chave:** Escolaridade. Mulheres afrodescendentes. Quilombolas. Luta política.

## ABSTRACT

The present study of nature qualitative, like exploratory, is about issues, education, gender, quilombola community and afrodescendents in Brazil. In a more delimited, this dissertation analyze the school experiences of a group of the quilombolas women in Brejão dos Aipins, Piauí, identifying the relations of this experiences with their participations in the forms of organizations and facing of the difficulties of race, gender, geographic localization and social conditions. The research assume that considering the reality historical socio of Brejão dos Aipins, marked by geographic isolation and social exclusion, the experiences of school life of women of this community have been marked by many challenges or dilemmas, that produced profound and lasting effect, being their achievements in the educational field, associated more personal effort, than, necessarily, the mobilizations, as in the case of the promotion of the political public schooling. Moreover, it is possible to think that these achievements have strong implications in the insertion of these women in the communitaries organizations. The work brings contributions by Boakari (2011, 2010, 2005, 1999, 1994), Almeida (2011, 1989), Brandão (2009, 1999, 1981), Fiabani (2008), Lahire (2007), Moreira (2006), Munanga (2006), Gomes (2001), Thompson (1998, 1992), Nascimento (2002, 1978), among others. The data elaborated reflect, especially, about memory and constitutive process of school education of the participants, in the meaning achieving educational achievements are associated with historical context of racial discrimination, social exclusion of the women, as delay and the fragility of the political public schooling for African descendants in Brazil. In the same way, there is a relation between school education and the expansion of knowledge and power of these afrodescendants women in this community.

**Keywords:** Education. African descendants women. Quilombola. Political struggles.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Localização das Comunidades quilombolas identificadas pela FPC no Piauí. ....	56
FIGURA 2 – Localização e croqui da comunidade de Brejão dos Aipins. ....	60
FIGURA 3 – Certificado de reconhecimento de Brejão dos Aipins pela FCP. ....	61
FIGURA 4 – Fazenda Almescas: Casa onde residiu o coronel João Francisco da Rocha- 1865. ....	68
FIGURA 5 – Restos da capela onde está sepultado o coronel João Francisco da Rocha. Cemitério da fazenda Buriti Grande. ....	68
FIGURA 6 – Morro da Cruz, lugar sagrado para os moradores. ....	74
FIGURA 7 – Festividades religiosas, danças, entre outros. ....	82
FIGURA 8 – Crianças estudantes da comunidade. ....	95
FIGURA 9 – Eixo categorial 1. ....	107
FIGURA 10 – Eixo categorial 2. ....	109
FIGURA 11 – Eixo categorial 3. ....	114
FIGURA 12 – Eixo categorial 4. ....	117
FIGURA 13 – Eixo categorial 5. ....	122
QUADRO 1 – Dados educacionais por grupo-cor no Brasil. ....	26
QUADRO 2 – Genealogia de Brejão dos Aipins. ....	64
QUADRO 3 – Descrição das participantes da pesquisa. ....	100
QUADRO 4 – Fluxo escolar das participantes da pesquisa. ....	109
QUADRO 5 – Organizações político-comunitárias de Brejão dos Aipins. ....	124

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABA</b>	Associação Brasileira de Antropologia
<b>AQBAA</b>	Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências
<b>CECOQ/PI</b>	Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNN</b>	Centro de Cultura Negra
<b>CONAQ</b>	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
<b>CPT</b>	Comissão da Pastoral da Terra
<b>DCNERER</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica Rural
<b>FCP</b>	Fundação Cultural Palmares
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IFARADÁ</b>	Núcleo de Pesquisas sobre afrodescendência e africanidades da UFPI
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>IPEAFRO</b>	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MPF</b>	Ministério Público Federal
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SEPPIR</b>	Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura

## FONTES ORAIS DA HISTÓRIA DE BREJÃO DOS AIPINS

- 

1. Antonio José Calisto (Seu Vinca), 87 anos, morador antigo de Brejão dos Aipins.
- 

2. Dona Diamantina Calisto, 88 anos, esposa do seu Vinca e moradora da comunidade.
- 

3. Dona Domingas Nunes Vasconcelos, 82 anos, líder das festividades religiosas em Brejão dos Aipins.
- 

4. Dona Andrelina Leite, 71 anos, moradora da comunidade.
- 

5. Pedro Nascimento (Seu Vitô), 78 anos, morador do Sítio Brasil, nas proximidades de Brejão dos Aipins.
- 

6. Dona Elça Maria, 68 anos, cantadeira de reis, em Brejão dos Aipins.
- 

7. Hercília Catuaba, professora, moradora da comunidade.
- 

8. Dona Leonora Nunes Vasconcelos, 80 anos, moradora da comunidade.
- 

9. Auzimar de Sousa Nunes, 62 anos, historiador, antigo morador das proximidades de Brejão dos Aipins.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS DA PESQUISA</b> .....	20
<b>1.1 Por que afrodescendente?</b> .....	20
<b>1.2 Educação escolar do afrodescendente</b> .....	25
<b>1.3 Mulheres afrodescendentes e educação</b> .....	29
<b>1.4 Quilombos no Brasil</b> .....	33
<b>1.5 A luta dos remanescentes de quilombo no Brasil</b> .....	39
<b>1.6 Mulheres afrodescendentes na luta quilombola</b> .....	48
<b>1.7 Movimento e organização quilombola no Piauí</b> .....	52
<b>2 BREJÃO DOS AIPINS: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL</b> .....	58
<b>2.1 Apresentando a comunidade</b> .....	60
<b>2.2 Origem e povoamento</b> .....	63
<b>2.3 Acontecimentos marcantes da comunidade</b> .....	66
2.3.1 Chegada do coronel João Francisco da Rocha .....	66
2.3.2 A seca de 1915 .....	69
2.3.3 O golpe das terras de 1947 .....	70
<b>2.4 Aspectos socioculturais</b> .....	72
2.4.1 Territorialidade, elementos socioambientais e identitários .....	72
2.4.2 Economia local .....	75
2.4.3 Trabalho e as relações entre homens e mulheres .....	76
2.4.4 Religiões, medicinas alternativas e danças.....	79
2.4.5 Ancestralidade quilombola e luta política .....	83
<b>2.5 A comunidade ontem e hoje</b> .....	85
<b>2.6 Educação escolar em Brejão dos Aipins</b> .....	89
2.6.1 Aspectos históricos .....	90
2.6.2 A comunidade e a escola .....	96
<b>3 ACESSANDO AS INFORMAÇÕES E TRABALHANDO OS DADOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	98

<b>3.1 Natureza e tipo de pesquisa</b> .....	98
<b>3.2 Das participantes do estudo</b> .....	99
<b>3.3 Do acesso às informações</b> .....	101
<b>3.4 Dos instrumentos de pesquisa</b> .....	103
<b>3.5 Da organização, análise e interpretação dos dados</b> .....	104
<b>3.6 Mulheres quilombolas de Brejão dos Aipins: o que está na roda?</b> .....	105
3.6.1 Realidade social: empobrecida e desafiadora.....	106
3.6.2 Ausências, interrupções e dificuldades de acesso à escola.....	109
3.6.3 Ajuda da família, especialmente, o apoio das mães .....	114
3.6.4 Desempenho escolar e profissional marcado por esforço intenso .....	117
3.6.5 Escolarização, organização e politização da questão de gênero .....	121
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CHEGANDO PARA PARTIR</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
<b>APÊNDICES</b> .....	143
<b>ANEXOS</b> .....	150

## INTRODUÇÃO

As comunidades remanescentes de quilombo representam uma das mais expressivas formas de resistência da população afrodescendente à escravidão e ao racismo. Grande parte delas se apresenta como resultado do sentimento de coragem e de indignação dos povos africanos na luta contra um sistema político, econômico e social brasileiro baseado em uma estrutura escravista – colonialista.

A existência dessas organizações foi negada por mais de três séculos na nossa história, indicando uma história constituída a partir de situações de vulnerabilidade e de exclusão social, como o não acesso a serviços que devem ser garantidos pelo Estado, especialmente nas áreas de infraestrutura, saúde e educação escolar.

Considerando o contexto específico do Piauí em relação ao movimento quilombola, a situação denuncia, para além dessas demandas, a necessidade de refletirmos sobre a existência histórica e atual desses grupos. No geral, ainda são recorrentes as ideias formuladas sobre a formação da sociedade piauiense que tendem a afirmar a inexistência da escravidão, apontando o Piauí como um território de liberdades “[...] que se estendia pelo domínio das fazendas pastoris”. (LIMA, 2008).

Brejão dos Aipins é uma das comunidades autodefinidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares (2011) como remanescente quilombola no Piauí. Fica localizada no município de Redenção do Gurgueia – PI. Essa comunidade apresenta características históricas peculiares à realidade social de quilombos retratados na historiografia brasileira relativa ao período colonial, como o processo de formação, resistência, meios de produção e reprodução sociocultural. Na atualidade ainda dispõe de pouca infraestrutura, com equipamentos sociais e serviços fornecidos pelo Estado que não funcionam adequadamente, especialmente nas áreas da saúde e educação.

Acredita-se que o acesso adequado a esses serviços, principalmente os dirigidos à escolarização, poderia ser bastante significativo nas melhorias de vida dessa população, à medida que eles podem ser responsáveis por oportunidades que ainda não foram vivenciadas nessa comunidade. A ausência e/ou baixa qualidade de escolarização para este segmento da população brasileira pode ainda ser entendida como fator determinante da exclusão social em que ainda se encontram

muitos membros deste grupo. Em Brejão dos Aipins, por exemplo, a escola só chegou “oficialmente” no ano de 1971, após dois séculos de sua existência, quase um século após a abolição da escravatura (1888).

Nosso primeiro contato com essa comunidade quilombola deu-se no ano de 2007, com uma experiência profissional que se estendeu durante três anos, inicialmente fazendo parte do quadro geral de coordenação pedagógica das escolas municipais de Redenção do Gurgueia. Nesse período estivemos atuando diretamente no apoio pedagógico à escola da comunidade, lidando com professores, alunos e servidores. Esse contato surgiu sem pretensões iniciais de desenvolvimento de um trabalho científico. A ideia de um estudo mais aprofundado, como este, veio à luz diante dos desafios que nós gestores e professores enfrentávamos no discernimento de práticas pedagógicas voltadas para as demandas escolares em Brejão dos Aipins. Portanto, nossa ideia voltava-se, mais especificamente, para uma análise dos desafios pedagógicos de escolas localizadas em comunidades quilombolas e não se orientava por um enfoque de gênero.

Através de relatos empíricos de mulheres desse grupo em nosso cotidiano profissional pudemos perceber como a ausência de escolarização ainda é forte e significativa na memória de pessoas dessa comunidade. As evidências contidas nesses relatos sobre os processos educativos em curso, propugnados nessa região, apontam que a realidade tenha sido de constantes desafios.

Neste sentido, a presente pesquisa partiu do pressuposto que, dada a realidade sócio-histórica, marcada pelo isolamento geográfico e pela exclusão social, as experiências escolares das mulheres de Brejão dos Aipins tenham sido marcadas por muitos desafios ou impasses que produziram efeito profundo e duradouro. Como exemplo, temos diversas situações de desamparo, como quando tiveram que se deslocar do universo rural para o ambiente urbano para estudar, já que não havia escola e/ou níveis maiores de educação escolar na comunidade. Por outro lado, em se tratando de um grupo de mulheres afrodescendentes rurais e quilombolas, há a questão das discriminações, tanto racial como de gênero, de classe social, habitação precária, condições socioeconômicas problemáticas e localização geográfica. Sendo assim, as conquistas das mulheres desse grupo no campo educacional estariam associadas mais a esforços pessoais do que, necessariamente, às mobilizações coletivas ou intervenções do Estado, no caso da promoção de políticas públicas de escolarização.

Atualmente, em Brejão dos Aipins, a presença de mulheres como lideranças comunitárias é marcante. Elas lideram quatro organizações: a Associação Quilombola de Brejão dos Aipins; os grupos da Igreja Católica, da catequese e Pastoral da Criança; e ainda o grupo “Mandinga de quilombo”. Este último é responsável pela promoção da cultura local através de atividades como capoeira, reisado, entre outros, envolvendo crianças, jovens e adultos da comunidade. As lutas pela terra, pela melhoria econômica e pelo fortalecimento cultural podem ser apontadas como alguns dos objetivos dessas organizações.

As mulheres que lideram os grupos organizados são também as que apresentam relativo grau de escolaridade. Algumas são professoras em atividade e também participam dos outros grupos. Essa circulação em diferentes espaços, dentro ou mesmo fora da comunidade, mostra que há uma dinamicidade entre mulheres desses grupos, indicando que, apesar das suas duras condições sociais como mulheres afrodescendentes, quilombolas e rurais, elas podem ser apontadas como exemplos de pessoas que estão se utilizando da educação escolar para aprender a “lutar politicamente”. Assim, é possível pensar que as conquistas dessas mulheres no campo da educação escolar têm fortes implicações na sua participação política e para a organização de mulheres na comunidade.

Quando falamos de “lutar politicamente”, nos referimos às reivindicações políticas por direitos civis e coletivos, neste caso, mais especificamente, os territoriais, previstos no art. 68 da Constituição Federal (BRASIL, 1988)<sup>1</sup>. Em Brejão dos Aipins, os moradores ainda lutam contra a discriminação racial, pelo seu reconhecimento como comunidade quilombola e pela posse definitiva de suas terras, pois existe uma forte contestação, por parte de fazendeiros da região, para não aceitá-los como verdadeiros donos das terras da comunidade.

No geral, o estudo trata das temáticas educação, comunidade quilombola, gênero e afrodescendência no Brasil. De maneira mais delimitada, as questões básicas que nortearam a pesquisa são as seguintes: Que experiências se tornaram marcantes na vida escolar de um grupo de mulheres em Brejão dos Aipins? Como a escolarização tem implicado em sua participação e colaboração nas formas de

---

<sup>1</sup> Juridicamente o que garante esse direito é o artigo 68 da Constituição Federal: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 175).

organização e de superação das dificuldades socioculturais baseadas nas questões de raça, gênero e localização?

Como objetivo principal, analisamos as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, identificando as relações dessas experiências com as suas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero, localização e condições sociais. Como objetivos específicos, buscamos:

- Identificar, na vida escolar destas mulheres, experiências que marcaram seus desafios e suas conquistas;
- Descobrir como elas se caracterizam pelas linguagens, atitudes e opiniões em relação à escola.
- Conhecer suas formas de organização e estratégias de superação das dificuldades (desafios) socioculturais no espaço rural e urbano baseadas nas questões de raça, localidade e gênero.
- Desvelar como a educação formal tem contribuído com suas formas de organização.
- Caracterizar a história coletiva e sociocultural de Brejão dos Aipins no sentido de poder contextualizar melhor a pesquisa.

A fim de entender melhor as experiências das mulheres que participaram do estudo e também as realidades de suas vivências, em particular as suas relações com os homens da comunidade, levantamos dados históricos, socioculturais e educacionais do local da pesquisa para uma melhor contextualização da realidade estudada. As informações foram obtidas através de conversas e de documentos pessoais (manuscritos entre 1924-1947) dos moradores mais velhos da comunidade. As contribuições das memórias destes foram de muita valia.

Conhecer a história coletiva de Brejão dos Aipins nos ajudou a entender melhor nossas questões de estudo. A partir desta história, de um grupo cujo modelo de família ainda é patriarcal<sup>2</sup>, pudemos observar que as mulheres estavam basicamente ausentes das narrativas de formação da comunidade. Elas aparecem na atualidade como mais plenamente sociais e políticas, mas seus papéis ainda são vistos como inferiores ao dos homens, e com frequência são desvalorizados. Alguns

---

<sup>2</sup> Refere-se ao modelo de família baseado numa estrutura social do período colonial, em que funcionava como um núcleo composto pelo chefe da família o pai (patriarca), sua mulher, filhos e netos, seguindo a hierarquia (FREIRE, 1951).

exemplos disso estão presentes nas narrativas em que retratam as relações de gênero, quando os homens aparecem com maior ênfase, enquanto as mulheres, secundariamente, se e quando aparecem. Mergulhar nesses aspectos da história dessa comunidade contribui para estabelecermos relações explicativas com as experiências das nossas colaboradoras de pesquisa, que ficaram durante muito tempo desconhecidas, silenciadas e invisibilizadas.

A escolha pelo campo da experiência na pesquisa está associada ao fato de que por meio dela compreendemos melhor os caminhos percorridos pelas pessoas e assim podemos confrontar passado e presente (THOMPSON, 1992, p. 2). Conforme o argumento supracitado, nossa preocupação em torno da cientificidade nesta pesquisa correspondeu ao papel das experiências dos sujeitos no fazer das ciências. Como lembra Boakari (1993, p. 12), “um problema de pesquisa é a tentativa de questionar a ciência pela realidade [...]”. Há indícios de que usamos as informações das realidades para questionar os chamados conhecimentos científicos. Em se tratando da experiência humana nos campos da educação, do gênero, das comunidades quilombolas e da afrodescendência, constatamos que há muito que conhecer da vida cotidiana, muitas experiências-histórias-realidades que ainda precisam ser estudadas a fim de compreender este Brasil que não cansa de se revelar.

Como referencial, temos as contribuições de Boakari (2011, 2010, 2005, 1993, 1994), Almeida (2011, 1989), Brandão (2009, 1999, 1981), Maestri e Fiabani (2008), Lahire (2007), Santos (2007), Moreira (2006), Halbwachs (2006), Munanga (2006), Gomes (2001), Thompson (1998, 1992), Louro (1997), Nascimento (2002, 1978), dentre outros. As abordagens desses autores nos ajudaram a compreender as participantes em suas especificidades, porém foi preciso educar o nosso olhar de forma a captar também o não dito em relação ao objeto de estudo, visando novas perspectivas sobre mulheres, quilombos, educação e afrodescendência, em especial, no cenário piauiense. As interpretações do problema foram consideradas através da crítica das leituras aos dados obtidos e do questionamento desses teóricos.

No momento atual, o grupo de mulheres participantes busca sua atuação política através da experiência organizativa, e a educação escolar aparece como determinante na experiência de tornar-se mulher autônoma, que sabe lutar e reivindicar ações nas áreas de territorialidade, saúde, cultura e direitos. A entrada

destas mulheres em organizações comunitárias permite seu trânsito pelos espaços públicos urbanos, fazendo com que obtenham experiências alternativas fora da comunidade. Contudo, o fato de exercerem lideranças comunitárias não significa que irrompem com as relações hierarquizadas de sexo da vida privada (conjugal) observadas no campo da sua cultura (MORAIS, 2003; CARNEIRO, 1986).

Enquanto na parte inicial da dissertação desenvolvemos basicamente um trabalho para evidenciar que Brejão dos Aipins tem uma história, na parte seguinte, mostramos a importância da educação escolar através das experiências narradas de um grupo de mulheres desta comunidade. Com o seu relativo sucesso escolar, algumas mulheres estão conseguindo contribuir como líderes políticas na organização e atuação de entidades locais. A história mostra que esta realidade é bem diferente das narrativas apresentadas pelos mais velhos quando falam da formação da comunidade. Vale ressaltar que as duas histórias (narrativas) estão inter-relacionadas, uma vez que entender a formação da comunidade ajuda a compreender as questões da educação escolar, gênero e participação política de um grupo de mulheres da comunidade em questão.

Além desta parte introdutória, o presente documento está organizado em três capítulos: no primeiro capítulo, desenvolvemos um diálogo com os referenciais teóricos sobre as temáticas relacionadas à pesquisa, tais como afrodescendência, educação, mulheres afrodescendentes, quilombos. No segundo capítulo, apresentamos uma contextualização sócio-histórica da comunidade da pesquisa. Com a ajuda de dados fornecidos por moradores mais velhos, usando a história oral, foi possível apresentar e descrever algumas das realidades históricas de Brejão dos Aipins, a fim de disponibilizar um corpus contextual para a problemática central do estudo. No terceiro capítulo, há uma exposição sobre os caminhos e métodos adotados pelo pesquisador na construção da pesquisa, e ainda apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo. Nas Considerações Finais apresentamos as (in) conclusões do trabalho diante da complexa problemática da realidade educacional da comunidade pesquisada, apontando elementos para melhor entender a escola e as relações raciais e de gênero no seu cotidiano.

## **1 DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS DA PESQUISA**

Neste estudo, utilizamos a literatura brasileira voltada para as temáticas: educação, gênero, afrodescendência, Quilombos e comunidades remanescentes de quilombo. Trata-se de uma literatura que proporciona o diálogo com as tipologias de documentação históricas e atuais a respeito do problema de estudo.

Nesse caminho, temos como referencial Silva e Risério, que discutem o uso da categoria, afrodescendente; Thompson trata sobre o conceito de experiência; Boakari, Gomes, Louro e Cunha Jr. trabalham na perspectiva de gênero, educação e afrodescendência; Munanga, Maestri e Fabiani, Arruti, Giucci, Falci, Lima estudam o diálogo entre memória e os manuscritos sobre a escravidão, quilombos e o movimento quilombola no Brasil. Os dois últimos autores tratam desses manuscritos em nível de Piauí.

A partir da literatura produzida por esses pesquisadores, construímos o diálogo apresentado neste capítulo, abrangendo, respectivamente, os seguintes aspectos: o porquê da categoria Afrodescendente; a reflexão sobre a Educação Escolar do Afrodescendente no Brasil; a problemática que trata das Mulheres Afrodescendentes e Educação; histórico sobre os Quilombos no Brasil; a Luta dos Remanescentes de Quilombo no Brasil; a participação das Mulheres Afrodescendentes na Luta Quilombola; e, por último, o Movimento e Organização Quilombola no Piauí.

### **1.1 Por que afrodescendente?**

A discriminação racial no Brasil faz parte da sua história, em função de seu passado escravista, e, mesmo após a abolição, pouco modificou a situação social da população escravizada. A ideia de raça em nosso país ganhou sua dimensão sustentada no processo histórico brasileiro da mistura de raças, mais conhecido como miscigenação, com o argumento de que, em razão desse processo, somos uma nação formada por diferentes cores de pele. A partir dessa crença, o conceito de raça neste país passou a servir para classificar grupos pelo fenótipo e a cor da pele, ou seja, o pertencimento a um determinado grupo passou a ser definido pela a cor da pessoa e não pelas suas características biológicas.

Esse critério de pertencimento passou a ocorrer pela autodefinição, e o

padrão de relações raciais passou a se estruturar em agrupamentos com diversas categorias taxonômicas, entre elas, o descendente de europeu ou eurodescendente, “tido como branco”, contabilizando 43,1% de pessoas que se autodeclaram assim; e pretos e pardos, agrupamentos considerados de ascendência africana, chegando a contabilizar atualmente 80 milhões de brasileiros, ou seja, 50,7% da população brasileira (IBGE, 2010).

Essa conjuntura constitui o grupo de afrodescendentes, pela presença do mesmo fenótipo de pele em relação aos outros grupos raciais e por envolverem grupos definidos como descendentes da diáspora africana. Este termo passou a ser adotado oficialmente depois da conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento econômico, progresso social e direitos humanos, realizado em Durban, na África do Sul, em 2001, que tratou, dentre outros temas, do racismo e xenofobia, passando a assumir no campo político um sentido mais amplo e adequado.

Segundo Silva (2011, p. 4):

Tal fato se deu porque em alguns países africanos de língua portuguesa, e outros americanos de língua espanhola e inglesa, o termo negro era entendido com sentido “pejorativo” e na maioria das vezes utilizado pelos brancos com sentido ofensivo, aplicado primeiramente aos africanos escravizados e a seus descendentes da diáspora.

Entre outras explicações dadas por esse autor sobre a aplicação do termo afrodescendente, está a de que afrodescendente está diretamente ligado à imagem da ancestralidade africana (independente do fenótipo ou genótipo). Com relação à cultura afrodescendente, o termo abrange tanto a cultura africana quanto a da diáspora. Nessa forma de pensar, ele considera também que o vocábulo afrodescendente é praticamente o mesmo, seja em português, espanhol, inglês ou francês, portanto é “universal”, une africano e outros grupos que se distanciaram em função da diáspora. Outro item ajuda a acabar com qualquer possibilidade de “tonalização e ameniza a confusão no uso dos termos negro e preto com sentido pejorativo.” (SILVA, 2011).

Do ponto de vista histórico, Cunha Jr. (2005, p. 253) considera que o termo afrodescendente nasceu, sobretudo, em decorrência da falta de conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil. Ele explica

que a razão disso era que o termo afro-brasileiro, antes utilizado por intelectuais desinformados, enchia de teorias racistas a cultura de base africana.

Já para Risério (2007, p. 02), o conceito de afrodescendente não define a realidade brasileira. Ao contrário, comprime e estreita a visão de um país diversificado, afunilando-a em uma direção precisa – a dominante. Segundo esse autor, afrodescendente secundariza o ser brasileiro, ou seja, as pessoas, quando se definem afrodescendentes, imaginam-se primeiro descendentes de africanos, e só depois se veem como brasileiros.

Risério (2007, p. 36) se mostra crítico e atribui o termo afrodescendente a um modismo do movimento negro do Brasil e das discussões acadêmicas importadas dos Estados Unidos. Seu posicionamento quanto ao uso desse termo é que se trata de uma transplantação da realidade estadunidense para o Brasil. Entretanto, consideramos que o processo de autodefinição ocorre também com afrodescendentes de origem africana, europeia e asiática que se concebem como verdadeiramente brasileiros em primeiro lugar.

Vejamos a opinião de Risério (2007, p. 35):

Concordo inteiramente, por isso mesmo, com Costa de Oliveira, quando ele escreve: A condição de brasileiro é uma conceituação política que não necessita de etnia ou religião como distinção particular. A identidade de brasileiro permite a possibilidade de participação, integração e democratização cultural de maneira ampla. Existem outras experiências identitárias, como nos Estados Unidos (incorretamente denominados América), que permitem e exigem parcialidades constitutivas devido à sua fragilidade cultural na integração de particularidades em seus marcos culturais. Os Estados Unidos representam uma livre associação de interesses privados. Afro-americano, ítalo-americano, judeu-americano, por exemplo, apenas anunciam a fraqueza assimiladora do segundo termo – americano. Ser brasileiro exclui possibilidades de complementação. Em primeiro lugar, por razões óbvias. As nossas misturas e mestiçagens são inclassificáveis nesses termos. Em segundo lugar, a categoria de brasileiro é forte, democrática e substantivamente presente para evitar qualquer possibilidade de diminuição ou limitação em termos identitários.

Os argumentos mencionados pelo autor defendem que “A identidade de brasileiro permite a possibilidade de participação, integração e democratização cultural de maneira ampla”, e que “[...] as mais diversas manifestações da cultura brasileira contemporânea, em particular na segunda metade do século XX, afirmaram abertamente as raízes africanas da cultura nacional” (RISÉRIO, 2007, p.

35-36). Tais argumentos se baseiam numa visão de democracia racial sustentada no passado, na qual a mestiçagem brasileira aparece como evidência das igualdades sociais entre as raças.

Os estudos relativos à história das raças no Brasil demonstram o contrário. Na mestiçagem, o que está em evidência não é o fator biológico, mas sim o tratamento de questões da ordem política, econômica e social; as três raças existentes aparecem em aparatos de desigualdades. O discurso da “democracia racial”, expressão ainda controversa, é considerado mais uma “construção ideológica” dos eurodescendentes para justificar a grande diferença existente entre as classes sociais. Esse mito, juntamente com o “ideal de branqueamento” da população, foram, assim, ao que tudo indica, mecanismos de dominação ideológica, que ainda permanecem vigentes de muitas formas no “imaginário social” brasileiro, dificultando a mobilidade social do afrodescendente (GUIMARÃES, 2002).

De acordo com Cunha Jr. (2005, p. 252), o uso dessa ideologia é tentativa de evitar a declaração desses aparatos desestabilizadores, produtos de desigualdades específicas contra os afrodescendentes, no sentido de impor uma lógica segundo a qual, havendo mestiçagem, não haveria racismo.

Segundo esse autor:

Mesmo que as divergências sobre a natureza do racismo sejam diversas, os estudos do presente, do passado, sobre os afrodescendentes, permitiram um consenso sobre a existência de uma enorme desigualdade estrutural de ordem econômica sofrida pelos afrodescendentes. (CUNHA JR, 2005, p. 252).

Podemos constatar esse argumento nas estatísticas atuais sobre a população afrodescendente. As desigualdades sociais entre eurodescendentes e afrodescendentes, apesar dos avanços, ainda são vultosas. A diferença é notória. Um exemplo, no aspecto educacional, são os anos de estudo da população eurodescendente, que é de 73,7%, enquanto os pretos, 3,5%, e pardos, 20,9% (BRASIL, 2010; PNAD, 2009). Mesmo somados, o percentual dos dois últimos permanece inferior ao contingente eurodescendente. Os dados mostram que o processo biológico de mestiçagem não tem assegurado, de fato, a participação, o reconhecimento e a integração sociocultural aos afrodescendentes, haja vista as estatísticas ao longo dos tempos. Por isso, não se confirmam tais afirmativas do autor.

Tanto a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n. 12.288 (BRASIL, 2010), preveem a garantia à população afrodescendente a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa de seus direitos raciais individuais e coletivos. Isso não firma a democracia racial como realidade da sociedade brasileira, mas sinaliza um percurso a ser empreendido no sentido de efetivar essa democracia e destaca a população afrodescendente como alvo a ser diretamente beneficiado, assegurando-lhe a cidadania e a efetivação da igualdade de oportunidades.

Sabemos também que a literatura produzida nas academias tem servido de influência na produção dos conceitos negativos de raça, sobretudo no campo político, tratando as relações desiguais com os grupos étnico-raciais. De acordo com Munanga (2006, p. 5), os conceitos e as classificações deveriam servir de ferramentas para operacionalização do pensamento. Está ocorrendo o contrário: os conceitos de raça estão sendo, de certa forma, ideologicamente manipulados em uma duplicidade entre dominantes e dominados que cria confusão até mesmo na mente dos que compartilham.

O resultado dessa manipulação é o que a realidade vem mostrando, o quanto ainda há influência da cor da pele na condição social do país, uma ideologia que continua servindo de sustentação na predominância de grupos superiores e inferiores, sendo os afrodescendentes os grupos sociais que aparecem como mais marginalizados. Isso fortalece o valor do vocábulo afrodescendente na academia, uma vez que a expressão conjuntura todos os grupos e contém uma dimensão política que enfatiza a relação original de todos eles.

Lembra-nos Moura (1988) que a variedade de matizes que se forma entre o eurodescendente e o afrodescendente pode nos levar a pensar na tentativa de se distanciar da cor preta, como, por exemplo, mulato, mulato escuro, mulato claro, cor de jambo, moreno, moreno escuro, moreno claro, definições que na maioria das vezes são utilizadas com sentido pejorativo. Além disso, são capazes de revelar dificuldades na autodeclaração e na identidade étnica. No Brasil, há uma multiplicidade de autodefinições de cores da pele em decorrência da mistura étnica, mas também pela supervalorização do descendente de europeu, tido como padrão de beleza. Nesse contexto Cunha Jr (2005, p. 257) posiciona-se que:

[...] A identidade afro-descendente não é constituída pelos caracteres fenotípicos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais, sociais, econômicas e políticas.

É nessa dimensão que, de igual modo, também consideramos que o termo afrodescendente representa e melhor identifica aqueles que contribuíram para a construção deste país e ainda colaboram, através de seus descendentes, no reconhecimento dos direitos que a legislação brasileira define, como é o caso dos que foram escravizados, resistentes e excluídos, marcados pela história como os povos afrodescendentes quilombolas. A tentativa de reparação das desigualdades sociais dada pelos séculos de luta desses povos persiste até os dias de hoje, principalmente contra os crimes de racismo e exclusão social.

## **1.2 Educação escolar do afrodescendente**

Historicamente o Estado brasileiro, por meio de suas leis, produziu uma estrutura institucional que deixou os afrodescendentes à margem do processo formal de educação. Segundo Gomes (2001, p. 4):

Explicitamente, nas leis provinciais de 1837, houve a proibição de frequentar as escolas públicas: “1º – as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º – os escravos e pretos ainda que livres ou libertos”.

Apesar do fim dessa lei na decadência do império, e do fim da proibição de matrículas para afrodescendentes, a situação deles era muito precária. Dos poucos que conseguiam se matricular, apenas os considerados mulatos ou os criados em meio aos senhores da casa grande conseguiam chegar à escola normal, e nenhum ao nível superior (GOMES, 2001, p. 2).

Estudos recentes como os de Cardoso (2005), apontados para uma análise dessa realidade histórica, mostram que essa ausência e/ou a falta de efetividade de políticas educacionais no campo da educação escolar ainda têm reflexos adversos na vida da população afrodescendente. Basta identificar que eles continuam sendo maioria entre os analfabetos no Brasil, chegando a mais de 30%, e elevando-se a 36,4% na região Nordeste do país. Nos níveis maiores de escolaridade, apenas 4%

dos afrodescendentes brasileiros conseguem ingressar nas universidades, em comparação com 13% de ingresso entre os eurodescendentes (IBGE, 2010).

Vejamos o QUADRO 1:

QUADRO 1 – Dados educacionais por grupo-cor no Brasil

<b>% de pessoas com 15 anos ou mais de estudos</b>	<b>% de pessoas no Ensino Superior: 18 a 24 anos.</b>	<b>Ensino Fundamental</b>
Eurodescendentes 75%	60,3%	64%
Pretos 3,2%	--	--
Pardos 19,7%	--	--
Pretos e Pardos	28,7%	18,7%

Fonte: PNAD, 2010.

Os dados do QUADRO 1 demonstram que as pessoas de pele negra que têm pouca escolaridade em nível superior tiveram baixo grau de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, ilustrando a desigualdade ainda existente entre a educação escolar dos afrodescendentes e dos eurodescendentes. Uma realidade que tem outras consequências: como não tem condições de adquirir uma boa formação escolar, as possibilidades de encontrar trabalho digno no mercado são reduzidas. As taxas de desemprego entre essa população é de 9,3%, enquanto para eurodescendente, é de 7,5%. Temos ainda outros agravantes, como as ocupações espaciais que ainda refletem o período da escravidão, com altas taxas de concentração em periferias urbanas e em áreas rurais isoladas. Em consequência disso os afrodescendentes continuam detendo menores índices de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, 45 pontos abaixo da população eurodescendente (IBGE, 2010; PNUD, 2009).

Em se tratando de oportunidades educacionais para os povos afrodescendentes de áreas rurais, a disparidade é ainda maior. Uma pesquisa do Instituto Búzios (2012) sobre essa demanda mostrou que, nas áreas urbanas, a média de anos de estudo é, no mínimo, 60% maior do que nas áreas rurais. Nesse panorama, as populações afrodescendentes que vivem em áreas rurais estão entre os grupos com menores índices de escolaridade. O acesso à escola mais tardio que

o de outros grupos resultara, na atualidade, em elevadas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos afrodescendentes nesses espaços. Além disso, a baixa escolaridade dos pais também é outro agravante que reflete de maneira negativa no desempenho escolar das crianças.

Conforme Paiva (1981), o surgimento de escolas em áreas onde se concentravam populações afrodescendentes só aconteceu com o advento da industrialização no Brasil, com a chegada de capital estrangeiro entre 1950 e 1960. Com tal advento, a limitação da educação tornou-se um problema e passou a ser necessário instruir o povo para expandir o capital.

Nesse cenário, surgiu a proposta de educação popular, já idealizada, muito tempo antes, pelo educador Paulo Freire<sup>3</sup>, com suas primeiras iniciativas de educação para a conscientização política do povo, buscando a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas, incluindo a massa afrodescendente rural. Brandão (1981, p. 43) considera que:

Nos ideais de Paulo Freire, a educação popular estava relacionada à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos [...] Um instrumento de libertação das classes subalternas.

Considerando esse contexto histórico, podemos dizer que foi somente a partir da implantação de elementos básicos dessa proposta, em 1960, que alguns grupos de afrodescendentes viventes em meios rurais começaram a ter acesso à educação escolar. Embora tenham ocorrido algumas mudanças, o acesso à escolarização nesses espaços ainda é um desafio. Mesmo quando há escola, as condições de oferta na maioria das vezes são precárias: falta qualificação profissional, uma boa estrutura física e melhores recursos de informação.

---

<sup>3</sup> De acordo com Brandão (1981), a proposta de educação popular de Paulo Freire nasce no cenário brasileiro dos anos 50, a partir de uma experiência dele com seu próprio filho – que mais tarde foi concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas. Nas décadas de 60 e 70, esta proposta materializa-se nos diversos movimentos da educação popular, em que, dentro da proposta e filosofia do método, a alfabetização torna-se a viga-mestra destes trabalhos de emancipação dos setores desfavorecidos. As práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva de Freire denunciavam, claramente, o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava à continuidade das condições de exploração e a submissão pacífica dos setores populares a essa ideologia.

Há pouco mais de 20 anos, em 1988, após um amplo movimento pela redemocratização do país, foi promulgada a atual Constituição, afirmando os princípios educacionais baseados na dignidade da pessoa humana e refutando qualquer forma de discriminação ou de preconceito, seja de raça, de sexo, de cor, dentre outros. Esse movimento pode ser considerado um grande avanço na perspectiva de superar o quadro de demandas. Desde esse período, já é possível reconhecer um quadro significativo de mudanças nas condições educacionais da população afrodescendente, se comparada à situação anterior a essa constituição.

Com o advento da Constituição de 1988, houve o fortalecimento da atuação dos movimentos afrodescendentes e, concomitantemente, o Estado procurou introduzir inovações e políticas de valorização educacional do afrodescendente e suas especificidades. Dentre algumas dessas políticas de norteamiento, temos: a Lei 9.394/96, que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, estabelecendo orientações pedagógicas e curriculares que contemplam questões específicas voltadas para questões de raça, etnia e de cultura na escola; as Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008), que alteraram a LDB 9.394/96, estabelecendo nas diretrizes e bases da educação nacional a inclusão “da obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Africana e Afro-brasileira” no currículo escolar das redes de ensino do país.

A criação dessas leis passou a representar a preocupação do Estado com a temática e com a demanda. Desse modo, fundamentada na lei 10.639/2003, no ano seguinte veio a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais – DCNERER (BRASIL, 2004), visando divulgar a produção de conhecimentos e de atitudes, as posturas e os valores dos afrodescendentes no Brasil. Essas diretrizes buscam consolidar mudanças na estrutura curricular e favorecer uma prática pedagógica também voltada para a diversidade cultural (GOMES; CUNHA JUNIOR, 2008, p. 43).

Ao tratar a questão da diversidade cultural Anete Abramowicz (2006, p. 12) diz que:

Todo o brasileiro vive uma situação no mínimo, inusitada. De um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem, que gerou uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados. De outro, vivenciamos em nossas relações cotidianas inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns

segmentos da população, como, as mulheres, os indígenas e os afrodescendentes.

Na atualidade, como resultado desse processo, a escola passou a ser vista como uma possibilidade para a transformação da realidade social desses segmentos populacionais discriminados, principalmente dos afrodescendentes, no sentido de superar o colonialismo, desmistificando o racismo ainda muito presente em suas vidas cotidianas.

### **1.3 Mulheres afrodescendentes e educação**

Quando falamos em mulheres, de um modo geral, é comum nos referirmos à diferença sexual entre o que é ser homem e ser mulher, o que aponta para pensarmos sobre a categoria gênero. De acordo com Zimmerman (2000), esse termo começou a ser utilizado na década de setenta do século passado, pelo movimento feminista e por teóricos e estudiosos sobre o tema, como forma de mostrar que as diferenças entre homens e mulheres vão muito além de uma diferenciação dos órgãos sexuais masculino e feminino. “A maneira de ser homem e ser mulher na sociedade é instituída pela cultura” (ZIMMERMAN, 2000, p. 33).

Louro (1997), ao tratar da problemática de gênero, faz uma diferenciação entre sexo e essa categoria, pois quando falamos de sexo, referimo-nos ao biológico, enquanto gênero remete ao tipo de comportamento social de homem e mulher em uma determinada cultura, dependendo dos modelos que a identificam. Às vezes, as pessoas confundem o fenômeno gênero, mas podemos obter uma importante observação quando a autora diz:

O gênero pode ser entendido como uma categoria sintética utilizada para definir as relações de poder na construção sócio-educativa e organizativa do sexo feminino, com outras categorias como grupo social, raça e educação, tendo como instância a interpretação de suas diferentes linguagens (LOURO, 1997, p. 42).

Ainda segundo Louro (1997, p. 41):

A condição feminina ao longo dos séculos é determinada pelas construções sociais nos grupos aos quais as mulheres estão inseridas, grupos que compõem o tecido social brasileiro [...] A

memória feminina deve ser compreendida por uma diversidade de fatores, que incluem até mesmo a cumplicidade com os homens.

Refletir sobre essa categoria, nesses moldes, ajuda-nos a compreender o modo de organização da vida social de homens e mulheres e as relações que se configuram historicamente entre ambos, como desiguais, em função de uma ordem hierárquica e de relações de poder que mantêm a mulher subordinada ao homem e ao domínio patriarcal. Nesse contexto, as relações de gênero estão asseguradas através dos privilégios masculinos e das desigualdades entre homens e mulheres.

Dentre essas desigualdades, entre papéis relativos ao homem e à mulher na sociedade, temos a divisão sexual do trabalho por setores de atividade, profissões e cargos, que resultam na pequena participação das mulheres em determinadas ocupações e postos de poder e de direção. Como consequência, ocorre a segregação ocupacional, com as mulheres predominando nas profissões consideradas inferiores, como as funções de apoio, e com pouca presença em postos de maior responsabilidade e de tomada de decisão. Nesse quadro, a mulher afrodescendente aparece em uma posição bem mais inferior, como a de trabalhadora doméstica.

Dados do PNAD/IBGE (BRASIL, 2010) revelam a existência de cerca de 6,7 milhões de pessoas no trabalho doméstico. Deste total, 6,2 milhões são mulheres, ou seja, 93,2%, e 6,8% são homens. O maior contingente é o das mulheres afrodescendentes: as domésticas são 21,7% das mulheres ocupadas, ou seja, de cada 100 mulheres ocupadas no Brasil, aproximadamente 22 são empregadas domésticas. A grande maioria, 72,5%, não tem carteira assinada, e desse contingente 57,5% são afrodescendentes.

A história social das mulheres afrodescendentes, assim como das outras, é representada também por um *locus* de luta contra a discriminação e a opressão masculina. Mas, como lembra Domingues (2007, p. 345), um aspecto da história dessas mulheres que a distingue particularmente das outras é o fato de ter sido uma história de um movimento baseado em relações escravistas, sexistas e raciais. Portanto, trata-se de um movimento iniciado a partir de convicções do universo afrofeminista, certamente herdeiro de um contexto político relativamente voltado para mudanças nos rumos dessa história.

Analisando o percurso escolar das mulheres afrodescendentes no Brasil, contra o lugar privilegiado das eurodescendentes e até mesmo dos homens na ordem social, percebe-se que elas só tiveram acesso à escola pública a partir do período do fundo de vigência do ensino primário gratuito em 1937, instituído pela Constituição daquele ano (SAVIANI, 1996). Somente a partir deste período elas tiveram possibilidades, ainda que restritas, de escolarização, porém muito depois dos eurodescendentes e dos homens afrodescendentes, significando dizer que seus desafios são ainda hoje maiores.

Segundo a professora Maria Nilza da Silva (2003):

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país [...] A mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente têm menor possibilidade de encontrar companheiros no mercado matrimonial.

O Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) mostrou, em 2011, o retrato das desigualdades de gênero e de raça no Brasil. Os dados mostram que as mulheres afrodescendentes já representam 23% da população brasileira, mas são as que apresentam menor nível de escolaridade, em torno de 76%, enquanto para as eurodescendentes o índice é de 83%. Além disso, elas trabalham mais e possuem rendimento menor, cerca de 50% menos que as outras (IPEA, 2011). Esses dados confirmam o quanto a discriminação racial na vida dessa parcela da população ainda é constante.

Apesar disso, muitas vêm, ao longo do tempo, construindo estratégias próprias para superar as dificuldades decorrentes dessa problemática. Uma grande parcela dessas mulheres está conseguindo vencer as adversidades utilizando-se da educação escolar como ponte para o sucesso profissional. Nessa perspectiva, Boakari (2010, p. 1) explica que:

Apesar das marginalizações que a mulher afrodescendente enfrenta, cada vez mais há um grupo que está conseguindo superar os desafios das diferenciações triplicadas e atingir alguma mobilidade de ascensão. Considero crucial as conquistas no campo da

educação formal uma vez que é esta que abre as portas para conseguir competir em outras áreas.

Na visão desse autor, as mulheres afrodescendentes vêm compondo o grupo das brasileiras que aos poucos têm avançado nas conquistas educacionais. Apesar do distanciamento nas taxas de escolaridade em comparação às mulheres eurodescendentes, a situação educacional delas, embora longe de ser ideal, vem demonstrando sinais de mudanças significativas. A proporção desse grupo de mulheres já formadas em maiores níveis de escolaridade é três vezes maior que a de homens afrodescendentes.

No momento atual, embora leis e orientações legais proíbam quaisquer tipos de discriminação baseadas no gênero, muitas mulheres afrodescendentes precisam resolver diversas dificuldades socioeducacionais no seu cotidiano, enfrentando outras barreiras muito mais escrutinizadoras para elas do que para os homens (BOAKARI, 2010, p. 1). Mesmo assim, cada vez mais, alguns grupos de mulheres afrodescendentes também têm conseguido desenvolver respostas desafiadoras ao sistema, negando a sua condição histórica e conquistando mobilidades sociais (BOAKARI, 2010, p. 5). Isto nos lembra Lahire (1997), ao tentar explicar a coerência entre as disposições sociais que cada ser interioriza e o processo de socialização ao qual ele está inserido. Segundo ele:

O provável sucesso escolar de pessoas em que sua realidade social é desfavorável à sua escolarização, pode ser compreendido por práticas e esforços próprios [...] Nem sempre os destinos escolares são resultados prováveis de práticas mobilizadas pela escola (LAHIRE, 1997, p. 12).

Bourdieu (1998, p. 28) contribui com essa discussão ao analisar que os destinos escolares, nesses casos, são resultados de investimentos educativos familiares transmitidos durante o processo de socialização dos filhos, através de um determinado grau de “capital cultural” que inclui saberes, valores, práticas, expectativas quanto ao futuro profissional e a atitude da família em relação à escola. O grau de investimento na carreira escolar, neste caso, também está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, entre outros.

As ideias defendidas por esses autores elevam a nossa compreensão das diferenças nos resultados escolares das mulheres afrodescendentes brasileiras, um grupo relativamente homogêneo, do ponto de vista popular, que se baseia na crença de ser “pouco provável” que pessoas como as desse grupo, em situação de vulnerabilidade social, venham a ter êxito educacional. Pelo contrário, a noção de Lahire apoia a possibilidade de relativas evidências de êxito escolar entre esse grupo de mulheres historicamente excluídas.

Essa possibilidade de se refletir sobre as construções educacionais de mulheres afrodescendentes eleva a necessidade de também pensarmos, de um modo mais amplo, sobre outra categoria de mulheres sub-representadas no grupo das demais, que são as mulheres afrodescendentes quilombolas. No quadro da realidade social desse grupo, o agravante maior está relacionado às suas duras condições de pobreza e de miséria dadas pelas consequências simbólicas, na maioria das vezes, de um processo vivido em um espaço historicamente invisível aos “ajustes sociais”, como foi o caso dos Quilombos “perseguidos e distribuídos em todas as regiões do país” (MAESTRI; FIABANI, 2008). São questões que se alinham à problemática social de gênero, na medida em que exigem um entendimento dos posicionamentos distintos assumidos por essas mulheres nas suas histórias de vida.

Hoje as possibilidades de conquistas dessas mulheres no campo da educação escolar as qualificam para maior visibilidade nos diversos espaços públicos e privados (DAMATTA, 1997; MORAIS, 2003; CARNEIRO, 1986). Outra possibilidade é que essas conquistas reflitam em melhores condições de vida no lugar onde moram e no mercado de trabalho. Neste último caso, na maioria das vezes, dependem de muito esforço, pois além da necessidade de comprovar a competência profissional, elas têm de lidar com o preconceito racial e a discriminação por conta de origem e localização, questões que exigem mais dedicação para a conquista do ideal pretendido. Assim, a questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à de raça e à condição social, significam as maiores dificuldades para seus agentes.

#### **1.4 Quilombos no Brasil**

Neste tópico, faremos um breve histórico sobre os Quilombos no Brasil, com o objetivo de conhecermos mais a respeito dessas populações e compreendermos

melhor os ascendentes desses grupos nos dias de hoje, no sentido de tentar associar semelhanças e diferenças nos espaços de tempo.

Em alguns países da África, Quilombo quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda, em Angola, como divisão administrativa. Ney Lopes afirma que Quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos, que vem sendo modificado através dos séculos. Os bantos são grupos africanos etnolinguísticos subsaarianos que englobam cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes (LOPES; SIQUEIRA; NASCIMENTO, 1987, p. 27-28).

A palavra Quilombo foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em seus documentos e em suas leis, para se referir às questões de apoio mútuo ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Em 1740 o rei de Portugal, Dom João V, definiu ao conselho Ultramarino (Órgão responsável pelo controle central patrimonial) o conceito de Quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (GOMES, 1996, p. 347). Esse conceito, conforme Leite (2000, p. 02), indica que havia uma reação guerreira a uma situação opressiva entre colonialistas e escravizados, e tanto os indígenas como os próprios afrodescendentes eram utilizados nessa guerrilha.

Munanga (2006, p. 71) afirma que o Quilombo brasileiro pode ser considerado inspirado no Quilombo africano, reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata. Conforme esse autor, a matriz que inspirou essa forma de organização coletiva adveio de um longo processo de amadurecimento ocorrido na área cultural banto nos séculos XVI e XVII, de instituições políticas e militares transétnicas, formadas por homens guerreiros, cujos rituais tinham a função de unificar diferentes. Nesse sentido, o autor considera o Quilombo não só como uma instituição militar da África Central, mas

Como uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a contribuição de outros segmentos com os quais interagiram em cada lugar, notoriamente alguns povos indígenas. (MUNANGA, 2006, p 72).

Gomes (2005, p. 25) descreve o quadro geral dos Quilombos no período colonial:

Nos recôncavos junto a engenhos, engenhocas e fábricas de alimentos, nas montanhas que cercavam terras auríferas, entre serras com diamantes, nos campos de pastagens em meio aos sertões, passando por planícies e planaltos, avançando fronteiras de um lado para o outro, muitas das quais internacionais, quilombolas e fugitivos inventaram caminhos, readaptaram suas estratégias a cenários diferentes e montaram aqueles próprios para seus mocambos. Essa tradição rebelde no Brasil colonial constituiu uma longa, difícil e interminável aventura em busca da liberdade.

Dentre todos os Quilombos formados no Brasil, o mais conhecido era o de Palmares, que ficava situado na região da Serra da Barriga, atual território de Alagoas. De acordo com Moura (1988, p. 164), mesmo havendo outros acampamentos em diversas regiões do país, a maioria dos escravos fugia em direção a Palmares em razão da sua fama e extensão. Nos vários quilombos palmarinos chegaram a se reunir mais de 30 mil pessoas de diversas categorias sociais, entre afrodescendentes, indígenas, eurodescendentes fugitivos e pobres livres. Contudo, a sua maioria era composta por afrodescendentes, na qual sua pluriétnicidade se fez característica geral nos Quilombos.

Perante a história de Palmares, Gomes (2005, p. 25) afirma que

[...] este Quilombo fora formado por volta do ano 1630, estabelecendo-se num território de 27.000 km<sup>2</sup>, chefiados por líderes concebidos como reis, Ganga Zumba e Zumbi. Palmares resistiu por quase todo o século XVII, destruído em 1697, por tropas contatadas pelo governo e chefiadas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho.

Mesmo destruído pelas milícias, o Quilombo de Palmares representou, para além da luta dos escravizados contra os maus tratos da escravidão, um sentimento de coragem e de indignação do povo afrodescendente contra um sistema político, econômico e social baseado em uma estrutura escravista – colonialista (MOURA, 1988, p. 183). Nesse quilombo, por exemplo, reuniram-se diversos grupos de pessoas que desenvolveram uma dinâmica de troca, de trabalho e de estrutura social que revivia a organização social tradicional de antigos reinos africanos como no Congo e em Angola. Nesse processo de organização alianças e costumes eram estabelecidos, e os chefes de grupos reuniam-se periodicamente em conselhos para decidir a vida em coletividade com a participação de todos (MUNANGA, 2006, p. 75).

A formação de Palmares passou a provocar cada vez mais reações coletivas dos escravizados. As fugas davam-se frequentemente em diversas partes do país para o alcance da liberdade. Fugia-se até em busca de outro senhor que fosse menos maléfico. Alguns escravizados viviam nas matas durante anos, sozinhos, sobrevivendo da caça, da pesca e da agricultura. Unanimemente, fugia-se pela não aceitação do regime escravista.

Conforme Silva e Reis (2009), os escravizados que mais fugiam eram do sexo masculino, principalmente por serem maioria. As mulheres usufruíam de uma ascendência religiosa ou afetiva e também serviam como amas de leite, mães pretas e mães de santo, além de assumirem maiores responsabilidades pelos seus filhos, justificando-se, assim, as dificuldades para a fuga. Para solucionar o problema da falta de mulheres, os quilombolas roubavam indígenas e afrodescendentes que viviam nas tribos, nas senzalas e nos aldeamentos.

Com as crescentes fugas de escravos, o movimento quilombola passou a assumir grande dimensão no país. Inúmeros Quilombos foram constituídos em todo o território brasileiro, das mais variadas formas e tamanhos. Além de Palmares, outros grandes quilombos se formaram em outras regiões do país. Dentre eles, o de Campo Grande e o de Ambrósio, em Minas Gerais, ficaram muito conhecidos pela amplitude e pela dinamicidade. Ambos chegaram a comportar centenas de habitantes até serem atacados e destruídos pelas milícias. Seus habitantes eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambolas, e eram perseguidos pelos senhores de escravos e pelo aparato militar colonial e imperial, onde quer que estivessem.

Para Gomes (2005), os quilombolas tinham configurações próprias e gerais. Comumente habitavam locais de difícil acesso e mantinham relações de alianças com os indígenas e com os eurodescendentes pobres livres, como estratégias de sobrevivência. Predominava nesses acampamentos uma base de subsistência constituída pela agricultura, associada à caça, à pesca e à produção manufatureira. Cada Quilombo possuía seus mecanismos de sobrevivência, suas configurações histórico-culturais específicas, conforme cada lugar e época.

Maestri e Fiabani (2008), em uma perspectiva historiográfica, defendem que os Quilombos viviam da produção de gêneros vegetais de subsistência – a horticultura. Embora não existam dados concretos sobre o regime da confederação dos Quilombos palmarinos, esses autores consideram que:

Os quilombolas, em repúdio ao sistema escravista, adotaram várias formas do uso útil de pequenos tratos, roçados, base econômica da família livre, apontando também que, ao mesmo tempo em que eram de base familiar, eram propriedades coletivas, e que devido suas condições sociais não havia preocupação com a terra. A terra era apenas um lugar de objetivação do trabalho, e jamais meio de apropriação do trabalho alheio ou bem de valor mercantil. (MAESTRI; FIABANI, 2008, p. 80).

Ainda segundo os autores:

Os legados que serviam de possíveis heranças e de problemas na formação das comunidades quilombolas de hoje, foram herdados dos diversos grupos históricos, culturais, linguísticos e étnicos que foram trazidos do continente europeu para o Brasil. Todos eles conheciam uma única unidade produtiva, de base relativa – a doméstica (MAESTRI; FIABANI, 2008, p. 80).

A visão desses autores se opõe a uma tradição histórica de vermos essas comunidades na atualidade como construções sociais homogêneas em todos os aspectos, sem alternativas próprias. Contudo, o conceito de Quilombo compreende desde a organização até a capacidade produtiva desses grupos, para além dos meios utilizados pela sociedade oficial colonialista. Nos dias atuais, a tradição popular apresenta muitas variações de significado para a palavra quilombo. Alguns desses significados demonstram a grande quantidade de experiências que foram os Quilombos, um verdadeiro aparato simbólico a representar tudo o que diz respeito à história das Américas. Segundo Giucci (1992, p. 25),

A conquista da América não produziu uma única história; produziu, sim, árvores de histórias. Os negros estavam inseridos no movimento colonial de descobrir, resgatar, povoar e governar – só que como povos dominados.

O movimento a que o autor se refere vem sendo estudado desde o início da colonização. Segundo Fiabani (2005), o movimento quilombola começou a ser estudado já nas primeiras décadas do século XVII, pelo filósofo e historiador Gaspar van Barleu, contratado por Maurício de Nassau para escrever a história de seus feitos nos oito anos de sua administração. Barleu fora testemunha do Quilombo de Palmares, registrando sua configuração no livro “História dos feitos recentes praticados durante oito anos no Brasil”.

Durante a primeira metade do século XX, os historiadores e os estudiosos especialistas sobre a temática quilombola se voltaram especialmente para Palmares, mas, em meados do século, começaram a surgir os primeiros trabalhos sobre a existência de diversos Quilombos em outros estados do país. Isso ampliou o olhar sobre esses grupos, afirmando que em todos os lugares onde houve escravidão, houve luta, referindo-se ao Quilombo como uma forma fundamental de resistência (FIABANI, 2005).

Os estudiosos passaram também a escrever sobre a diversidade dos modos de resistência e a estudar as especificidades de cada experiência. Nessa linha de estudo, Fabiani (2005, p. 18) destaca, entre outros, autores como Genovese (1965, 1873), Freitas (1964, 1976, 1983), Costa (1966), Luna (1968), Salles (1971), Goulart (1972), Bastide (1974), Conrad (1978), Gorender (1978), Santos (1980), Mattoso (1982), Maestri (1984), Azevedo (1987), Reis (1989, 1991, 1996, 2003).

A discussão desses autores a respeito dos Quilombos, a partir de 1959, estava configurada pela existência de duas correntes: 1) culturalista – vigente a partir de 1930 –, que interpretava os Quilombos como um fenômeno contra-cultural, como organizações que buscavam a reprodução das tradições políticas, econômicas e sociais dos povos banto da África; 2) a corrente materialista, que surgiu a partir de 1960, enfatizando o caráter violento da escravidão e produzindo um olhar historiográfico sobre a negação da docilidade do cativo, ressaltando a imagem do escravista. Uma obra de referência dessa segunda corrente é a de Moura (1959), que, a partir de 1970, passou a reformular suas percepções interpretativas, ampliando os tipos de fontes e pesquisando sobre os diversos Quilombos do Brasil (GOMES, 2005). Acredita-se que essa discussão e a predominância de afrodescendentes nos Quilombos até meados do século XIX levaram muitos historiadores a ver de formas simplistas essas comunidades e não considerarem a complexidade de suas práticas culturais organizativas (MAESTRI; FIABANI, 2008, p. 80).

A documentação histórica produzida pelas forças militares envolvidas na destruição mostra a dimensão das hortas, dos produtos plantados, dos instrumentos empregados em diversos Quilombos destruídos, como os de Campo Grande, Minas Gerais, Maranhão, Piauí e São Paulo, dentre outros (GORENDER, 1992). Uma parte dos Quilombos formados no Brasil Colônia resistiu, mas muitos foram destruídos, e seus componentes foram capturados e levados à reescravização. Alguns

perduraram até os dias atuais, chegando até a não identificação por parte do poder governamental.

### 1.5 A luta dos remanescentes de quilombo no Brasil

A República dos Quilombos foi uma revelação assustadora para a época; hoje, a análise dos seus feitos constituiu um estímulo a solicitar as nossas energias para as lutas pela reforma agrária, para varrer de uma vez com os grandes latifúndios, as velhas sesmarias, causa maior do atraso e da miséria do povo brasileiro.

(Abdias do Nascimento)

Abdias do Nascimento, ao se referir a essa luta, considera que ela tenha nascido junto com a chegada do escravo ao Brasil. Segundo ele, é a mesma luta dos Quilombos, porém apresenta-se como uma reivindicação contemporânea.

Segundo Leite (2000, p. 342), a denominação remanescente quilombola indica um recorte de grupo específico que vem se mantendo e persistindo ao longo dos tempos, através de suas gerações, considerando que:

A expressão quilombola vem configurar ou expressar uma identidade social para nortear inclusive políticas de grupos, previstas na constituição de 1988 – artigo 68 da ADCT, em que o termo “remanescente” implica no reconhecimento territorial e cultural de formas atualizadas de antigos Quilombos nas comunidades rurais ou urbanas.

Nesse sentido, a maneira pela qual esses grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores: ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos e religiosos. Já Moura (1981) considera que a característica que torna singular o Quilombo do período colonial e as atuais Comunidades Quilombolas, locais onde vivem os remanescentes, decorre do fato de que todas as experiências já conhecidas revelam certa capacidade organizativa desses grupos. Um traço predominante na organização entre os remanescentes, nessas comunidades, é o de viver na coletividade.

Arruti (2006, p.13) considera que as comunidades remanescentes de Quilombos têm diferentes origens:

Algumas comunidades são formadas pelos remanescentes dos Quilombos da época escravista, outras se formaram nas terras doadas pelos antigos donos aos escravos libertos ou foram por estes compradas. Existem também comunidades instaladas em terras do estado e em fazendas abandonadas e formam grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade, seja em razão da ancestralidade comum, das formas de organização política e social própria e de práticas culturais típicas. Por conta disso, a classificação de uma comunidade como quilombola não se baseia em um passado de rebelião e isolamento, mas depende de um auto-reconhecimento, de como aquele grupo se compreende e se define.

Ainda segundo esse autor, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu-se um desentendimento teórico entre a linha primordialista, que usa o Quilombo como ícone da consciência e da cultura afrodescendente, tendo o artigo 68 da Constituição como um meio de reparação histórica a essa raça; e a linha ressemantizadora, voltada para fortalecer a questão do conjunto de terras de uso comum, autoatribuição e novas etnias. Essa linha nasceu em meados de 1980, no Maranhão e no Pará (ARRUTI, 2006, p. 71).

O desentendimento se constituiu na questão da escolha pelo melhor argumento cultural que atenderia ao uso do termo “remanescentes de quilombo”. A etnicidade descentralizada, em afirmação da afrodescendência, passou a ter o foco em uma forma de organização camponesa, identificada pela autoatribuição referida a ela. Nessa maneira de pensar, fuga e isolamento são substituídos por resistência e autonomia. Os Quilombos deixaram de ser valorizados apenas como patrimônio cultural e passaram a ser detentores do direito às suas terras, garantido na Constituição Federal de 1988 (ARRUTI, 2006, p. 71).

Com esses argumentos, tanto as comunidades quilombolas como as favelas, os terreiros de candomblé e as casas de umbanda passaram a ser utilizados como símbolos de resistência cultural e política, abordados com o caráter de territorialidade.

Lembramos que, após a escravidão oficial, a constituição de comunidades remanescentes de quilombo passou a ser considerada como referência na ruptura e na transição da economia colonial e dos antigos vínculos senhoriais (LEITE, 2000, p. 968). A unidade familiar que servia de suporte ao modo de produção colonial, depois dos Quilombos, incorporou-se ao processo produtivo de acamponesamento das populações que saíram da escravidão propriamente dita. Ao mesmo tempo, essa

incorporação constituiu processos de dominação continuada das práticas de expropriação e de controle da terra em relação aos grupos de afrodescendentes.

Leite (2000, p. 968) explica que:

[...] Os descendentes dos africanos escravizados passaram a operar por meio da dinâmica da territorialização étnica, modelo que, em algumas regiões mais do que em outras, consistia em posicionar as populações nativas, os africanos e seus descendentes, na relação com os imigrantes recém-chegados, reconfigurando em lógicas racialistas anteriormente implantadas. Enquanto para os índios a solução contra o extermínio foi o aldeamento e a tutela estatal, para os negros restou a longa etapa de marginalização social e política da qual decorreu uma lógica de segregação sutil, disfarçada pela ideologia da mestiçagem.

Ainda conforme a autora, foi essa lógica que introduziu o modelo de relações interétnicas adaptada à ideologia racial em vigor. A forma de ocupação das terras em todo o Brasil se deu por meio da lógica da expulsão dos indígenas e dos afrodescendentes, e da exploração da mão de obra compulsória dos africanos. “A territorialidade afrodescendente, portanto, foi desde o início, engendrada pelas e nas situações de tensão e conflito.” (LEITE, 2000, p. 968).

Essa constatação traz para a atualidade o debate sobre questões persistentes, que nos levam a comparar aspectos constitutivos das situações com as quais se defrontam no presente, relativos às comunidades remanescentes de quilombolas rurais. Nas áreas rurais, a desinformação, o esgotamento das terras, o aumento demográfico e principalmente a chegada avassaladora do agronegócio ampliaram também os níveis de conflito, o êxodo rural e a desapropriação de grupos familiares, e, com eles, também os estigmas e as intolerâncias raciais sobre essas populações.

A chegada do grande capital em algumas dessas áreas tem tido como consequência imediata o surgimento de critérios coletivos por meio do discurso empreendedor, capaz de levar adiante a ideia de desenvolvimento do lugar. Neste aspecto, Leite (2000 p. 968) explica que:

Essa chegada do capital transnacional enfatizou de forma ainda mais violenta as diferenças sociais pela segregação espacial e social dos negros nos bairros, nas escolas, nos clubes – para além da tão

propalada democracia racial brasileira. As trajetórias narradas apontam as expropriações de terras e as diversas tentativas de reconstrução de vínculos perdidos como uma condição diaspórica, condição da qual emerge a própria identidade negra como uma identidade singular.

Embora esse advento tenha deixado os afrodescendentes nessa condição segregacionista e diaspórica, uma das importantes mudanças ocorridas com a quebra dos vínculos coloniais no final do século XIX e as mudanças decorrentes dos projetos de industrialização no Brasil foi que a questão quilombola ampliou-se para outras parcelas da população, expandindo a luta abolicionista para outros movimentos sociais e para o interior do país, tornando-se parte dos ideais de democracia e de justiça.

Nessa luta, os quilombolas se incorporaram a diversos movimentos populares, particularmente os de bases religiosas, como os da igreja Católica (Comissão da Pastoral da Terra – CPT e da Pastoral da Criança - PC). Com essas incorporações, os movimentos sociais afrodescendentes passaram a ganhar força e a trilhar novos caminhos rumo à cidadania.

Nas décadas de 1930 a 1980, antes e depois da ditadura militar, esses movimentos já impregnavam diversas atividades expressivas de protesto da situação dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Um dos mais expressivos foi o Quilombismo, que, nascido com característica de revolução não violenta e como parte da luta pela democracia e pela justiça social, é considerado um marco contemporâneo em prol de uma nova interpretação sobre a causa racial no Brasil.

Abdias Nascimento (2002), um dos militantes pioneiros desse movimento, defende o quilombamento como “marcado pelo comunitarismo da tradição africana”, “sendo os meios de produção de caráter de propriedade coletiva” (NASCIMENTO, 1980 *apud* ARRUTI, 2006, p. 76). Nascimento (2002, p. 32) clamava o quilombismo como forma de administração pública, dentre demais princípios e fins, conforme se observa:

O Quilombismo compreende não ser suficiente obter pequenas concessões de caráter empregatício ou de direitos civis, no contexto da sociedade branca dominante do país. O nosso se configura como problema de direitos humanos, direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. O Quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão

e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista.

A propagação do Quilombismo fortaleceu a união de diversos movimentos sociais em prol da questão racial. Isso devido à força e ao olhar do afrodescendente sobre o Quilombo – diferente das interpretações “eurodescendentes” dos historiadores tradicionais –, alimentado pelo idealismo do Quilombismo.

Fundando, a partir desse ideal, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO), em 1981, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Nascimento desenvolveu a primeira pesquisa do IPEAFRO, voltando-se para os Quilombos contemporâneos. Foram visitadas as comunidades de Alcântara, no Maranhão, em 1982, e no vale Jequitinhonha – comunidade Quilombo –, em 1983. No mesmo ano de fundação do IPEAFRO, foi realizada a celebração da primeira “Missa dos Quilombos”<sup>4</sup>, dirigida por importantes membros escolhidos na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e considerada marco simbólico na reapropriação das lutas e da visão do afrodescendente contemporâneo.

Em 1985, alguns órgãos fundiários já buscavam um acordo sobre as terras ocupadas por quilombolas. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por exemplo, documentava processos com as chamadas “terras de uso comum” – “terras de preto”, “terras de santo”, “terras de índio”, “fundos de pasto”, “faxinais”, entre outros termos referenciados por tradições e costumes (ALMEIDA, 1989).

Os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão foram os primeiros a edificar a luta quilombola no país. As primeiras comunidades afrodescendentes rurais a se mobilizarem em torno dessa luta política foram as do Maranhão e do Pará. No Maranhão, em 1986, os militantes no Centro de Cultura Negra (CCN) iniciaram a articulação do I Encontro das Comunidades Afrodescendentes Rurais do Maranhão, a partir de visitas a essas comunidades. O encontro já visava possíveis mudanças que ocorreriam nas leis fundiárias do país. Conforme Arruti (2006, p. 90), disso foi originado o Projeto Vida de Negro, em 1987, com o objetivo de mapear as comunidades afrodescendentes

---

<sup>4</sup> Essa missa foi realizada no dia 20 de novembro de 1981, em Recife, na Praça Ducarmo, local onde foi exposta a cabeça de Zumbi, em 1695. Essa celebração invocou os Quilombos como terra de liberdade e representou um reencontro através da arte, das danças, da música e da celebração, da liturgia com a cultura afrodescendente e suas profundas raízes espirituais presentes no Brasil, até então ausentes da liturgia oficial, eurodescendente e ocidental.

rurais do estado e levantar as suas formas de uso e posse da terra, manifestações culturais, religiosas e a memória oral dos grupos visitados.

Com o fim da ditadura militar (década de 1980) e a adoção do regime democrático, algumas mudanças e implementações representativas ocorreram, sendo o maior exemplo a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De maneira geral, com essa nova Constituição, o contexto político-social da população brasileira passa por grandes mudanças, pois, segundo Fiabani (2005, p. 27):

O regime militar [1964-1985] constituiu imposição desapietada da ditadura capitalista no Brasil. Os trabalhadores do campo e da cidade, os estudantes, a intelectualidade não alienada, os homens de bem lutaram contra o regime despótico que se instalara no Brasil. O afro-brasileiro participou em todos os níveis dessa resistência. Sobretudo nos anos finais do regime militar, a vanguarda da comunidade afro-descendente brasileira apresentou parte de suas reivindicações específicas, processo do qual resultou a formação do Movimento Negro Unificado. Após um longo período ditatorial, com a saída dos militares do poder, a população brasileira viu suas esperanças renovadas com o advento de uma nova Constituição.

No ano de 1988 completou-se também o centenário<sup>5</sup> da Lei Abolicionista, de 13 de maio de 1888. Nesse clima festivo, foi redigido e promulgado o artigo 68 da Constituição Federal de 1988, instituindo o direito a posse de terras aos remanescentes das comunidades dos Quilombos (BRASIL, 1988). A Pastoral da Terra (CPT) e o Ministério Público Federal (MPF) foram os principais responsáveis pela busca da efetivação do direito quilombola, a primeira se aproximando das comunidades<sup>6</sup> e trazendo o segundo para cumprir sua função.

Com a incorporação do artigo 68 à Constituição, iniciou-se, então, o tombamento dos chamados Monumentos Negros no Brasil, pela Fundação Pró-Memória. Os primeiros foram o Terreiro de Candomblé da Casa Branca, em Salvador, e o sítio histórico Serra da Barriga – onde atualmente existe o memorial

---

<sup>5</sup> O centenário da lei abolicionista foi celebrado em todo o país. Nesse período eram evocadas, enfaticamente, a figura de Zumbi e do Quilombo dos Palmares como símbolos e fontes emblemáticas de luta, inspirações para protestos que exigiam a mudança do significado da data oficial comemorativa do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, o que substituiu a representação de liberdade da Princesa Isabel pelo líder quilombola. Eram discutidas, principalmente, duas questões: a liberdade não foi consentida, mas sim conquistada; a população afrodescendente continua excluída dos direitos de cidadania.

<sup>6</sup> A comunidade Mocambo, em Sergipe, estudada por Arruti (2006), foi uma das primeiras a se enquadrar nesse processo.

Zumbi dos Palmares. Depois de algumas discussões ocorridas em um seminário de criação do Estatuto da Serra da Barriga e do Conselho Geral do Movimento a Zumbi, representado pela – CAPES, Fundação Pró-Memória, Universidade Estadual de Alagoas e o Movimento Negro, Zumbi também passou a ser introduzido nos livros educacionais como herói. Em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP).

Em 1994, fundamentada na literatura de Moura, Freitas e Nascimento, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) elaborou e anunciou uma interpretação que passou a ampliar a noção do termo Quilombo e remanescentes de quilombo, para uma ressemantização<sup>7</sup>. No ensejo foi eleito o conceito de etnia de Barth<sup>8</sup> para classificar esses grupos como étnicos. A partir disso, a Antropologia passou a considerar que os Quilombos hoje consistem em grupos que desenvolvem práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vidas característicos.

Com essa nova aplicação dada pela ABA, ao conceito de quilombo, os argumentos que edificavam as lutas desses grupos pelos direitos fundiários ganham reforços. A partir disso, passaram também a prevalecer os conflitos fundiários e rotuladores que os enquadram em estereótipos culturais e históricos, como ruralistas<sup>9</sup> e camponeses, habitantes de terra de uso comum, de apossamento secular, entre outros (ARRUTI, 2006, p. 97).

Em 1995, a Articulação Nacional de Comunidades Remanescentes de Quilombos (ANCRQ) emitiu um documento ao Governo apresentando a demanda de algumas comunidades. No ano seguinte, o Governo constituiu um Grupo composto

---

<sup>7</sup> Arruti (2006) se refere à ressemantização de Quilombo relacionada ao uso do termo “comunidade remanescente de quilombo”, não como uma comunidade descendente de um Quilombo sob a vigência do período escravista, mas a relação com esse termo está baseada no caráter reivindicativo dessas populações, na capacidade de se mobilizar para o direito à cidadania, à afirmação de uma identidade própria e à terra.

<sup>8</sup> Para Barth (2003), a etnicidade não pode ser reduzida a conteúdos culturais homoganeamente. A existência do grupo étnico está ligada às fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e de processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais que fujam ao modelo cultural reificado como definidor dele.

<sup>9</sup> De acordo com Leff (2003) ruralista compreende os modos de vida, as identidades culturais e a experiência social de pessoas que vivem sobre as potencialidades ecológicas de um território. Na perspectiva do referido autor, o território é o espaço onde se manifestam essas diferentes temporalidades, diferentes formas de conciliação entre o tradicional e o moderno, entre modos distintos de apropriação e uso dos recursos naturais. Nas sociedades rurais as variadas funções ecossistêmicas permite a construção social de realidades diversas, com conjuntos de relações culturais, econômicas e políticas de ordenamento do território também bastante amplos.

pelo INCRA, IBAMA e pelos Ministérios da Justiça e da Cultura, para definir que órgão seria responsável pelo recebimento desse tipo de demanda. A Fundação Cultural Palmares (FCP) passou a ser responsável por providenciar pesquisas, captar recursos, e, por meio da ABA, realizar a identificação e a delimitação da área dessas comunidades. O INCRA passou a ser responsável pela demarcação de reconhecimento de posse das terras. As três instituições, no entanto, trabalhariam em parceria; o INCRA dependeria do mapeamento da FCP, e essa, do trabalho da ABA.

Em 1999, com um desentendimento interno entre ANCRQ e INCRA, surgiu a possibilidade ou risco de surgimento de uma “FUNAI de afrodescendentes”, capaz de encaminhar todos os procedimentos relativos ao tema no plano administrativo, sem recursos ao legislativo ou ao judiciário (ARRUTI, 2005, p. 111). Mas logo no ano seguinte, 2000, o governo aprovou uma Medida Provisória (BRASIL, 2000a) elegendo a FCP como única responsável pelas comunidades quilombolas, estabelecendo algumas condições de ordem legal para o reconhecimento oficial de que as comunidades estavam ocupando suas terras desde 13 de maio de 1988.

Em 20 de novembro de 2003, novamente o governo instituiu outro grupo de trabalho, composto por membros da advocacia da união, da Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONAQ), entre outros, para discutir as questões jurídica e antropológica das áreas quilombolas. Essa discussão resultou no Decreto n. 4.887 (BRASIL, 2000b, p. 1), que em seu art. 2º define:

Os remanescentes das comunidades dos Quilombos são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Esse mesmo decreto transferiu a responsabilidade pela demarcação de terras das comunidades da FCP para o INCRA, abolindo a necessidade de relatório antropológico para o reconhecimento. Um ano depois, em 2004, o governo promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, com o decreto de n. 5.051 (BRASIL, 2004), instrumentalizando o conceito legal de Quilombos ratificada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo 143 (BRASIL, 2002). Em 2007, um novo decreto, o de n. 6.040, passa a dar mais importância à economia e a

garantir o direito à terra, com a ampliação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais prevendo, em seu art. 3º:

Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (BRASIL, 2007, p. 1).

No ano de 2008 foi aprovada a instrução normativa n. 49 (BRASIL, 2008), de 29 de setembro, que trata da regulamentação das terras quilombolas, objetivando atualizar os processos administrativos necessários<sup>10</sup>. No momento atual, o IBGE (2010) informa a existência de 3.782 comunidades remanescentes de Quilombos no Brasil, estimando que haja 214 mil famílias e 1,17 milhões de quilombolas vivendo nessas comunidades. Dados oficiais da Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2012) mostram que, desse total, 1948 comunidades são reconhecidas oficialmente pelo estado; 1834 são certificadas pela FCP, sendo 63% situadas no Nordeste; e 193 são tituladas com o direito a posse da terra, expedidos em 14 estados da Federação, abrangendo uma área total de 988,6 mil hectares, os quais beneficiam 11.991 famílias.

No quadro geral das políticas públicas do Governo Federal, as comunidades quilombolas, de acordo com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2012), são consideradas prioritárias dentro dos programas sociais em andamento (2011/2014), dentre os quais se destacam: o Plano Brasil Sem Miséria, o Programa Luz para Todos (LPT), o Programa Água para Todos, e o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL). A necessidade de acesso das comunidades quilombolas a esses e outros projetos sociais constitui-se, hoje, como o principal desafio do Governo em se tratando dessa demanda.

Os indicadores sociais desiguais têm demonstrado a necessidade de intervir nas condições de vida das populações quilombolas no Brasil. Desigualdades foram construídas a partir dessa grande diversidade de processos, tanto durante a vigência do sistema escravista, que por mais de três séculos inferiorizou os

---

<sup>10</sup> Ver a respeito da questão “jurídica quilombola” em Gisele Bárbara de Barreto Santana (2008) A foto cabe na moldura? A questão quilombola e a propriedade. Dissertação de Mestrado do Departamento de Direito da Universidade de Brasília - UNB.

afrodescendentes, quanto após sua abolição, no século XIX. Diante desse histórico, percebe-se que, desde os conceitos até as ações governamentais empreendidas, o problema da questão fundiária com vistas à promoção da igualdade racial para as comunidades quilombolas do Brasil é uma luta que realmente se arrasta até hoje.

### **1.6 Mulheres afrodescendentes na luta quilombola**

A comunidade em si, juntada, é liderada pelas mulheres. Por isso que eu não vou dizer que elas têm só uma participação, elas em si ajudam muito, lutam [...].

(Dona. A. E. M. – Moradora da Comunidade de Brejão dos Aipins – PI).

O movimento quilombola, ora retratado, destaca-se não só pela sua amplitude, resistência e constância até os dias de hoje, mas também pela sua forma de organização coletiva, tanto no âmbito econômico, como político e cultural. Analisando a epígrafe supracitada, podemos observar que na atualidade as mulheres vêm desempenhando papéis fundamentais nessa organização, tanto na área produtiva, como política e cultural.

Esse processo de incorporação de mulheres em organizações comunitárias reabre, neste tópico, a discussão sobre seu (re) posicionamento no interior dessas comunidades, uma vez que a historiografia da escravidão brasileira retrata, majoritariamente, os homens na chefia dos Quilombos, demonstrando a ausência da participação política das mulheres afrodescendentes nos espaços de liderança e poder nos grupos daquela época.

Hoje, das 36 milhões de mulheres pardas e mulatas que compõem o quadro da população afrodescendente no Brasil, 27% estão distribuídas no espaço rural do país (IBGE, 2010). A presença ativa de parte desse grupo na luta quilombola pode ser entendida, sem dúvida, como resultado da ausência de acesso aos bens públicos, especialmente nas áreas de educação e saúde, uma realidade impressa sobre as comunidades quilombolas ao longo da história do Brasil.

O Brasil tem a cidadania como princípio fundamental da República, mas a dificuldade de acesso aos bens públicos relativos aos mecanismos constitucionais que garantem essa cidadania como direitos individuais e coletivos ainda é repleta de

obstáculos. A cidadania engloba o acesso à educação, saúde, segurança pública, lazer, cultura – direitos assegurados, que garantem justiça sustentada e igualdade sociais (BRASIL, 1988).

A resistência a todas as formas de exclusão e também de subordinação feminina é possivelmente um motivador que provoca e articula a participação política de mulheres nas organizações comunitárias no âmbito das comunidades. É dentro dessas organizações que acontecem discussões acerca da opressão vivenciada por elas como efeito de estruturas de dominação masculina e preconceito racial e étnico. É de se salientar que as primeiras organizações de mulheres quilombolas no Brasil estavam vinculadas primeiramente aos movimentos afrodescendente e feminista do início do século XX, nos quais a militância feminina afrodescendente construiu suas bases ideológicas em diálogo constante com outros movimentos sociais (DOMINGUES, 2007).

Foi na década de 1980, mais precisamente, que houve um avanço das lutas do movimento de mulheres afrodescendentes, pois os grupos organizados por elas passaram a ter uma intervenção mais ampla no cenário político nacional. Foram criadas várias associações exclusivas delas, voltadas não apenas para a luta contra o racismo, mas também contra o sexismo. No final dessa década foram realizados vários encontros e seminários nacionais que culminaram com a realização do I e II Encontro Nacional das Mulheres afrodescendentes, em 1988 e 1991, respectivamente (DOMINGUES, 2007).

O advento de mudanças no pós-constituição (1988), principalmente no setor educacional, ocorrido nos anos 1990, marcou época, especialmente para a categoria das mulheres quilombolas rurais, frente às suas formas de organização coletiva. Os estudos de Sant'anna (2001, p.1) mostram que:

[...] Os anos 90 marcaram época para as organizações de mulheres brasileiras em pelo menos duas frentes: o segmento de mulheres trabalhadoras rurais e mulheres negras [...]. No segundo caso, as críticas seguiam em duas direções: junto às organizações de mulheres cujo reconhecimento da discriminação racial e do racismo pareciam tímidos e sem que satisfizessem as expectativas políticas das mulheres negras; e junto às organizações negras, que, centralizando suas críticas ao racismo no Brasil, deixavam em segundo plano as discriminações típicas ao fato de serem mulheres. Nos dois casos, mulheres negras e trabalhadoras rurais, marca-se com profundidade a defesa e o sentido de uma identidade para além do fato de serem mulheres.

O quadro dessas reivindicações traz à tona uma nova visão sobre as identidades de mulheres nesses espaços. O fato de elas exercerem novas atividades sociais nesses grupos ajuda a desconstruir modelos culturais marginalizantes, transmitidos ao longo de gerações nas populações rurais; entre eles os de gênero, baseados na ideia do domínio público como espaço masculino, e o privado como feminino, havendo uma atenção quase exclusiva da divisão dicotômica que associa as mulheres à esfera privada doméstica, e os homens à esfera pública, principalmente no campo político (DAMATTA, 1997; CARNEIRO, 1986).

Nesse modo de pensar, a mulher é vista com uma posição marginal, estabelecida através da universalidade da dominação masculina, devido à veiculação das mulheres à esfera doméstica e a associação dos homens à esfera pública e cultural, ou seja, uma “esfera privada” refere-se à forma da unidade doméstica – a casa – e a “esfera pública”, à forma de uma vida política.

Carneiro (1986, p. 68) considera que:

[...] Essa posição está associada ao seu modo de organização familiar tradicional nesses espaços, suas distinções de papéis, o que também não (irrompe) com alternativas de vidas optadas por as mulheres, e nem representam, eventualmente, preconceito de gênero.

Isso explica o fato, de que mesmo ao transitarem pelas esferas públicas e privadas de maneira organizada, as mulheres conservam determinados papéis culturais de gênero, principalmente os relativos à esfera doméstica. Ao participarem da vida política comunitária, elas constroem novas identidades, experimentam interlocuções associadas ao discurso da coletividade e, ao mesmo tempo, lidam com os sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores considerados do seu mundo privado. A dinamicidade dessas mulheres, segundo Morais (2003, p. 36), denota que:

O trânsito de mulheres, no mundo rural, vai muito mais além, estando muitas delas envolvidas diretamente na luta pela terra. É nesse processo de luta pelo reconhecimento que constroem suas identidades, e ao mesmo tempo em que participam diretamente, experimenta-se interlocuções associadas ao discurso da coletividade.

A abordagem da autora ajuda na compreensão dos discursos de coletividade e das novas identidades de gênero entre mulheres em comunidades quilombolas, por muito tempo vistas como imutáveis e fixas. Também eleva a possibilidade de pensarmos sobre esse grupo hoje, a partir dos lugares ocupados por elas, e os múltiplos papéis desempenhados no espaço onde se inserem. Por outro lado, eleva também a possibilidade de refletir sobre a luta pela educação e oportunidades no mercado de trabalho, no qual as mulheres, especialmente as afrodescendentes, vivenciam diariamente situações desfavoráveis, pois elas continuam marcadas pelas desigualdades de gênero e a “discriminação de uma sociedade machista” (MUNANGA; GOMES 2006, p. 139).

No ano de 2007, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) apresentou um estudo intitulado “Escolaridade e Trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos”. A pesquisa procurou esclarecer algumas questões relevantes no debate sobre escolaridade e trabalho entre os afrodescendentes no Brasil.

Os dados do estudo mostram que, no Brasil, na população de 10 anos ou mais, os afrodescendentes possuem, em média, 5,9 anos de estudo, e os não afrodescendentes, 7,7. Dos jovens afrodescendentes de 18 a 21 anos que estudavam e trabalhavam, 17,4% cursavam o ensino superior. Entre os jovens não afrodescendentes na mesma faixa etária, a proporção era de 50,0%.

A baixa representatividade de afrodescendentes nas escolas e nas universidades brasileiras, apresentada pelos dados, evidencia a dificuldade de acesso e de permanência desta população nos bancos escolares. Considerando que a educação tem papel não apenas na inserção no mercado de trabalho, mas também na formação dos cidadãos, o estudo indica também que há uma diferença na qualidade da ocupação e, principalmente, no rendimento dos afrodescendentes, sendo este inferior ao dos não afrodescendentes.

Para Munanga (2006, p.101), essas desigualdades sociais e as injustiças raciais, associadas à pobreza, “[...] vêm gerando ao longo do tempo uma exclusão que dificulta na construção de uma cidadania política e social desses povos descendentes de quilombos”. Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg (1982), na obra “*Lugar de Negro*”, também diziam que, não obstante todo o processo de luta pela

igualdade de direitos e oportunidades, os espaços destinados à população afrodescendente ao longo da história são os de subcidadania. Assim, pode-se dizer que a presença de mulheres afrodescendentes em outros espaços sociais podem orientar novos discursos e ações políticas, no sentido de que é possível fortalecer a cidadania participativa dessas mulheres, formando lideranças para atuação política, para efetivas mudanças, especialmente em relação às desigualdades de gênero e raça na nossa sociedade.

### **1.7 Movimento e organização quilombola no Piauí**

Neste tópico faremos um breve percurso sobre o histórico do movimento e da organização política quilombola no Piauí. Tratando-se de um estudo que envolve uma comunidade local, considera-se importante conhecer e retratar o contexto estadual.

Há no imaginário sociocultural do país uma crença de que o Piauí é um território que pouco participou do processo escravocrata ocorrido no período colonial, e que, na época, a presença do afrodescendente no Estado não foi significativa. No geral, ainda recorrem à ideia de que o Piauí era um território de liberdades, “[...] que se estendia pelos domínios das fazendas pastoris, assim o trabalho humano se dava pelo quadro rural de lida com o gado, com laços solidários entre senhores e vaqueiros.” (COSTA; LIMA, 2008, p. 168). Por esse viés, a historiografia piauiense tem promovido poucas análises sobre a vida dos afrodescendentes nesse território, principalmente sobre a formação de Quilombos. Nesse tópico procuramos enfatizar justamente essa questão, observando como ela tem se arrastado até os dias atuais no estado.

O movimento quilombola, sistematicamente retratado na história oficial pela fuga de afrodescendentes dos lugares onde viviam sob regime de escravidão, estabelece-se no Piauí pela forte presença da população afrodescendente e pela existência de muitos Quilombos (MELLO, 2008). Trabalhos recentes como os da Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas no Piauí (CECOQ-PI, 2011) e estudos como os do Núcleo de Pesquisas Sobre Afrodescendência e Africanidades da UFPI – IFARADÁ (BOAKARI; GOMES, 2005) já identificaram diversos grupos Quilombolas, registrando no Estado elevado número de descendentes desse movimento. Isso revela que o afrodescendente fez história nesse estado, assim

como em outras regiões do país, ao constatarem que essas comunidades são também resultados de um movimento único da história do Brasil, o movimento afrodescendente de resistência contra a escravidão para uma nova alternativa de vida (MOURA, 1988).

Os afrodescendentes hoje correspondem a 7% do total da população do Estado (PNAD, 2010). Essa constatação, segundo alguns historiadores, remete ao processo histórico de colonização das terras piauienses, que, diferente do ocorrido no litoral brasileiro, tiveram na pecuária sua principal atividade econômica, mas empregando também a mão de obra escrava. De acordo com Brandão (1999), a escravidão nesse estado ocorreu dentro do fato histórico do Brasil Colônia. A colonização portuguesa no Brasil estava calcada dentro do sistema mercantilista, que tinha como objetivo central a acumulação de riquezas.

O desbravamento, realizado no século XVII, fez-se com colonos vindos de outras regiões como Bahia, Pernambuco e Maranhão. Essas pessoas traziam consigo não somente o gado, mas também os primeiros escravos. Com isso, a cultura escravista foi tomando forma na sociedade colonial piauiense. Acredita-se que o tráfico negreiro para o Piauí ocorreu através de três rotas: 1) de leste para oeste – da Bahia e de Pernambuco saíam os negros para o comércio de Caxias, no Maranhão; 2) de oeste para o leste – vindo de São Luís e cruzando o Piauí, o comércio negreiro se integrava ao mercado internacional; 3) e, por último, o comércio ilegal de escravos praticado no litoral, no grande Delta do Parnaíba, sem registros de sua origem (FALCI, 1995).

Estudos como os de Falci (1995, p. 139) mostram que, do século XVII ao XVIII, a população escrava no Piauí era dominante, e que o povoamento era basicamente rural. Nas 129 fazendas existentes moravam 438 habitantes, dos quais 48% eram de escravos afrodescendentes, 35%, de eurodescendentes, e 17%, de índios e mestiços. No decorrer do século XIX o número de escravos cresceu, passando, oficialmente, de 498, em 1811, para 738, no ano de 1855. Segundo essa autora:

Em comparação com outras regiões do Brasil, considerando o período colonial, era uma ocupação significativa, embora fosse grande a espacialidade. Já na segunda década do século XIX, não existia no estado, um percentual significativo de africanos, apenas 16% eram africanos e 4% vieram das províncias vizinhas. (FALCI, 1995, p. 139).

Com esse aumento no número de escravos, formaram-se no Piauí duas categorias de trabalhadores escravizados: os públicos, “da nação”, que eram “enviados pelo rei”, trabalhavam nas fazendas nacionais e se julgavam superiores aos escravos “particulares”, alegando que o senhor deles era o rei; e os particulares, de senhores que os compravam ou traficavam de outras províncias (BRANDÃO, 1999). Geralmente essa população se aglomerava nas terras das Fazendas, residindo em núcleos próximos aos administradores. No Piauí, os sertões também eram um território grandiosamente extenso e de vegetação diferenciada, o que se fez de atrativo para fugas e aquilombamentos (FALCI, 1995).

Nesse sentido, algumas perspectivas historiográficas piauienses consideram que a formação de Quilombos no Estado se fez presente por esses motivos. Defendem especialmente a ideia de que, no quadro rural, os afrodescendentes trazidos de outras províncias se aglomeravam em núcleos localizados nas terras das fazendas e, em pequenos números, instalavam-se coletivamente, conforme compadrios. Quando não se aglomeravam nas fazendas onde sempre viveram, procuravam se fixar em um local que não fosse tão distante para trabalhar e também comercializar seus produtos de subsistência.

Por esse motivo, muitos desses historiadores defendem que a maior parte das comunidades quilombolas presentes nesse território são frutos de ocupação de terras sem donos, compra, doações e/ou heranças dos antigos senhores donos de fazendas. Os argumentos se baseiam na localização geográfica de grande parte das comunidades remanescentes de Quilombo no Estado, compreendendo as regiões do semiárido piauiense, que envolvem as cidades de Oeiras, Floriano, São Raimundo Nonato, São João do Piauí, Picos, Paulistana e Simplício Mendes. Nesses municípios, principalmente entre os mais antigos, onde há comunidades de afrodescendentes, geralmente há também fazendas em seus arredores.

A escassez de documentos pode ser apontada como um dos entraves na compreensão da questão de Quilombos em terras piauienses. Trabalhos como os de Lima (2008; 2006), Brandão (1999) e Falci (1995) podem ser apontados como alguns dos que ajudam nessa compreensão. As leituras desses autores sobre a escravidão no Piauí mostram como eram estabelecidas as relações escravistas nesse território no período colonial. Além disso, revelam fortes indícios da presença

do afrodescendente nos movimentos sociais contra a exclusão das massas ocorridos na história do Piauí, lutas ainda presentes na vida dessa população.

Hoje, em muitas comunidades do estado, as demandas de saúde, educação e infraestrutura ainda são muito perceptíveis. Em 2011, a Relatoria do Direito Humano à Educação, através do DHESCA BRASIL, com o apoio institucional da UNESCO, do Programa de Voluntários das Nações Unidas, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e do UNICEF, realizou visitas técnicas às comunidades quilombolas dos municípios de Paulistana, Paquetá e Amarante. O objetivo das visitas foi fazer um levantamento das demandas sociais nessas comunidades e, a partir de uma amostra, construir um relatório sobre as comunidades quilombolas do estado. O documento final foi apresentado ao Congresso Nacional, ao Conselho Nacional de Educação, ao Ministério Público Federal, às autoridades locais, aos organismos das Nações Unidas e às instâncias internacionais de direitos humanos.

Nas situações referidas pela Relatoria, relativas às dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas do Piauí, o acesso a “políticas públicas”, principalmente as de educação e saúde, ainda é um desafio a ser superado. Todas são comunidades rurais que vivem da agricultura de subsistência, e embora mantenham as tradições culturais preservadas, enfrentam ainda os desafios do êxodo rural.

Analisando o percurso de projetos organizativos e governamentais de beneficiamento para as comunidades quilombolas do Piauí, observa-se que, assim como na maioria dos outros estados brasileiros, esses projetos tiveram maior visibilidade no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988. Em 1989, foi instituída no Piauí a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Estado (CECOQ), organização não governamental ligada à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)<sup>11</sup> e responsável pela articulação e pela mobilização de Quilombos em todo Estado.

A CECOQ-PI é composta por uma comissão de representantes das comunidades de diferentes regiões do estado, sendo renovada a cada quatro anos. Encontra-se sediada no município de Queimada Nova, e atualmente é coordenada

---

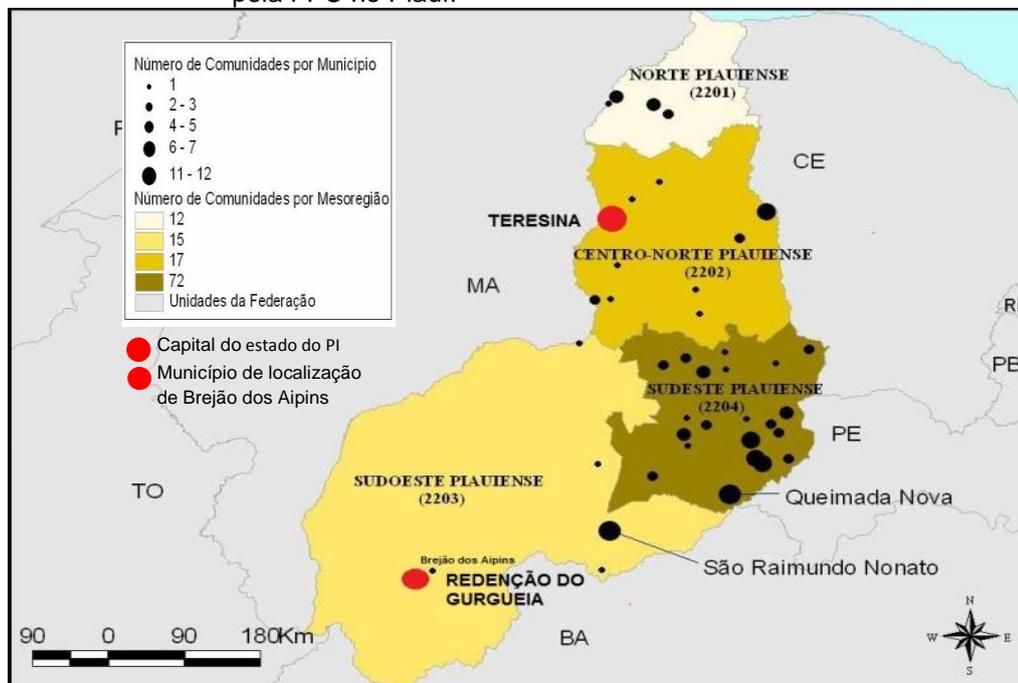
<sup>11</sup> Na construção do Decreto 4887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos Quilombos, a CONAQ teve uma participação muito importante, influenciando diretamente na construção do texto legal. Nesse sentido, a CONAQ assume também a defesa radical do referido Decreto.

pela trabalhadora rural quilombola Maria Rosalina, primeira piauiense a representar o Estado junto à CONAQ. Além da Rosalina, essa equipe também conta com outro delegado, eleito recentemente em fórum nacional (2011), o quilombola Antônio Bispo dos Santos – conhecido por nêgo Bispo<sup>12</sup>, representando o Piauí na CONAQ.

A organização dessa instituição representativa no estado pode ser considerada o início da luta contemporânea e articulada desses povos rumo ao reconhecimento de seus territórios. Iniciada por um pequeno grupo de pessoas, o trabalho que ela vem desenvolvendo até hoje tem contribuído para ressignificar a história dos afrodescendentes no Estado do Piauí, além de ajudar a combater o racismo, o preconceito e a violência contra os direitos dos povos quilombolas.

Hoje a CECOQ-PI estima a existência de 150 comunidades quilombolas identificadas no Piauí, sendo que desse total, até o ano de 2012, apenas 43 eram reconhecidas pela FCP e somente 4 possuíam seus títulos de posse de terra registrados pelo INCRA. Outras 21 estavam com titulação em andamento, algumas contando com a existência de conflitos fundiários que resultam em atrasos nos processos.

FIGURA 1 – Localização das comunidades quilombolas identificadas pela FPC no Piauí.



Fonte: [www.alexandrebrito.com/mapas/comunidadesquilombolas](http://www.alexandrebrito.com/mapas/comunidadesquilombolas). Nota: Modificado pelo autor.

<sup>12</sup> Antonio Bispo dos Santos, “Nego Bispo”, poeta, escritor e liderança quilombola de grande expressão no Estado do Piauí e no Brasil. Já foi presidente do Sindicato Rural de Francinópolis/PI, diretor da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Piauí (FETAG/PI).

Até dezembro de 2006, por razão de demanda, as comunidades quilombolas do Piauí estavam sem poder entrar com novos processos para titulação de suas terras no INCRA. Foram quase dois anos para liberação de processos para o Estado. A comunidade de Brejão dos Aipins (destacada na FIGURA 1), localizada ao extremo sul do Estado, a 700 km da capital Teresina, foi a última da lista de entrada de processos a ser certificada como comunidade remanescente de quilombo, em 08 de novembro de 2011. A Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências (AQBAA), fundada em 2009 e vinculada ao município de Redenção do Gurgueia, vem se organizando na luta pelo reconhecimento dessas terras. Nesta comunidade se situam os sujeitos foco deste estudo.

Prosseguindo, no próximo capítulo trataremos da caracterização histórica e sociocultural de Brejão dos Aipins – local da pesquisa. O objetivo é conhecer as histórias coletivas dessa comunidade para uma melhor contextualização da realidade dos sujeitos – mulheres – participantes deste estudo.

## **2 BREJÃO DOS AIPINS: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL**

Neste capítulo, trataremos da história coletiva de Brejão dos Aipins para uma melhor contextualização da realidade das mulheres desse lugar, sujeitas dessa pesquisa. Refere-se à descrição de dados de localização, históricos, econômicos e socioculturais ligados à trajetória de vida de nossas colaboradoras.

Conhecer e tratar sobre esses dados constituiu-se como uma caminhada pelas trilhas da memória, aproveitando das contribuições da tradição oral e da história oral. Essas três abordagens precederam o conhecimento da história passada, presente e da vida cotidiana de Brejão dos Aipins, estando presentes como referenciais dessas abordagens, em destaque, Halbwachs (2006), Thompson (1998, 1992), Meihy (2000) e Bâ (1997).

Entendemos que a memória auxilia no entendimento da afirmação histórica do sujeito, enquanto a tradição oral ajuda a entender como essa história chegou até os dias atuais. Já a história oral é utilizada como um mecanismo de apropriação dessa história para sua escrita neste trabalho acadêmico.

Dos vários estudos sobre memória, o mais facilmente reconhecido é o de Halbwachs (2006). Parte da produção literária desse autor nos forneceu possíveis respostas ao entendimento sobre memória coletiva, que, segundo ele, “refere-se ao processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade” (HALBAWACHS, 2006, p. 39).

Através desse entendimento, situamos a memória coletiva no campo do conhecimento a respeito de Brejão dos Aipins, pois esta se tornou valiosa para compreendermos o processo de reconstrução social dessa comunidade, como também a dinâmica da memória dos moradores para lembrar fatos históricos e atuais nesse processo.

A tradição oral é outra referência que esteve presente no levantamento desses dados, sendo utilizada como um meio fundamental para o conhecimento da memória coletiva em Brejão dos Aipins. Para Bâ (1997, p. 2), a tradição oral é o meio pelo qual os velhos sábios transmitem suas sabedorias populares e as tradições dos seus antepassados. Essa tradição, segundo ele, é transmitida oralmente por meio da memória. Como patrimônio imaterial, tem suas raízes na identidade cultural de um povo, sendo a responsável por informar antepassados e,

assim, permitir entender a sociedade atual, sendo expressa de diversas formas ao longo do tempo, de geração em geração. Em Brejão dos Aipins, por exemplo, a história da comunidade às vezes é ensinada na escola, mas, até a geração das atuais professoras, aprendia-se no cotidiano através da tradição oral, fosse dentro de casa, no quintal, na labuta da roça, nas brincadeiras de roda, ouvindo os mais velhos falar, ou aprendendo como se faz ou deixa de fazer segundo “os antigos”, como os chamam seus ascendentes.

A grande maioria dos moradores dessa comunidade, principalmente os mais idosos, não foi contemplada pela educação oficial do Estado, com a escrita. Os registros documentais sobre sua cultura vivem em suas memórias, em seus corpos, informando a necessidade do que precisa ser vivenciado e aprendido no contexto local. Por essa razão, é importante também conhecer mais sobre os diversos aspectos da história dessa comunidade, tendo como recursos iniciais: memória, tradição oral e história oral<sup>13</sup>. Foi por meio dessa última que tivemos a possibilidade de registrar as memórias presentes dos moradores de Brejão dos Aipins.

Para Meihy (2000, p. 73), todo agrupamento humano – familiar ou não – tem alguém, quase sempre entre os mais velhos, que guarda a síntese da história do grupo. Essa pessoa é sempre indicada para ser entrevistada. Valendo-se dela, outras, pares, de gerações posteriores ou de segmentos diferentes, tanto em termos culturais quanto sociais, devem também ser envolvidas.

Em Brejão dos Aipins, “essas pessoas”, entrevistadas seguindo a indicação dos moradores, são Dona Diamantina, Seu Antonio Calisto – conhecido como seu Vinca –, Dona Domingas, Dona Andreлина, Seu Vitô, D. Elça e D. Leonora. Eles são referenciados na comunidade com as guardiães da memória de Brejão dos Aipins, conhecedores das histórias “dos antepassados”. Seus pais contavam-lhes muitas histórias dos escravos, histórias também contadas por seus avôs, e, assim, entre as várias gerações de seus antecessores.

Os dados obtidos sobre essas histórias, como de outras também, foram organizados, analisados e categorizados tendo como base os referenciais descritos

---

<sup>13</sup> A história oral, no que concerne aos entendimentos de Thompson (1998, 1992, p. 33) refere-se a uma prática social possivelmente geradora de mudanças que transformam tanto o conteúdo quanto a finalidade da história [...] Esse recurso segundo o autor, possibilita ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, às fontes orais como elementos significativos no resgate e no conhecimento da história e do presente. Desse modo, através desses recursos a história oral possibilitou provocar a memória dos moradores de Brejão dos Aipins sobre acontecimentos marcantes que foram vividos por eles, ou que estiveram nas suas expectativas no tempo presente.

e a ordem cronológica dos fatos narrados. Além disso, nos baseamos em documentos pessoais de pessoas da comunidade, manuscritos entre 1924-1947, e dados oficiais de entidades como Igreja, IBGE, entre outros. Conforme são vistos a seguir:

## 2.1 Apresentando a comunidade

Brejão dos Aipins é uma das comunidades autoidentificadas e certificadas<sup>14</sup> pela Fundação Cultural Palmares (2011) como quilombola, no estado do Piauí. Fica localizada no município de Redenção do Gurgueia, extremo sul do estado, a cerca de 700 km da capital – Teresina. O acesso ao município se dá de forma terrestre, pela BR-135. Ao norte faz divisa com o município de Bom Jesus; ao sul, com Curimatá, Morro Cabeça no Tempo, Riacho Frio e Monte Alegre do Piauí. Por sua vez, o acesso a Brejão dos Aipins se dá por uma estrada vicinal, a 20 km do centro urbano.

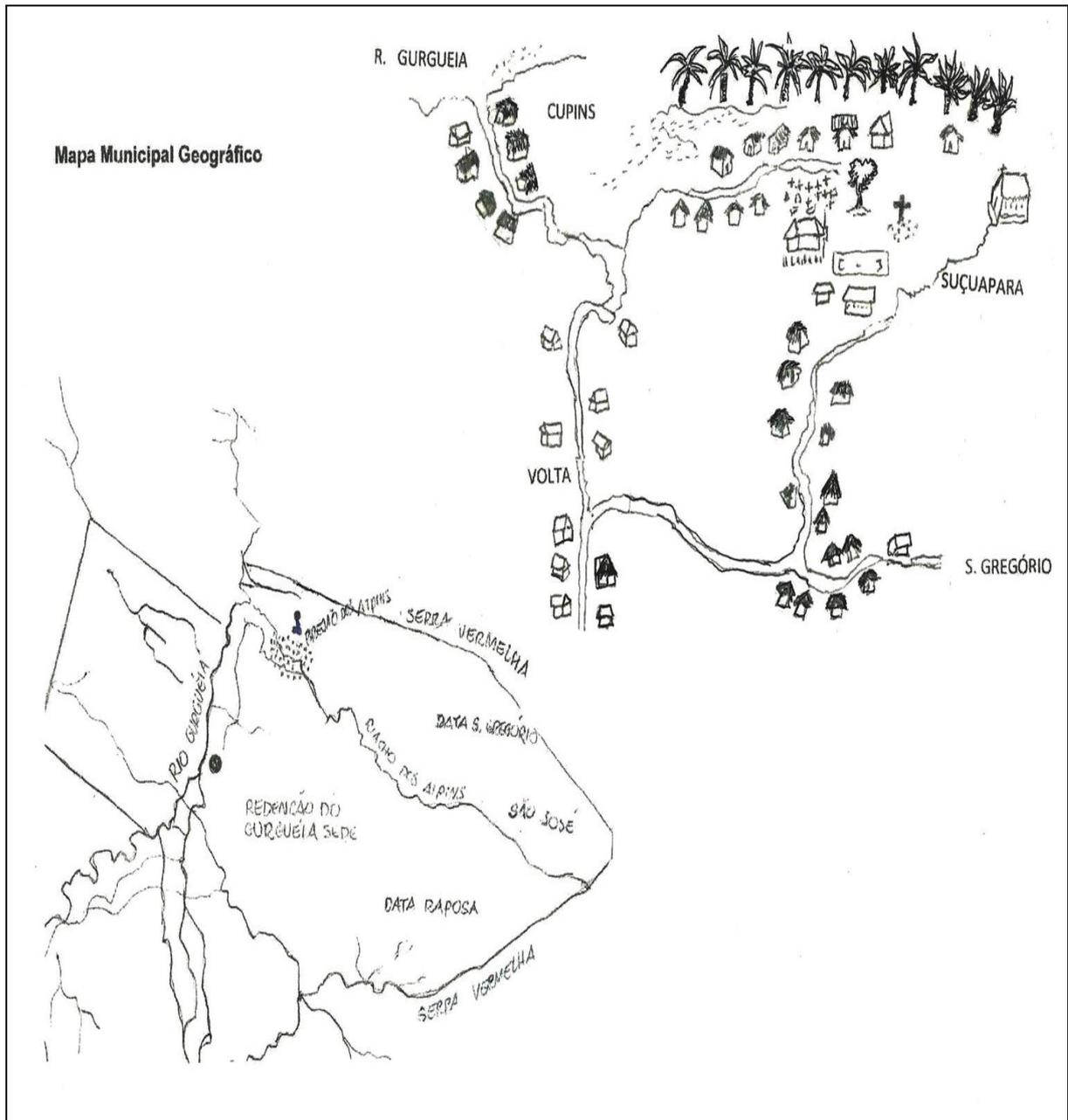
Conforme informações obtidas, acreditamos que essa comunidade fez-se grupo social por volta do final do século XVIII e início do século XIX, a partir da fuga de escravos vindos da Bahia, e depois do Ceará e de Pernambuco. O isolamento geográfico, o modo de produção econômica e cultural, a cor, o grau de parentesco e a luta territorial podem ser apontados como algumas das características que classificam esse grupo como remanescente de quilombos.

Segue um esboço geográfico dessa comunidade, na FIG. 2, elaborado pelo pesquisador e configurado a partir da cartografia oficial do município de Redenção do Gurgueia – IBGE (2010) e dados fornecidos pela Emater/local. A cartografia detalha a localidade como setor rural código 0004, 348 ha, lugar denominado Brejão dos Aipins, na Gleba Boa Vista – data São Gregório (terras pertencentes ao município de Redenção do Gurgueia – PI).

---

<sup>14</sup> A certificação de comunidades quilombolas é emitida pela Fundação Cultural Palmares – FCP desde 2004, e corresponde ao reconhecimento das origens e a ampliação de direitos. Após a certificação a comunidade passa a ter maior visibilidade em relação ao acesso às políticas públicas, incluindo entre outros benefícios, a titulação da terra. Mas é importante ressaltar, que a titulação é um outro processo, correspondente a desapropriações e posse coletiva do território.

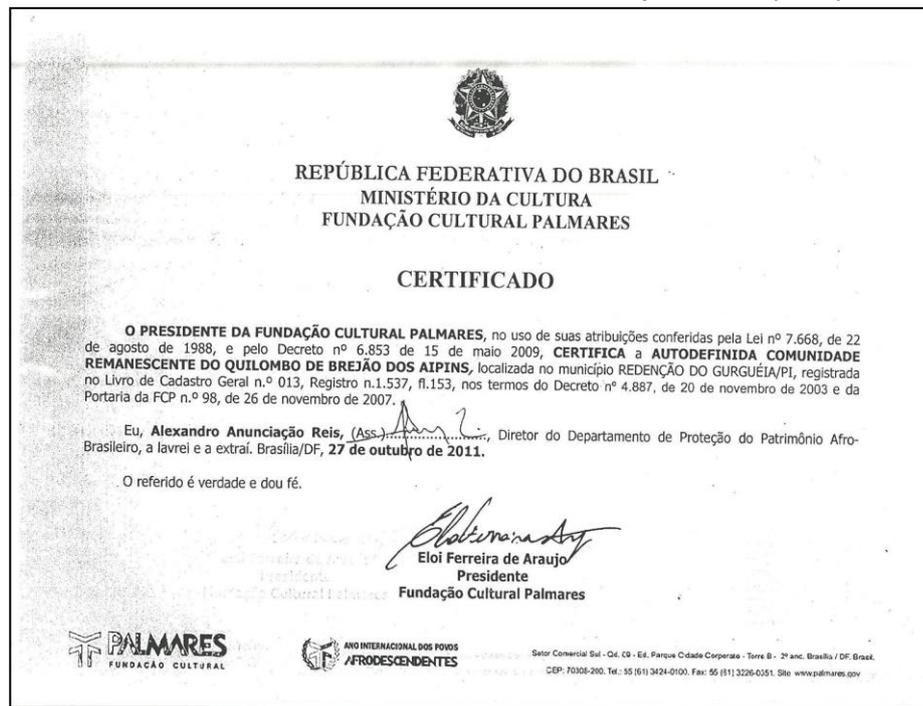
FIGURA 2 – Localização e croqui da comunidade de Brejão dos Aipins.



Fonte: Mapa elaborado pelo autor, 2012.

A extensão do território que envolve a comunidade é de 348 ha (INCRA, 2009). Vivem atualmente nessa área cerca de 70 famílias que, de acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP, 2011), autodefinem-se como remanescentes do quilombo de Brejão dos Aipins. Residem em 89 casas aglomeradas e 21 casas dispersas. Segundo informações da EMATER local (2012), todas essas famílias vivem da agricultura para consumo e venda, a chamada produção para o provisionamento (SAHLINS, 1970), tendo como principais fontes a produção de arroz, feijão, milho e mandioca, e a extração do buriti e de seus derivados.

FIGURA 3 – Certificado de reconhecimento de Brejão dos Aipins pela FCP.



Fonte: Associação Quilombola de Brejão dos Aipins, 2011.

A certificação (registro de autodeclaração) de Brejão dos Aipins como quilombola, ilustrada na FIG. 3, ocorreu no ano de 2011. Dentre os benefícios que esse reconhecimento prevê, estão os direitos: a proteção, pelo Estado, do seu patrimônio material e imaterial como remanescentes quilombolas; a autonomia social; a melhorias nos serviços públicos; a participação das famílias no Programa Brasil Quilombola e no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, entre outros.

Na pesquisa sobre essas estruturas na comunidade, especialmente as de saúde, de educação e de trabalho, não encontramos dados específicos, mas, segundo informações da Secretária Municipal de Saúde - SMS (2011), por razões históricas de demandas de acesso a saúde, educação e assistência social, esses serviços ainda são insuficientes. Estima-se que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população de Brejão dos Aipins esteja abaixo da média local, que é de 0,583 (IBGE, 2010). Existem muitos casos de crianças desnutridas, com peso abaixo da média; entre adultos e jovens, muitos casos de alcoolismo; e entre os mais velhos, casos de hipertensão arterial.

Os dados referentes à educação são alentadores: segundo informações da Secretaria Municipal de Educação - SME (2012), não há registros de crianças fora da escola. Entretanto, a maior parcela da população entre jovens e adultos é

analfabeta. Esses aspectos serão tratados no tópico 2.6 deste capítulo, no qual descreveremos informações referentes à educação escolar na comunidade.

## 2.2 Origem e povoamento

Possivelmente no final do sec XVIII e início do século XIX, entre 1800 e 1805, os irmãos Egídio e Teodoro Nunes de Vasconcelos chegaram e fixaram moradia no território onde hoje existe a comunidade de Brejão dos Aipins. O primeiro, com sua esposa, Simiana Maia de Vasconcelos. As pessoas mais velhas de Brejão dos Aipins, como o seu<sup>15</sup> Antônio Calisto (Vinca), 87 anos, contam que se tratava de alguns escravos fugitivos de uma fazenda ao norte do estado da Bahia. Sabe-se que vieram orientados por sertanistas baianos que costumavam trazer rebanhos de gado do rio São Francisco para a região sul piauiense.

Esses primeiros moradores ergueram suas cabanas de palha às margens de um brejo e do riacho dos Aipins, próximo da confluência com o Rio Gurgueia, por ser uma área de topografia alta, de difícil acesso e propícia para a plantação e o cultivo de vegetais. Em seguida, buscaram parentes que haviam ficado para trás e iniciaram a formação de uma comunidade. Ao local atribuíram o nome de Suçuapara<sup>16</sup>, tempos depois, Brejão dos Aipins, motivados pela existência de um extenso brejo e do tipo de economia, baseada especialmente na produção e comercialização do aipim.

Com o passar dos tempos, outras famílias foram chegando a Brejão dos Aipins, transformando o lugar em um grande povoado. Conforme o senhor Vinca, era frequente a chegada de pessoas para fixar residência. Os motivos eram a extensão da terra e a fartura em que viviam os moradores. Além disso, alguns fazendeiros das redondezas também se instalaram no local, trazendo, com frequência, pessoas para morar e para exercer o trabalho agregado<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Segundo Arruti (2006), o uso do “seu e dona” substituindo o tratamento “Sr. e Sra.” faz-se para utilizar os mesmos termos referidos pelos moradores da comunidade.

<sup>16</sup> O nome Suçuapara tem origem no mito local da onça Suçuarana. Dizem os moradores mais velhos que esse bicho aparecia com frequência no local onde hoje é o centro da comunidade.

<sup>17</sup> Refere-se ao trabalho rural exercido na condição de normas regidas pela informalidade. A origem dessa condição baseava-se na existência de um trabalhador livre e uma propriedade, colocada sob a tutela de um fazendeiro, que lhe dava permissão para morar e prestar serviços para esse fazendeiro, como alternativa de sobrevivência econômica na terra e de proteção familiar.

Meu pai costumava dizer que muita gente que chegou aqui não dizia de onde vinha. É por isso que aqui tem muita família assim, que a gente não sabe de onde vêm. Óia, só que a maioria é negro [...] Óia, aqui chegaram também os Tó. Aqueles Soares Vilarinho já moraram aqui também [...] Tinha os Jufinos que vieram lá das bandas de São João, esse povo tudo vêm trabalhar pra Pununça. Tinha também os Quequeu, só que esses já acabaram tudo, eles se misturaram aqui com os Parrudos e os Vasconcelos na época. Ah! Tinha também os Dedé, era uma família grande. E era assim, gente pra danar aqui, negro de todo lugar, tinha os brancos também, né? Os Soares mesmo era tudo alvo. (SEU VINCA, 87 anos: informação verbal, 2012).

Seguindo informações de moradores sobre a cronologia das famílias que foram chegando e formando a comunidade de Brejão dos Aipins, podemos dizer que estão na ordem: os Nunes Vasconcelos, os Maias, os Calistos, os Catuabas, os Silvas, os Pereiras, os Leites e os Nascimentos, entre outros. Para efeito de registro desse dado, simulamos o QUADRO 2, com a cronologia dessas famílias com datas estimadas, considerando a ordem do ano de nascimento dos descendentes mais velhos até os mais novos, equiparando-os e incluindo-os entre os períodos de cada geração, como visto a seguir:

QUADRO 2 – Cronologia das famílias de Brejão dos Aipins.

1ª Grupo: 1800
Os irmãos Egídio, Teodoro e José <b>Nunes de Vasconcelos*</b> , o primo Bertoldo. Simiana <b>Maia*</b> , esposa de Egídio, e as outras esposas.
2ª Grupo: 1865
Marcelino e Marcelina N. Vasconcelos, Dionísio, Estevam e Jacinto <b>Nunes Vasconcelos</b> ; Benta, Maria do Carmo Nunes, Pedro Nunes Vasconcelos, Manoel e Antônia <b>Ribeiro*</b> Maia, Antônio <b>Calisto*</b> e outros.
3ª Grupo: 1900
Eliza Nunes <b>Catuaba*</b> , Rita <b>Maia</b> Nunes de Vasconcelos, Filomena N. Domingas <b>Nunes de Vasconcelos</b> , Landislau, Romana e Ricardina <b>N. Vasconcelos</b> ; Raimundo, Marculina, Maria Nunes, Antônio José e Diamantina <b>Calisto</b> , Quirino <b>Silva*</b> , os irmãos Moisés e Avelino <b>Ferreira*</b> e outros.
4ª Grupo: 1945
Leonora Nunes de Vasconcelos, Pedro do <b>Nascimento*</b> Andreлина Nunes <b>Leite*</b> da Silva, Teodoro Nunes da <b>Silva</b> , Alcimar Nunes <b>Pereira*</b> , Raimunda <b>Ferreira</b> Nunes, Josefa Pereira Nunes e outros.

Nota: Datas estimadas pelo ano de nascimento das pessoas. Em **negrito** as famílias que foram chegando a cada grupo, por período.

Fonte: informação verbal dos entrevistados, 2012.

Com a ascensão do aglomerado de pessoas e de residências em Brejão dos Aipins, por volta do ano de 1915 foi erguida a primeira capela de devoção religiosa dos moradores, a capela de “Todos os Santos”. De acordo com dona Domingas, 82 anos<sup>18</sup>, o santo padroeiro é “Todos os Santos”, atualmente protegido por alguns pedaços de pano florido e guardado entre os demais santos cultuados na comunidade. Porém, não se sabe ao certo quem foi esse santo, mas ela afirma que a imagem dele foi trazida da Bahia de Todos dos Santos (atual estado da Bahia), ainda pelos primeiros moradores.

Em Brejão dos Aipins, as lideranças icônicas<sup>19</sup> aos poucos têm se perdido entre as gerações mais novas, mas os antigos líderes ainda são lembrados com muito orgulho pela geração mais velha como exemplos benéficos para muitas conquistas da comunidade. Os líderes presentes, conforme as narrativas dos moradores entrevistados, são: o Sr. Egídio Nunes Vasconcelos, primeiro líder comunitário; depois são referenciados o senhor Antônio Calisto, que mesmo com pouca instrução formal ensinou as primeiras letras para muitas crianças da comunidade; e a “nega” Filomena Nunes, que liderou por muito tempo as festividades religiosas. Nessa relação é comum as pessoas recordarem também de “Chico Pereira Homem” com grande admiração, por sua bravura e por sua coragem entre os homens da comunidade. Dona Diamantina descreve-o como um afrodescendente alto, de braços fortes e valente. Diz ela: “ele derrubava um boi com um braço, brigava pelo povo da comunidade e era temido por todos das redondezas”. Os mais jovens, que não o conheceram, reverenciam-no como símbolo da força do afrodescendente, da resistência e da identidade.

Hoje as lideranças icônicas dessa comunidade estão representadas na figura do seu Vinca – mestre nos conhecimentos históricos da comunidade, homem tido como sábio e experiente; e da dona Domingas, como líder religiosa. Há também o grupo das lideranças femininas, formado por mulheres mais jovens reconhecidas pelo trabalho educativo e comunitário que vem sendo desenvolvido nos últimos anos. O presente trabalho tem este último grupo como foco central.

---

<sup>18</sup> Consta na certidão de casamento de dona Domingas que ela nasceu no ano de 1930. Com base nesse documento, fizemos o cálculo da sua idade atualmente. Durante a coleta de dados obtivemos conhecimento de que os nascidos em Brejão dos Aipins vieram ter acesso ao registro civil há algumas décadas recentes.

<sup>19</sup> Segundo o historiador Eurípedes Funes (1996), essas lideranças geralmente são os mais antigos. Um poder dado a eles como forma de estrutura e organização da comunidade. A autoridade de um idoso, nesse caso, representa a de um pai.

## 2.3 Acontecimentos marcantes da comunidade

Ao relatar a história de uma comunidade, há experiências e acontecimentos que deixam as suas marcas, compondo, assim, a memória coletiva do povo. Deste modo, em relação a Brejão dos Aipins, a memória dos moradores traz dor e lembranças em três experiências marcantes, conforme relataremos a seguir.

### 2.3.1 Chegada do coronel João Francisco da Rocha

Na segunda metade século XIX, entre os anos de 1864-1866, têm início a intensificação das fazendas de gado e a exploração das terras do extremo sul do Piauí. As vilas Jerumenha e Parnaguá, localizadas ao sul do Estado, passam a comandar esse processo na região por meio de seus representantes. Nesse período, conforme alguns historiadores, a região sul ainda se tornava objeto de cobiça por parte de baianos e paulistas que, através das sesmarias<sup>20</sup>, recebiam terras doadas por governantes da Bahia, Pernambuco, Pará e Maranhão. A legislação de terras, muito confusa, também permitia a prática de confiscação de terras na época.

Com vista nessa prática, o governo<sup>21</sup> nomeou alguns coronéis<sup>22</sup> para se apropriarem e intensificarem a fiscalização das terras no sul do estado. Dentre esses, vieram o coronel José Martins Rocha e seu irmão João Francisco da Rocha, que através do comando da Vila de Parnaguá ficaram ocupando fazendas nessa região. O primeiro criou a fazenda Miramar, que mais tarde tornou-se Vila Bom Jesus, hoje pertencente ao município de Bom Jesus. O seu irmão, o coronel João Francisco da Rocha, ficou sediado na fazenda Almesca, nas proximidades da

---

<sup>20</sup> A Lei das Sesmarias foi promulgada em Santarém, em 28 de maio de 1875, e insere-se em um contexto de crise econômica que se manifestava há algumas décadas por toda Europa. A Lei das Sesmarias foi como uma reforma agrária. A diferença é que a posse das terras era campeada livremente no país, através de doações dos governos e/ou ocupações. Essa situação estendeu-se até a promulgação da Lei de Terras de 1850, que reconheceu as sesmarias antigas, ratificando formalmente o regime das posses, e instituiu a compra como a única forma de obtenção de terras.

<sup>21</sup> No quadro histórico dos governadores do Piauí tem-se Franklin Américo Meneses Dória (1864 – 1866) como governador do estado na época.

<sup>22</sup> A nomeação de coronéis nesse período era exercida com hipertrofia privada (a figura do coronel) sobre o poder público (o Estado), independentemente de este pertencer ou não ao serviço militar. Entre os caracteres secundários para nomeação e exercício estavam o mandonismo, o filhotismo, ou apadrinhamento. Segundo informações de familiares do Coronel João Francisco da Rocha, foi nesse contexto que ele recebeu a patente de coronel, tendo sido apadrinhado pelo dirigente da província de Parnaguá (seu genro na época).

comunidade de Brejão dos Aipins. Sobre a chegada do coronel João Francisco da Rocha nas proximidades de Brejão dos Aipins, dona Diamantina, 88 anos, retrata:

[...] Meus pais dizia que aquilo tudo pertencia a nosso povo, ainda plantei roça cum<sup>23</sup> minha mãe lá por aquelas banda do São Grigório [...] Depois, chegou o tal do coroné João Francisco, na época, num sabe? E essas terras tudo encheu de gado, os negos morava aqui, mas num era dono, naquela época num tinha o direito, né? Depois aqueles que num ganharam terra foi trabaiair nas terras dos outros em troca de comida. (DONA DIAMANTINA, 88 anos: informação verbal, 2012).

A fala dessa moradora reporta ao primeiro grande evento marcante na história dessa comunidade. Segundo relatos mais detalhados do professor Auzimar de Sousa Nunes (2012)<sup>24</sup>, esse coronel se instalou na região trazendo algumas famílias de agregados, “vaqueiros”, e, na condição de genro do dirigente da província de Paranaguá ( hoje cidade de Parnaguá, no extremo sul do Paiuí), ocupou a maior parte das terras com fazendas de gado, terras que antes eram cultivadas e ocupadas pelos habitantes de Brejão dos Aipins. Entre as maiores fazendas instaladas estavam as fazendas Almescas, em que o coronel residia, São Gregório e Buriti Grande, hoje pertencente a um bisneto dele. Estima-se que mais de 50% da área total de terras da comunidade tenha sido invadida, a maior parte os aguaçais. Com isso, os moradores de Brejão dos Aipins ficaram proibidos de pescar, pois o rio, o riacho e as lagoas ficaram localizados dentro das propriedades do coronel. Lembra-nos seu Vinca:

O peixe, que era garantia de nossa alimentação, ficou escasso. Nessa época, teve também a proibição de caçar [...] Carne, uh, sumiu peluns tempos. Foi assim, que muitas falias teve de ir trabaiair como agregado nas terras do coronel, cum pastagem e cum gado pra sobreviver. (SEU VINCA, 87 anos: informação verbal, 2012).

Ainda conforme seu Vinca, o primeiro agregado do coronel foi o senhor José Ribeiro Maia, bisneto de Egídio Nunes de Vasconcelos e Simiana Maia de Vasconcelos. Ele trabalhou como vaquerio por 15 anos na fazenda São Gregório. Na época, era comum a relação de apadrinhamento entre patrão e vaqueiro, que,

<sup>23</sup> Os relatos das informantes foram transcritos na linguagem coloquial própria dos antigos moradores. Trata-se de palavras que eles usam e quando nos reportamos as suas falas, reproduzimos o seu vocábulo em nome da consistência. Alguns exemplos que serão encontrados no corpo do texto são: com – cum; coronel – coroné; trabalhar – trabaiair; negro – nêgo; mulher – muié; filho – fio; e outros.

<sup>24</sup> Professor de história e também conhecedor das histórias de Brejão dos Aipins, viveu nas proximidades da comunidade entre os anos de 1950 a 1967.

nesse caso, resultou para o senhor José Ribeiro Maia a doação por parte de seu patrão de algumas das terras, tornando-se, mais tarde, um pequeno fazendeiro.

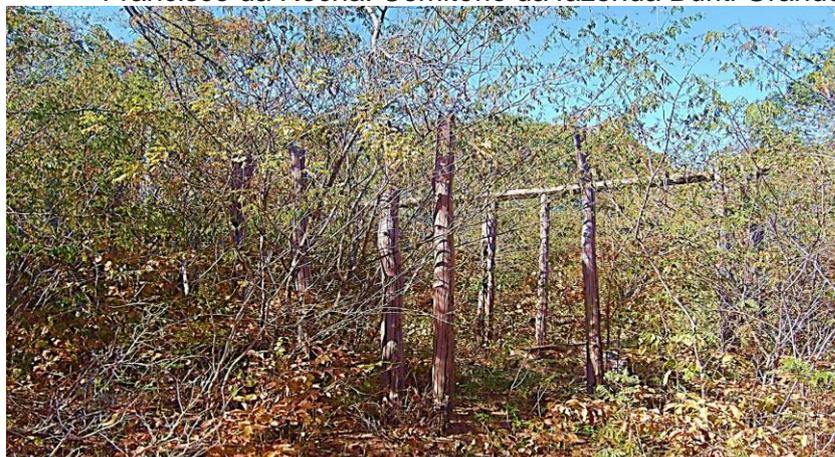
De acordo com informações de descendentes, o coronel João Francisco da Rocha era oriundo da cidade de Oeiras e tinha três filhos. Acredita-se que ele tenha chegado nessa região por volta do ano de 1865. Segundo os mesmos, ele morreu aos 42 anos, de infarto fulminante, e foi sepultado nas proximidades da fazenda Buriti Grande, onde viveu até os últimos anos de vida. As FIG. 4 e 5, abaixo, mostram a primeira casa (um pouco deteriorada em função do tempo) onde residiu esse coronel e, na sequência, os restos da capela onde ele foi sepultado por volta do ano de 1890.

FIGURA 4 – Fazenda Almescas: Casa onde residiu o coronel João Francisco da Rocha – 1865.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

FIGURA 5 – Restos da capela onde está sepultado o coronel João Francisco da Rocha. Cemitério da fazenda Buriti Grande.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

### 2.3.2 A seca de 1915

Domingos e Borges (1987) definem a seca como um fenômeno que consiste na estiagem de chuvas, na falta de captação e conservação de água no solo. Também consideram que as secas seculares que têm atingido o Piauí e os outros estados do nordeste brasileiro são um fenômeno mais político do que natural e econômico-financeiro. Nesse modo de pensar dos autores, os problemas sociais provocados pela estiagem de água podem ser contornados com tecnologias e técnicas como monitoramento do regime de chuvas, implantação de técnicas próprias para regiões com escassez hídrica ou projetos de irrigação e açudes, entre outras.

O fato é que a chamada “indústria das secas”<sup>25</sup> aproveita as tragédias provocadas na região nordeste do Brasil para ganho próprio. Muitos “industriais”<sup>26</sup> se utilizam da calamidade para criar mitos e conseguir mais verbas, incentivos fiscais, concessões de crédito e perdão de dívidas, valendo-se da propaganda de que o povo está morrendo de fome. Enquanto isso, o pouco recurso que realmente é empregado na construção de açudes e projetos de irrigação torna-se inútil quando estes são construídos em propriedades privadas de grandes latifundiários, que os usam para fortalecer seu poder.

Em Brejão dos Aipins, diversos foram os períodos de estiagem de chuvas vividos pelos moradores. Porém, a seca de 1915 ficou marcante na memória de moradores dessa comunidade. No falar dos antigos, foi muito prolongada, atingindo toda a região circunvizinha.

Segundo informações do Diário do Nordeste (2012), a seca de 1915 foi extensa, com duração de dois anos, atingindo todo o semiárido nordestino, com destaque para os estados do Ceará, da Bahia, de Pernambuco, do Piauí e do Rio Grande do Norte. Nesse período, houve também, nesses lugares, um aumento significativo no fluxo migratório de pessoas para diversas regiões do país. Raquel de Queiroz (1930) utilizou-se do cenário dessa seca para escrever seu romance “O Quinze”. Nessa obra, embora retratada em ficção, a autora descreve com precisão os períodos de estiagem, com a grave carestia e fome generalizada que fizeram parte da história do Nordeste brasileiro. Conforme a autora, a concentração de renda

---

<sup>25</sup> Termo que designa as estratégias de políticos para obter lucro próprio às secas.

<sup>26</sup> Referem-se a políticos, empresários, latifundiários, comerciantes, entre outros.

com os grandes latifundiários era um dos principais fatores que, somados ao fenômeno da seca, contribuíram com o aumento da fome e das dificuldades de se viver nessas regiões atingidas.

No caso de Brejão dos Aipins, a soma da segregação racial e social já existente com a falta d'água e de recursos agricultáveis formou um cenário em que as condições de vida se tornaram ainda mais difíceis. Lembra dona Diamantina, que, segundo seus pais, houve diversas mortes na região, principalmente de crianças, e que na comunidade muitas pessoas migraram para a cidade. Tentamos extrair da informante nomes de falecidos desse período, para que pudessemos visualizar melhor esses acontecidos, mas ela não lembrou precisamente.

A existência de uma vegetação local bastante diversificada, que vai da caatinga ao cerrado, rica em alimentos nativos, ainda que com muitas dificuldades, garantiam a sobrevivência das famílias que ficaram em Brejão dos Aipins. Para os antigos, como seu Vinca, “os molhados”, como são chamados por ele a mandioca, o buriti, o mucunã, o jatobá e o coroatá – frutos ricos em fibras resistentes ao fenômeno das secas –, foram os alimentos que supriram a fome dos moradores.

Outra lembrança da seca de 1915 refere-se à chegada de retirantes dos estados da Bahia e de Pernambuco em Brejão dos Aipins. Mesmo a região apresentando dificuldades semelhantes, algumas famílias partiam nessa direção por considerarem que nela a seca se fazia menos intensa que em outros lugares. Além disso, disseminou-se a ideia de uma região (sul piauiense) rica em águas fluviais, terras férteis e abundantes, com muitas fazendas de gado sendo instaladas, favorável ao trabalho agregado. Entre alguns desses imigrantes que chegaram a Brejão dos Aipins estavam os irmãos Sabino, Francisco e Pedro, todos afrodescendentes pertencentes à família Tó. Eles vieram da localidade Manoel Selvanos, na região de Xique Xique da Bahia, foragidos da seca, e encontraram abrigo nessa comunidade. Mais tarde, esta família constitui laços familiares na comunidade e vem se reproduzindo até hoje através de suas gerações.

### 2.3.3 O golpe das terras de 1947

Uma das mais expressivas memórias dos antigos, e até mesmo dos jovens moradores de Brejão dos Aipins, é referenciada no descaso ocorrido com essa comunidade algum tempo após o período de vigência da Lei de Terras n. 601,

instituída em 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850). Essa lei previa o cadastramento e a regularização de terras ocupadas em todo o território nacional, reconhecendo no pós-abolição o direito à aquisição de terras aos afrodescendentes, ainda que não fosse o da compra. Mas no ano de 1947<sup>27</sup>, quando o processo de demarcação chegou a Brejão dos Aipins, os moradores não foram contemplados com isso. Como não dispunham do conhecimento da lei, não sabiam ler nem escrever, parte dos moradores da comunidade perdeu suas terras.

Com a demarcação das terras de Brejão dos Aipins nesse período, deu-se o término de uma única região – a região da Raposa – , criando os títulos das terras em duas datas, a data São Gregório e a data Raposa, envolvendo todo o povoado onde atualmente é o município de Redenção do Gurgueia. Dona Andreлина Leite, 70 anos, conta que nessa época um comerciante chamado João Nepomuceno da Fonseca aproveitou-se da falta de informação dos moradores e apropriou-se de grande parte das poucas terras ainda pertencentes ao povo da comunidade, demarcando-as em seu nome.

Conforme informações retalhadas entre as entrevistas, o senhor João Nepomuceno, mais conhecido como “Pununça”, era fazendeiro e fornecedor de mercadorias e de alimentos para toda a região circundante. O fato, que é entendido pelos moradores como início de sua introdução nas terras da comunidade, aconteceu assim:

Tudo começou quando Pununça conheceu o casal Raimundão e a esposa Marculina, que morava aqui na comunidade. Eles num tinha filhos, num sabe? Aí, ganhando a confiança deles, Pununça arrumou o demarcador pra fazer a demarcação [...] Só que em troca, fez cum que eles fizesse de doação, umas terras pra ele, e assim, Pununça se adentrou aqui na comunidade, fazendo a mesma coisa cuns outro nêgos [...] O pessoal dos Tó, meu filho, num ficaro cum nada. E por isso fôro quase tudo imhora. Uns pras banda de Monte Alegre e uns lá pra Redenção, se dispararam por esse mundão, num sabe? (DONA ANDRELINA LEITE, 70 anos: informação verbal, 2012).

Com esse ocorrido, alguns habitantes de Brejão dos Aipins dispersaram-se para outras localidades circundantes. Outros permaneceram como agregados de Pununça, cuidando das terras em troca da moradia, terras que atualmente pertencem aos descendentes dele. Outros que não foram atingidos com essa

---

<sup>27</sup> Data obtida com base em fontes orais e documentos oficiais do IBGE.

demarcação continuaram estabelecidos em terras onde hoje se localiza a comunidade.

Embora a escravidão seja negada com veemência em todas as narrativas, por considerarem que não houve cativeiro dos seus, entendemos que a dor dessa submissão invade o imaginário de muitos moradores dessa comunidade, e, nesse sentido, esse comerciante passa a ser considerado como poderoso e criminoso. Desprotegidos pelo poder público, consideram que nada puderam fazer. Ainda tiveram que aceitar as condições impostas por ele 'o senhor Pununça' e depois tê-lo como padrinho, porque deixou alguns moradores com algumas pequenas propriedades, mesmo em local isolado e diferenciado dos que lhes pertenciam.

Ao realizarmos uma pesquisa sobre conflitos de terra nessa época e os processos – crimes e fugas em Brejão dos Aipins –, não foram encontrados registros na delegacia de polícia local, mas obtivemos informações orais da fuga dos negros Jorcel Nunes de Vasconcelos e de três primos seus, dentre eles Alfredo Nunes de Vasconcelos, acusados de assassinato na região da comunidade, em meados dos anos de 1964. A memória dos antigos relata também, entre esses crimes, a história sobre a morte de Landislau Nunes de Vasconcelos, mais conhecido como Lau, que viveu por muito tempo na comunidade e foi assassinado por envolvimento com feitiçaria.

## **2.4 Aspectos socioculturais**

Neste tópico estão reunidos os elementos e as memórias narradas pelos moradores sobre o patrimônio imaterial de Brejão dos Aipins. São bens de natureza sociocultural que estão presentes no dia a dia e na forma de viver da comunidade, e que serão aqui compartilhados.

### **2.4.1 Territorialidade, elementos socioambientais e identitários**

Segundo Almeida (2006, p. 101), a territorialidade numa comunidade quilombola é o fator de identificação dos moradores, ou seja, suas relações com a terra, seus laços solidários e de ajuda mútua. Em outras palavras, a territorialidade ocorre através do sentimento de pertença desse espaço, expresso no uso da terra, que se dá em um contexto de interação entre os quilombolas e também com outros

grupos. Assim, também se dão as “referências simbólicas que consolidam o imaginário coletivo”, que são responsáveis pela reprodução social das comunidades.

A territorialidade como dimensão simbólica e cultural contribui para entendermos os processos de identificação dos sujeitos em contextos de mudanças. O ir e vir entre territórios<sup>28</sup> distintos reconfigura constantemente as representações que se tem sobre si mesmo, os outros e os espaços onde se circula.

Em Brejão dos Aipins, a territorialidade está composta por vários elementos da natureza, os quais possibilitam a constituição da comunidade, como os locais conservados pela população através do tempo e denominações que retratam e identificam as pessoas e a cultura local. Alguns desses espaços são: o cruzeiro de pau d’arco, fincado no centro da comunidade por mais de um século; o Suçuapara, local onde fica o cruzeiro, é sagrado, cheio de histórias e de lendas contadas pelos antigos; o brejo, que denomina o nome da comunidade, é uma riqueza natural conservada pelos moradores, de onde, por séculos, vem o sustento nativo da maior parte das pessoas de Brejão dos Aipins, e ainda inspira os mitos e a história de luta de seus antepassados.

O Morro da Cruz, localizado a cerca de três quilômetros do centro da comunidade, é também um outro lugar sagrado em Brejão dos Aipins. A cruz no topo de um morro de aproximadamente 50m de altitude – um pouco deteriorada pelo tempo – simboliza a proteção dos Santos lá no alto da comunidade. Seu Pedro Nascimento (seu Vitô), 78 anos, vivente nas histórias do Morro da Cruz, conta que há mais de 50 anos era ali que os moradores faziam suas promessas divinas. Subir ao topo do morro para rezar diante da cruz era uma forma de pedir ou de agradecer a proteção dos Santos. Era também no topo desse morro que acontecia o arremate final da novena de São Francisco das Chagas – tendo como líder dessa peregrinação a Sr. Leonilia Soares Vilarinho, mais conhecida como dona Nanilia, uma das ex-moradoras do Sítio Brasil, de propriedade do Sr. Pununça. Segue na FiG. 6 uma ilustração do Morro da Cruz em Brejão dos Aipins.

---

<sup>28</sup> Território diz respeito à dimensão política do espaço geográfico, isto é, às relações de poder que nele se instauram. Nessa perspectiva, o material e o imaterial, o funcional e o simbólico participam do mesmo espaço. Esta definição se baseia na proposta de Haesbaert (2007), que afirma que “as concepções de território capazes de responder melhor pela realidade contemporânea devem superar os dualismos fundamentais: tempo-espaço, fixação-mobiliade, funcional e simbólico”. Propõe, então, a noção de território considerada a partir da perspectiva que “valoriza as relações e os processos”. Ao invés de pensar numa entidade estabilizada, fala de processos de territorialização.

FIGURA 6 – Morro da Cruz, lugar sagrado para os moradores.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

Alguns espaços também são utilizados coletivamente em Brejão dos Aipins, como a igreja, o campinho de futebol, o prédio da associação e os espaços da escola. Alguns costumes e fatos são contados de forma diferente pelos moradores, mas a história, a memória, os “causos” e as lembranças são expressos de uma maneira que formam as identidades culturais desse povo. Por identidades culturais entendemos o conjunto das representações culturais baseado nos costumes antigos dos moradores dessa comunidade, identidades constituídas com base na história do lugar.

Para Hall (1997), falar de identidade, seja de um grupo ou de um indivíduo, é referir-se à continuidade do sujeito, independente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente, à delimitação desse sujeito em relação aos outros e à capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido. O autor considera a identidade como um processo orientado por diferentes sistemas de relações e representações, e utiliza a palavra identização para expressar o caráter processual da identificação de nós mesmos.

Neste caso, a identidade é representada em dois processos: um de permanência do indivíduo no tempo, que apesar das mudanças que sofre continua sendo sempre o mesmo indivíduo; e outro que diz respeito às dimensões sociais e culturais que o constituem. Dessa forma, identidade diz respeito aos aspectos pessoais, culturais, sociais e espaciais que, enquanto elementos de análise, podem

ser vistos separadamente, mas que são indissociáveis da existência dos sujeitos (MELUCCI, 2004).

Em Brejão dos Aipins, o referencial espacial é um elemento fundamental para a identificação e a ação política da comunidade. A identidade territorial se transforma em um instrumento de reivindicação política na qual o elemento central de luta é a posse e valorização da terra. Mesmo a comunidade não possuindo legalmente o território, ela se identifica com ele e, a partir disto, outras identidades são também acionadas, como a de quilombola. Assim, a territorialidade e os elementos socioambientais, por se referirem ao conjunto de representações sobre o território, têm influenciado também nos processos históricos e sociais de produção de outras identidades, as de grupo e as individuais.

#### 2.4.2 Economia local

Em Brejão dos Aipins, a economia esteve por muito tempo baseada na policultura, como a produção de arroz, de banana, de milho e de feijão, associada à pesca e à caça, sendo sua especialidade sustentada na produção e na comercialização da mandioca e de produtos relacionados. O modo de produção desse alimento era significativamente superior à horticultura de outros alimentos, e era sustentado na plantação intensiva e não itinerante.

O escoamento da produção de Brejão dos Aipins esteve baseado na economia de consumo, troca e venda. De acordo com Sahlins (1970, p. 118), esse tipo de economia baseia-se na "produção para o provisionamento", isto é, a economia familiar doméstica não é descrita exatamente como produção para uso, e sim, para o consumo direto. Segundo esse autor, as famílias também podem produzir para troca, conseguindo indiretamente o que precisam. Esse tipo de produção tem sua relevância na fonte de renda não monetária, que efetivamente auxilia na melhoria das condições de vida, na segurança alimentar e no combate à pobreza rural.

Na época, no caso dessa comunidade, pequenos comerciantes, fazendeiros e sociedade circundante representavam essa fronteira de compra, troca e venda. Entre esses, se destacavam os senhores Pununça, Anfrísio Bento e Aureliano Ferreira Nunes, o Piliúne. Todos forneciam mercadorias em troca da produção dos quilombolas e a repassavam para revendedores da Bahia, do Ceará e das cidades

circunvizinhas, como Parnaguá e Corrente. A produção alternativa do sal<sup>29</sup>, do algodão, da cana-de-açúcar e o extrativismo local, baseado no aproveitamento do pequi e do buriti, também eram valorizados como moeda. Remédios, roupas, calçados, perfumes e bebidas eram algumas das mercadorias usadas nas trocas com os moradores de Brejão dos Aipins.

A existência de registros como a salina (1865), a antiga casa de farinha (1915) e, ainda hoje, o uso dos pilões como utensílio doméstico, são algumas das características da estabilidade na produção econômica dessa comunidade. As casas de barro, palha e pau-a-pique, em geral idênticas às moradias nos antigos quilombos; os utensílios domésticos feitos de gamelas de pau, cabaças do mato; as redes tecidas no tear manual, a produção do sabão de timbó; são modos de vida do mundo rural, que são também antigos registros característicos da vida nessa comunidade rural e de suas formas de resistência nesse espaço.

#### 2.4.3 Trabalho e as relações entre homens e mulheres

Dona Domingas, 82 anos, relata que a comunidade sempre teve sua própria casa de farinha, e os homens e as mulheres do tempo antigo, além da agricultura, também exerciam o trabalho alugado, recebendo remuneração pelo dia trabalhado em terras alheias: ou 1/3 da saca ou do produto colhido. Alguns afirmam que, mesmo recebendo determinados valores por seu trabalho, sentiam-se explorados e discriminados.

O trabalho alugado funciona como um contrato de aluguel, entre um trabalhador e um arrendatário das terras, no qual este último paga renda em dinheiro ou em trabalho, de acordo com a colheita e o plantio. O mais significativo nessas relações contratuais de uso da terra é o fato de que o trabalhador é autônomo nesse processo. Foi a partir desse tipo de trabalho que surgiram as primeiras formas de expropriação de terras no pós-abolição, terras essas confiscadas por latifúndios ainda nos primórdios da colonização.

Durante a pesquisa em Brejão dos Aipins, percebemos que os conflitos entre trabalhadores e latifundiários se fizeram presentes nessa comunidade de uma

---

<sup>29</sup> Havia uma salina natural nas proximidades da comunidade, onde era extraído sal para consumo e venda. Hoje essa salina fica em área particular, e é utilizada por fazendeiros na alimentação do gado.

maneira muito especial, e as formas de negociações podem ser consideradas uma herança do passado. Cantar determinadas cantigas e fazer festa, agradando “o patrão”, por exemplo, fazia com que ele mudasse as feições e desse cachê para os trabalhadores.

As músicas, soadas em feições de vitória, de tarefa cumprida e de agrado com o patrão, eram uma forma de resistir, de negociar o almejado, e as mulheres, na maioria das vezes, eram as responsáveis para conseguir tal façanha. Através desse exercício de cantos ou cantigas, os moradores mais velhos revivem a memória no seu cotidiano, os costumes, a vida do passado e do presente. Dona Elça Maria, 68 anos, costuma cantar uma cantiga que se refere ao trabalho, à resistência dos antigos e aos sonhos de melhoria de vida:

Toquei meu mato  
 Fiz meu roçado.  
 E o homem branco não queria, não.  
 Mas eu toquei minha roça,  
 E plantei minha mandioca.  
 Quando vendi a primeira panha.  
 Comprei logo um caminhão.  
 Mas o homem branco não queria, não.  
 Aí, na derradeira panha, carreguei meu caminhão.  
 E o branco foi tomá.  
 Mas nem que eu conceda  
 Mas nem dou meu caminhão  
 Nem que eu me conceda  
 Eu não dou meu caminhão.  
 (DONA LEONORA, 78 anos: informação verbal, 2012).

A cantiga revela uma forma de resistência e de autonomia dos antigos moradores de Brejão dos Aipins em uma época de dificuldades econômicas, mesmo para a subsistência própria. O ápice da produção de mandioca, nessa região, ocorreu no começo do século XX. Nas narrativas dos antigos é possível identificar histórias do seu trabalho na produção da mandioca, como as da casa de farinha e das cantigas de tipiti<sup>30</sup>.

De acordo com Maestri e Fiabani (2008, p. 79), é bastante comum nessas comunidades a divisão de papéis entre homens e mulheres. As mulheres, por exemplo, desde cedo desempenham papéis fundamentais na organização produtiva

<sup>30</sup> O tipiti é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançado, usado para escorrer e secar a mandioca ralada. Durante a produção coletiva de farinha, os moradores entoavam músicas que expressavam situações difíceis como: aperto, apuro e embarço, assemelhando-se ao trabalho.

e cultural; em grande parte são elas as responsáveis pelo cultivo da terra e ainda pelas tarefas domésticas. No caso de Brejão dos Aipins, a participação das mulheres como trabalhadoras é economicamente significativa, ainda que exista atualmente nessa comunidade uma proporção maior de homens. São 138 homens para aproximadamente 100 mulheres, entre jovens e adultos.

O trabalho no campo, realizado por mulheres dessa comunidade, está mais associado à atividade rural<sup>31</sup> do que aos meios tradicionais, vistos historicamente como de produção quilombola (MAESTRI, FIANANI, 2008). Os homens ainda têm participação maior nessa atividade, sendo eles os responsáveis pelo espaço da roça, e embora já exista um pequeno grupo de mulheres exercendo atividades assalariadas de forma intensa, é no âmbito doméstico que a maioria das mulheres atua, realizando trabalho diretamente associado a elas. Com efeito, seguem uma tradição de longa data, ainda em vigor entre populações rurais, pela qual a hierarquia na família se expressa na categoria lugar (MORAES, 2003, p. 36). Nessa perspectiva, a roça é o lugar do homem, e a casa, o espaço da mulher. Na roça, é comum as mulheres e os filhos exercerem papéis de ajudantes, principalmente em período de colheita.

Na construção social de gênero entre famílias de Brejão dos Aipins, é comum que filhas também partilhem desde cedo com a mãe a responsabilidade de certas tarefas domésticas, como cuidar dos irmãos e das irmãs menores, dos bichos e das plantas do quintal. Nessa dinâmica, a vida familiar passa a ser constituída muito cedo entre os filhos, geralmente aos 14 anos, para as mulheres, e aos 16, para os homens. O casamento ocorre com frequência entre pessoas da própria comunidade, e, normalmente, entre parentes e/ou vizinhos. Outro fato é que as mulheres viúvas ou abandonadas pelos maridos (separadas) não devem ficar solteiras; os casamentos, nesses casos, passam a depender de arranjos providenciados pelos membros da comunidade, vizinhos ou parentes:

[...] aqui muié num fica sem marido [...] o último caso foi o de dona Leonora, irmã de dona Andreлина. Ela perdeu o marido, aí nós buscamos um marido pra ela lá no Piripiri. Chegamos lá, tinha seu Zé Gonçalves, tava viúvo já tinha um bucado de tempo, truxemo ele e fizemo uma festa grande, muita comida e forró, eu que fui à madrinha desse casamento. (S. N. V., 28 anos: informação verbal, 2012).

---

<sup>31</sup> Segundo Sahlins (1970, p. 118), a atividade rural baseia-se nas relações de produção na lavoura: plantar, colher, entre outro.

Algumas mulheres dessa comunidade são referenciadas em diversos aspectos, na memória sobre a origem da comunidade, nas cantigas e nas rezas, no trabalho comunitário e na educação. Segundo a memória de dona Domingas, a comunidade foi formada por homens e por mulheres, mas elas sempre estiveram à frente das organizações. Também são apontadas como as que mais percebem diretamente as injustiças simbólicas da sociedade circundante. Ao circularem pelos espaços públicos e privados, percebem as indiferenças baseadas em crenças populares maliciosas, relacionadas à questão do racismo, do sexismo e de localização geográfica.

#### 2.4.4 Religiões, medicinas alternativas e danças

Em Brejão dos Aipins, seguindo as tradições de seus antepassados, os moradores cultivaram e transmitiram seu patrimônio da cultura imaterial. Maria Lucia Montes (2007), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), define os bens de natureza imaterial como:

Conhecimentos de mundo a fazer enraizados no cotidiano das comunidades, rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social, permitindo, portanto, que aí se perduem manifestações literária, musicais, cênicas e lúdicas. (MONTES, 2007, p. 131).

As práticas religiosas, a medicina alternativa, as danças, entre outras, podem ser apontadas como as principais formas de expressão da cultura imaterial de Brejão dos Aipins. A principal festividade religiosa dessa comunidade é a novena de “Todos os Santos”, que ocorre do dia 24 de outubro a 1º de novembro. A novena, acompanhada de muita festa, acontece na igreja que fica no centro da comunidade, local mais conhecido entre os moradores antigos como Suçuapara. Além do santo padroeiro, “Todos os Santos”, na novena são cultuados também: Santa Bárbara, São Gregório, São Benedito, São Cosme e São Damião, Santo Expedito e outros. Entre os moradores, não se sabe ao certo quando começou essa celebração na comunidade, mas afirmam que o padroeiro foi trazido do estado da Bahia pelos primeiros habitantes.

A Umbanda é outra religião cultuada entre esses afrodescendentes. Dona Andreolina Leite, 70 anos, adepta dessa religião na comunidade, conta como aprendeu a cultivar os terreiros de Umbanda:

Aqui as muié do tempo atrás, tudo girava, mas eu conheci a umbanda quando eu viajei pá Bahia, mas eu me batizei mesmo foi lá no Vale do Amanhecer, em Brasília, quando fui passear na casa de minhas filhas. Aí, nessa época eu conheci o Vale, aprendi muitas coisas [...] Meu terreiro funcionava ali em cima. Nunca dexei de ser umbandista, é que as coisas foi tudo mudando, o povo aqui num entende, tem gente que chama a gente é de macumbeira veia, um preconceito num sabe? (DONA ANDRELINA, 70 anos: informação verbal, 2012).

A fala supracitada nos reporta para uma questão importante que precisa ser colocada em pauta: a introdução da intolerância com as religiões de matrizes africanas no âmbito dessas comunidades. O fenômeno da intolerância religiosa na contemporaneidade tem caracterizado a criação de conflitos por parte de diversos segmentos sociais. No caso dessas comunidades, formadas basicamente por afrodescendentes, esse fenômeno tem se manifestado a partir da introdução das igrejas protestantes e dos movimentos de renovação carismática ligados ao catolicismo.

Em Brejão dos Aipins a convivência com essas práticas religiosas representa um desafio para a continuidade de determinados aspectos da cultura religiosa. Seu universo religioso cultua também a Folia de Reis, que acontece de 1 a 6 de janeiro, tendo dona Elça Maria, 68 anos, como líder das mulheres cantadeiras de reis, por ser referência nos cantos e nos saberes produzidos nessa festa popular celebrada pelos moradores. Associada à umbanda e com diferentes técnicas corporais ligadas aos cantos e danças, a Folia de Reis nessa comunidade se constitui como um ritual tradicional vivido não só pelos mais velhos, mas também povoado e cultivado por crianças e jovens, que, tendo à frente a bandeira do Santo Reis, ajudam levar a folia casa a casa na comunidade durante os seis dias de festa. No final, essa peregrinação é compensada com o arremate do Reis, momento agraciado com muita comida, danças e forró noite adentro. Algo semelhante também acontece com a Esmola, outra religiosidade praticada em alguns períodos do ano em Brejão dos Aipins, nos meses de janeiro, abril e junho, quando cultiva-se o Divino Espírito Santo.

No passado dessa comunidade havia também as mulheres cantadeiras da roça, que atuavam em coral como forma de passar o tempo na labuta. Esse tipo de associação entre canto e trabalho ainda é muito comum entre camponeses de comunidades tradicionais<sup>32</sup> como a de Brejão dos Aipins. No universo infantil, vale lembrar algumas crendices populares ensinadas pelos moradores mais velhos, como os contos do “negro véi”, a lenda da suçuarana, da mula sem cabeça; e as misturas de alimentos nativos causadoras da morte – por exemplo, comer manga com leite é morte certa.

De acordo com o folclorista Câmara Cascudo (1977, *apud* MAUÉS, 1980, p.138), as crendices alimentares têm origem no formalismo religioso português que, ao impor obrigações ao corpo, faziam com que as almas ameaçadas de castigos permanecessem seguras. Dessa forma, muitos tabus surgem para reprimir excessos, como comer demais. No caso exemplificado, da manga com leite, a crença teria surgido na época do Brasil colonial, quando os fazendeiros a inventaram para evitar que os escravos chupassem manga, cuja safra era abundante, e tomassem leite às escondidas, por ocasião das ordenhas, diminuindo o volume do produto que chegava à “casa-gande”. Assim, foi disseminada a crença entre os escravos que essa mistura, entre outras, poderia matar.

Em Brejão dos Aipins existem ainda as medicinas alternativas, que constituem as práticas de fabricação e de uso de remédios caseiros na cura de doenças como asma, bronquite, câncer. Normalmente esses remédios são feitos de misturas de “raízes do mato” e de óleos extraídos de frutas nativas como o pequi, o timbó e o buriti. As rezas associadas a essa medicina, que são feitas pelos velhos e velhas benzedeiros, fazem parte das tradições respeitadas até mesmo pelos moradores mais jovens.

As ilustrações na FIG. 7 mostram alguns desses aspectos como danças, comidas, religiosidades, natureza, entre outros, apresentadas através de imagens de pessoas e ou grupos da comunidade que foram permitidas a tiragem durante a pesquisa.

---

<sup>32</sup> Ver Carlos Rodrigues Brandão (2007): *Tempos e Espaço Nos Mundos Rurais do Brasil*.

FIGURA 7 – Festividades religiosas, danças, entre outros.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

Dentre as práticas corporais identificadas nesse universo, as danças aparecem como as mais expressas (FIG. 7). A capoeira, por exemplo, é a mais antiga e foi trazida com os primeiros moradores. Esta dança é mais especificamente conhecida como “Capoeira de Quilombo”<sup>33</sup>, um termo de uso local, nascido do movimento capoeirista piauiense, que se utiliza dessa categoria como forma de preservar um estilo próprio da dança, nascida e reproduzida no quilombo, sendo transmitida aos mais jovens da comunidade como uma forma de valorização da cultura do lugar. Existem outras danças como o maculêlê, o marimbondo e o batuque, que também são cultivadas entre os mais jovens; todas são entoadas com varetas e tambores, dançadas em forma de círculo, seguidas de muitas palmas e de cantorias<sup>34</sup> com letras expressivas sobre o passado, a vida cotidiana e a natureza, assim como ocorre com a capoeira.

Essas danças lembram, para os quilombolas, os irmãos de senzalas de seus antecedentes do período da escravidão. Seus ritmos dançados representam estilos de lutas disfarçadas. Representam também memórias do corpo do afrodescendente nessas comunidades, traços característicos das linguagens corporais desses povos que vivem no espaço rural brasileiro.

As práticas socioculturais manifestadas espontaneamente em Brejão dos Aipins mostram o quanto os saberes da cultura africana trazidos para o Brasil são fortes e ainda se fazem presentes no dia a dia dos seus ascendentes. Em função dessas práticas, o recebimento de visitantes e o turismo são muito comuns nessa comunidade.

#### 2.4.5 Ancestralidade quilombola e luta política

A tipologia “*quilombola*” geralmente é usual aos estudos socioculturais sobre comunidades rurais formadas particularmente por afrodescendentes, como a de Brejão dos Aipins. Há uma operacionalidade sobre o termo pelos antropólogos, que é utilizado também, no campo jurídico, para situá-las dentro do conjunto Estado-

<sup>33</sup> O termo “Capoeira de Quilombo” de uso local – é nascido do movimento capoeirista de quilombo do Piauí – com liderança na comunidade de Salinas, sul do Estado.

<sup>34</sup> Ver José Jorge de Carvalho (1992) Lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. De acordo com o autor os cantos e danças em roda é algo de específico na cultura popular que não se perdeu, e consiste em uma forma de “dar vida a um núcleo simbólico de relações sociais que criam um tipo de sentimento, de convívio social e de visão de mundo [...] Visando o caminho da convivência plural”.

nação. Dentro do contexto sociocultural, nosso estudo procurou dar atenção especial ao uso desse termo.

Diante disso, questionamos aos moradores mais velhos de Brejão dos Aipins sobre o que é ser quilombola e desde quando eles assim se reconhecem. Dos seis moradores entrevistados, cinco afirmaram que cresceram ouvindo falar e sendo chamados de descendentes de Quilombo – quilombolas –, explicando também que o Quilombo é o nome dado ao lugar onde se juntavam muitos negros que fugiam da escravidão dos brancos, como no caso dos primeiros moradores dessa comunidade.

Seu Vinca, 87 anos, afirma que a comunidade descende de um quilombo. Ouvia, por vezes, seus pais dizerem que seus avós eram escravos fugitivos, que ali escolheram viver e ali foram felizes. Os mais jovens, até pouco tempo, não sabiam do que significava ser quilombola, enquanto outros moradores afirmam que antes não gostavam de ser chamados assim, mas desde que a comunidade passou a se organizar em torno desta questão e a ser valorizada, passaram a se assumir como membros de uma comunidade composta de afrodescendentes quilombolas.

Comparando estas últimas informações com a discussão sobre comunidades quilombolas na atualidade (ARRUTI, 2006; LEITE, 2000), podemos constatar que, assim como tem ocorrido com outras comunidades remanescentes de quilombo no Brasil, Brejão dos Aipins tem se definido e orientado na luta política pelas definições assumidas e presumidas na aplicação do artigo 68 da Constituição Federal (BRASIL, 1998). Esse preceito prevê o reconhecimento e a titulação de terras ocupadas por remanescentes de quilombos no Brasil, incentivando a vida comunitária através de novas formas de organização política junto aos moradores.

Na comunidade, dentre algumas organizações, destacam-se os trabalhos da Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências (AQBAA), criada em 2009. Há também os dos grupos da Igreja Católica, como os da catequese e da Pastoral da Criança. Outro elemento dessa organização diz respeito aos trabalhos do grupo “Mandinga de Quilombo”, ligado à Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CCQP), que desenvolve atividades de reconstrução da cultura local entre os adultos e os jovens estudantes. A luta pela terra, a dimensão econômica e a cultural são alguns dos objetivos dessas organizações.

De acordo com os moradores, mesmo com muitas dificuldades, as condições de vida melhoraram muito nos últimos dez anos. A situação começou a mudar mesmo na década de 1990, quando houve algumas conquistas que proporcionaram

melhoria na infraestrutura do lugar, geraram melhores condições de trabalho e ainda garantiram novas fontes de renda. Entre essas, destacam-se: o fornecimento de produtos agrícolas para a merenda escolar pela comunidade; a melhoria da estrada que liga o Brejão à sede do município; a valorização e a reconstrução da cultura por parte dos mais jovens e de visitantes; a implantação da rede elétrica; a miniusina de beneficiamento de arroz; as melhorias na casa de farinha; e o poço artesiano com rede de distribuição de água para as moradias. A maior parte das obras foi concretizada por meio de ações comunitárias, através das associações.

Com base nessas conquistas, consideramos que, aos poucos, os moradores de Brejão dos Aipins estão se apropriando de outros espaços sociais e da reconstituição dessa comunidade. Para isso estão se organizando e assumindo afirmativamente suas raízes culturais africanas, sua identidade afrodescendente e ainda se incluindo na questão política dos quilombolas contemporâneos.

## **2.5 A comunidade ontem e hoje**

Foi muito frequente nas conversas e nas entrevistas com os moradores mais velhos de Brejão dos Aipins a comparação entre o passado e o presente da comunidade. Dona Diamantina, 88 anos, reclama das modificações na transmissão das tradições na comunidade, a ponto de um jovem não acreditar em suas narrativas. Para os mais velhos, foi-se a época dos conselhos e do respeito para com os pais e os mais velhos. Eles falam muito sobre as dificuldades que enfrentavam na vida cotidiana e observam que as condições mudaram em muitos aspectos.

Dona Domingas critica a falta de um conhecimento valorativo, do respeito aos mais velhos e da preservação das tradições, e também reclama da modificação dos costumes, que são muito significativos para a comunidade. Para esses velhos conhecedores da história de Brejão dos Aipins, lembrar promove a reflexão sobre as diferenças entre o ontem e o hoje<sup>35</sup>, como é o caso do Seu Vinca, 87 anos, que,

---

<sup>35</sup> Ver: Jean Pierre Boutinet. *Antropologia do Projeto*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002. Na obra o autor explica que essa reflexão dos moradores está relacionada ao projeto, ao espaço e aos sentidos do tempo, que se manifestam a partir do tempo vivido por eles. Por exemplo, o desejo (aspiração de Dona Diamantina) reflete respectivamente o desejo de o grupo social produzir uma nova comunidade, contudo, sem se perder a perspectiva histórica desta mesma realidade e, neste sentido, falou-se na importância da memória e do ritual. É no tempo presente que se busca concretizar sonhos ou criar condições para que estes sejam viáveis num futuro próximo.

através de sua narrativa, traz reflexões que nos fazem entender melhor o passado do lugar:

Ói, eu falo pra esse pessoal mais jove, porque de vez em quando eu gosto de conversar com um deles, a menina muié não, é mais fácil de convencer, agora esses rapazim é mais difícil. Quando a gente tá contando a nossa história, como os nêgo foram criados, tem muito deles que num acredita. Óia, jove assim como você, que devia tá mais interessado, não é? É por isso que eu digo que hoje nós estamos num céu aberto, a gente tem liberdade, ir pra onde nós quer, um branco já abraça nós aqui ou aculá. Há um tempo, quando um nêgo vinha, logo já vinha junto a piada. ainda tem muito isso, mas já melhorou muito pra nós e melhor ainda pra esses novos. (SEU VINCA, 87 anos: informação verbal, 2012).

As palavras expressas por esse morador mostram não só as mudanças ocorridas em relação aos valores antes estabelecidos entre os jovens e as pessoas mais velhas, mas também como estas se percebem no tempo hoje, apesar da idade, e como tem sido desconstruído o preconceito por conta da cor e da localização geográfica, que elas viveram de forma mais intensa no passado.

Questionados sobre escravidão, os moradores antigos de Brejão dos Aipins afirmam não ter havido esse processo – cativo, como preferem denominar – com as pessoas já nascidas na comunidade, pois somente os moradores que chegaram primeiro eram fugitivos. Os demais cresceram livres, criavam suas roças para subsistência e tinham casa de farinha própria; alguns compraram e outros receberam doações de terras.

Quando questionados sobre preconceito, todos os oito moradores mais velhos entrevistados nesta pesquisa contaram que, com frequência, são evitados ou tratados com bastante preconceito e racismo pela população circundante. Essa discriminação existe, segundo eles, principalmente por conta da cor – já que a maioria das pessoas é de cor preta –, das suas descendências, da sua etnia e da localização geográfica onde vivem. O relato abaixo, contado por dona Andreлина Leite, 70 anos, mostra de maneira mais clara como eles vivenciam e pensam essa experiência:

Óia, esse povo dessa região tudim aqui pra fora, eles detestavam os nêgo daqui. Se um nêgo saísse pra ir lá pra rua era um preconceito danado. Nós era conhecido

---

Mas também é no tempo presente que se reflete a vontade (ou não) de reprodução de uma identidade local, as transformações efetivamente ocorridas, a dificuldade na concretização dos sonhos/desejos/aspirações, bem como a falta ou dificuldade de iniciativa social no sentido de transformar.

como nêgo sujo do Brejão [...] Nós crescemos aqui, todo nosso povo sofrendo desse preconceito. Pra mode o jovem ter uma ideia, até as coisas pra vim pra comunidade, só porque é de nêgo é mais difícil, até pros que se diz políticos aqui nosso valor é só na época da eleição. É por isso que os jovens num quer ir estudar lá na rua, proque sofre muito, aí eles acaba disistindo da escola [...] Se eles num aprende é porque é nêgo vei do Brejão, mas nós também somo gente e nós agora num aceita mais preconceito. Já disse pros nossos jovens, estuda meus fios, que pra nós combater esse preconceito. (DONA ANDRELINA LEITE DA SILVA, 70 anos: informação verbal, 2012).

A fala da moradora reflete o estigma da negatividade atribuída aos afrodescendentes dessa e de outras comunidades semelhantes, pela cor da pele. O alvo de discriminação, nesse caso, torna-se maior, por se configurarem como grupo coletivo de afrodescendentes. Em Brejão dos Aipins, as narrativas como as de Dona Diamantina, 88 anos, recordam que mesmo no pós-abolição de 1888 os moradores dessa comunidade por muito tempo ficaram sem receber benefícios sociais como programas de alternativas de geração de renda e de assistência às vítimas das secas do Nordeste, como as ocorridas antes e depois de 1915.

Durante a pesquisa sobre as estruturas de saúde, educação e trabalho, encontramos algumas estratégias e dinâmicas diferenciadas de deslocamentos, adotadas pelos moradores de Brejão dos Aipins, entre o espaço rural e o urbano, no sentido de tentarem superar os desafios. Uma dessas estratégias pode ser percebida na dinâmica residencial das famílias, que facilita principalmente a condução dos enfermos, dos mais idosos ou dos moradores com alguma limitação de locomoção: as famílias adquirem uma segunda residência na cidade, nos municípios de Redenção do Gurgueia ou Bom Jesus. Isso lhes garante conciliar o acesso aos serviços públicos, sobretudo os de saúde, para o membro familiar necessitado e as lidas com a roça para os demais integrantes.

As famílias com grande número de filhos em idade escolar mais avançada também acabam adotando essa mesma técnica, em virtude da dificuldade de acesso ao transporte escolar, da precariedade do mesmo e da falta de níveis de escolaridade correspondentes na comunidade. Atualmente cerca de 20% das famílias mantêm essa prática, sobretudo as que possuem melhores condições de renda.

Outra estratégia adotada pelas famílias de Brejão dos Aipins para superar as dificuldades de trabalho e renda é a migração. Obtivemos informações que grande parte dos jovens já migrou para a zona urbana circunvizinha e para outros estados

do país. Há um grande contingente desses jovens que hoje vive em cidades satélites nos arredores de Brasília. Essa tática é assumida geralmente quando os filhos saem da comunidade em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida. A maioria deles constituem família e empregam-se em atividades urbanas ou rurais de agronegócio, retornando em algumas ocasiões, como nos festejos e nos finais de ano.

Essas práticas seguem, em parte, a lógica de vida das populações rurais, mas demonstram as transformações ocorridas nesses espaços e como estas estão expressas na relação de interdependência entre o rural e o urbano. O caso da família de seu Belarmino (nome fictício), um dos mais antigos moradores de Brejão dos Aipins, representa bem a situação de mobilidade constante entre o campo e a cidade: ele nasceu e sempre manteve sua primeira residência na comunidade. Desde o ano 2003, todavia, por razões relacionadas à saúde de sua esposa e à educação dos filhos, precisou construir uma segunda residência na sede do município de Redenção, em um local mais próximo – Bairro Planaltina.

Estas observações constataam a ausência de políticas públicas nesse tipo de comunidade, apontando para a importância de estudos mais aprofundados a respeito e de pensarmos sobre as formas de exercício das pessoas no caminho da autossuperação das dificuldades, pois podemos observar que os desafios são enormes, porém, aos poucos, superáveis.

Contar a história coletiva de Brejão dos Aipins não é o foco do nosso estudo, mas conhecê-la nos ajudou a entender melhor a realidade do nosso objeto de pesquisa. Diante dessa história, podemos observar que atualmente as mulheres aparecem como mais plenamente sociais e políticas, mas seus papéis ainda são vistos como inferiores ao dos homens, e, com frequência, desvalorizados. Nesse grupo o modelo de família ainda é patriarcal. Alguns exemplos disso estão presentes nas narrativas dos moradores mais velhos, principalmente as que retratam as relações de gênero. Nelas os homens aparecem com maior ênfase, enquanto as mulheres, secundariamente.

Mergulhar nesses aspectos da história dessa comunidade contribui para estabelecermos relações com as experiências das nossas colaboradoras, ressaltando as mudanças ocorridas e os mecanismos que utilizaram e/ou utilizam para superarem os desafios vividos, especialmente no contexto educacional, por meio de sua história até então desconhecida, silenciada e invisibilizada. Resta ainda

conhecer outros elementos que vêm se expressando ao longo da história dessa comunidade, como os relativos à educação escolar.

## **2.6 Educação escolar em Brejão dos Aipins**

Neste tópico descreveremos a Educação Escolar em Brejão dos Aipins. Nosso interesse sobre o tema se tornou importante para contextualizarmos, de um modo mais amplo, a realidade educacional aplicada ao grupo das nossas colaboradoras, contribuindo, assim, com as nossas interpretações em relação ao que foi pressuposto e problematizado no estudo.

Também é importante refletir sobre as atuais condições educacionais das populações afrodescendentes nessa comunidade, considerando a aplicação das Leis n. 10.639 (BRASIL, 2003) e n.11.645 (BRASIL, 2008), que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, dando outras providências. Há uma demanda antiga da educação brasileira no sentido de desvelar e expandir esse conhecimento conforme a alteração da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando oportuno esse estudo que não está separado da História do Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (2004) – instituem normas para a implantação das referidas Leis, e, em parte, orientam o ensinamento sobre a história dos Quilombos contemporâneos, das Comunidades Quilombolas e de sua situação atual.

Desse modo, consideramos que ensinar na escola as histórias dessas populações para todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de uma identidade multiétnica e pluricultural, que deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De maneira mais abrangente, esse conhecimento é importante para toda a sociedade brasileira como um todo.

As informações a respeito da educação escolar em Brejão dos Aipins, assim como no capítulo anterior, foram coletadas numa perspectiva histórico-social. Participaram desse momento da pesquisa quatro pessoas, sendo três moradores, entre os mais velhos, e uma professora da comunidade, que também está entre as participantes selecionadas neste estudo.

Algumas falas desses colaboradores (as) se tornaram importantes para uma melhor compreensão do contexto descrito e serão mencionadas quando necessário.

Contamos ainda com informações da Secretaria Municipal de Educação de Redenção do Gurgueia – PI – SME (2012) e de documentos manuscritos da escola da comunidade. Assim, trataremos, em um primeiro momento, de descrever os aspectos históricos da educação escolar em Brejão dos Aipins, e, em seguida, expor algumas observações sobre as relações estabelecidas entre a comunidade e a escola.

### 2.6.1 Aspectos históricos

Considerando que as experiências de aprendizagem ocorrem independentes do processo de escolarização (BRANDÃO, 1993, p.7), podemos dizer que em Brejão dos Aipins o processo educativo vivido pelos moradores mais velhos tenha se constituído pela educação não formal, assim como nos conta Dona Elça Maria, 68 anos (informação verbal, 2012):

Óia, aqui não tinha escola, nem energia, veja televisão, rádio, num tinha nada. O divertimento da gente de noite era uma reza, uma festa de batuque, de reis, tudo lá no suçuapara, aí também, nós aprendia assim nas brincadeiras e ouvindo nossos pais contar as história dos mais velhos. (DONA ELÇA MARIA).

Pelo relato acima, podemos constatar que as crianças aprendiam com os mais velhos, através da transmissão dos seus costumes. Esse sistema de transmissão cultural era desempenhado principalmente pela família e funcionava sem formalidades pedagógicas e curriculares, entretanto, aproveitadas como recurso educativo, sendo também base de reprodução da história e da cultura local. Esse processo educacional funcionou por mais de um século e meio nessa comunidade.

Por volta do ano de 1960, a partir da mobilização de algumas famílias, foram introduzidos os primeiros sinais de educação escolar nessa comunidade. Foi contratada uma pessoa que dominava um pouco a escrita, a leitura e que sabia contar para ensinar às crianças dessa comunidade. Dona Andreлина Leite da Silva, 70 anos, lembra que esse primeiro professor foi o seu Teodoro Fone, que segundo ela:

O Tiodoro Fone era inté meu parente, os pessoá dizia que ele era bom professor. Eu chorava de vontade de ir pra essa escola, mais meu pai num dexava [...] naquela

época, tinha que pagar cum coisa, num sabe? [...] Só que ele não deixava também pra eu não escrever biête. Naquela época esses véios era fogo, meu fio. Aí, o tempo passou e eu só vim estudar numa escola chamada Mobral, hoje não tem mais, só que eu já tava véia e num aprendi mais. (ANDRELINA LEITE DA SILVA, 70 anos: informação verbal, 2012).

As aulas particulares as quais a moradora se refere funcionavam na casa do pai desse professor, o senhor Antonio Calisto. Nessa casa funcionava uma espécie de escola multisseriada, com apenas uma sala de aula, bastante pequena, que possuía cerca de 20 alunos, apenas aqueles cujas famílias podiam pagar. Os equipamentos eram somente uma mesa grande, que todos usavam para colocar o caderno, e dois bancos em que sentavam todos os alunos e o professor. Quanto aos recursos didáticos, existiam apenas o lápis e a carta de ABC. A remuneração do professor, paga pelos pais, era feita com alimentos, como os descritos pelos moradores: arroz, feijão, milho, farinha, tapioca e animais como porco, ovelha e galinha.

Após dois anos de funcionamento, essa sala de aula, que antes ficava na casa do seu Antonio Calisto, passou a funcionar na casa da senhora Eliza Nunes Catuaba, uma segunda professora que fez parte da terceira geração de moradores da comunidade. Ela sabia ler e escrever, por isso passou a trabalhar como professora na comunidade.

A professora entrevistada na pesquisa diz ter sido aluna nessa escola. Segundo ela, as metodologias de ensino eram baseadas na repetição das letras e na resolução das quatro operações matemáticas de conta: adição, subtração, multiplicação e divisão. Os alunos eram obrigados a ler, escrever e contar. A disciplina era baseada ainda na punição, através da palmatória. Ela conta ainda que os castigos eram “duros” e aqueles que não conseguiam aprender tinham que se ajoelhar em pedrinhas ou, em outros casos, apanhar, pois o professor podia substituir o pai em caso de punição. Havia casos em que os alunos chegavam a ser colocados de castigo por mais de um dia.

As lembranças desse espaço escolar, seu mobiliário (um banco de madeira não lapidada) e os materiais didáticos utilizados nas aulas, ainda estão bastantes presentes na memória dessa professora. Na visão dela, as metodologias de ensino eram duras e violentas para com os estudantes. Muitas crianças evadiam-se por não suportar os castigos aplicados quando não conseguiam aprender. Como não havia

divisão de séries, aqueles que iam aprendendo a ler ou fazer um bilhete já podiam afastar-se da sala de aula.

Ao explicar o modelo de educação escolar sistematizado no Piauí nesse período, Ferro (1996) descreve que este era orientado pelo Estado, e o ensino era fragmentado, baseando-se na aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho professoral era movido mais pela vocação, considerada o norte profissional. O fluxo de professores era muito pequeno, por isso as turmas eram heterogêneas e funcionavam em um único espaço e/ou turno, sendo bastante comum o uso dos castigos físicos como medida disciplinar. Enfim, a prática escolar era de caráter mais provisório do que pedagógico.

Foi neste contexto que, no ano de 1954, veio para Brejão dos Aipins um professor, cujo nome os moradores não se lembram, da cidade de Bom Jesus, município ao qual a comunidade pertencia nesse período. Segundo eles, tinha uma vocação e um conhecimento bem mais elevado do que os outros da comunidade, e isso oportunizou novas aprendizagens para os alunos. A remuneração desse profissional era paga pelo Órgão Municipal de Educação, atual Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus, e as aulas continuavam acontecendo numa pequena sala cedida pela professora Eliza, uma das moradoras da comunidade.

No ano de 1967 foi criado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei n. 5.379/1967, que, ao ser disseminado pelo país, chegou um ano depois (1968) em Brejão dos Aipins. Neste momento alguns jovens e adultos desta comunidade tiveram acesso à leitura e à escrita, o que até então só as crianças tinham. Segundo dona Andreлина Leite, 70 anos, as aulas desse movimento aconteciam uma vez por semana, com um professor que vinha da cidade de Redenção. Esse movimento, gerido pela prefeitura de Redenção, durou somente cerca de um ano na comunidade, inviabilizado, segundo disseram à moradora, por questões de ordem financeira.

No ano de 1971, quando já havia se passado quase um século da abolição oficial da escravatura, a escola chegou oficialmente a Brejão dos Aipins. Naquele ano foi construído um prédio próprio com duas salas de aula e um pátio. Essa escola recebeu o nome de “Filomena Nunes”, em homenagem a uma líder comunitária e doadora do terreno onde fora construída a escola. A primeira professora a lecionar nessa escola se chamava Albertina Mariano, originária da localidade Piri-piri, zona rural do município de Bom Jesus. Segundo informações de moradores, essa

professora, com qualificação em nível de 4ª série, chegou a se casar com um dos moradores e ficou atuando como professora por muitos anos, lecionando nas primeiras séries. A sua remuneração era paga pela Prefeitura Municipal de Redenção Gurguéia – PI, não se sabendo ao certo se em dinheiro ou alimentos.

Alguns anos depois chegaram outros professores, também com a qualificação em nível de ensino primário. Como os alunos não recebiam incentivos e passavam por diversas dificuldades para estudar, os índices de evasão eram enormes. Além disso, tratava-se de uma comunidade de difícil acesso; a escola era isolada e carente de outros servidores/as administrativos e apoio pedagógico. Não havia prática de formação de docentes e, portanto, aqueles estudantes que terminavam a 4ª série já deviam ser professores. A fala a seguir reporta-se a essa condição:

A gente não tinha acesso aos níveis maiores de escolaridade. O aluno que conclua a 4ª série e não tinha como ingressar no ginásio, que só existia lá na cidade. Ou parava de estudar, ou, se fosse do lado do prefeito, ficava sendo professor aqui na comunidade. Os professores que conseguiam ir mais adiante, são porque saíam da comunidade para estudar na cidade e/ou fizeram o LOGOS, como foi meu caso, um programa do governo que funcionava na época, tipo semipresencial (Professora H. A. C, moradora da comunidade: informação verbal, 2012).

O LOGOS I e II eram projetos de formação de professores leigos do Governo Federal em parceria com os estados. O objetivo era a formação de professores a curto prazo, em nível de magistério – antigo 2º grau –, para atuarem nas séries iniciais, principalmente nas escolas rurais onde havia maior demanda. Segundo informação da professora citada anteriormente (2012), no Piauí o LOGOS I e II existiram por mais uma década, formando muitos profissionais em todas as cidades do estado. Em Brejão dos Aipins, alguns dos professores que passaram pela escola da comunidade obtiveram um grau de formação mais elevado através desse projeto.

No ano de 1994, a Escola da comunidade foi ampliada com mais uma sala de aula. Depois, na administração municipal da senhora Elita Tavares (1997), foi realizado o primeiro concurso municipal, através do qual essa escola teve a oportunidade de receber professores e também a primeira diretora, a professora Hercília Catuaba. Em 2002, foi ampliado o nível de oferta de escolaridade até o Ensino Fundamental completo. Esse momento representou uma oportunidade para os habitantes de Brejão dos Aipins, uma vez que muitos alunos, entre jovens e adultos que haviam parado seus estudos, voltaram novamente à escola. Com isso,

elevou-se o número de estudantes em cerca de 20% além da quantidade que a escola atendia antes, demandando uma ampliação da escola e resultando na construção de mais salas de aula, banheiros, secretaria, cantina, e também aumentando o número de professores. Nesse ano de 2002 a escola estava sob a direção do professor Mário Genário Lima, que permaneceu na função até o ano de 2004.

No ano de 2005, assume a direção a professora Maria Benedita Barbosa (filha da comunidade). Nesse mesmo ano, uma grande felicidade foi vivida pelos moradores de Brejão dos Aipins em relação à escola: a festa de conclusão da primeira turma de ensino fundamental, que resultou numa belíssima solenidade. Esse evento, segundo os moradores, marcou a história da educação na comunidade, principalmente para os pais de alunos, pois o fato de seus filhos concluírem a 8ª série representou uma grande conquista, uma vez que havia expectativas de que não pudessem chegar até esse nível de ensino.

Dois anos depois, em 2007, essa escola recebeu sua primeira equipe de coordenadores pedagógicos, que atuavam junto aos trabalhos da Secretaria Municipal de Educação. Assim, as mudanças se voltaram para as questões pedagógicas, com a implantação da primeira proposta pedagógica fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNRRER, 2004), que orienta a organização do currículo e do trabalho pedagógico fundamentado nos princípios das Leis 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008).

A proposta pedagógica contemplava os seguintes princípios: a implantação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar das crianças e jovens, primando questões históricas da luta quilombola e dos quilombos contemporâneos no Brasil, incluindo a história local; e a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, fundamentada na Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006), que também altera a Lei 9.493 (BRASIL, 1996), que trata em seu art. 32 sobre “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”.

Essas mudanças foram significativas para possibilitar uma melhor aprendizagem escolar às crianças; e também para os professores refletirem à luz da experiência didático pedagógica nessa comunidade, antes não oportunizada.

Ao que se pode observar, o papel da escola frente aos objetivos dessas leis ainda é um desafio a desenvolver em Brejão dos Aipins. Mas depois de algumas mudanças estruturais no currículo escolar nesse período, os alunos começaram a compreender melhor a participação e as contribuições dos povos afrodescendentes na formação, social, política e cultural do Brasil, como também a valorizar o pluriculturalismo e as outras identidades brasileiras.

No momento atual, a escola Filomena Nunes possui 5 salas de aula e um quadro de 15 trabalhadores em educação, entre professores e demais funcionários. É frequentada pelos moradores da localidade e de outras comunidades circunvizinhas, atendendo cerca de 200 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental com faixa etária de 3 a 16 anos (CENSO ESCOLAR, 2012).

FIGURA 8 – Crianças estudantes da comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2012.

Uma parte desses alunos é atendida pelo transporte escolar municipal e, embora a infraestrutura do prédio comporte todos os alunos matriculados, esta ainda é bastante precária no que diz respeito às condições físicas e materiais de segurança, lazer, higiene, tecnológicas, entre outras. Como apoio governamental, conta apenas com o programa Brasil Quilombola, que através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/ Campo destina recursos e produtos diferenciados para a merenda escolar nessas comunidades.

No geral, observa-se que a escola tem tentado se constituir em Brejão dos Aipins, mesmo que os desafios educacionais ainda sejam muitos, desde as condições de acesso – precárias até o modelo de educação que não atende

completamente à demanda – que é histórica. Falta investimento efetivo na formação e qualificação dos professores em exercício e, embora não haja registro de crianças fora da sala de aula, são elevados os índices de analfabetismo entre jovens e adultos da comunidade.

### 2.6.2 A comunidade e a escola

Apesar das dificuldades apresentadas, a maior parte dos moradores entrevistados acredita na possibilidade de avanços na educação escolar da comunidade. Trata-se daqueles que veem a importância política social da escola no mundo contemporâneo. A fala abaixo mostra como esse grupo de afrodescendentes tem se apropriado desse espaço, de maneira ressignificativa e flexível, para garantir seus direitos:

Já vieram pra tirar a escola daqui. Ai nós juntemo todo mundo e disse: tirar a escola daqui da comunidade, nem pensar, nós já não tem nada moço, e ainda ficar sem escola [...] Só num tiraram a escola de nós porque nós juntemo e lutemo. (D. N. V, moradora da comunidade: informação verbal, 2012).

Os moradores dessa comunidade parecem entender a importância do papel social da escola. Diante dessa fala, pode-se dizer que tal instituição é muito valorizada por eles; os mais velhos, que não tiveram acesso à educação formal, relacionam o sucesso dos projetos da comunidade ao apoio da escola. Conforme esse ponto de vista, os professores e os jovens estudantes ajudam a comunidade com base nos conhecimentos aprendidos.

Segundo dona Andreлина, 70 anos, depois da escola as condições de vida em Brejão dos Aipins melhoraram muito. Ela lembra que no passado as dificuldades eram maiores, pois as pessoas não sabiam ler e escrever. Percebemos ainda que a escola ajuda na organização da comunidade, trazendo melhorias na infraestrutura do lugar, na geração de novas condições de trabalho, novas fontes de renda, e ainda a visão de um futuro melhor para as crianças da comunidade.

Nesse contexto, as mulheres de Brejão dos Aipins demonstram ser o grupo que mais tem aproveitado as oportunidades oferecidas pela escola. Dentre os moradores, elas são as que apresentam níveis mais elevados de escolaridade, havendo algumas que concluíram o nível superior. Isto indica que as mulheres estão

tentando se manter face às mudanças estruturais ocorridas na sociedade circundante, como aquelas que se inserem no mercado de trabalho, cada vez mais exigente (BOAKARI, 2005).

Como visto, nessa realidade educacional desafiadora, elegemos mulheres dessa comunidade como sujeito deste estudo para uma análise mais aprofundada de suas experiências nesse caminho. Sabemos da necessidade de uma interpretação simultânea e/ou mais sistemática sobre a educação escolar em Brejão dos Aipins. Mas como esse não é o foco deste estudo, consideramos as informações obtidas necessárias e importantes para entendermos o lugar da escola nas experiências e na reprodução de valores de pessoas dessa comunidade.

Prosseguindo, vejamos no capítulo 3 os caminhos metodológicos tomados pelo pesquisador e os resultados obtidos no desenvolvimento deste estudo. Trata-se do referencial, dos procedimentos e das análises que orientaram a pesquisa com mulheres dessa comunidade.

### **3 ACESSANDO AS INFORMAÇÕES E TRABALHANDO OS DADOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo descreveremos a natureza e o tipo de pesquisa utilizada, a caracterização das participantes, o acesso às informações, os instrumentos e o tratamento dado às informações obtidas. Das abordagens que orientaram a pesquisa, destacam-se as de Boakari (2010, 1994), Santos (2008) e Moreira (2006).

Entendemos que a abordagem qualitativa ajuda na compreensão dos sentidos atribuídos pelas participantes aos fenômenos estudados, enquanto a pesquisa exploratória proporciona uma melhor aproximação com o problema a ser compreendido a fim de melhor explicitá-lo.

Para uma melhor compreensão da utilização dessas referências, inicialmente discutimos a natureza e o tipo de pesquisa –a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória, e, na sequência, descrevemos os itens correspondentes ao desenvolvimento prático da pesquisa, abordados separadamente, como visto a seguir.

#### **3.1 Natureza e tipo de pesquisa**

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativo-exploratória. A sua principal característica é a compreensão das experiências dos sujeitos que são fontes diretas de informações consideradas relevantes. A pesquisa exploratória tem como objetivo uma aproximação com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou elaborar questões, acrescentando que seu planejamento é flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos estudados.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação, como uma investigação exploratória, incide diretamente em explicações sobre os diversos aspectos da vida educativa das pessoas. Para esses autores, a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como ocorre nas pesquisas quantitativas. Ainda segundo eles, esse tipo de pesquisa nos possibilita examinar o mundo com a ideia de que todos sabem de algo, que nada é trivial, e tudo tem

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso problema de pesquisa.

Outra explicação para a escolha dessa abordagem vem das orientações de Leedy e Ormrod (*apud* BOAKARI, 2010, p. 3), ao argumentarem que pesquisas de abordagens qualitativas de cunho fenomenológico, como estudos culturais e estudos interpretativos, são basicamente tentativas de descobrir o sentido que agentes sociais atribuem aos fenômenos, baseados em sua visão de mundo, seus interesses, suas experiências e os seus contextos sociais. Estudos qualitativos usam dados de um número limitado de participantes, mas podem produzir resultados significativos para entendermos melhor uma dada realidade específica.

Neste sentido, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma mais indicada para entender de modo detalhado a natureza de um fenômeno social, com a intenção de coletar informações. Torna-se adequada para este estudo, uma vez que esse dependeu de análises interpretativas de “fatos”, de experiências e de significados dos fenômenos discutidos por um número limitado de participantes, para captar ideias, saberes e opiniões sobre a realidade mais abrangente de uma comunidade.

As inferências básicas deste estudo estiveram diretamente ligadas à compreensão dos fenômenos de educação, gênero, afrodescendência e da questão quilombola. Tinha como objetivo principal analisar as experiências escolares de um determinado grupo de mulheres da comunidade quilombola de Brejão dos Aipins, identificando as relações dessas experiências com as suas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, de gênero, de localização e de condições sociais.

Vejamos, a seguir, detalhes sobre as participantes e os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa.

### **3.2 Das participantes do estudo**

Após apresentar o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da UFPI e receber parecer favorável (ANEXO F), com base nas orientações da portaria nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004), iniciamos a pesquisa, que foi desenvolvida com quatro

mulheres que moram, trabalham e participam dos trabalhos comunitários (organizações) em Brejão dos Aipins. Todas foram convidadas para participar voluntariamente da pesquisa.

Para seleção desse grupo, foram utilizadas informações das entidades que elas participam, como igreja, associação comunitária e escola. O critério de escolha foi o seguinte: mulheres que apresentassem avançados níveis de escolaridade e participassem da vida político-comunitária, como descritas no QUADRO 3:

QUADRO 3 – Descrição das participantes da pesquisa.

Nº	Nome	Idade Aproximada	Formação	Trabalho/Emprego	Organização Comunitária participante
01	Luiza Mahin	50 anos	Ensino Superior Completo	Professora	Trabalhos da Igreja.
02	Tereza de Quariterê	44 anos	Ensino Superior Completo	Professora	Associação
03	Maria Preta	39 anos	Ensino Médio Profissionalizante Completo	Serviços Gerais	Associação, Trabalhos da Igreja.
04	Maria Conga	28 anos	Ensino Médio Profissionalizante Completo	Assistente Rural	Associação, Trabalhos da Igreja.

Fonte: entrevistas orais /quadro elaborado pelo autor, 2012.

Visando preservar o anonimato preconizado pelos princípios da ética em pesquisa, essas participantes foram identificadas por pseudônimos. A primeira, chamamos de Luiza Mahin – líder do levante dos escravizados, revolta dos malês na Bahia; a segunda, Tereza de Quariterê – que liderou o Quilombo de Quariterê no Mato Grosso, também conhecido por grandes revoltas; e as duas últimas, Maria Preta e Maria Conga, mulheres africanas referências em sabedoria e em beleza (SCHUMACHER; VITAL BRASIL, 2007).

Compõem, entre os documentos enviados ao Comitê de Ética, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – e o Termo de Confidencialidade. Estes documentos têm o objetivo de assegurar privacidade e sigilo das informações obtidas na pesquisa, sendo utilizados única e exclusivamente para execução do estudo, de modo a não trazer nenhum prejuízo para as participantes.

A inclusão dessas participantes foi realizada por meio de seleção nos seus locais de trabalho, como a escola e a sede da associação quilombola da

comunidade, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE (APÊNDICE B) – e do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C). Não houve caso de desistência ou exclusão. sendo assim, não houve necessidade de substituição ou de uma nova seleção entre as outras mulheres da comunidade.

### **3.3 Do acesso às informações**

A pesquisa foi desenvolvida durante três meses na comunidade de Brejão dos Aipins, contabilizando o período correspondente ao levantamento das informações referentes à comunidade (contextualização da realidade) e à realização das entrevistas com as quatro participantes.

As visitas à comunidade aconteciam duas a três vezes por semana, e em dias alternados. Em todas elas, ainda que não pernoitássemos, durante o dia ficávamos hospedados na escola ou nas casas das famílias de Brejão dos Aipins. A cada visita, escolhíamos um lugar para fazer as refeições de almoço, na maioria das vezes na cantina da escola. Esse procedimento permitiu uma maior aproximação com o cotidiano da comunidade e das participantes.

Depois de ficarmos mais conscientes de algumas das realidades históricas da população/comunidade, foram realizadas as entrevistas com as mulheres selecionadas para o estudo. Os itens das entrevistas constam no guia das entrevistas, e serão descritos na análise de dados e discussão da pesquisa, no capítulo seis. Tendo em vista que a pesquisa estava destinada a esse grupo selecionado, e considerando a escola como um ponto de referência para todas elas, as entrevistas foram realizadas exclusivamente no espaço da Escola Rural Filomena Nunes, localizada no centro da comunidade, um prédio com uma boa infraestrutura física, salas amplas e instalações em bom estado de conservação, apropriado para o atendimento de alunos.

Assim, a coleta das informações com as participantes ocorreu através da entrada no cotidiano dessa instituição escolar. Os dias e horários foram combinados com as quatro mulheres e a duração das entrevistas era de uma hora para cada uma. As informações foram coletadas exclusivamente pelo pesquisador, e as ações de monitoramento da sua coleta, e de segurança dos indivíduos participantes foram relativamente simples. Dadas questões éticas, morais e jurídicas, para fins de manutenção do anonimato dos pesquisados, ninguém além do pesquisador teve

acesso às entrevistas, aos relatórios e às gravações, protegendo, desse modo, as identidades das pessoas que participaram desse estudo.

As experiências, vividas durante as entrevistas, na maioria das vezes, nos direcionou a perguntas sem respostas, momento em que o silêncio ecoava. Os temas e as perguntas das entrevistas voltavam-se sempre para a vida escolar, comunitária e organizativa das mulheres. Foi estabelecida a liberdade das entrevistadas falarem o que queriam, sempre que possível, justificando as suas respostas. Algumas vezes, alimentamos fatos fictícios e questões que considerávamos importantes.

No geral, buscávamos conhecer, com a colaboração dessas participantes, as experiências marcantes de sua vida escolar, através de suas percepções como afrodescendentes e quilombolas. No caso em questão, buscamos traçar um perfil socioeducativo desse grupo de mulheres, para que pudéssemos melhor conhecê-lo.

Assim, conhecer esses aspectos da vida de mulheres de Brejão dos Aipins não foi apenas voltar aos tempos da escravidão, da exploração do trabalho, das dificuldades associadas à sua realidade social, mas também conhecer o “tempo dos antigos”, das brincadeiras de roda, das danças e das festas, da religiosidade, enfim, a sua cultura e, principalmente, a educação e as mudanças ocorridas nesse espaço. Aquilo que foi impossível malograr nessa comunidade, e que ninguém sabe expressar melhor do que seus próprios moradores, especialmente, as mulheres participantes.

Pela natureza do estudo e pelos sujeitos sociais que participaram, o número de riscos e de dificuldades foi limitado. Nossa orientação quanto aos riscos era de que, tratando-se de pessoas, mesmo que com certa afinidade, houvesse a preparação para situações imprevistas. Assim, dentre alguns riscos registrados, ocorreram na hora das entrevistas momentos em que as participantes se lembraram de experiências negativas em sua trajetória escolar, situações que até certo ponto causaram incômodo psicológico. Em dois casos registrados, com alguma atenção especial, cuidamos para deixar as participantes à vontade. Isso dependeu largamente da nossa habilidade de ouvir com muita atenção e respeito e de saber lidar com as participantes.

Em termos das dificuldades, não registramos problemas que poderiam comprometer o estudo. De outro modo, os efeitos negativos, por exemplo, os referentes ao local e o tempo de coleta dos dados, foram controlados na fase inicial

da investigação, no tocante a tal possibilidade. Houve necessidade, para benefício da pesquisa, de algumas alterações no cronograma de trabalho, em função das participantes nem sempre estarem disponíveis nos dias e horários previstos. Por diversas vezes, tivemos que reprogramar dias e horários para concluir ou iniciar uma entrevista. Isso foi necessário para que pudéssemos fazer o estudo mais exequível e propício para as participantes, o seu grupo e o pesquisador.

### **3.4 Dos instrumentos de pesquisa**

A pesquisa aconteceu através de entrevistas temáticas “guiadas”, que foram conduzidas com questões abertas individualmente. Richardson (1999, p. 207) esclarece que uma entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir aspectos de determinadas experiências. Esse tipo de entrevista produz mudanças nas pessoas expostas a ela. Nesse caso, buscamos conhecer previamente os aspectos que desejávamos pesquisar e, com base nisso, formulamos alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependeram basicamente do pesquisador, enquanto as entrevistadas tiveram a liberdade de expressar-se como preferissem.

Durante as entrevistas, basicamente as participantes foram solicitadas a narrar fatos sobre sua trajetória de vida escolar e político-comunitária. Para isso, nos orientamos pelo roteiro – guia de pesquisa (APÊNDICE A). E para garantir a confiabilidade das narrativas, foram realizadas gravações em um aparelho de áudio, que por sua vez ajudou na transcrição das informações. Além disso, utilizamos anotações em diário de campo. Essas técnicas foram úteis também na organização, análise e interpretação dos dados, que foram compreendidos como meios específicos que viabilizaram a aplicação dos métodos(s).

Algumas modalidades de pesquisas caracterizam o diário de campo. Dentre elas, há aquela que trata do diário como modalidade analítica da observação participante, isto é, aquela em que o observador se assegura em aspectos relevantes para depois analisar (ZABALZA, 2004). Nesse caso específico, fizemos anotações de questões que não foram expressas e/ou observadas durante as entrevistas, como por exemplo, datas, nomes e outros.

Thompson (1992, p. 152) explica que a rememoração depende muitas vezes de elementos significativos para que fatos adormecidos possam ser lembrados. Seguindo esta orientação, houve momento em que ativamos a memória das

entrevistadas por meio de fontes documentais iconográficas, como fotografias de eventos acontecidos, além da leitura de certificados guardados por elas em casa. Os casos mais lembrados foram: fotografias da primeira colação de grau ocorrida na comunidade (1995); e um certificado de conclusão de um curso de magistério feito por uma das participantes. Tentamos combinar essas técnicas a fim de melhor obtermos informações sobre a realidade educacional das mulheres participantes.

Durante toda a pesquisa foi permitida a tiragem de fotografias das interlocutoras, como também de moradores da comunidade e de lugares considerados importantes por eles, sendo autorizada por todos (as) a reprodução pública dessas fotografias, como consta no Termo de autorização de imagem (ANEXO D). No entanto, para não comprometer o anonimato das participantes, utilizamos apenas imagens de outros moradores e lugares. Em se tratando de filmagem, não foi permitida a reprodução pública.

### **3.5 Da organização, análise e interpretação dos dados**

Após concluir as entrevistas da pesquisa, prosseguimos para a organização, análise e interpretação dos dados referentes ao estudo. No primeiro momento ocorreram as transcrições das entrevistas das participantes, lembrando que, nesse tipo de pesquisa, alguns autores, como Santos (2008), asseguram que nas transcrições o nível de detalhes depende das finalidades do estudo. Portanto, as normas gramaticais podem ser seguidas desde que, no transcrever das falas, o pesquisador tenha habilidade literária de manter o texto escrito fiel à essência dos dados obtidos. Seguindo essa orientação, transcrevemos as falas na íntegra, mas tivemos a preocupação de seguir as normas gramaticais.

Posteriormente, os dados obtidos foram organizados em categorias de análise, sistematizadas de acordo com as orientações de Moreira (2006). Segundo o autor, essa técnica de organização do conteúdo das entrevistas se utiliza da classificação dos elementos ou aspectos com características comuns, que tenham relação entre si. Essa observação se tornou importante para decidirmos sobre os dados que realmente nos interessavam, uma vez que a pesquisa gerou um volume expressivo de informações. Assim, foi possível fazer uma descrição sucinta dos aspectos relevantes que seriam levados para a discussão da pesquisa. Os

depoimentos e os detalhes observados durante esse processo constituíram “o *corpus*” da pesquisa.

No primeiro momento da análise, focalizamos em acontecimentos específicos que marcaram ou influenciaram as experiências escolares das participantes; no segundo, fizemos a identificação dos elementos (temas e relações em comum) que especificam cada uma delas utilizando seus respectivos relatos. A partir disso, fomos construindo as interpretações, fazendo novos questionamentos acerca de como se poderia pensar a partir da fala delas e também de outros moradores, e por fim, textualizando as informações.

A textualização constituiu-se na interpretação das informações dadas pelas participantes que são apresentadas em categorias de análise no tópico seguinte deste estudo. Ao final desse processo, levamos as informações coletadas para que as entrevistadas conferissem os dados antes de sua publicação. Isso foi importante para maximizar a confiabilidade do estudo junto à instituição proponente da pesquisa e, principalmente, junto às colaboradoras (MOREIRA, 2006).

Os dados obtidos, as análises e as inferências teóricas a respeito deste estudo serão apresentados a seguir.

### **3.6 Mulheres quilombolas de Brejão dos Aipins: o que está na roda?**

Neste tópico apresentaremos os resultados das análises dos dados resultantes do trabalho de campo. Antes de discutir as análises, vale ressaltar o fato de que as falas das mulheres que voluntariamente participaram deste estudo se contextualizam nas realidades históricas e socioculturais de Brejão dos Aipins. Foram estes fatores que influenciaram o que disseram e como disseram.

As informações acessadas das participantes da pesquisa foram transcritas, checadas e organizadas em falas contínuas. Depois estas falas foram tratadas de acordo com as orientações de Moreira (2006, p. 189):

Nesse estágio da análise, o pesquisador está em posição de considerar as unidades gerais de significado, que são os termos amplos e questões que aparecem frequentemente nas entrevistas [...] As unidades gerais de significado, referem-se à extensão das respostas dadas pelo entrevistado e estão diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Utilizando-se dessas orientações, fomos interligando os trechos considerados mais relevantes de cada entrevista, possibilitando uma leitura contínua dos dados. A classificação em tópicos foi seguindo a ordem do roteiro utilizado durante a pesquisa. Os trechos de respostas que tratavam mais especificamente de cada um destes tópicos foram combinados num grupo. Sistemáticamente organizados, reorganizados e nomeados, estes grupos referentes às mesmas ideias e fenômenos possibilitaram a sua integração porque tinham conteúdos semelhantes e comparáveis. Deste modo, as categorias foram desenvolvidas como sendo conceitos-significados de maior abrangência de informações sobre os elementos investigados. As quatro mulheres apresentaram um conjunto de atitudes características que, ao serem confrontadas, apresentaram semelhanças, possibilitando sistematizar tudo nas cinco categorias a seguir:

Categoria 1 – Realidade social: empobrecida e desafiadora;

Categoria 2 – Ausência, interrupções e dificuldades de acesso à escola;

Categoria 3 – Ajuda da família, especialmente o apoio das mães;

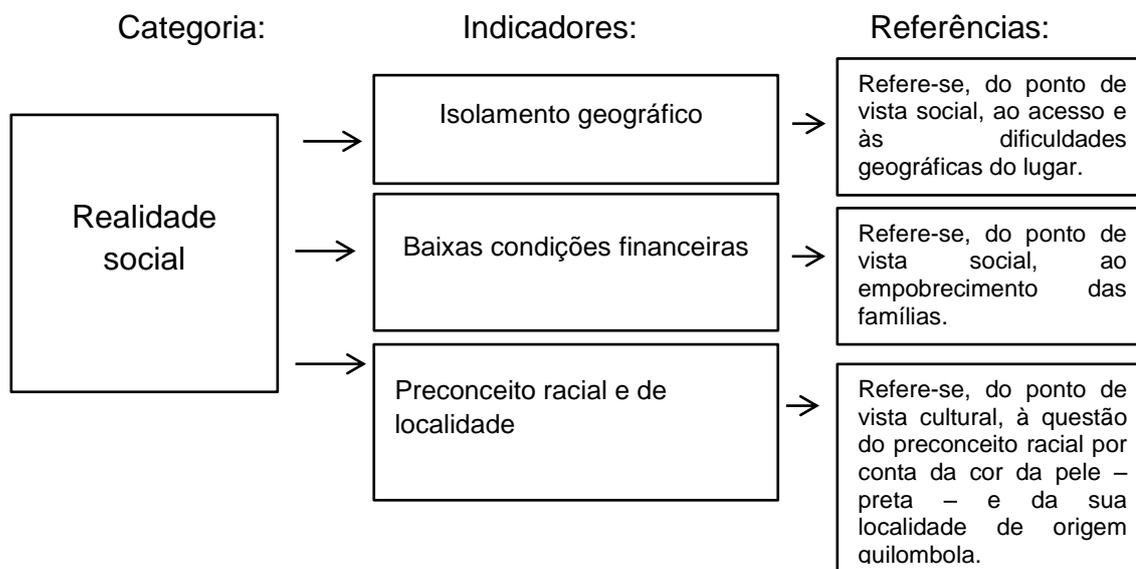
Categoria 4 – Desempenho escolar e profissional marcado por esforço intenso;

Categoria 5 – Escolarização, organização e politização da questão de gênero.

### 3.6.1 Realidade social: empobrecida e desafiadora

No primeiro momento das entrevistas buscamos conhecer as experiências socioeconômicas e culturais das entrevistadas quando ainda eram estudantes. Seguindo o roteiro da entrevista, questionamos o seguinte: Quando você pensa em sua vida como mulher afrodescendente quilombola e sua trajetória no espaço rural brasileiro, o que nos contaria sobre os aspectos de sua vida socioeconômica e cultural quando era estudante? Vejamos abaixo as categorias, apontadas pelos sujeitos:

FIGURA 9 – Eixo categorial 1.



Fonte: Dados do autor (2013).

Entre algumas das falas a respeito desse eixo categorial, reproduzimos as seguintes:

Meu sofrimento maior era a falta de condições financeiras [...] Aqui sempre foi muito isolado, esquecido, a maioria do povo era negro ai tinha a questão do preconceito, num tinha ajuda de ninguém e nem oportunidade de outra renda, só a roça, e o que meus pais plantavam só dava mal pra comer, eles vendiam as coisas pra me ajudar a comprar o material escolar, mas às vezes, não tinha dinheiro pra comprar nem o caderno [...]. (LUIZA MAHIN: informação verbal, 2012).

Minha maior dificuldade aqui em Brejão dos Aipins era acesso ao lugar, que ficava muito isolado, não tinha transporte, eu sofria muito para ir e vir a pés toda semana da cidade [...] A gente sofria muito de preconceito por ser daqui, mas as maiores dificuldades eram financeiras. No começo pra eu estudar, minha mãe pilava arroz e mandava pra eu vender pra comprar o caderno. Lá em casa eram muitos filhos e meus pais eram muito pobres. Com tempo eu tive que procurar uma casa de família pra trabalhar [...] (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

Meu primeiro impasse pra eu estudar no tempo certo era o isolamento da comunidade, aqui não tinha escola, e ir pra cidade era difícil, a gente não tinha condições, e quando ia sofria muito por causa da discriminação em relação a comunidade, não tinha outra oportunidade, se não ser domestica, aliás, até hoje é assim, me lembro de que naquela época quando a gente chegava a caminhão, o pessoal ficava falando olha os negros do Brejão chegando [...]. (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

Os depoimentos dessas três interlocutoras dão conta de como localização, realidade financeira, raça e classe social se misturam na vida desse grupo, claro,

assim como na vida da população afrodescendente em geral. As atribuições de raça e classe são tão entrelaçadas nas narrativas das mulheres entrevistadas que não nos possibilitam dizer qual delas se alinha primeiro às dificuldades enfrentadas por essas mulheres na sua realidade social empobrecida e desafiadora.

De acordo com Maestri e Fiabani (2008, p. 86), essas duras condições de empobrecimento e de discriminação racial desses grupos são dadas pelas consequências simbólicas, na maioria das vezes, resultantes do processo histórico vivido pelos Quilombos brasileiros invisíveis aos “ajustes sociais”, “perseguidos e até distribuídos em todas as regiões do país”.

No tocante a nossas observações, esse espaço aparece nas experiências das mulheres de Brejão dos Aipins como um jogo de impedimentos, como local isolado de difícil acesso, esquecido socialmente, empobrecido e de origem quilombola, aspectos que resultavam em preconceitos e também as impossibilitavam de avançar nos estudos escolares com facilidade.

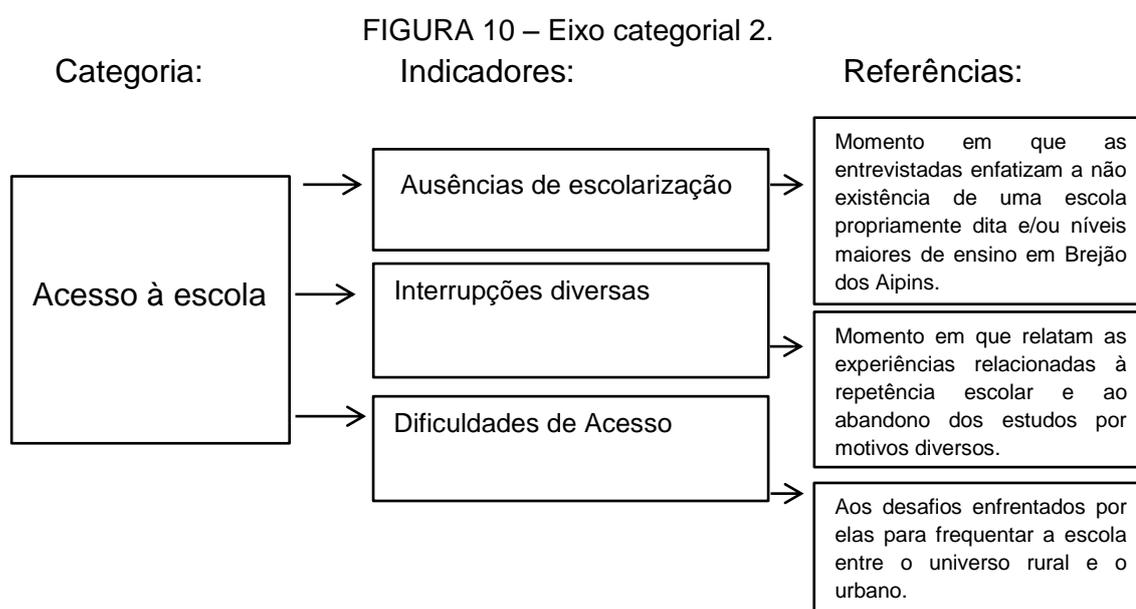
Mahin e Quaritêre nos contam que viveram diversas situações de desamparo quando tiveram que se deslocar do universo rural para o ambiente urbano para estudar, já que não havia escola e/ou níveis maiores de educação formal na comunidade, tendo que confrontar nesse outro espaço com discriminações, tais como as relacionadas à questão racial, de gênero, de classe social, habitação e localização geográfica.

Nessa trajetória, as dificuldades de locomoção e acomodação se tornam marcantes na memória das entrevistadas. Quariterê lembra que não existia oferta de transporte escolar gratuito, e que não tinha condições de arcar com os custos do mesmo; a necessidade de melhorias das condições de vida na comunidade era, sem dúvida, urgente e não havia outra possibilidade a não ser enfrentar os desafios, e, com certa paciência, esperar o tempo possível para concluir os estudos.

Exemplo disso, Maria Preta não pôde prosseguir os estudos. Teve que se deslocar da comunidade para morar e trabalhar em casa de família, porque não havia outra oportunidade de trabalho a não ser como doméstica e/ou babá, o que certamente fazia sofrendo muitas explorações e discriminações, não lhe sobrando tempo para concluir o ensino secundário em tempo hábil, barreiras de uma realidade que, aliás, ela mesma faz questão de nos lembrar, ainda é comum na vida escolar de muitas mulheres da comunidade nos dias de hoje.

### 3.6.2 Ausências, interrupções e dificuldades de acesso à escola

Durante as entrevistas, solicitamos das participantes, num segundo momento, que descrevessem seu fluxo escolar e, em seguida, relatassem nomes de pessoas e/ou fatos que causaram transtornos, dificuldades ou que interromperam sua trajetória educacional, impedindo seu progresso pessoal nos estudos. Os relatos apontaram as seguintes categorias:



Fonte: Dados do autor (2013).

Baseado nos relatos obtidos, elaboramos o QUADRO 4 para ilustrar melhor o fluxo de escolarização vivido por elas, no qual foi possível encontrar trajetórias escolares marcadas por ausências, dificuldades de acesso, interrupções e desistências da escola formal. Vejamos a seguir:

QUADRO 4 – Fluxo escolar das participantes da pesquisa.

Mulheres	Data aproximada de acesso à escola	Data aproximada de conclusão do Ensino Fundamental Menor	Data aproximada de ingresso no ensino Fundamental Maior	Data aproximada de conclusão do Ensino Médio	Ingresso No Superior
Luiza Mahin	1967	1971	1972	1985	2002
Tereza de Quariterê	1976	1983	1984	1990	2003
Maria	1978	1982	1984	2008	-

Preta					
Maria Conga	1998	2002	2003	2012	-

Fonte: dados do autor, 2012.

Observando o QUADRO 4, é possível constatar que todas as entrevistadas frequentaram a escola, mas apenas Maria Conga, a mais nova do grupo, teve uma escolaridade contínua do período de acesso até o ensino fundamental maior, apresentando interrupções no ensino médio. Segundo ela, não havia esse nível de ensino na comunidade e algumas dificuldades de moradia na cidade provocaram a desistência dos estudos.

Das quatro mulheres, Luiza Mahin e Tereza de Quariterê são as que apresentam maior longevidade escolar; chegaram a concluir o ensino superior. Elas são de épocas diferentes, mas há alguns pontos em comum entre as duas. Elas chegaram à escola com idade avançada, a primeira com nove e a outra com oito anos, e possuem o mesmo discurso quanto a essa questão: ajudar em casa, fazer companhia às crianças menores, dificuldades financeiras dos pais. Essas atividades, a princípio, as impede de serem matriculadas pelas famílias em escolas regulares em tempo hábil, mesmo estando esse desejo manifestado, como podemos constatar na fala de Luiza Mahin (informação verbal, 2012):

Eu não consegui concluir os estudos no tempo certo, é porque eu sou do tempo que não tinha escola, depois nossas condições eram muito ruins. O que plantava só dava pra comer e vestir. Quando teve escola a gente chegava muito tarde, primeiro tínhamos que aprender as coisas de casa [...] Eu tinha muita vontade de estudar, mas não era todo mundo que ligava pra educação [...].

Paiva (1981) explica que a criação de escolas em áreas onde se concentravam populações afrodescendentes só aconteceu com o advento da industrialização no Brasil, com a chegada de capital estrangeiro entre 1950 e 1960. Considerando a ausência de escolarização em Brejão dos Aipins que antecede este período, desde muito cedo Luiza Mahin e Tereza de Quariterê tiveram que estudar na cidade, encaminhadas pela família para morar e trabalhar em casa de outras famílias.

Elas contam que chegaram a estudar as primeiras séries na comunidade, mas as condições de aprendizagens eram muito difíceis, e logo tiveram que se

deslocar para outras escolas que ficavam na cidade de Redenção ou nas proximidades. Quariterê lembra que ao transitar entre o espaço rural e urbano na tentativa de estudar, chegou a morar em Fortaleza – capital do estado do Ceará –, onde ficaria até concluir o 2º grau. Depois disso, retorna à comunidade, casa-se e passa a trabalhar como vaqueira e, depois, professora. Já Mahin relata que concluiu o primário numa escola mais próxima do centro urbano – lugar chamado Brejinho –, depois foi morar na cidade de Redenção para fazer o secundário. Ao concluir essa etapa, retorna de vez para comunidade, porque as dificuldades nessa cidade eram enormes.

No caso de Maria Preta, observa-se que esta apresenta maior tempo de permanência no ensino fundamental (primário e secundário), aproximadamente 15 anos. Ela conta que também ingressou no ensino primário em idade tardia, depois foi morar em Brasília e trabalhava como doméstica. Lá não tinha moradia fixa, o que não lhe permitia frequentar a escola regularmente, ocasionando algumas interrupções nessa etapa de escolarização. Quando ela voltou para a comunidade, tempo depois, tentou fazer o nível médio se deslocando para a cidade, mas, devido à dificuldade de locomoção e a um problema com sua documentação, não foi possível continuar. Esta veio a concluir o nível médio 16 anos depois, quando o transporte escolar foi viabilizado para a comunidade, com a oferta desta modalidade pela esfera privada em nível técnico semipresencial.

Maria Conga é a única que demonstra ter a experiência de uma escolarização sem muitas interrupções, o que fez com que concluísse o ensino fundamental e médio em tempo hábil. Ela formou-se em técnica agrícola, porém não pôde frequentar essa modalidade próxima da família. O curso profissionalizante é resultado de um incentivo – bolsas de estudo doadas pela “Fundação D. Helder Câmara Feitosa” – dado a alguns membros da comunidade que foram estudar em José de Freitas – Piauí, momento em que ela abraçou a oportunidade e concluiu essa etapa de educação formal.

Embora as interrupções no processo de escolarização de Maria Conga tenham ocorrido com menor frequência, alguns dos pontos em comuns entre ela e as demais são: as dificuldades socioeconômicas de adaptação, a locomoção entre o ambiente rural e o urbano e o trabalho doméstico em casa de famílias. Das falas a respeito, reproduzimos as seguintes:

Eu estudava no Brejinho que fica perto da rua, ia a pés todos os dias daqui do Brejão pra lá. Depois quando foi pra fazer o ginásio eu tive que ir morar na cidade. Quando eu concluí o Ginásio, voltei para a comunidade, porque eu não tinha condições de ficar na cidade, e eu não queria mais morar nas casas dos outros, porque a gente era muito explorada, tinha que cuidar da casa, ser babá, lavar roupa, fazer tudo ao mesmo tempo. Eu nem gostava de morar na rua, porque a gente sofria também muito preconceito, aí eu terminei vindo embora. [...] (LUIZA MAHIN: informação verbal, 2012).

Eu já tinha cinco anos que estudava numa escola da comunidade Volta e não tinha conseguido aprender nada, aí então, minha mãe me mandou pra estudar lá na cidade. No começo eu fiquei na casa de seu Lucrécio, mas pra me manter, eu tive depois que ir trabalhar como babá e doméstica em uma casa de família. Eu só podia vim uma vez por mês em casa e era a pés. Quando eu terminei o Ginásio, não tinha segundo grau na cidade, só em Bom Jesus e era particular, e eu não tinha como pagar, aí eu fui morar em Fortaleza, pra trabalhar numa casa de família e estudar. Foi lá que eu fiz o pedagógico durante três anos. Nesse tempo, só vim em casa uma vez, foi quando eu fiquei aqui de vez na comunidade. [...] (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

Eu estudei aqui na comunidade até séries iniciais, e depois fui morar em Brasília. Como lá eu não tinha moradia fixa e trabalhando em casa de família, porque não tinha outras condições, eu ficava só mudando de escola. Eu morei lá dez anos. Nesse tempo fui parando algumas vezes, mas consegui concluir até a 8ª série. Então, eu vim embora, e quando eu cheguei aqui na comunidade não tinha um grau maior de estudo como no caso o ensino médio, só lá na cidade e eu tinha tanta vontade de estudar novamente [...] Em 2005, com a formatura dos alunos aqui na escola, nós mulheres ficamos com muita vontade de estudar mais, conversamos com nossos maridos, eles não queriam, mas fui à luta e concluí o ensino médio [...]. (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

Eu já tinha tentado estudar lá na cidade, quando a comunidade ganhou cinco bolsas de estudo para fazer o curso técnico agrícola na cidade de José de Freitas – próximo de Teresina. As bolsas foram doadas pelo projeto D. Helder, dessas vagas nós conseguimos preencher quatro, depois ficamos em duas, os outros desistiram. O curso nos capacitou pra trabalhar na comunidade, então a gente ficava lá quinze dias e depois voltamos para aqui – indo e vindo. Nós terminamos, mas não foi fácil. O valor da bolsa era muito pequeno, e só recebia de três em três meses. Nós concluímos o curso, mas com a ajuda de algumas pessoas. (MARIA CONGA: informação verbal, 2012).

Analisando as falas acima, podemos dizer que as dificuldades de acesso a determinadas modalidades de educação escolar até a conclusão do ensino médio e superior fora da comunidade ocasionaram rupturas significativas na trajetória escolar dessas afrodescendentes.

Tendo, ainda, como referência o QUADRO 4, há dois pontos que chamam a atenção. O primeiro diz respeito à frequência do ensino primário – as quatro mulheres concluíram essa etapa de ensino com distorção idade-série, e os tempos

de permanência nessa modalidade foram superiores ao previsto pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional da época, que era de 4 anos (BRASIL, 1971) . O segundo ponto diz respeito a interrupções diversas entre o antigo secundário, antigo 2º grau e ensino superior, sendo possível dizer que essas modalidades se apresentaram para essas mulheres de Brejão dos Aipins como de difícil acesso, ou que existiu uma demora significativa para acessá-las e concluí-las, ou, ainda, que elas nem mesmo foram viabilizadas, como nos casos de Maria Preta e Maria Conga, que ainda não tiveram acesso.

Outra situação semelhante volta-se ao caso de Mahin, que também foi impedida de ingressar em tempo hábil no 2º grau pela ausência de oferta e dificuldades de acesso até mesmo na cidade, uma vez que o LOGOS II, modalidade que viabilizou sua entrada nesse grau de ensino, chegou dez anos depois. Lembra Mahin que O LOGOS – ofertado pela esfera estadual – não veio como forma de atender à demanda por essa etapa de ensino nesse período, e sim com a finalidade de qualificar profissionais do magistério para ampliar o ensino primário e secundário no Estado. Assim, foi utilizando-se dessa oportunidade que ela conseguiu concluir o 2º grau.

Mesmo nessas circunstâncias, todas as entrevistadas, independente do nível de escolarização, reconhecem a importância da escola e demonstram em seus relatos as idas e vindas da tentativa de escolarizarem-se. Algumas não puderam estudar o quanto queriam, mas a aceitação dessa realidade não se deu de maneira conformada. Nas falas foi possível perceber que os símbolos ligados à cultura escolar, como um caderno, um uniforme, uma avaliação, suscitavam seus desejos de vivenciarem esse espaço por mais tempo.

A oferta efetiva de escolarização negada às mulheres de Brejão dos Aipins, sem dúvida, é um dos fatores que explica suas trajetórias escolares interrompidas. Nota-se que o acesso efetivo a escola poderia ter beneficiado muito esse grupo. Isso é percebido nas falas das entrevistadas, ao entenderem determinadas oportunidades e conquistas, ainda que restritas, como resultado de sua escolarização.

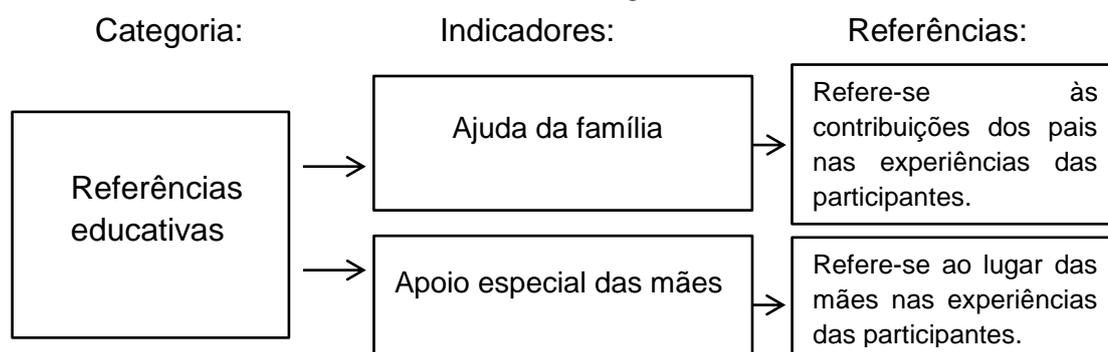
Nesse ponto é importante destacar a participação política das mulheres na vida comunitária como resultado dessas conquistas e como parte de um conjunto de ações desempenhadas por elas que vêm beneficiando sua comunidade, como veremos mais adiante. As falas já citadas dão conta do quanto as trajetórias de vida

poderiam ter se alterado positivamente se existissem naquele período melhores oportunidades educacionais. Uma escolarização mais estendida na própria comunidade teria favorecido Mahin, Quariterê e Maria Preta para concluírem ao menos o ensino secundário na comunidade, usufruindo da possibilidade de continuarem os estudos na escola onde já estudavam.

### 3.6.3 Ajuda da família, especialmente, o apoio das mães

Seguindo o roteiro da entrevista, num terceiro momento solicitamos ao grupo das entrevistadas que nos falassem sobre as experiências marcantes na sua trajetória escolar em relação às pessoas importantes em casa e na comunidade. Encontramos nas falas uma questão a ser analisada: o lugar da família nessas experiências. Vejamos abaixo:

FIGURA 11 – Eixo categorial 3.



Fonte: dados do autor (2013).

Entre as falas a respeito desse eixo categorial, reproduzimos as seguintes:

[...] Toda dificuldade que eu tive foi superada com ajuda de meus pais. Minha mãe vendia as coisas pra eu comprar o material. Tudo que eu aprendi na escola foi com a ajuda dela. Ela lutava pra que seus filhos não vivessem o que ela tinha vivido. Lembro que na minha formatura de ensino colegial foi muito marcante para meus pais. Eu me lembro de minha mãe chorando por isso, porque naquela época tudo era difícil e eles conseguiram me formar. Naquela época as condições eram piores [...] Nós mulheres estudava mais por causa das nossas mães, porque nossos pais não gostavam. (LUIZA MAHIN: informação verbal, 2012).

[...] Teve um dia em que minha mãe disse vou te mandar para estudar lá na cidade, então eu fui morar na casa de conhecido de meus pais. Acho que por minha mãe não ter tido oportunidade de estudar, foi ela que me deu mais força, ela pilava arroz e mandava pra eu vender pra comprar caderno. Assim minha mãe fazia sempre, só

que eram muitos filhos [...] ai um dia ela falou: minha filha você agora vai procurar uma casa de família pra trabalhar e assim eu fiz. (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

[...] Eu voltei de Brasília pra ficar com a minha mãe. Ela foi quem me incentivava a estudar, só não me acompanhava nas tarefas porque era analfabeta. Quando eu fui estudar o ensino médio eu tive que me deslocar todos os dias para a cidade, porque o acesso aqui é muito difícil, meus filhos quando não ficavam sozinhos, ficava com minha mãe [...] Hoje a minha educação passou a contribuir com todos, para ela, para meus filhos, hoje eu ajudo eles com base nos conhecimentos que eu aprendi [...]. (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

As respostas acima foram expressas, primeiro, sob um clima de silêncio e, em seguida, sob uma série de depoimentos marcantes, revelando uma trama normalmente orientada por uma lógica, a qual, com base em Carneiro (1986) e Morais (2003), chamaremos de lógica do mundo rural, relacionada mais especificamente à questão de gênero em comunidades quilombolas, onde a mulher desempenha o papel principal na educação dos filhos (MAESTRI; FIABANI, 2008).

Essas quatro mulheres, cujas experiências de vida escolar e comunitária estão na origem desta discussão, moram e trabalham diretamente na comunidade, próximos de suas famílias. Elas contam que desde muito jovens trabalhavam ajudando os pais em casa e na roça. Que ainda trabalham nessas esferas, mas também como assalariadas, para dar uma educação melhor a seus filhos. Nesta justificativa, as conquistas educacionais e profissionais, obtidas com muitas dificuldades, não aparecem apenas como permanentes, mas como determinantes na organização de sua vida familiar. Com efeito, seguem a lógica do exemplo multiplicador, que geralmente acontece em famílias de meios populares, em que as conquistas educacionais são atribuídas a alguém, normalmente alguém da própria família que lhe deu maior apoio e/ou passou por experiências semelhantes. Assim acontece também com os filhos e vai se reproduzindo de uma geração para a outra (BRANDÃO, 1981).

As disposições paternas não aparecem claramente questionáveis nas falas das mulheres, mas nas entrelinhas, como também importantes na educação transformadora da vida de suas filhas. Nessas falas está clara a participação do pai no que diz respeito à ajuda financeira nos estudos. Mas é a figura da mãe que aparece mais presente no exemplo multiplicador. Primeiro, a mãe aparece como a lutadora – “ela lutava para que os filhos não vivesse o que ela viveu”; segundo, decisória dos destinos – “teve um dia que a minha mãe me disse: vou te mandar

para estudar lá na rua”, ou “você vai procurar uma casa para trabalhar”; e depois, como incentivadora – “ela quem me incentivava a estudar”.

As representações da mãe como referência na vida escolar de Mahin, Quariterê e Maria Preta estão provavelmente marcadas pelo fato de que as três fazem parte dos mesmos contextos sociais, culturais, políticos, em termos de gênero, o que, pela lógica, excluía os pais (homens) até certo ponto de fazerem parte, como por exemplo, o papel de acompanhar e tomar decisões sobre a educação dos filhos. Isso talvez explique porque o pai aparece como alguém que não gostava muito “da educação das meninas”, como se percebe na fala de Mahin: “eu só estudava mais, por causa da minha mãe, porque meu pai não gostava”.

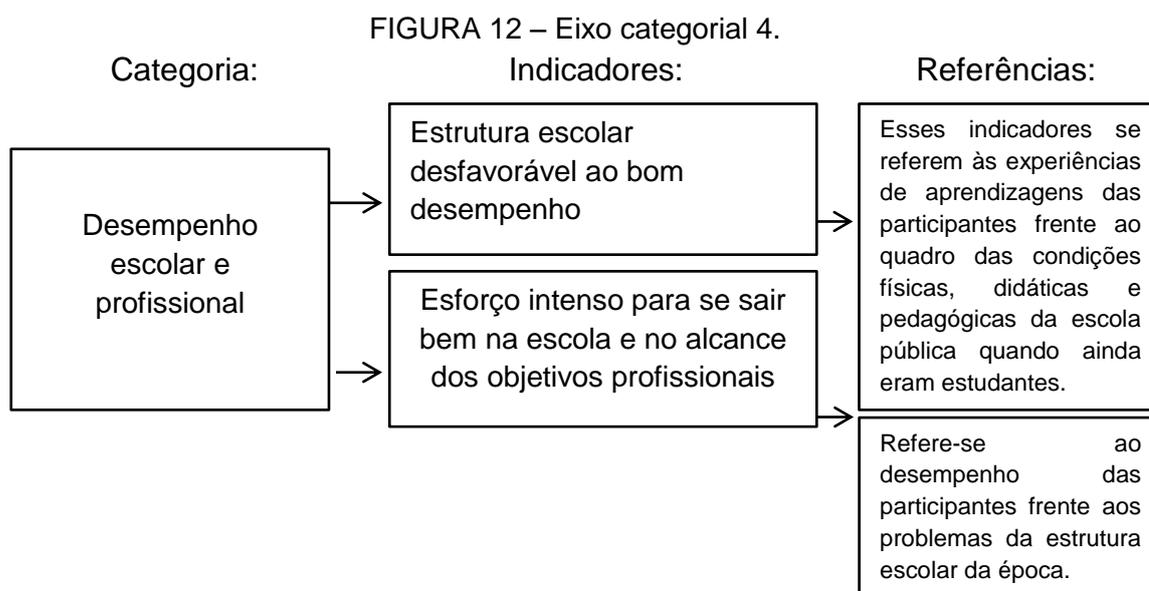
Segundo Carneiro (1986, p. 68), ao contrário do que normalmente ocorre em meios urbanos, com relação à família doméstica, no mundo rural como o de Brejão dos Aipins, a família tem um papel decisivo nos destinos de todos os membros do grupo, uma vez que é uma unidade de produção econômica, e é também um núcleo de reprodução dos meios socioculturais comuns. Essa autora explica que nas relações de gênero as mulheres exercem diferentes papéis. Na condição de reprodutora, que marca de maneira mais forte a coletividade em casa, ela está inserida no grupo doméstico, na produção econômica (ajudam na roça), nas manifestações culturais (religiosidades, festas e artesanato), e nas relações sociais como a educação, por exemplo, ela desempenha o papel principal, como o de tomar decisões e fazer o acompanhamento das filhas e dos filhos e, desse modo, participar intensamente da vida delas e deles.

No que se refere ao papel do homem, Carneiro (2001, p. 68) e Moraes (2003, p.37) explicam que a roça e todos os outros meios de produção braçais são vistos como espaço socialmente masculino, onde a mulher atua apenas como ajudante, e a casa como espaço da mulher, que através dele cria laços com outros espaços onde pode exercer outras funções; ao contrário da mulher, o homem não tem salário, sua ocupação é vista como lavrador, pescador, agregado, vive de roça e as tarefas femininas ainda assim, mesmo que consideradas fundamentais para a reprodução do grupo, são consideradas complementares e subordinadas. Essa lógica está associada ao modo de organização tradicional, às distinções de papéis, o que não irrompe com alternativas de vidas optadas pelas mulheres e nem representa, eventualmente, preconceito de gênero.

O importante sobre essas explicações é que elas nos ajudam a entender a presença expressiva das mães quando as entrevistadas relatam suas experiências educativas, especialmente aquelas que se tornaram positivas. Na superação das dificuldades, a mãe aparecia como uma espécie de cúmplice, que encaminhava, sustentava e decidia sobre os caminhos que elas percorreriam. Na verdade, o que se conota é uma tentativa de transpor “certas experiências” das mães para as filhas, principalmente as remetidas à questão de gênero, ou seja, a genitora passa para a filha todas as expectativas daquilo que ela, como mulher também de origem afrodescendente, não viveu, tentando oportunizar a elas, como na maioria dos casos observados, ajudando na superação das dificuldades financeiras, do isolamento social.

#### 3.6.4 Desempenho escolar e profissional marcado por esforço intenso

No quarto momento da entrevista solicitamos às entrevistadas que nos falassem sobre seu desempenho escolar, seus esforços educacionais para se sair bem e para alcançar seus objetivos profissionais. Justificando o porquê, os relatos apontaram para as categorias abaixo:



Fonte: dados do autor (2013).

Entre algumas das falas a respeito do eixo categorial 4, reproduzimos as seguintes:

Eu considero que me sai bem na escola, apesar das dificuldades de locomoção e financeiras, eu tirava notas boas, era uma aluna comportada. Também naquela época era só caderno e lápis, não tinha como comprar outros materiais. Tinha muito preconceito, mas eu nunca fui muito de levar desaforo para casa, aí muita gente tinha medo de dizer alguma coisa comigo [...] Na verdade tudo que eu consegui de estudo até agora foi com meus esforços pessoais e ajuda da minha família (LUIZA MAHIN: informação verbal, 2012).

Eu passei cinco anos estudando numa escola que ficava aqui na volta, na casa de uma moradora, a sala era multisseriada, e durante esse tempo eu não aprendi nada. Naquela época as metodologias de ensino eram muito duras, e eu era uma pessoa muito nervosa, já tinha dificuldade de aprendizagem, não conseguia ler e ficava nervosa. Nos anos seguintes com muito esforço eu aprendi. Também eu sofri muito preconceito, porque a gente daqui do Brejão era o tempo todo rotulada [...] Mesmo na minha graduação e já professora, vivi essa experiência (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

Eu dei muito trabalho para aprender ler e escrever, porque eu cheguei muito tarde à escola. Meus pais também analfabetos não tinham como me acompanhar. Mas mesmo assim, eu me esforçava bastante para atingir as notas. A gente não tinha alternativa. Eu também não tinha muito tempo para estudar, desde muito cedo tive que trabalhar, primeiro em casa, depois, na casa dos outros. Mas eu nunca repeti o ano. Eu atrasei porque eu era obrigada a parar de estudar [...] (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

Eu me saí bem nos estudos porque eu me esforçava muito [...] fiz o ensino fundamental aqui no Brejão, e você sabe, tinha muitos professores bons, mas a escola não tinha recursos, era só o quadro, o livro e o giz. Lá na cidade onde eu estudava era um pouco diferente, tinha mais coisas, só que ficava longe de casa. Lá tem mais preconceito e a gente tinha que se dedicar mais. [...]. (MARIA CONGA: informação verbal, 2012).

Nessas memórias, as evidências são de que a escola, tanto na comunidade de Brejão dos Aipins quanto nos arredores dela, possuía uma estrutura institucional não favorável ao bom desempenho dessas estudantes, mas que, apesar disso, as entrevistadas se saíram bem, resultado de um esforço intenso. Isso certamente lembra Boakari (2010, p. 5 *apud* FORDHAM, 1993) ao dizer que, apesar das diversas dificuldades socioeducacionais enfrentadas por mulheres afrodescendentes no seu cotidiano, “mesmo assim, cada vez mais, alguns grupos dessas afrodescendentes também têm conseguido desenvolver respostas desafiadoras ao sistema, negando a sua condição histórica e conquistando mobilidades sociais”.

As explicações oferecidas por essas quatro mulheres entrevistadas revelam, por exemplo, uma série de fatores que ainda podem ser encontrados na escola de

hoje, aos quais estão associados elementos sociais, como trabalho precoce, empobrecimento; elementos pedagógicos, como falta de recursos didáticos, metodologias inadequadas; elementos culturais, como preconceito, analfabetismo dos pais; e as qualidades pessoais que marcam o esforço dessas mulheres diante da dura realidade vivida.

Lahire (1997, p.12), ao tentar explicar a coerência entre as disposições sociais que cada ser interioriza e o processo de socialização ao qual ele está inserido, enfatiza que:

O provável sucesso escolar de pessoas em que sua realidade social é desfavorável à sua escolarização, pode ser compreendido por práticas e esforços próprios [...] Nem sempre os destinos escolares são resultados prováveis de práticas mobilizadas pela escola.

A ideia defendida por esse autor eleva a nossa compreensão das diferenças nos resultados escolares das mulheres afrodescendentes entrevistadas, um grupo relativamente homogêneo, do ponto de vista popular, que se baseia na crença de ser “pouco provável” que pessoas como as desse grupo, em situação de vulnerabilidade social, venham a ter êxito educacional.

Quando também solicitadas a falar sobre seus esforços em busca de atingirem determinados objetivos profissionais, as quatro entrevistadas narraram fatos que apresentam pontos em comum. Mas, da nossa perspectiva, as falas que melhor ilustram as categorias apontadas estão explícitas nas narrativas de Tereza de Quariterê e Maria Preta, quando insistiam em dizer que seus sonhos falavam mais alto:

[...] Quando eu cheguei aqui na comunidade voltando de Fortaleza, meu sonho era ser professora. Eu recebi muito incentivo para ir morar em Brasília, só que eu já tinha colocado na minha cabeça que não iria mais trabalhar em casa de família, eu queria arrumar um emprego aqui e ficar na comunidade. [...] Quando eu cheguei esta escola estava fechada, porque não havia professores. Então permitiram que eu fizesse a matrícula dos alunos, aqui não tinha cadeira, nem água, a gente pegava água no Brejo. Foi muito difícil, ninguém apostava que ia da certo, também fui muito criticada. Depois meu marido foi ser vaqueiro numa fazenda da volta, aí eu tive que abandonar esse emprego pra ser vaqueira [...] Quando teve o concurso municipal, eu fiz e passei, aí convenci ele a retornar [...] Eu tive que estudar muito nessa época, porque muita gente lá da cidade concorria comigo (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

[...] Ainda são poucas as oportunidades para mulheres negras no Brasil, principalmente pra nós, que sofremos muito preconceito por conta de nossa origem [...] As coisas não chegavam até a gente, se a gente não fosse atrás delas. E foi assim que eu cheguei lá, eu queria um emprego e sabia que tinha que correr atrás. Muitas aqui tem medo de ir atrás com medo de serem rejeitadas. Eu não tenho medo de lutar por aquilo que eu quero. Apesar de aqui na comunidade ainda existir aquela visão de que mulher tem que só cuidar da casa, e também a submissão aos homens ainda é muito forte. Quando nós saímos pra estudar na rua, nós fomos um grupo de mulheres, tanto, que alguns homens não deixaram suas mulheres irem. Nesse tempo eu quase parei porque o marido e outras pessoas da comunidade ficavam criticando [...] Hoje eu tenho meu emprego concursada, não é o melhor que eu merecia, lutando muito, mas eu conquistei (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

A análise dessas falas sugere um ideal entre as entrevistadas: a conquista de um emprego ligado ao trabalho assalariado, que produz a separação entre trabalho doméstico e em termos de espaços e relações, em casa, na comunidade e no cotidiano. Mas podemos dizer que as diferentes atitudes para conseguir seus objetivos profissionais se articulam, se superpõem e se impõem na vida destas mulheres sem lugar para muitas escolhas. Mesmo sendo assalariadas, o trabalho doméstico continua fazendo parte da sua condição de mulher na comunidade e o emprego faz parte da condição de mulher determinada, resiliente e que luta pela sua comunidade.

Observa-se que, qualquer que seja a função hierárquica dessas mulheres na família e na comunidade, sua busca por um emprego é marcada pela existência constante de esforço pessoal e resiliência para superar preconceitos e discriminações, e claro, muita determinação. As três atitudes favoreceram uma relação de respeito, mesmo nas situações de promiscuidade, provocadas, em alguns casos, pelos “ciúmes” dos maridos e/ou as “fofocas” na comunidade, com os demais membros em situações de indiferenças culturais de gênero e, principalmente, nas relações de igualdade e competição com os outros em busca do posto profissional atualmente ocupado.

Considerando que hoje, entre as baixas taxas de desempenho escolar registrada no Brasil, o grupo dos afrodescendentes constitui maioria, principalmente de mulheres (BUZIOS, 2011; IPEA, 2011), entendemos que as narrativas oferecidas por este grupo nos fala dos motivos dessa realidade.

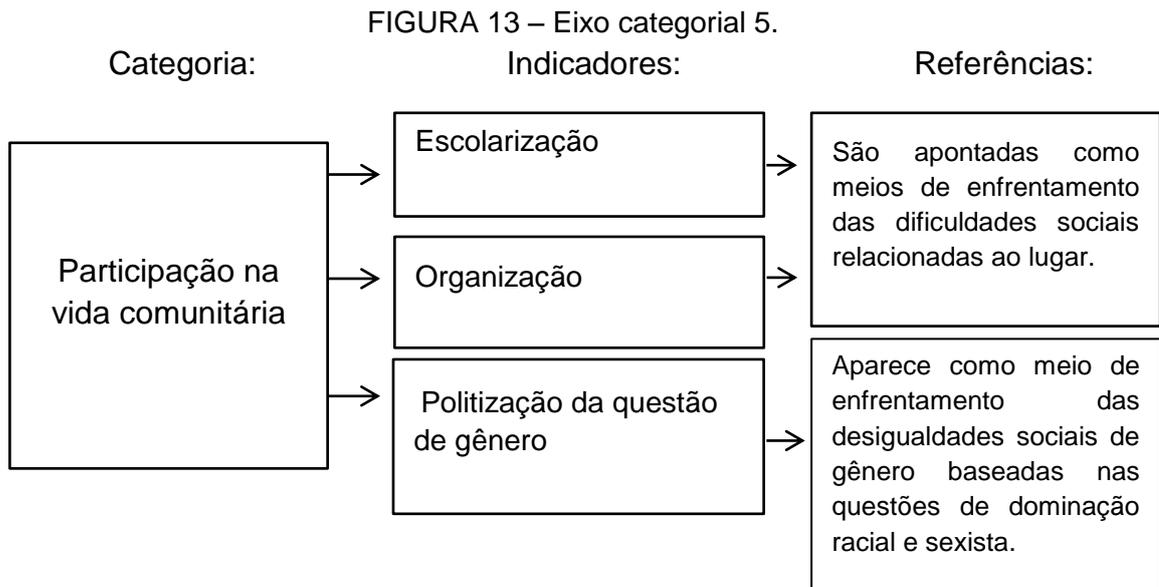
No contexto geral do Brasil, os números revelam que a situação da mulher afrodescendente em todos os setores sociais ainda está longe de ser o ideal, embora alguns sinais de mudanças comecem a aparecer, principalmente na área

educacional. No mercado de trabalho, esse grupo, em termos salariais, recebe 50% menos que os homens da mesma raça, e a situação fica ainda mais alarmante quando é comparado com os não afrodescendentes: 2,2 salários contra 4,5 dessa outra parcela da população.(BUZIOS, 2011; IPEA, 2011). Segundo fontes do IBGE (2010), a população de mulheres (pretas e pardas) economicamente ativas está em maior número no emprego doméstico, 36,1%, apresentando os menores níveis de escolaridade, 76% contra 83% para as eurodescendentes. Outro dado preocupante apontado no quadro dessas estatísticas é que 40,9% das mulheres afrodescendentes no Brasil com 60 anos ou mais ainda trabalham em atividade braçal (lavoura).

Os dados confirmam que as mulheres afrodescendentes brasileiras ainda constituem o grupo mais marginalizado e explorado no mercado de trabalho. A presença das discriminações racial e sexual, somadas às desigualdades sociais existentes e às duras condições de pobreza evidenciam, naquelas que atingem algum objetivo educacional e profissional e melhores condições na esfera social, a presença de muito esforço e grandes desafios. Tratando-se de uma categoria mais específica, como as quatro mulheres entrevistadas, esse esforço e esses desafios são ainda maiores, uma vez que incluem, além da questão racial, a étnica, a localização geográfica e a ruralidade.

### 3.6.5 Escolarização, organização e politização da questão de gênero

No quinto momento da entrevista, interessava-nos saber sobre a participação das entrevistadas na vida comunitária em Brejão dos Aipins. Solicitamos, então, que as entrevistadas relatassem um pouco dessa experiência e também falassem sobre seu trânsito nos espaços públicos sociais brasileiros. As narrativas apontaram para as seguintes categorias:



Fonte: dados do autor (2013).

Os indicadores e as referências do eixo categorial 5 são expressos nas seguintes falas:

Quando eu cheguei aqui de volta e formada [...] eu já tinha colocado na minha cabeça que não iria mais trabalhar em casa de família, eu queria arrumar um emprego aqui e ficar na comunidade [...] Aqui na comunidade, por exemplo, nós assumimos a frente das organizações por causa de nossos conhecimentos adquiridos através na escola, e acho que é isso o que faz a diferença, entre nós que estudamos e outras mulheres daqui da comunidade (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

Hoje eu tenho meu emprego, por causa do meu estudo. Se não fossem eles, eu nem tinha emprego [...] hoje eu não tenho medo de encarar muitas coisas, seja na área da educação ou outra, e tenho sido muito útil na comunidade. Já fui também presidente da associação e participo de todos os trabalhos que são desenvolvidos aqui [...] Eu me assumo como negra quilombola (MARIA PRETA: informação verbal, 2012).

Hoje com a nossa formação (eu e minha colega) não é mais preciso o Banco do Nordeste mandar um técnico para a comunidade, tem nós duas. Eu já posso ensinar algo para meu pai e para os outros agricultores daqui da comunidade, só que assim, é uma troca de experiências, ele me ensina o que ele sabe e eu ensino para ele [...] O curso me ensinou a ser autônoma, trabalhando para a gente mesmo. Não se colocar dentro de outro lugar, sendo explorada e discriminada como acontecia direto, esquecendo-se de si e da comunidade (MARIA CONGA: informação verbal, 2012).

Um olhar atento para esses relatos nos permite verificar a interferência das experiências dessas mulheres, como o aproveitamento de seus conhecimentos escolares para facilitar a vida na comunidade. O discurso da escolarização aparece, sem dúvida, em todos os relatos. Além disso, as falas estão pautadas num diálogo

expressivo, mostrando como o contato com essa instituição refletiu na construção de uma identidade autônoma para essas mulheres e sua comunidade.

Segundo Louro (1997), o conceito de identidade busca entender os indivíduos como possuindo identidades plurais, as quais não são estáveis ou duradouras, mas se modificam e podem até ser contraditórias. A autora coloca a necessidade de se pensar as relações de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, de modo plural, ou melhor, ela afirma que os homens e as mulheres são identificados por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade, etc. e, dessa forma, assumem “identidades plurais, múltiplas” e produzem diferentes “posições de sujeito”. Nessa relação, as redes de poder das instituições como a escola, por exemplo, têm grande influência nessa construção de identidades. Assim, quando falamos em identidade autônoma, em princípio, dir-se-á mulheres que sabem pensar por si só, refletir com seus próprios meios, fazer seus juízos de valores, basear-se nos princípios da igualdade, da equidade, da reciprocidade e do respeito mútuo.

A existência de autonomia entre as mulheres entrevistadas pode ser constatada por meio de suas falas ao relatarem sua participação ativa nos movimentos sociais na comunidade, na conscientização sobre seus direitos, na valorização da identidade coletiva e na busca por investimentos governamentais comunitários. Os repertórios de identidades de gênero, raciais e quilombola, nesse grupo, aparecem na atualidade com menos elementos de assujeitamento e submissão, e bem mais elementos autônomos, indicando mudanças nos sujeitos.

O partilhar desses depoimentos nos possibilitou confrontar o lugar da escola nessa mudança e, nesse confronto, o que se pôde observar é que ela não aparece apenas como meio para sair “exclusivamente” da atividade doméstica, mas também para adquirir conhecimentos, se organizar e saber lutar politicamente. Como lembra Sant’Anna (2011, p.17), esses fatores vão ao encontro de outras questões, como as pautadas na luta contra o racismo e as desigualdades de gênero. Esta última, com profundidade na defesa e no sentido de uma identidade para além do fato de serem mulheres. Com efeito, tornam-se mulheres autônomas através da tomada de decisões coletivas a favor da sua comunidade e de mudanças individuais voltadas para o desenvolvimento da capacidade para pensar criticamente e para a construção da união de grupo através da organização.

Para entender melhor ao que chamamos de organização, elaboramos o QUADRO 5, que descreve atualmente essas configurações sociopolíticas no âmbito da comunidade de Brejão dos Aipins. Vejamos:

QUADRO 5 – Organizações político-comunitárias de Brejão dos Aipins.

Ordem	Organização/ Grupo	Líder (es)	Objetivos
01	Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências	Maria Conga	Lutar pelo reconhecimento legal da terra, por aquisição de recursos econômicos, de moradia e para o fortalecimento da cultura da cultura local.
02	Mandinga de Quilombo	Maria Conga/ Tereza de Quaritêre	Desenvolver as atividades socioculturais da comunidade, como danças e religiosidades, entre outras.
03	Catequese	Luiza Mahin	Ligado à Igreja católica, objetiva catequisar as crianças da comunidade, ensinando-as a importância de valores bíblicos, sociais e culturais no mundo atual.
04	Pastoral da Criança	Luiza Mahin/ Maria Preta	Também ligado à igreja católica, objetiva ajudar no desenvolvimento das crianças menores da comunidade, contribuindo no combate à pobreza junto as suas famílias por meio de orientações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania, fundamentadas nos princípios bíblicos da igreja.

Fonte: Informação verbal/ Igreja católica local, 2012.

O discurso que representa o início do processo de tomada de consciência de mulheres e outras pessoas de Brejão dos Aipins para o agrupamento em torno dessas organizações tem início na década de 1990. Maria Conga nos conta que a constituição de um movimento organizacional em Brejão dos Aipins é resultante da parceria entre alguns atores sociais influentes como a esfera católica, através das Comissões da Pastoral da Terra (CPTs), a Pastoral da Criança (PC), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Coordenação estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ-PI) e lideranças políticas locais.

Tendo em vista esse ponto inicial, em 1998 se dá o curso de criação da primeira organização quilombola com representatividade feminina na comunidade. A primeira mulher eleita foi uma professora, uma das fundadoras do movimento. A

organização passou a ser chamada de “Associação Rural do Suçupara”, tendo nesse período a influência de diversos fatores que já interferiam e ampliavam o contexto interétnico do movimento, como as políticas de investimento agrário dos anos 1990 e a questão fundiária sustentada nos princípios da nova constituição brasileira, especialmente no art. 68 das ADCT, que assegura a consolidação e ocupação de terras aos povos quilombolas (BRASIL, 1988).

Com um olhar para o passado, pode-se dizer que nas relações iniciais em Brejão dos Aipins as mulheres não eram indicadas como canais de interlocução privilegiados no âmbito interno dessa comunidade, ou melhor, não tinham voz política expressiva. Luiza Mahin lembra que nas antigas organizações participavam apenas como auxiliares, sem vozes, o que as impossibilitava de participar da eleição como candidatas a líderes e conselheiras. Já no discurso de Maria Conga, a mais nova do grupo, que atualmente vive outra experiência, as mudanças são visíveis. Vejamos abaixo:

[...] Em 2009 criamos uma nova associação na comunidade que passou a ser chamada de Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências, com vinte seis membros [...] Desde que eu assumi a presidência venho representando nossa comunidade junto às demais do Piauí [...] Nos unimos à luta com outro grupo de mulheres negras aqui do Piauí. Eu sei que nessas idas e vindas, nós temos aprendido muito e conseguindo melhorar a vida aqui na comunidade (MARIA CONGA: informação verbal, 2012).

No contexto desta narrativa e também das anteriores podemos observar que a participação de mulheres nas lideranças comunitárias em Brejão dos Aipins é compreendida como um processo atual. Entre as décadas de 1980 e 1990, as mulheres dessa comunidade não participavam das lideranças nas organizações, nem mesmo se assumiam como quilombolas e eram excluídas da esfera pública e política, destinada exclusivamente aos homens.

No geral, as sociedades quilombolas com frequência são descritas como tendo a mulher numa posição marginal estabelecida pela universalidade da dominação masculina, devido à vinculação das mulheres à esfera doméstica, e associação dos homens à esfera pública e cultural.

Segundo Carneiro (1986, p. 68), a “esfera pública” refere-se à forma de vida política. Para Damatta (1997, p. 91), uma “esfera privada” na forma da unidade doméstica, refere-se a casa, “em relações que são regidas naturalmente pelas

hierarquias do sexo e das idades, com os homens e mais velhos tendo precedência”.

O fato de atualmente mulheres de Brejão dos Aipins ocuparem posições de liderança, anteriormente tidas como prerrogativas masculinas, conduz ao debate acerca das concepções do lugar do homem e da mulher. De acordo com Morais (2003), são concepções que envolvem a questão das transformações decorrentes da maior participação das mulheres na esfera pública, privada e também econômica. Neste caso da pesquisa, além da atividade assalariada, do pequeno negócio, constata-se a participação das mulheres entrevistadas na produção e comercialização de seus produtos, embora seu espaço político seja restrito quando se trata de negociar com agentes externos.

Pensar a participação desse grupo nos espaços públicos nos possibilita aprender sobre as construções de identidade de gênero, ora divididas entre as transformações políticas ocorridas com elas e a manutenção das estruturas tradicionais nas relações conjugais. Wernec (2010, p. 8) explica que a participação de mulheres afrodescendentes na vida pública hoje é resultado de demandas de enfrentamentos das condições adversas estabelecidas pela dominação masculina. Nas relações conjugais, por exemplo, o espaço dessas mulheres foi por muito tempo limitado à cozinha, o que não lhes permitia muitas escolhas.

Ao ouvirmos o grupo falar sobre a tarefa que lhes atribui o espaço da cozinha como suposto lugar das mulheres, percebemos que a maioria concordou, mas reconheceu que o destino lhes preparava somente este lugar, se não tivessem estudado. Isso nos faz lembrar seus depoimentos sobre quando ainda eram meninas, nos quais relatam que foram levadas como mão de obra para as casas de família da cidade. Dessa forma, passaram pela experiência das discriminações urbanas por conta da raça, cor, gênero e localidade de origem, uma prática que ainda hoje acontece com meninas e jovens dessa comunidade.

Ao relatarem suas experiências a respeito dessas discriminações, algumas das entrevistadas disseram o seguinte:

Nós mulheres negras ainda sofremos muito preconceito. Aqui a gente tem de casar com a a gente mesmo. Há preconceito por parte dos maridos [...] Muitas aqui pra estudar e trabalhar teve que superar isso. Hoje eles aceitam, mas ainda me lembro de que antes a gente só podia participar da vida domestica. Agora dá pra fazer as duas coisas [...] Por isso é importante estudar pra saber dos nossos direitos pra lidar com nosso povo (LUIZA MAHIN: informação verbal, 2012).

Em 1995 meu marido foi ser vaqueiro numa fazenda, ai eu tive que abandonar o emprego pra ser vaqueira e seguir ele [...] Depois de algum tempo com muita luta retornamos [...] Assumi meu emprego, estudei e hoje eu movimento meu pequeno negócio, tenho um Cred-amigo pelo banco do Nordeste, já frequento lugares públicos que antes eu nem pensava em frequentar [...] A gente hoje já conhece nossos direitos, sabemos reivindicá-los para nossa comunidade [...] Só que pra isso é preciso se organizar (TEREZA DE QUARITERÊ: informação verbal, 2012).

Nessas narrativas os homens parecem ser monopolizadores da vida conjugal, enquanto elas se mostram ser mais plenamente sociais (políticas). Estudar, trabalhar, movimentar seu próprio negócio e atuar na vida comunitária podem ser apontadas como algumas das atividades sociais desempenhadas por elas. Dessa forma, a vida feminina é representada de maneira mais dinamizada, haja vista que essas atividades não são tidas como superiores às masculina, mas mutuamente importantes. Do mesmo modo, a liderança dos trabalhos comunitários a cargo das mulheres deve ser analisada como atividade eminentemente política. Ao compartilhar essa atividade, elas (re) criam as relações sociais na comunidade. Como diz Domingues (2007, p. 43), é dentro das organizações comunitárias que acontecem discussões acerca da opressão vivenciada por elas como efeito de estruturas de dominação masculina e preconceito racial e de localização.

Assim, pode-se dizer que a base de sociabilidade de mulheres de Brejão dos Aipins é obtida pelo esforço pessoal, pela luta coletiva, pelas conquistas e os cuidados mútuos com os outros membros, para manutenção da comunidade. As últimas narrativas das entrevistadas deixam claro que a sociabilidade ideal, para mulheres dessa comunidade, é mais bem realizada com uma comunidade organizada.

Ao transitarem pelas esferas públicas e privadas, de maneira organizada, adquirem experiências alternativas fora de sua comunidade, constroem novas identidades e experimentam interlocuções associadas ao discurso da coletividade. Ao mesmo tempo, lidam com os sentimentos da cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco e reciprocidade como valores considerados do seu mundo privado. Um processo que, para Carneiro (1986, p. 68), pode ser entendido como um modo de conservação da vida comunitária e tradicional. Isso explica porque, necessariamente, não rejeitaram ou menosprezaram as representações “tradicionais” relativas à esfera doméstica, como cuidar da casa, dos filhos e outros.

Ao abarcar essa experiência nova de “politização” no contexto local, essas mulheres de Brejão dos Aipins tornam-se referências fundamentais para o entendimento sobre gênero, educação e afrodescendência no âmbito de comunidades quilombolas. Incorporar o ponto de vista delas é de suma importância para um reconhecimento mais complexo do modo como a educação tem inferido na configuração das identidades de gênero e étnica, no momento atual da organização quilombola no Brasil.

A construção e análise dessas cinco categorias possibilitou a identificação de como os desafios educacionais, sócio-políticos e culturais se apresentam e são superados em um grupo de mulheres afrodescendentes e quilombolas. É possível que outras estruturas internas (cognitivas, afetivas, emocionais) tenham contribuído com esse processo.

A compreensão desses fenômenos a partir desse grupo é para a educação um campo fértil, pois esse exemplo pode favorecer o sucesso educacional de muitos afrodescendentes, homens e mulheres, que foram paralisados pelas adversidades, muitas vezes associadas a questões específicas da sua raça, seu gênero e sua classe social.

Isso implica dizer também que a educação na vida de mulheres afrodescendentes, em qualquer lugar que seja, deve ser percebida como um processo para crescimento, de positividade, ou melhor, de fortalecimento contra situações estressoras que acontecerão, para facilitar a superação dos entraves presentes durante a sua vida social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CHEGANDO PARA PARTIR**

Neste trabalho, chegamos a entender que Brejão dos Aipins é uma comunidade autodeclarada como remanescente de quilombo e, portanto, faz parte do patrimônio cultural da nação (BRASIL, 1988, art. 216). Ao mesmo tempo, a discussão em torno da temática desta pesquisa serve de ponto de partida para refletir e problematizar como essa comunidade e as demais retratam e preservam a cultura afro-brasileira, remanescente do povo africano, que muito contribuiu para a formação deste País, devendo ser protegida pelo Estado, de acordo com o art. 215, §1º, da Constituição Federal de 1988. A certificação e a titulação desse território tradicional devem prevalecer frente aos direitos patrimoniais (BRASIL, 1988, art. 68). Aponte-se aquilo que diz Arruti (2005), que o reconhecimento pelo referido artigo em nível constitucional vem ocorrendo recentemente, depois de cem anos da abolição da escravatura. Isso significa que por mais de um século esses grupos humanos foram excluídos da cultura nacional.

Na tentativa de obter algumas conclusões, pontos de chegada acadêmica e outras considerações inconclusivas (pontos de partida) a respeito das experiências de vida educativa de um grupo de mulheres de Brejão dos Aipins, percebemos a importância de saber mais a respeito dessa comunidade, no sentido de poder entender a vida cotidiana do afrodescendente no espaço rural, principalmente no Piauí, uma vez que esse território, por força do imaginário popular, é quase que invisivelmente representado na historiografia da escravidão brasileira. Essa invisibilidade ocasiona uma ignorância sobre os modos de ser e viver das comunidades remanescentes de quilombos nesse estado.

Embora Brejão dos Aipins já tenha dado o primeiro passo no caminho do reconhecimento junto aos órgãos competentes, como a Fundação Cultural Palmares (decreto n. 5.051/2004/ cadastro geral, n. 13, Registro n. 1.537/2007), por força dos longos anos de falta de assistência política, os fenômenos que explicam sua real existência continuam sendo despercebidos. A sociedade, principalmente a circundante, precisa reconhecer sua história. A grande maioria da população a sua volta ainda não compreende as relações e vínculos que se estabelecem dentro dessa comunidade. Os integrantes desse grupo, desfalcados de recursos econômicos e políticos e vitimados pelo preconceito local, na maioria das vezes

terminam sem mecanismos próprios para se autoafirmarem, e, por isso, fica quase impossível exercerem seus estados de Direito.

Em relação à educação escolar, há uma necessidade imperiosa de se repensar o papel da escola. Não são raros os estudos que mostram a bagagem cultural africana como matriz importante na formação do povo brasileiro. Em Brejão dos Aipins, são muitas as contribuições pedagógicas cultivadas: religiosidade, as histórias contadas, as danças, a oralidade, que é um valor civilizatório de origem genuinamente africana. Além disso, as experiências coletivas de vida escolar das mulheres participantes da pesquisa servem como exemplo para novas aprendizagens e para a construção de novos saberes que problematizam questões da afrodescendência, educação escolar e gênero. Desse modo, acreditamos ser fundamental rever determinadas práticas educativas que ainda estão estruturadas a partir de uma visão homogênea e linear da história, que conduz os alunos a ignorar seus próprios valores básicos, aqueles “valores de composição pluriétnica da sociedade brasileira” (PCN, 1998, p. 192).

Uma outra questão volta-se para os créditos dados pelos moradores da comunidade a essa instituição. Os esforços deles para garantir a presença da escola revela que as pessoas nestes espaços tem nessa instituição toda uma expectativa de melhoria de vida e reconhecimento-valorização da existência social, como diz Boakari (2011); suas opiniões, medos, ansiedades, expectativas e esperanças em torno da escola indicam que, apesar das dificuldades socioeconômicas e do preconceito que ainda enfrentam por conta das origens, do gênero, das condições sociais e da cor, ainda é a melhor possibilidade de saída e superação. Essas observações voltam-se especialmente para o grupo das participantes da pesquisa. Ouvir e tentar compreender suas experiências escolares, num contexto de dificuldades socioeconômicas, políticas e culturais constituem aprendizagens de uma lição crucial – com determinação, objetividade, perspicácia e persistência, é possível para algumas pessoas superar barreiras ainda existentes numa sociedade machista, racista e excludente, sendo a escola o caminho mais viável para a ascensão social.

As singularidades das experiências relatadas e os significados particulares dessas práticas no percurso escolar das mulheres entrevistadas dão conta de como educação, relações de gênero, raça e espaço social apresentam-se desiguais e diferentes em vários aspectos da vida cotidiana. As ausências, o fluxo irregular e os

outros percalços de escolarização enfrentados pelas mulheres de Brejão dos Aipins constituem-se como parte da realidade da educação brasileira (excludente, frágil e precária), que não guarda grandes disparidades em relação ao cenário educacional redencense. Nesse sentido, é possível dizer que os esforços intensos dessas participantes para alcançarem conquistas educacionais estão associados ao quadro histórico da discriminação da mulher e da exclusão racial, como também da fragilidade das políticas públicas de escolarização, principalmente para os afrodescendentes no Brasil.

A complexidade dos múltiplos desafios vivenciados por essas mulheres por conta da sua cor, origem e localização, em combinação com a situação de vulnerabilidade econômica presente no cotidiano das suas famílias, acabou por provocar circunstâncias desfavoráveis, algumas delas servindo até como fatores de atraso escolar (ou até de impedimento) para o acesso à universidade.

Estudos no campo da Sociologia da Educação têm mostrado que nem sempre os destinos escolares nesses grupos sociais são resultados de processos mobilizadores políticos. Neste caso, o investimento familiar é apontado como um dos fatores que poderia explicar as conquistas escolares das participantes frente a sua realidade desfavorável. Não se pode menosprezar a determinação desses sujeitos, muitos adquirindo motivação para os estudos de fontes diversas – das vivências e de contatos com estranhos e/ou conhecidos. Fatores internos e externos também ajudam explicar esta situação (BOAKARI, 2011; 1994). O argumento de Lahire (1997) é que seriam as práticas socializadoras dessas famílias, muitas vezes não claramente presentes, determinantes nos destinos escolares. Para Bourdieu (1998, 1998, p. 28) esses investimentos familiares são transmitidos através de um determinado grau de “capital cultural” durante o processo de socialização dos filhos, que inclui saberes, valores, práticas, expectativas quanto ao futuro profissional e a atitude da família em relação à escola. O grau de investimento na carreira escolar, neste caso, também está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo.

O entendimento dessas abordagens ajudou na compreensão da nossa problemática de estudo, pois ainda que o percurso e as experiências escolares das participantes sejam influenciados por todo um conjunto de diferentes redes de configuração, é no interior das relações de interdependência entre família e escola

que elas edificaram as principais possibilidades de conquistas, como nos casos descritos na análise de dados (Cap.3). Assim, a conclusão sobre as experiências analisadas é que a luta, a determinação, a força de vontade e a perspicácia das participantes deste estudo, apoiadas na ajuda e nos ideais familiares, foram determinantes para conseguir as conquistas educacionais que lhes foram negadas ao longo das suas trajetórias de vida escolar.

As mulheres entrevistadas mostram também uma capacidade de criar possibilidades de superação de preconceitos, racismos e sexismos que ainda causam prejuízos sociais, culturais, políticos e econômicos no nosso País (BOAKARI, 2011). O que se pode observar sobre esses aspectos das experiências desse grupo é que, em virtude disso, elas buscam na própria vida comunitária essas possibilidades. O lugar de origem, a condição racial e social, o gênero, são dimensões do universo multifacetado que dão sentidos ao processo de escolarização e organização dessas mulheres, ao mesmo tempo em que configuram seus caminhos de individuação. A ampliação das redes de sociabilidade com os estudos e a organização configuram processos de autonomia política e, na maioria das vezes, financeira em relação à família, reorganizando as relações de gênero dentro da comunidade.

Isso lembra Beauvoir (1980), ao dizer que “a mulher não nasce mulher, mas se torna mulher” através da aprendizagem e repetições de gestos, posturas e expressões que lhe são transmitidas ao longo da vida. Sair do determinismo biológico assume caráter social, relacional, ou seja, de relações de poder. Neste caso pesquisado, a inserção de mulheres nas lideranças locais assume também mudanças nas relações de poder na comunidade. Essa inserção vem permitindo seu trânsito por outros espaços sociais, fazendo com que obtenham experiências alternativas fora da comunidade, principalmente as relacionadas à questão de direitos coletivos.

Assim, os discursos dessas moradoras aos poucos se tornam eixos de exercícios de poder e de produção de verdades, inclusive entre os homens, afirmando suas identidades e seus papéis sociais e políticos nessa comunidade, trazendo o princípio do naturalismo histórico em que a mulher não nasce, mas é uma construção, uma produção social (BEAUVOIR, 1945). Exemplo claro disso, foram os discursos de Luiza Mahin, Tereza de Quariterê e Maria Preta, que apesar das condições adversas vividas como mulher no passado, se esforçaram bastante

para ajudar a reconstituir suas experiências mais escrutinizadas, assumindo uma postura de nova mulher, autônoma.

Na atualidade essas mulheres lutam e reivindicam ações nas áreas de territorialidade, de saúde, de cultura e de direitos em prol da comunidade. Contudo, é preciso lembrar que o fato dessas mulheres exercerem lideranças político-comunitárias não significa que menosprezam as tarefas relativas à esfera doméstica, “tidas pelos padrões culturais masculinos” como destinada a elas, como cuidar da casa e dos filhos, e nem tampouco, estranham as relações hierarquizadas de sexo da vida privada observadas no campo da sua cultura (DAMATTA, 1997; MORAIS, 2003).

Assim, urge pensarmos a partir da história de Brejão dos Aipins, mais especificamente das participantes, como pessoas nessas comunidades vêm se manifestando ao longo dos tempos diante de um sistema político excludente e da ausência de políticas públicas, em um território rural geograficamente isolado, onde o trabalho iniciado a partir dos primeiros moradores passou a constituir símbolos de liberdade e autonomia. Lembramos que não se pretendeu neste trabalho traçar um tipo ideal de mulher afrodescendente e quilombola, mas sim afirmar a multiplicidade de identificações e de trajetórias, tomando cuidado sempre para não reforçar as ideias deturpadas existente a respeito desses grupos.

Portanto, cabe a todos nós a tarefa ética de mudar “certas” visões equivocadas direcionadas sobre esse grupo, valendo-se, a princípio, para pesquisadores científicos, para os quais adiantamos a necessidade não somente de ampliar a amostra deste estudo, visto por nós como o início de uma construção intelectual, mas de estendê-lo para outras realidades sociais, na possibilidade de comparar com outros grupos de minorias, no sentido de que entender melhor a situação social da população afrodescendente no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. **Cadernos do Naea**, Belém, n. 10, p 163-96, 1989.

\_\_\_\_\_. **Terras de quilombo, Terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundo de pasto**: terras tradicionalmente. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mocambo**: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru/São Paulo: Ed.USC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Ed, 2011.

A COR da pele ainda distancia brasileiros. **Alagoas 24 horas**, Alagoas, 15 set. 2011. Disponível em: <<http://www.alagoas24horas.com.br/legba/print.asp>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

AS ADVERSIDADES da seca. **Diário do Nordeste**. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=596090>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: GOVERS; VERMEULEN (Org.). **Antropologia da etnicidade**: para além de etnias grupos e bandos. Lisboa: Fim de Século, 2003. p.19-44.

BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. [s.l.]. Disponível em: <[www.casadasafricas.com.br](http://www.casadasafricas.com.br)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-59.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. **História da Educação no Brasil**. Período do Regime Militar. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.com.br](http://www.pedagogiaemfoco.com.br)>. Acesso em: 20 out. 2012.

BOAKARI, Francis Musa. **Projeto de Pesquisa Social**: considerações sobre sua elaboração. Teresina: Ed.UFPI, Teresina, 1993 p. 119.

\_\_\_\_\_. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: Alfredo J; Veiga-Neto (Org.). **Sociologia da Educação**. Porto Alegre: ANPED, 1994, p. 21-42.

\_\_\_\_\_. **Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso**: diferenciações inter-geracionais de raça e gênero na Educação. Projeto de pesquisa – PIBIC. Centro de Ciências da Educação – CCE, UFPI, 2010.

\_\_\_\_\_. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Anais...** Congresso Fazendo Gênero. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/>>. Acesso em: 05 jan. 2011. v. 9.

\_\_\_\_\_. GOMES, Ana. Beatriz. **Comunidades negras rurais no Piauí**: mapeamento e caracterização sociocultural. Teresina: Ed.UFPI, 2005.

BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari K. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia e Telmo Morinho. Portugal: Porto, 1994. p. 47-71.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Tânia Maria. **O escravo na formação social do Piauí**: perspectiva histórica do sec. XVIII. Teresina: Ed.UFPI, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempos e espaços no mundo rural do Brasil**. Uberlândia/MG: Ed. UFU, 2009. 244 p.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Decreto – Lei n. 5.051, de 19 de abril de 2004. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto – Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Actos do Poder Legislativo. 1850. (Coleção Leis do Brasil).

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa n. 49, Brasília: DF, 2008. Disponível em: [www.agricultura.gov.br/instrucao/instrucao49](http://www.agricultura.gov.br/instrucao/instrucao49). Acesso em 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 53. 079, de 14 de fevereiro de 1967. **Diário Oficial da União**, BRASIL. 10 jan.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, BRASIL. 10 jan.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, BRASIL. 10 jan.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, art. 68. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em: 30 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto – lei n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**. Brasília: DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura e Fundação Cultural dos Palmares. **Coletânea de leis**. Rio de Janeiro: Cultura 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE** . Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – Brasília MEC/SEF, 1998.**

BUZIOS. Mulher negra. **Dados Estatísticos**. Disponível em: <http://www.institutobuzios.org.br>. Acesso em: 22 fev. 2012.

CAMPOS, Alexandra Resende. Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras /MG. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acesso em: 20 nov. 2011.

CARNEIRO, Maria José. Vidas irrigantes. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro v. 4, n. 24, p. 66-72, 1986.

CARVALHO, José Jorge. Lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **Seminário Folclore e cultura popular**. Rio de Janeiro: IBAC, 1992.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel. O quilombo do malunguinho, o rei das matas de Pernambuco. In: GOMES, F. S.; REIS, J. J. (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil**: São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 407-457.

CARDOSO, Nádia. Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo. **Juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos**

**negros no Ensino Superior.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2005.

CECOQ - COORDENAÇÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PIAUÍ. Disponível em: <[http:// www.cecoqi.blogspot.com/2010](http://www.cecoqi.blogspot.com/2010)>. Acesso em: 20 maio. 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afrodescendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: JERUSE, Romão (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 249-273.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua:** espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DHESCA BRASIL. **Plataforma da relatoria dos direitos humanos da UNESCO.** Disponível em: [www.dhescbrasil.org.br](http://www.dhescbrasil.org.br). Acesso em 20 jan. 2012.

DIEESE – Departamento Intersindical De Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Escolaridade e Trabalho:** desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. Disponível em: [www.afrobras.org.br/index.php?/negros/dieese](http://www.afrobras.org.br/index.php?/negros/dieese). Acesso em: 08 maio. 2013.

DIAS, M. M. Claudete. Movimentos Sociais do Século XIX: Resistências e Luta dos Balaios No Piauí. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo. **Formas de resistência camponesa:** visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. São Paulo: UNESP, 2008. p. 199-240.

DOMINGOS NETO, Manuel; BORGES, Geraldo Almeida. **Seca seculorum:** flagelo e mito na economia rural piauiense. Teresina: CEPRO, 1987.

DOMINGUES, P. Fretenegrianas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antirracista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 345-374, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 23 ago.2012.

EDUCAÇÃO Popular e a construção de um poder ético em Paulo Freire. **Revista eletrônica espaço acadêmico**, n. 78, p. 1-4, nov.2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br> >. Acesso em: 26 fev. 2012.

FALCI, Miridan Brito Knox. **Escravos do sertão:** Demografia, trabalho e relações sociais. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano.** Teresina: Ed.UFPI, 1996.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão:** os quilombos, da escravidão às comunidades remanescentes 1532-2004. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FORDHAM, P. E. **Informal, non-formal and formal education programmes.** ICE301- Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College, 1993.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 3- 87.

FUNES, Eurípedes. "Nasci nas matas, nunca tive senhor" – História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: GOMES, F. S.; REIS, J. J. (Org.). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 123- 136.

GIUCCI, Guillermo. **Viajantes do Maravilhoso:** o novo mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos:** mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (sec. XVIII – XIX). São Paulo: Ed. UNESP/POLIS, 2005.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Universidade, universalidade e especificidade dos afrodescendentes.** UFPI – IFARADÁ/FACED/UFC. Disponível em: <[www.googleacadêmico.webartigos.br](http://www.googleacadêmico.webartigos.br)>. Acesso em: 12 out. 2011.

GOMES, Ana Beatriz S.; CUNHA JR, Henrique (Org.). **Educação e Afrodescendência.** Fortaleza: Ed. UFC, 2008.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

\_\_\_\_\_. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, v. 5, n.2, nov.-dez. 1988.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** São Paulo: Ática, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Introdução à filosofia da práxis.** Lisboa: Antídoto, 1978.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** Disponível em <<http://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 05 jan. 2012

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAESBAERT, R. **Multiterritorialidade, exclusivismo territorial e reconstrução de identidades**. Disponível em: [www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26). Acesso em 08 jun. 2013.

HISTÓRIA da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

HISTÓRIA da capoeira. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historia\\_da\\_capoeira.htm](http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historia_da_capoeira.htm)>. Acesso em: 12 mai. 2012.

Instituto Brasileiro Geográfico De Estatísticas - IBGE. **Senso 2010**. Disponível em: <[www.ibge.gov.com.br](http://www.ibge.gov.com.br)>. Acesso em: 13 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais da população por grupo/raça**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese/2009.p](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese/2009.p)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

IPEA – Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: 2011. p. 39.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Disponível em: [www.nuer.ufsc.br/artigos/osquilombos.htm](http://www.nuer.ufsc.br/artigos/osquilombos.htm). Acesso em: 23 de set. 2012.

LEFF, E. A geopolítica da biodiversidade e o desenvolvimento sustentável: economização do mundo, racionalidade ambiental e reapropriação social da natureza. In: MARTINS, Rodrigo C.; VALENCIO, Norma F.(orgs.) **Uso e gestão dos recursos hídricos no Brasil** – Vol. 2: desafios teóri-cos e político institucionais. São Carlos: RiMa, 2003.

LIMA, Solimar Oliveira. Doutrina dos inimigos: formas de controle e resistência dos trabalhadores escravizados nas fazendas públicas de pastoreio no Piauí: 1711 – 1871. In: NASCIMENTO, Alcides; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **História e historiografia**. Recife: Bagaço, 2006. p. 433 – 457.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge; NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e Cultura Negra no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAESTRI, M.; FIABIANI, A. O mato, a roça e a enxada: a horticultura quilombola no Brasil escravista (séculos XVI-XIX). In: MOTTA, M.; ZARTH, P. (Org.). **Formas de resistência camponesa**: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história.

Concepções de justiça e resistência nos Brasis. São Paulo: UNESP/ Brasília: NEAD, 2008. p. 63-84.

MARTINS, Tarcísio José. **Quilombo do Campo Grande: A História de Minas Roubada do Povo.** São Paulo: Gazeta Maçônica, 1995.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas.** São Paulo: Pioneira, 1998.

MAUÉS, Maria Angélica; MAUÉS, Raymundo Heraldo. **O folclore da alimentação: tabus alimentares da Amazônia.** Belém: Comunicação, 1980.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral.** São Paulo: Loyola, 2000.

MELO, Claudio Rodrigues de. Quilombos no Piauí: históricas territorialidades. In: LIMA, S. Oliveira. (Org.). **Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí.** Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008. p.159-167.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 2004.

MORAES, Maria Dione Carvalho de. Falas da experiência feminina: memória, narrativa e trajetória de mulheres camponesas nos cerrados piauienses. **Raízes: revista de Ciências Sociais Econômicas, Campina Grande**, v. 22, n.1, p. 30-45, jan/jun 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTES, Maria Lucia. Memória e patrimônio Imaterial. In: MIRANDA, D. S. (Org.). **Memória e Cultura: a importância da memória na formação cultural humana.** São Paulo: Ed. SESC/SP, 2007.

MOURA, Clóvis. **Quilombos, Resistência ao Escravismo.** São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** Salvador: CEAO/EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuição do construcionismo social a uma nova Psicologia do Gênero. **Caderno de Pesquisa**, n. 112, p. 137-153, mar. 2001.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular:** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PINHEIRO, Lucienia Libanio Martins. **Afrorresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Índice de desenvolvimento humano da população negra**. Brasília: 2010. Disponível em: <[www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 70. ed. São Paulo : Siciliano, 1993.

REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil: São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

SAHLINS, M. **Sociedades tribais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SANT'ANNA. Wânia. **Desigualdades étnico/raciais e de gênero no Brasil** – As revelações possíveis dos Índices de Desenvolvimento Humano e Índice de Desenvolvimento ajustado ao Gênero. Disponível em: <<http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SANTOS, Jurandir dos. **História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação**. Disponível em: <<http://www.zonadigital.com.br/redes>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Quilombos**: modos e significados. São João do Piauí: [s/d].

SAVIANI, Demerval. **História e História da Educação**. Campinas: HISTERDBR, 1996.

SCHUMACHER, Schuma: VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**: relatório de regulamentação fundiária e políticas públicas. Brasília: Ed. UFG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Brasil Quilombola**: relatório de regulamentação fundiária e políticas públicas. Brasília: Ed. UFG, 2012.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. 3ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Juarez Jr. **Não Queríamos ser Racistas**. Disponível em: <<http://www.amazonida.orgfree.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

SILVA, Maria Nilza da. Mulher negra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <http://espacoacademico.com.br/022/22cc.silva.hm>. Acesso em: 24 abr. 2012.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnósticos e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **História oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe: Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Brasília, v. 1, n.1, p. 8-17, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - GUIA DE PESQUISA

### ROTEIRO (ALGUNS TÓPICOS PROPOSTOS) PARA AS ENTREVISTAS

Quando você pensa em sua vida, como mulher afrodescendente quilombola, e em sua trajetória no espaço rural brasileiro, o que nos contaria sobre os seguintes aspectos de sua vida:

01. As experiências marcantes em sua trajetória escolar em relação à sua vida, às pessoas importantes em casa e na comunidade;
02. Pessoas e/ou fatos que causaram transtornos, dificuldades ou que interromperam sua trajetória educacional, impedindo seu progresso pessoal;
03. Suas conquistas no campo da Educação, de seus esforços educacionais e profissionais. Você diria que se saiu bem? Por quê?
04. As dificuldades enfrentadas até hoje para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais no espaço rural brasileiro;
05. Seu trânsito nos espaços públicos sociais brasileiros e sobre sua participação na vida comunitária;
06. As suas expectativas em relação à escola;
07. As oportunidades educacionais e profissionais para mulheres afrodescendentes quilombolas no Brasil de hoje;
08. Informações sociais básicas sobre você – especialmente sua idade, grau de instrução e período de permanência na escola;

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Quilombolas de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres afrodescendentes rurais organizadas

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari ( orientador)  
Ranchimit Batista Nunes ( orientando)

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (86) 94393574

**Pesquisadores participantes:** Ranchimit Batista Nunes

**Telefones para contato:** (89) 81012523 / (86) 94581128

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, numa pesquisa científica de cunho qualitativo. A sua decisão, qualquer que seja, não deverá lhe trazer nenhum prejuízo. Leia com todo cuidado o que se segue, e quando tiver dúvida, pergunte ao responsável pela pesquisa; este lhe responderá com todo prazer. Após ficar satisfeito com as informações e os esclarecimentos sobre o estudo, e então decidir participar voluntariamente no mesmo, preencha e assine a ficha no final deste documento.

A pesquisa em questão trata de investigar as experiências educativas na vida escolar de mulheres da sua comunidade, a fim de saber fatos e outros acontecimentos marcantes e significativos durante os anos de estudante, e também, saber sobre alguns aspectos de sua vida coletiva na comunidade. Você será entrevistada a este respeito. A expectativa é que as entrevistas sejam todas orais, e a mesma poderão ser interrompidas a qualquer momento se for necessário. Para garantir o registro fiel das entrevistas, solicitamos que cada uma seja gravada. Tomaremos todas as medidas para garantir que nenhuma das participantes seja exposta a nenhum perigo durante a entrevista.

As contribuições desta pesquisa referem-se, a saber, mais, sobre a vida das mulheres negras quilombolas nos espaços rurais, especialmente das suas lições no campo educacional; bem como oferecer possibilidades de refletir sobre as experiências de cada participante e sobre suas implicações políticas na trajetória organizativa da comunidade. Esperamos, ainda, que este estudo promova discussões e atividades em torno de uma melhor compreensão da situação dos afrodescendentes quilombolas brasileiros, e dos afrodescendentes em geral.

Se você concordar em participar desta PESQUISA, seu nome e identidade não serão divulgados, nem mesmo em documentos relativos à pesquisa. Somente a equipe deste projeto terá acesso às suas informações.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_ RG Nº \_\_\_\_\_, abaixo assinada, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo proposto: QUILOMBOLAS DE BREJÃO DOS AIPINS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES RURAIS ORGANIZADAS. Estou ciente de que eu poderia me desligar da pesquisa a qualquer momento. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o citado estudo. Discuti com o pesquisador as minhas dúvidas, e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confiabilidade.

Nome da Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura

\_\_\_\_\_

Testemunhas

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina – PI, abril de 2012

## APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Quilombolas rurais de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres negras rurais organizadas

**Pesquisadores responsáveis:** Prof.Dr. Francis Musa Boakari (orientador)  
Ranchimit Batista Nunes ( orientando).

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3215-5571/ 3223-9077

**Local da coleta de dados:** Comunidade Quilombola de Brejão dos Aipins: Escola Rural Filomena Nunes.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão coletados através de observação participante e entrevistas não estruturadas gravadas em aparelho de áudio nos encontros, focalizando as experiências educativas de vida escolar de mulheres afrodescendentes colaboradoras na escola Rural Filomena Nunes da comunidade quilombola de Brejão dos Aipins.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo no (a) Universidade Federal do Piauí por um período de até um ano e sob a responsabilidade do Prof. Dr. Francis Musa Boakari e o Mestrando Ranchimit Batista Nunes. Após este período, os dados serão disponibilizados.

Teresina, 24 de abril de 2012.

Prof. Dr. Francis Musa Boakari

CPF: 344.096.961-49

Ranchimit Batista Nunes

CPF: 884. 196. 903-25

**APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM****Pessoa maior de 18 anos**

Autorizo expressamente a utilização da minha imagem, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos decorrentes da minha participação no projeto de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI:

**Título do projeto:** Quilombolas de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres

afrodescendentes rurais organizadas.

**Pesquisador:** Ranchimit Batista Nunes

**Orientador:** Prof. PhD. Francis Musa Boakari

**Objetivo principal:**

Analisar as experiências marcantes na vida escolar de mulheres afrodescendentes rurais organizadas da comunidade quilombola de Brejão dos Aipins, identificando as relações destas com as suas formas de organização política e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero e condições sociais.

As imagens poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos. O pesquisador fica autorizado a executar as imagens, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

RG.: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

APÊNDICE E - Lista das 43 comunidades quilombolas do Piauí certificadas/ou com processos de titulação em andamento na FCP (2004 – 2012):

Estado	Cidade	Código do IBGE	Comunidade	Data da Publicação
		<b>Estado</b>	<b>Município</b>	<b>Código do IBGE</b>
PI	Queimada Nova	2208650	Sumidouro	04/06/2004
PI	Queimada Nova	2208650	Tapuio	04/06/2004
PI	São Miguel do Tapuio	2210409	Macacos	08/06/2005
PI	Batalha	2201507	Estreito	12/07/2005
PI	Batalha	2201507	Manga / Lus	12/07/2005
PI	Esperantina	2203701	Vereda dos Anacleto	19/08/2005
PI	Caridade do Piauí	2202554	Chapada do Encanto	09/11/2005
PI	Esperantina	2203701	Curralinhos	09/11/2005
PI	Esperantina	2203701	Olho d'Água dos Pires	09/11/2005
PI	Acauã	2200053	Angical de Cima	24/03/2006
PI	Acauã	2200053	Escondido	24/03/2006
PI	Acauã	2200053	Tanque de Cima	24/03/2006
PI	Curral	2203230	Garapa	24/03/2006
PI	Jacobina do Piauí	2205151	Campo Alegre	24/03/2006
PI	Jacobina do Piauí	2205151	Chapada	24/03/2006
PI	Jacobina do Piauí	2205151	Maria	24/03/2006
PI	Paulistana	2207801	Chupeira	24/03/2006
PI	São João da Varjota	2209955	Paquetá	24/03/2006
PI	Assunção do Piauí	2201051	Sítio Velho	12/05/2006
PI	Betânia do Piauí	2201739	Silvino	12/05/2006
PI	Caridade do Piauí	2202554	Cabaceira	12/05/2006
PI	Paulistana	2207801	Angical	12/05/2006
PI	Queimada Nova	2208650	Pitombeira	12/05/2006
PI	Batalha	2201507	Carnaúba Amarela	07/06/2006
PI	Betânia do Piauí	2201739	Baixão	07/06/2006
PI	Betânia do Piauí	2201739	Laranjo	07/06/2006
PI	Curral Novo	2203271	Caetitu	07/06/2006
PI	Paulistana	2207801	São Martins	07/06/2006
PI	Amarante	2200509	Mimbó	28/07/2006
PI	Batalha	2201507	Lagoa da Serra	13/12/2006
PI	Campinas do Piauí	2202109	Volta do Campo Grande	13/12/2006
PI	Campo Largo do Piauí	2202174	São João Vila Boa Esperança	13/03/2007
PI	Isaías Coelho	2204907	Sabonete	16/04/2007
PI	São João do Piauí	2210201	Saco do Curtume	05/05/2009
PI	Valença do Piauí	2211308	Tranqueira	05/05/2009
PI	João Costa	220535	Poço Salgado	19/11/2009
PI	São João do Piauí	2210201	Riacho dos Negros	19/11/2009
PI	São Raimundo Nonato	221060	Lagoas	19/11/2009
PI	Isaías Coelho	2204907	Morrinhos	27/04/2010
PI	Paulistana	2207801	Contente	20/09/2010
PI	Campinas do Piauí	2202109	Salinas	04/11/2010
PI	Jerumenha	2205300	Artur Passos	27/12/2010
PI	Redenção do Gurgueia	2208700	Brejão dos Aipins	08/11/2011
<b>Total:</b>				<b>43</b>

Fonte: www.fundacaocultupalmares.com.br

**ANEXOS**

**ANEXO A - Lei de Diretrizes e Base (LDB) n. 9394 de 20 de dezembro de 1996****Resumo****- Título I – Da Educação:**

Art. 1º : A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

**- Título II – Dos princípios e fins da Educação Nacional:**

Art. 3º : O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (do I ao XI):

III – Pluralismo das idéias e concepções pedagógicas;

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – Coexistência das instituições públicas e privadas de ensino;

VII – Valorização do profissional da educação escolar

**- Título III – Do direito à Educação e do Dever de Educar:**

Art. 4º: O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (do I ao IX):

III – Atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino

Art. 6º : É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

**- Título IV – Da organização da Educação Nacional:**

Art. 9º: A união incumbir-se-á de:

I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

V – Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI- Assegurar processo nacional de avaliação no rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino;

IX – Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino.

§ Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de (do I ao VII):

VII – Informar os pais e os responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de (do I ao VI):

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

VI – Colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

**Cap. II – Da Educação Básica****Seção I – Das disposições gerais**

Art. 23º

§ 1º A escola poderá reclassificar alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se à peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24º : A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns (do I ao VII):

I – A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

III – Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir forma de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) Aproveitamento dos estudos aproveitados com êxito

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos aos período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos;

Seção III – Do ensino Fundamental:

Art. 32º : O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (do I ao IV):

IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social

Art. 34º A jornada escolar de ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Seção IV – Do ensino médio

Art. 35º: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades ((do I ao IV):

III – Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

Art. 36 : O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste cap. e as seguintes diretrizes (do I ao III)

§ 2: O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4: A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional

Cap. III – Da Educação Profissional

Art. 40º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho

Cap. IV – Da Educação Superior:

Art. 47º : Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver

§ 2: Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração de seus cursos, de acordo com as normas e sistemas de ensino

Art. 52º : As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por (do I ao III):

II – Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado

III – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral

Art. 57º : Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais

Cap. V – Da Educação Especial

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns

Art. 59º : Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (do I ao V):

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados

Art. 65: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, mínimo, de trezentas horas

Art. 67º : Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público(I ao VI):

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho

Tit. VII: Dos recursos financeiros

Art. 69: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Tit. VIII – Das disposições gerais:

Art. 80º : O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Art. 85º Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos pelo cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos art. 41 da Const. Federal e 19 do Ato das Disposições Const. Trans.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 187º da Independência e 120º da República.

Fernando Henrique Cardoso  
Paulo Renato de Sousa

**ANEXO B - LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

**ANEXO C - LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Fernando Haddad

**ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas

Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

**ANEXO E - DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.**

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,

**DECRETA:**

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

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

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

- I – denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;
- II – circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;
- III – limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e
- IV – títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada.

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

- I – Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional – IPHAN;
- II – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA;
- III – Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- IV – Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
- V – Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;
- VI – Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico.

Art. 9º Todos os interessados terão o prazo de noventa dias, após a publicação e notificações a que se refere o art. 7º, para oferecer contestações ao relatório, juntando as provas pertinentes.

Parágrafo único. Não havendo impugnações ou sendo elas rejeitadas, o INCRA concluirá o trabalho de titulação da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Art. 10. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título.

Art. 11. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos estiverem sobrepostas às unidades de conservação constituídas, às áreas de segurança nacional, à faixa de fronteira e às terras indígenas, o INCRA, o IBAMA, a Secretaria-Executiva do Conselho de Defesa Nacional, a FUNAI e a Fundação Cultural Palmares tomarão as medidas cabíveis visando garantir a sustentabilidade destas comunidades, conciliando o interesse do Estado.

Art. 12. Em sendo constatado que as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidem sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o INCRA encaminhará os autos para os entes responsáveis pela titulação.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou comisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.

Art. 14. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

Art. 15. Durante o processo de titulação, o INCRA garantirá a defesa dos interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos nas questões surgidas em decorrência da titulação das suas terras.

Art. 16. Após a expedição do título de reconhecimento de domínio, a Fundação Cultural Palmares garantirá assistência jurídica, em todos os graus, aos remanescentes das comunidades dos quilombos para defesa da posse contra esbulhos e turbações, para a proteção da integridade territorial da área delimitada e sua utilização por terceiros, podendo firmar convênios com outras entidades ou órgãos que prestem esta assistência.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares prestará assessoramento aos órgãos da Defensoria Pública quando estes órgãos representarem em juízo os interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do art. 134 da Constituição.

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, **caput**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

Art. 18. Os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, encontrados por ocasião do procedimento de identificação, devem ser comunicados ao IPHAN.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares deverá instruir o processo para fins de registro ou tombamento e zelar pelo acautelamento e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I – Casa Civil da Presidência da República;

II – Ministérios:

a) da Justiça;

b) da Educação;

c) do Trabalho e Emprego;

d) da Saúde;

e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;

f) das Comunicações;

g) da Defesa;

h) da Integração Nacional;

i) da Cultura;

j) do Meio Ambiente;

k) do Desenvolvimento Agrário;

l) da Assistência Social;

m) do Esporte;

n) da Previdência Social;

o) do Turismo;

p) das Cidades;

III – do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV – Secretarias Especiais da Presidência da República:

a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;

b) de Aqüicultura e Pesca; e

c) dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infra-estrutura.

Art. 21. As disposições contidas neste Decreto incidem sobre os procedimentos administrativos de reconhecimento em andamento, em qualquer fase em que se encontrem.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA estabelecerão regras de transição para a transferência dos processos administrativos e judiciais anteriores à publicação deste Decreto.

Art. 22. A expedição do título e o registro cadastral a ser procedido pelo INCRA far-se-ão sem ônus de qualquer espécie, independentemente do tamanho da área.

Parágrafo único. O INCRA realizará o registro cadastral dos imóveis titulados em favor dos remanescentes das comunidades dos quilombos em formulários específicos que respeitem suas características econômicas e culturais.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação das disposições contidas neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na lei orçamentária anual para tal finalidade, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 25. Revoga-se o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Gilberto Gil*  
*Miguel Soldatelli Rossetto*  
*José Dirceu de Oliveira e Silva*

## ANEXO F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

**Pesquisador:** Quilombolas de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres afrodescendentes rurais organizadas.

**Título da Pesquisa:** Ranchimit Batista Nunes

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Piauí - UFPI

**Versão:** 1

**CAAE:** 03212712.3.0000.5214

**Área Temática:**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Número do Parecer:** 119.821

**Data da Relatoria:** 19/09/2012

**DADOS DO PARECER****Apresentação do Projeto:**

O processo em pauta apresenta proposta de pesquisa intitulada: Quilombolas de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres afrodescendentes rurais organizadas, tendo como pesquisador responsável Ranchimit Batista Nunes da Universidade Federal do Piauí.

**Objetivo da Pesquisa:**

Primário: Analisar as experiências marcantes na vida escolar de mulheres afrodescendentes rurais organizadas da comunidade quilombola de Brejão dos Aipins, identificando as relações destas com as suas formas de organização política e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero e condições sociais.

Secundário: Identificar, na vida escolar destas, experiências que marcaram seus desafios e suas conquistas; Descobrir como elas se caracterizam através de linguagens, atitudes, opiniões em relação à escola. Conhecer suas formas de organização e estratégias de superação das dificuldades (desafios) sócio culturais no espaço rural e urbano baseadas nas questões de raça, localidade e gênero. Desvelar como a educação formal tem contribuído com suas formas de organização.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não existem riscos evidentes.

Benefícios: permitir mais envolvimento dos sujeitos com a sua realidade

**E-mail:** cep.ufpi@ufpi.br

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portela

**Bairro:** Ininga SG10

**CEP:** 64.049-550

**Telefone:** (86)3215--5734

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Fax:** (863)215--5660

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O objeto do estudo é investigar "experiências educativas de mulheres afrodescendentes rurais" Justifica a relevância do estudo devido a insuficiente de estudos nessa área no Estado do Piauí. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva a ser desenvolvida na comunidade quilombola de Brejão dos Aipins, localizada na zona rural do município de Redenção do Gurguéia no Estado do Piauí. A coleta dos dados será por meio de observação participante, aplicação de entrevistas a um grupo de 15 mulheres, o que representa aproximadamente 30% das mulheres que atuam nas organizações da comunidade. Os critérios de escolha serão os seguintes: as que apresentam maiores níveis de formação escolar e participam das organizações na comunidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A proposta apresenta os componentes básicos de uma pesquisa acadêmica, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando que será realizada com recursos próprios.

**Recomendações:**

Recomendo a aprovação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Relatado e Acordado na reunião do CEP/UFPI de 10/10/2012

TERESINA, 10 de Outubro de 2012

**Eulálio Gomes Campelo Filho**  
**(Coordenador)**  
**Assinador por:**