UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/LITERATURAS

BRUNO LUIS SILVA AMORIM

DIÁLOGO QUILOMBISTA:
A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO QUILOMBO GRAÇA DE DEUS

Rio de Janeiro
2023

BRUNO LUIS SILVA AMORIM

DIÁLOGO QUILOMBISTA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO QUILOMBO GRAÇA DE DEUS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/ Literaturas.
Orientadora: Profª Drª Patrícia Baroni

Rio de Janeiro

2023

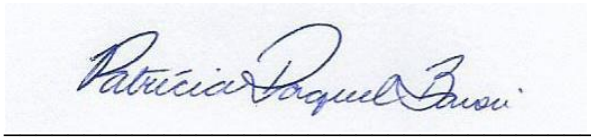
BRUNO LUIS SILVA AMORIM

DIÁLOGO QUILOMBISTA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO QUILOMBO GRAÇA DE DEUS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/ Literaturas.

Rio de Janeiro, 24 de julho de 2023.

Banca Examinadora:



NOTA: 10,0

Profª Drª Patricia Baroni

UFRJ

NOTA: 10,0

Profª Drª. Vanessa Ribeiro Teixeira

UFRJ

MÉDIA: 10,0

Aos meus avós maternos, Antonia Firmina e Luiz Carlos e aos paternos, Maria José e Teodoro Amorim (in memorian), por me permitirem reverenciar uma ancestralidade negra.

Às minhas mães Antonia das Neves, Antonia Firmina e Gildelice, por me ensinarem a amar, por todo cuidado e por abrirem as portas das oportunidades e realização dos sonhos para mim.

Ao quilombo Graça de Deus, por me conectar com a memória e a herança dos meus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gratidão, em toda sua amplitude, a Deus que me rege, me governa e me guarda nessa jornada.

Às minhas mães Antonia Firmina, Antonia das Neves e Gildelice, que são referências de coragem, força e resistência. A elas, gratidão por tudo, pelos direcionamentos para que eu seguisse minhas viagens no trilho, em constante movimento. A meu avô Luis Carlos Fernandes Silva, por todos os ensinamentos e dedicação em minha criação. A meu pai Edivaldo, por toda ajuda, principalmente durante a minha jornada acadêmica. À minha madrinha Cleni, por toda sua disponibilidade e carinho em minha vida pessoal e estudantil. Aos meus tios e tias, especialmente tia Gracijane e tio João Batista, que fazem e são parte de todo esse meu processo. Aos meus irmãos de sangue e de vida, pelas trocas, alegrias e companheirismo.

Aos amigos que conheci na UFRJ, agradeço pela companhia, pela ajuda e por tudo que vivemos e experenciamos ao longo dessa trajetória, em especial à Ingrid, minha irmã de vida, pela cumplicidade linda que temos, pela paixão dos nossos encontros e pela expressividade da nossa amizade. Aos amigos mais antigos, agradeço pelo incentivo, pela fidelidade e por me acompanharem até este momento importante da minha vida.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e à Faculdade de Letras, pela oportunidade de realizar minha monografia em suas instalações e pela qualidade da educação que recebi durante minha jornada acadêmica.

Agradeço à minha orientadora Patrícia Baroni, por sua disponibilidade, incentivo e generosidade inesgotável ao longo de todo o processo de elaboração da minha monografia. Sua orientação paciente e encorajadora me ajudou a superar os obstáculos e foi fundamental para o sucesso deste trabalho. Sou extremamente grato por ter tido a oportunidade de ser orientado por uma pessoa-professora tão humana, competente e inspiradora. Agradeço também à professora Vanessa Ribeiro Teixeira, por ter aceitado fazer a leitura da minha monografia, pelas trocas que tivemos durante as aulas de Poesia Africana e nos corredores da Faculdade de Letras.

Deixo registrado um agradecimento enorme às professoras Jane Araújo, Antonia Firmina e Luisbete por partilharem suas narrativas e pelos esforços sem medidas, para compreensão de si mesmas e da pesquisa.

A todas/os professoras/es que surgiram em minha jornada e se fizeram presentes enquanto bálsamos, guias e mentores, sou grato!

Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
cantos
em furiosos tambores
ritos
encontrei minhas origens
na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei

Oliveira Silveira

AMORIM, Bruno Luis Silva. Diálogo quilombista: a educação escolar quilombola a partir das narrativas de professoras do quilombo Graça de Deus. 2023. Monografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

A presente monografia se propõe em investigar a educação escolar quilombola do quilombo Graça de Deus através da circulação das vozes quilombolas de professoras dessa comunidade. Como objetivo, vislumbro cartografar a trajetória da escola quilombola Unidade de Ensino Básico Washington Luis Azevedo, a partir de narrativas e saberes de professoras que atuam e já atuaram na escola, para tecer uma reflexão acerca das práticas adotadas nessa instituição no que tange à história, às manifestações culturais, às formas de trabalho e à vivência cotidiana dos estudantes e moradores da comunidade. Para tal, foram traçados os caminhos metodológicos que contribuíram para a escrita dessa história a partir da narrativa autobiográfica, da metodologia de conversas e das escrevivências, por meio da partilha de memórias e por experiências de mulheres que convivem cotidianamente em Graça de Deus. Parte-se da narrativa autobiográfica para adentrar o território do Quilombo Graça de Deus. Em seguida, é apresentado o referencial teórico e conceitual abordando os conceitos de quilombo e de educação quilombola, além do histórico da legislação dos quilombos no Brasil. Compreendendo que a narrativa das mulheres do Quilombo Graça de Deus contribui potencialmente para a recriação da história deste território, são realizadas conversas com as professoras Antonia Firmina Martins Silva, Jane Araújo Pereira e Luisbete Santos Fonseca. Como conclusões deste trabalho, as narrativas das professoras evidenciam a urgência por políticas públicas que viabilizem a formação dos professores quilombolas para o contexto escolar da comunidade quilombola Graça de Deus, tal como a elaboração de materiais didático-pedagógicos de apoio ao professor, visando metodologias de ensino que promovam a valorização da cultura quilombola e a inclusão dos saberes locais no currículo da escola UEB Washington Luis Azevedo.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Narrativas quilombolas. Escrevivências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO……..……..……18
1 SURGIMENTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL……..……21
1.1 Reconhecimento das comunidades quilombolas……..…22
1.2 O movimento negro e a luta pelo direito à educação……...…….25
1.3 Contextualizando a Educação Escolar Quilombola…….……29
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS……...…….33
2.1 Narrativa autobiográfica…….…..……33
2.2 Metodologia de conversas……...…...….33
2.3 Escrevivências…….……34
3 PESQUISA DE CAMPO……...……...36
3.1 História da ancestralidade cultural e territorial da comunidade de remanescente de quilombo território Graça de Deus…….....……36
3.2 Conversas com as professoras da comunidade quilombola Graça de Deus e suas reflexões…….....42
3.2.1 Nas vozes das professoras……...….42
4 CONCLUSÕES...……...…….…...53
REFERÊNCIAS……..….55

PRÓLOGO

> A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.
>
> Evaristo (2007, p. 21)

Peço licença para iniciar a escrita desta monografia pelas minhas memórias, relações com o espaço, paisagens, territórios, etc., refletindo sobre as experiências vividas, movimentos e caminhos traçados, em busca pela compreensão dos aspectos que são fundamentais para a existência e implantação da educação quilombola no processo de formação escolar de quem vive em uma comunidade remanescente de quilombos. Para isso, busco acesso às lembranças da minha passagem por uma escola de educação quilombola e às narrativas que elucidam as transformações formativas vivenciadas nesse espaço.

VERSO'EU – BRUNO LUIS

Quando a Patrícia, minha orientadora, em nossos primeiros encontros, falou para eu escrever a narrativa da minha vida, fiquei muito feliz. Questionamentos surgiram, por exemplo: como começar? Por onde? Devo falar desde quando nasci? Infância, adolescência ou começo da vida adulta? Mas de uma coisa eu já sabia: que iria ficar muito lindo e que eu me encheria de orgulho em escrever.

Pois bem! Quem diria que um jovem/adulto, negro, bissexual, nascido no interior do Maranhão, de uma família simples e humilde, hoje estaria narrando sobre suas memórias, acontecimentos e trajetória de vida, como estudante da maior Universidade Federal do país? Cá estou eu! Às vezes é difícil de acreditar que consegui chegar até aqui, principalmente por ser de uma realidade totalmente diferente da qual eu vivo hoje. Por mais que eu tivesse todo apoio possível por parte da minha família materna, as minhas inseguranças, medos, me fizeram pensar por muito tempo que eu não teria capacidade de frequentar uma Universidade de tal renome, que eu não conseguiria passar nem do início, mesmo que meus resultados me mostrassem o contrário.

Há um escrito meu de um tempo atrás, para o qual me baseei nos ensinamentos da minha avó materna e que sigo à risca por toda minha vida, que diz o seguinte: mesmo que nos faltem asas para voar em busca do que sonhamos, que dificultem os nossos caminhos, que falem o contrário daquilo que você enxerga em si mesmo, acredite em você e nos impulsos que os teus emanam. Você pode o que quiser e terás sempre contigo o seu bem mais precioso que são as suas mães, te impulsionando com todas as forças, mesmo quando elas não estiverem por perto. Nunca se esqueça disso!

Costumo dizer que eu tenho sorte de ter três grandes mulheres como minhas mães, que são a minha mãe Antonia das Neves Martins Silva; minha avó Antonia Firmina Martins Silva; e minha tia-mãe Gildelice Martins Silva. Tudo o que tenho conquistado e me tornado se concretiza graças aos esforços delas. Mulheres fortes, também frágeis, que me ensinaram que eu não preciso ser forte o tempo todo: que eu posso chorar, que eu posso externalizar as minhas fraquezas e incertezas, mas que eu não deveria nunca me esquecer de onde eu vim e de quem eu sou.

Me chamo Bruno Luis Silva Amorim e, na ocasião da escrita desta monografia, tenho 25 anos. Sou maranhense, nasci no município de Mirinzal, uma pequena cidade situada no

litoral ocidental maranhense, que fica há aproximadamente cento e noventa quilômetros de distância da capital São Luís. Sou filho de pais quilombolas, Antonia e Edivaldo, e irmão de Érika, Maria Eduarda e Renan (filhos do meu pai) e de Alessandro e Bruna (filhos da minha mãe). Sou neto de Seu Luiz e Dona Antônia Firmina (avós maternos) e Dona Zeca e Seu Teodoro (avós paternos).

Nasci no Hospital Municipal Nossa Senhora de Vitória, da cidade de Mirinzal, no Estado do Maranhão, no dia 10 de outubro de 1997. Embora eu tenha nascido no Hospital Municipal Nossa Senhora de Vitória do município de Mirinzal-MA, o funcionário do cartório, por sua própria iniciativa e por descuido do meu pai que fora me registrar, registrou que nasci no hospital de mesmo nome, mas na cidade de São Luís, capital do estado. Até hoje convivo com esse erro que pretendo corrigir um dia, mas isso é pauta para outra narrativa.

Minha infância foi uma festa. Costumo dizer que nasci em uma boa época: sem o atual surto de tecnologia e longe dos perigos das mídias digitais. Brinquei de peteca[1], de "borroga"[2], de "Boca de forno"[3]. Joguei muita bola, corri na rua com meus primos e amigos, subi em árvores, tomei muito banho de rio, brinquei de "jaô" e cola-descola[4] – fiz muita arte, como costumamos dizer por lá. Só tenho boas recordações desse período. Sempre fui uma criança muito esperta. Pelo menos isso é o que contam meus familiares em encontros festivos ou em qualquer oportunidade em que estamos reunidos. Mas também falavam que eu era teimoso, brabo e briguento, o que mostra que desde pequeno eu já apresentava uma personalidade forte.

Ainda bebê, minha mãe precisou mudar-se de estado em busca de melhores condições para poder dar a mim suporte suficiente e ajudar em minha criação. Assim, foi morar em Brasília e me deixou, com apenas um ano e meio de idade, aos cuidados de minha avó materna. Minha avó sempre foi muito atarefada com suas atividades escolares, pois era professora/diretora. Com essa questão, eu fui sendo criado e acompanhado também pela minha "mãe-tia" Gildelice, irmã da minha mãe, que mais tarde também sairia do Maranhão em busca

[1] No interior do Maranhão, chamamos bolinha de gude de "peteca".

[2] Sempre na época do caju, secávamos as castanhas para jogar "borroga", como chamamos lá. Fazíamos uma linha de partida, onde os jogadores se prostavam atrás dela e um buraco há alguns metros à frente. Postos em posição, jogávamos a castanha para cair nesse buraco. Antes disso, apostamos uma quantidade de castanha por jogador. Quem conseguir acertar o buraco primeiro, vence e fica com todas as castanhas.

[3] Quando crianças, tínhamos o costume de brincar de Boca-de-forno. Nos juntávamos à noite e cantávamos a seguinte música que é o comando da brincadeira: "Jacarandá? Dá! – Se eu mandar? Vou! – E se eu não for? Apanha um bolo" – Vai em tal lugar e traz algo. Então tínhamos que seguir o comando do Boca-de-forno para buscar e trazer o que ele pedira até um tempo estipulado por ele no momento. Caso não trouxer a tempo, leva uma palmada na mão – "apanha um bolo".

[4] O "pega-pega" da cidade grande.

de melhores condições. Após isso, meus tios João Batista e Gracijane passaram a cuidar de mim e do meu primo Alexandre até irmos morar de fato com nossa avó na comunidade quilombola de Graça de Deus, no mesmo município do meu nascimento.

Iniciei minha jornada estudantil na creche primária Jardim de Infância Arco Íris, onde estudei no prezinho[5]. Foi nela que aprendi a escrever meu nome completo, a ler e formar sílabas. Foi onde conheci os números e contas de adição de forma básica, sem contar o grande repertório de músicas infantis que adquiri. Sempre fui um aluno dedicado desde pequeno. Aprendi a ler na transição do primeiro para o segundo período do prezinho e já escrevia com poucos erros de ortografia. Lembro-me muito bem da professora Marilu que fez parte desse meu desenvolvimento inicial. Uma mulher que morava no mesmo bairro que eu, Barreiro. Ela era simples, inteligente e uma mãe para mim e meus colegas de classe. Alguém que se manteve fresca na minha memória.

Quando fui para a primeira série, atual primeiro ano do Ensino Fundamental, eu já sabia a maioria dos conhecimentos que estavam sendo ensinados pelas professoras. No Jardim de Infância Arco Íris, minhas professoras me incentivaram, de forma grandiosa, o gosto pelo estudo e, o mais importante, me fizeram ter interesse por diferentes áreas. Terminado o Jardim, passei a morar com a minha avó na Comunidade Quilombola de Graça de Deus, mudando para a Unidade de Ensino Básico Washington Luis Azevedo. Em meu primeiro ano do Ensino Fundamental, por apresentar um avanço com relação às atividades que a professora passava, terminando o ditado antes de todos, lendo sem nenhuma dificuldade, já sabendo cálculos de multiplicação e divisão, minha professora, juntamente com a direção da escola, achou melhor me adiantar de ano, me passando direto para a 2ª série (hoje 3º ano do Ensino Fundamental).

Todo o meu Ensino Fundamental foi realizado na U.E.B. Washington Luis Azevedo. Esse foi o período em que me descobri, me questionei e me redescobri. Foi quando comecei a pensar que a educação era o caminho que eu deveria seguir, pois sempre estava participando de alguma atividade de extensão na escola. Em ambas as escolas, tive ótimos professores, que me marcaram de forma significativa, que me apoiaram e me ajudaram em tudo. Sempre fui um aluno muito participativo, carismático e de fácil convivência. Todos os professores que tive têm algo para contar sobre mim ou sobre alguma coisa que vivenciei em sala.

Sempre busquei estar incluído, constantemente querendo fazer parte de determinados grupos que surgiram no período escolar e que a sociedade nos impõe em todos os momentos de

[5] A creche nos dias atuais.

nossas vidas. Como todas as crianças, minha aparência de início não era considerada uma das melhores perante a sociedade. Negro, cabelo crespo, dentes tortos e sem nenhuma preocupação com minha estética, mas que já sofria preconceito e bullying pelo meu jeito de ser.

Dos meus 6 aos 14 anos, vivi aos cuidados e presença da minha avó Antonia Firmina e do meu avô Luís Carlos. Minha avó sempre foi referência em tudo para mim. Tive uma educação primorosa, sempre bem direcionado, graças à sua preocupação com o meu futuro. Fui crescendo e sempre me destacando no que de melhor eu poderia fazer, pela facilidade que eu tinha em aprender.

Cresci nessa pequena comunidade quilombola, lugar em que eu me construí e fui construído. Onde eu vivi tudo o que de melhor carrego comigo. As amizades, o contato profundo com a natureza, a simplicidade da vida, sem romantizar as dificuldades. Um lugar pouco visto pelo governo, mas que tem suas riquezas além de suas terras férteis – sua cultura e seu povo. Assim, eu fui crescendo, e a cada dia pensando em como eu poderia ajudar as pessoas e a mudar o mundo. Pensava que se existisse um barril enorme de ferro que pudesse queimar resíduos plásticos, poderia diminuir a poluição da atmosfera, sem precisar poluir o solo. Imaginava que se eu ganhasse na loteria, iria ajudar a todos da comunidade, construindo moradias seguras e acessíveis para todos, além de ajudar financeiramente para que todas as famílias tivessem um negócio próprio e sustentável, visto que uma das coisas que mais me incomoda(va) é o fato de ainda precisar queimar o solo da roça para poder começar o plantio da mandioca, que depois virava a farinha d'água, como chamamos lá.

Em 2005, um ar novo chegou em nossa comunidade: a biblioteca da Expedição Vaga-Lume. Uma Organização Não Governamental (ONG) que incentiva a leitura infantil por meio da implantação de bibliotecas comunitárias na Amazônia Legal Brasileira. Por estar localizada no noroeste maranhense, ainda Amazônia legal, nossa comunidade recebeu esse lindo projeto. Foi uma alegria tremenda. Estive no primeiro momento deles em nossa comunidade, onde dispuseram livros espalhados pela sala da escola, abrilhantando os olhos de todos que estavam ali reunidos. Foi naquele momento, guiado pela curiosidade e pela vontade de aprender, que o gosto pela leitura despertou em mim. Mesmo vivendo rodeado de livros na biblioteca de casa e na escola, pouco fui apresentado ao mundo fantástico e imagético que se escondia nos livros fechados e empoeirados dispostos nas estantes. Curioso como era, às vezes fazia isso por conta própria, sem ajudas, às vezes por conselhos de minha avó, porém não captava todos os detalhes das obras. Com a mediação de voluntários, eu e todas as crianças da comunidade passamos a ter uma nova rotina: a ida à biblioteca para ler e ouvir as histórias dos mais diversos livros, além

de ter o privilégio de ouvir as contações de histórias das pessoas antigas da própria comunidade. Assim, fui criando o hábito por pegar livros emprestados para ler em casa, o que foi aflorando mais a minha imaginação.

Aos 10 anos de idade comecei a escrever o meu primeiro livro baseado em uma história de um vídeo e no que é/era o sonho de muitas crianças e adolescentes da comunidade, que é o de ser um jogador de futebol. Mesmo com todas as dificuldades que vivia, escrevi e ilustrei a vida de "O menino de rua que se tornou um grande jogador de futebol", evidenciando várias questões e problemáticas que perpassam as nossas realidades e que estão sempre atreladas ao desejo por dias melhores e mudança de vida. Hoje, esse livro está disponível na biblioteca da comunidade, assim como nas bibliotecas Vaga-Lume de toda a Amazônia Legal, o que é algo muito importante e significativo para mim.

Como nem só de estudo vive uma criança, brinquei muito durante minha infância e pré-adolescência. Aproveitei todos os momentos possíveis. Me aventurei de diversas maneiras, até que um dia, em uma dessas aventuras, acabei por quebrar meu braço. Na época eu tinha oito anos de idade e esse ocorrido me fez criar um laço afetivo com a minha família paterna, principalmente com o meu avô Teodoro e minha avó Maria José. Fui fazer todo o tratamento e cirurgias em São Luís, ficando sob os cuidados deles, assim como do meu pai.

Com treze anos de idade, movido pela educação e pelo desejo em lecionar, abri, por conta própria, uma sala de reforço escolar em casa para crianças da Educação Infantil. A partir daí, percebi que eu gostava de ensinar e que ser professor seria a profissão que mais se encaixava comigo. Desde então, segui com o sonho de um dia me tornar professor.

Anos depois, nas férias de 2011, fui para a cidade de Planaltina, no Distrito Federal, ficar uns dias na casa da minha tia-mãe Gildelice, no bairro Arapoanga. Gostei bastante da cidade e fui me acostumando com a ideia de, no ano seguinte, ir morar com ela. Retornei para o Maranhão, finalizei o último ano do Ensino Fundamental e decidi, juntamente com ela e minha avó, que eu iria para Brasília cursar o ensino médio e seguir com meus sonhos, planos e desejos.

No meu primeiro dia como aluno do primeiro ano do Ensino Médio, do Centro Educacional Dona América Guimarães (CEDDAG), na aula de Sociologia, fui questionado por um colega quanto ao meu sotaque, pois antes a professora pediu para que eu me apresentasse à turma. Em seguida, perguntei ao colega o porquê da pergunta e ele respondeu que eu "falava errado". Mesmo sem ter consciência sobre a existência da variação linguística, respondi a ele

dizendo que meu sotaque apenas era diferente do dele. Foi uma cena importante para mim porque três anos e meio depois desse fato iniciei o curso de Letras Português-Literaturas na UFRJ, e uma das disciplinas que cursei no primeiro período da graduação foi a de Variação Linguística. Parece destino, né?!

Vivi por três anos no bairro Arapoanga, da cidade satélite de Planaltina (DF). Em meu primeiro ano na cidade, além de estar na escola, fui selecionado para ser Jovem Aprendiz dos Correios, e permaneci nesta atividade por um ano. Uma correria, pois tinha que conciliar escola, curso profissionalizante no SENAI, trabalho e ajudar a minha mãe com as tarefas de casa. Foi o meu primeiro maior desafio na vida. Desafio esse que me fez criar segurança em busca dos meus sonhos, objetivos, a criar maturidade, buscar maneiras para resolver situações próprias, assim como diversas outras questões que ajudaram em meu desenvolvimento pessoal. Durante esse tempo em Brasília, criei laços e amizades que mantenho até hoje em minha vida, o que me motiva sempre em retornar.

Em 2014, no meu último ano do Ensino Médio, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que me habilitou ao ingresso no Ensino Superior. Felizmente, passei no Sistema de Seleção Unificada (SISU), do segundo semestre de 2015, para cursar Engenharia Florestal na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com toda alegria, em 2015, fui morar em Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro com a minha mãe Antônia. Ainda com 17 anos, precisei me habituar nesse novo estado. Não foi muito difícil, pois sempre tive uma certa facilidade em me comunicar com as pessoas. Como a minha mãe não tinha tempo para se locomover comigo, para resolver situações da faculdade por conta da sua rotina de trabalho, tive que correr contra o tempo. Deu tudo certo! Após alguns meses, observando que estava difícil conciliar todas as disciplinas com o ir e vir da universidade, resolvemos que seria melhor morar próximo a ela. Meu pai, minha mãe e minha madrinha Cleni, se responsabilizaram pela minha estadia no município de Seropédica.

Antes disso, passei no SISU do primeiro semestre de 2015 para cursar Letras Português-Literaturas na UFRJ, assim como também foi a minha primeira opção no SISU do segundo semestre de 2015 (quando fui cursar Engenharia Florestal – minha segunda opção), tendo aprovação, mas acabei não indo por diversas questões. Além disso, iniciei o curso de Engenharia Civil em uma universidade particular de Brasília, pois consegui bolsa pelo ProUni, mas não dei continuidade. Eu estava muito confuso quanto a que curso escolher, tendo que decidir por seguir em um curso que sempre quis ou a cursar algo que fosse me dar *status* e vida financeira estável. Então, a escolha do curso de Engenharia foi um pouco condicionada,

principalmente em se tratando de questões sociais e financeiras. No meu último ano do ensino médio, acabei me deparando com diversas questões que me criaram dúvidas sobre o que eu realmente queria cursar e ter como profissão. Sempre expus que meu grande sonho era de ser professor de Língua Portuguesa. Sonhava em estudar e aprender o suficiente para que um dia eu pudesse retornar para minha terra e ajudar aos meus com tudo que eu aprendi. Mas meu sonho aos poucos batia de frente com o fato de que eu teria que ter uma profissão que me desse um bom retorno financeiro, isso ouvindo de conversas com familiares, amigos e da sociedade em geral. Imagina isso na cabeça de um jovem que acabara de completar 17 anos? Não foi fácil!

Mesmo não tendo dificuldades de adaptação com a cidade de Seropédica e nem mesmo durante o primeiro semestre no curso de Engenharia Florestal, fui percebendo que esse não era o curso que de fato eu queria; que eu não precisava e nem deveria cursar algo só pelo *status* e retorno financeiro ou para satisfazer vontades alheias. Entendi que eu deveria seguir com a vontade de me tornar professor de Língua Portuguesa, pois faria muito mais sentido cursar algo que fosse ao encontro do que eu sempre almejei, com a bagagem de vida, experiências e narrativas que eu trazia. Então decidi prestar novamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2015 e, pela terceira vez, passei novamente no vestibular para cursar Letras Português-Literaturas na UFRJ, da maneira como planejei. Isso sim é destino. Tinha que acontecer!

Meu primeiro ano na nova graduação, em 2016, me fez entender que Letras era realmente o curso que eu deveria ter seguido desde quando passei pela primeira vez no vestibular, um amor à primeira vista, um devir. No curso de Letras, eu me encontrei por inteiro, desde o que eu pretendia como profissional, até encontrar com o meu eu de verdade. Foi onde percebi que, além de ser esse BRUNO[6], eu poderia vivenciar e experienciar os Brunos que também existem e estão presentes em mim. Foi quando eu, o Bruno de hoje, resolvi ser quem de fato sempre fui e assumir minha bissexualidade, ainda que eu me questionasse quanto a sua duplicidade, e por estar no ambiente que eu escolhi e que me acolheu.

Por fim, mas não o fim, o grande abismo que existia entre o viver e o ser já não se faz mais presente como antes. O caos que perturbava a minha existência e que me fazia ter medo de não ser e esquecer de viver ficaram em um passado que não tinha nada a ver comigo. Hoje,

[6] O BRUNO que vive em constante movimento.

continuo sendo o mesmo Bruno de sempre, mais seguro, cheio de vida, projetos, com a mesma essência de sempre e com muita vontade de viver e de ser. Esse sou eu – Verso'Eu!

INTRODUÇÃO

Apresentada a minha trajetória de vida atravessada por esse Bruno que se constituiu na infância no Quilombo Graça de Deus, chego à escrita desta monografia. Esse território desperta em mim, remanescente do quilombo, e neste texto, reivindicante da qualificação enquanto docente de Língua Portuguesa e Literaturas, o desejo de, em parceria com as mães que lá habitam e que lá constituem um cotidiano de alegrias e lutas, a autoria de uma história escrita a partir dos "de lá". Contudo, para iniciar essa trilha de escutas e afetos, me sinto convidado a conhecer junto com meus leitores o que oficialmente se produziu acerca dos quilombos e da educação quilombola.

Ao longo dos anos, especialmente a começar pelas discussões preliminares da Constituição brasileira de 1988, muitas lutas pelo reconhecimento de direitos e pela conquista de outros têm sido travadas por movimentos sociais, como no Movimento Negro e no Movimento Social Quilombola. Dentre algumas conquistas, no contexto da educação, foram estabelecidas a Lei Federal Nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.[7] Dito isto, o interesse por tal temática surgiu, enquanto pertencente do Quilombo Graça de Deus, pela minha memória, história e trajetória no quilombo, pelos meus atravessamentos, pela minha criação, pela minha vivência como estudante de uma escola quilombola, pela minha prática docente, que aflora(ra)m em mim o desejo por resgatar as narrativas e experiências da escola no quilombo. Assim, foi se constituindo o interesse por reescrever a história dos quilombos e da educação quilombola de dentro da Comunidade Remanescente do Quilombo Graça de Deus. Junto com Kilomba (2020, p. 28) penso que *escrever emerge como um ato político*. Ao escrever, eu me torno o narrador e o escritor da minha própria realidade, o autor e a autoridade da minha própria história.

Em decorrência de constantes aflições minhas ao buscar respostas para os possíveis desafios de trabalhar como docente em uma comunidade quilombola, sinto a necessidade de assumir uma postura pedagógica que possa atender e responder às carências educacionais presentes nas escolas dessas comunidades, ao mesmo tempo em que estimo pelo respeito à cultura e ao povo. A partir dessas observações e pelo desejo de retornar à cidade de

[7] (BRASIL, 2003; BRASIL 2009).

Mirinzal/MA, terra natal, para desenvolver um projeto que pudesse contribuir de alguma forma com a educação do município, e por manter contato com as comunidades reconhecidas enquanto remanescentes de quilombos, percebi ocasiões em que os currículos dessas escolas apresentam poucos temas e/ou iniciativas pedagógicas voltadas à valorização da cultura e aos aspectos históricos que as constituem.

Para essa inquietação, a começar pela minha vivência enquanto estudante de uma escola quilombola, entre as relações afetivas e de aprendizagem vivenciadas por mim no ambiente escolar e observar que a educação na comunidade passa pela relação PROFESSORAS-alunos[8], esta pesquisa tem por objetivo cartografar a trajetória da escola quilombola UEB Washington Luis Azevedo, a partir de narrativas e saberes de professoras que atuam e já atuaram na escola, a fim de tecer uma reflexão acerca das práticas adotadas nessa instituição no que tange à história, às manifestações culturais, às formas de trabalho e à vivência cotidiana dos estudantes e moradores da comunidade quilombola Graça de Deus.

Foram objetivos específicos deste trabalho:

1. apresentar o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil para entender suas organizações culturais e sociopolíticas a partir de estudo bibliográfico;
2. analisar a importância das conquistas de políticas educacionais para as comunidades quilombolas e o papel do currículo escolar para a afirmação étnica dos seus estudantes;
3. explorar a historicidade e a memória que circulam nas narrativas orais, nos textos legislativos, na escrita de autores, nos materiais pedagógicos e nas práticas escolares cotidianas da comunidade quilombola em questão;
4. observar as práticas educacionais relacionadas à cultura, à história, à identidade, à religiosidade e às formas de trabalho, que se apresentam como resistências nas iniciativas das próprias professoras, mesmo desassistidas pela administração pública.

Como caminho metodológico, o trabalho foi desenvolvido por meio da partilha de memórias e por experiências de mulheres que convivem cotidianamente na comunidade remanescente do Quilombo Graça de Deus, Mirinzal-MA, consubstanciando-se em um corpus de análise adquirido através de conversas orais realizadas na pesquisa de campo participativa,

[8] Faço uma escolha política por PROFESSORAS em caixa-alta por serem as figuras essenciais na vida escolar dos alunos da comunidade em questão.

dialogando com as legislações pertinentes às políticas educacionais para as relações étnico-raciais, em especial com a Lei Nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, além de autores como Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Conceição Evaristo, dentre outros.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Após esta parte introdutória, no primeiro capítulo foi traçado um estudo documental e bibliográfico a respeito do panorama histórico sobre o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil, enfatizando a importância das conquistas de políticas educacionais nas escolas quilombolas.

O segundo capítulo traz a abordagem metodológica com uma discussão acerca da inevitabilidade de explorar a historicidade e a memória nas narrativas orais, textos legislativos e nas práticas escolares cotidianas presentes na educação quilombola, uma vez que a história e a memória se constituem no discurso, no cotidiano, criando diferentes sentidos que nos permitem dialogar e interpretar novas formas de compreender o passado, entender o presente e pensar em um projeto futuro transformador para a educação.

No terceiro capítulo, descrevo a pesquisa de campo mediante à observação do dia a dia da comunidade quilombola Graça de Deus, com a realização de uma série de conversas informais com professoras da escola UEB Washington Luis Azevedo, refletindo se as práticas utilizadas na escola da comunidade abordam questões relacionadas à história, manifestações culturais, formas de trabalho e vivência cotidiana dos habitantes da referida localidade.

No quarto e último capítulo, finalizo com as reflexões da pesquisa a respeito das conversas realizadas, analisando o processo educativo ali inserido de modo a colaborar na escrita de uma versão da história da educação quilombola a partir de quem nela se inscreve, valorizando suas memórias, práticas culturais, saberes, danças, rituais.

Espero com esta produção monográfica apoiar as práticas dos professores da UEB Washington Luis Azevedo, porém não apenas as deles, mas de todas as escolas situadas em territórios quilombolas no município de Mirinzal/MA, contribuindo, dessa forma, para a construção de posturas pedagógicas que venham respeitar e fortalecer a identidade cultural e os laços de pertencimento étnico dos povos quilombolas dessa região.

1 SURGIMENTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL

As comunidades quilombolas surgiram no século XVI, quando os escravizados que fugiam das plantações de cana-de-açúcar, principalmente no Nordeste, se insurgiram contra o necrossistema de trabalho da época. A partir da "abolição da escravatura" em 1888[9] e a desresponsabilização social e econômica para com aqueles a quem a lei se dirigia, o Brasil foi acumulando historicamente uma dívida no que tange à reparação de tudo o que foi produzido sobre as comunidades. Como exemplo da "desresponsabilização", somente cem anos depois da aprovação da Lei, na Constituição de 1988, foi reconhecido o direito à posse definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes quilombolas (SOUZA, 2011).

Diante da persistência na manutenção do regime escravocrata, os negros escravizados *tomaram iniciativas que aceleraram o fim da escravidão, como as fugas, a formação de quilombos e a rebeldia cotidiana. A movimentação dos escravos teve repercussão política e influenciou decisivamente o processo da abolição* (ALBUQUERQUE, 2006, p. 176). Dessa forma, conseguiram exercer forte pressão para persuadir os senhores e autoridades a decidirem pelo fim da escravização.

Após a aprovação da Lei, a maioria dos negros libertos continuou vivendo nos territórios de seus quilombos, alguns se estabelecendo em grupos, buscando formas de se conectar com os diferentes segmentos sociais e formar territórios livres. Muitos dos ex-escravizados ocuparam as terras das antigas fazendas e engenhos que foram abandonados pelos proprietários. Dessa forma, os quilombos continuaram a se formar para preservar a cultura e resistir à exclusão e ao preconceito racial.

> [...] a história do negro no Brasil não se constitui somente de submissão, houve também, é claro, diversas formas de resistência negra à escravidão como revoltas, fugas, assassinato de senhores, abortos e a constituição de quilombos. [...] os quilombos são a materialização da resistência negra à escravidão, foram uma das primeiras formas de defesa dos negros, contra não só a escravidão, mas também à discriminação racial e ao preconceito (SILVA FILHO; PINTO, 2012, p. 6).

Portanto, o quilombo brasileiro nasceu da resistência cultural dos negros e representa a luta de classes da sociedade negra brasileira. Munanga e Gomes (2006, p. 71), entendem a

[9] A abolição foi oficializada pela Lei Aurea, Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888.

constituição dos quilombos brasileiros como uma *contraestratégia a uma estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos*. À vista disso, os quilombos não podem ser considerados apenas como refúgio de escravos, mas como formação de grupos sociais que lutavam e ainda hoje lutam por reconhecimento, liberdade e dignidade. São comunidades que aprenderam a reexistir em suas resistências.

1.1 Reconhecimento das comunidades quilombolas

A política de reconhecimento das comunidades quilombolas, explicitada na Constituição Brasileira de 1988, desencadeia uma discussão apropriada para reflexão crítica sobre os limites e possibilidades de diálogo em um contexto que envolve conhecimentos jurídicos e antropológicos, visando a proteção desses grupos sociais garantidos pela Constituição.

O (re)surgimento do quilombo, na segunda metade do século XX, é um processo histórico muito importante, pois destaca a diversidade étnica brasileira e desafia a própria noção de historiografia e movimento social. Por mais de um século, o quilombo foi considerado parte da era colonial, dando a impressão de que essa luta acabou após a abolição. A partir da década de 1970, iniciaram-se alguns estudos sobre as comunidades remanescentes de quilombos (ARRUTI, 2006). De acordo com o autor:

> O campo de estudos sobre a população negra deveria, então, responder a novas demandas, diretamente formuladas pelo movimento social, o que gerou uma espécie de aliança forçada entre perspectivas até então apartadas, impondo aos estudos etnográficos sobre comunidades rurais negras a literatura histórica sobre quilombos e vice-versa, enquanto o que antes existia era uma oposição explícita entre eles. (ARRUTI, 2006, p. 64-65).

Levando em consideração as mudanças sociais e econômicas que ocorriam na sociedade, a concepção de quilombo foi sendo modificada ao longo do tempo. Assim, outros nomes foram sendo designados às comunidades em questão, como: Comunidade Remanescente de Quilombo, Comunidade Quilombola, Comunidade Negra Rural, Terra de Preto, etc. São

termos que foram construídos a partir de diferentes pontos de vista, por diferentes categorias sociais, embora tratem do mesmo tema (FIABANI, 2005).[10]

Segundo Silva Filho e Pinto (2012), os grupos considerados remanescentes de comunidades de quilombos foram formados em terras doadas ou adquiridas, além de antigas propriedades e territórios ocupados por escravos libertos. Seus descendentes permanecem nesses territórios por gerações, trabalhando coletivamente, obdecendo às normas da comunidade e à sazonalidade das atividades desenvolvidas nesse território.

Percebe-se, então, que a abolição não significou um colapso imediato da ordem que prevalecia anteriormente. Por causa do legado da escravização, os negros foram marginalizados na sociedade e deixados para se defenderem sozinhos. Em resposta, Gomes (2015) aponta que os quilombos continuaram a se reproduzir mesmo após a "abolição" da escravidão.

Os quilombos tornaram-se, particularmente, invisíveis por uma parte e estigmatizados por outra, no século XX. Na opinião de Gomes (2015), os negros no pós-abolição permaneceram invisíveis por falta de política pública no Censo Demográfico[11] que não enxergava centenas de cidades e comunidades negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, etc., onde, nas quais, as atividades econômicas dessas comunidades não eram incluídas nos dados censitários e que foram ignorados nos censos do Período Republicano. Desse modo:

> O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado. Populações negras rurais isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania foram estigmatizadas, a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos (GOMES, 2015, p. 123).

Uma vez em vigor, a Constituição Federal do Brasil de 1988 garantiu às comunidades quilombolas o direito às terras ocupadas. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) dispõe que *aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos* (BRASIL, 2016, p. 160). No Inciso III (Incluído pela Medida Provisória nº 2.216-37, de 31.8.2001) do artigo 2º, da Lei 7.668/1988, *cabe à Fundação*

[10] Neste trabalho, adotarei o termo "Comunidade Quilombola".

[11] O Censo Demográfico produz informações atualizadas e precisas, que são fundamentais para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas e para a realização de investimentos, tanto do governo quanto da iniciativa privada. Além disso, uma sociedade que conhece a si mesma pode executar, com eficácia, ações imediatas e planejar com segurança o seu futuro. Ler: https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html.

Cultural Palmares - FCP realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação (BRASIL, 1988).

Segundo Gomes (2015, p. 129), o remanescente de quilombo formalmente aprovado pela Constituição Federal de 1988 era inclusivo e válido na medida em que reconhecia a propriedade da terra e a cidadania. O quilombo do passado e do presente se encontraram nessa definição. Nessa perspectiva, Fiabani (2005) defende que qualquer ampliação dos critérios de reconhecimento de uma comunidade como remanescente de quilombo deve considerar a interpretação do quilombo como sinônimo de resistência negra:

> Os quilombos nem sempre teriam sido constituídos a partir de movimentos de ruptura com a escravidão, mas também por grupos que desenvolveram práticas cotidianas de manutenção-reprodução de seus modos de vida característicos, através da consolidação de um território próprio (FIABANI, 2005, p. 29).

Isto é, a comunidade quilombola pode ser vista tanto como uma comunidade que surgiu diretamente do quilombo durante a era da escravidão quanto a que se formou após a abolição da escravatura. Segundo Gomes (2015), a terra não é apenas herdada de quilombolas fugitivos e seus descendentes, mas também terras doadas por senhores ou ordens religiosas, terras compradas por escravos libertos e terras recebidas pelo Estado em troca de participação em guerra ou migração.

Em 2022, pela primeira vez em 150 anos do Censo Demográfico, a população quilombola foi identificada. A pesquisa realizou um recorte especificamente para investigar as características demográficas, sociais e econômicas dessa população. De acordo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ (2022), nos primeiros 29 dias de coleta de dados, o IBGE conseguiu cadastrar 386.750 pessoas que se autodeclaram quilombolas. O censo 2022 teve início em 1º de agosto e foi até 31 de outubro de 2022. Atualmente, os estados com mais quilombolas registrados são Bahia (116.437 quilombolas), Maranhão (77.683) e Pará (42.439). Esses números correspondem a 61,15% do total apresentado no balanço da primeira parte do Censo 2022, divulgado pelo IBGE em 30 de agosto de 2022.[12] Como podemos observar, o Maranhão é um dos estados brasileiros com

[12] Ver: http://conaq.org.br/noticias/censo-2022-ibge-ja-recenseou-386-750-quilombolas/

grande expressão de afrodescendentes. Depois da Bahia, o estado tem a maior concentração de comunidades quilombolas.

Os quilombos expressaram e ainda expressam a sobrevivência física e cultural dos sujeitos afrodescendentes e, em certa medida, podem ser entendidos como uma re-existência à própria existência.

1.2 O movimento negro e a luta pelo direito à educação

> Uma cultura democrática implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. É preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Como é que esse saber do livro, do monumento, da história do país se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser? (SODRÉ, 2002, p. 21).

O Movimento Negro no Brasil se destacou entre os movimentos sociais brasileiros e emergiu em vários momentos históricos desde 1889, após a abolição da escravatura, até os dias atuais. Entre 1978 e 2000, o movimento se fortaleceu e fundou o Movimento Negro Unificado (MNU) e, posteriormente, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que visava combater o racismo, a violência e a exclusão do negro da sociedade. Uma vez estabelecido, o Movimento voltou toda a sua atenção para a agenda educacional, concentrando-se em reexaminar o conteúdo racista dos livros didáticos, educar professores e trabalhar para incluir o ensino de história africana nas escolas (DOMINGUES, 2007).

Desde o período da escravização até os dias atuais, a população negra sempre esteve envolvida em movimentos de resistência, seja por meio de alguma forma de rejeição ao sistema ou por meio de organizações que reivindicam acesso ou empoderamento. Como explica Maia (2012), durante e após a abolição, os negros não foram passivos ou subservientes, pois sempre buscaram a cidadania plena, marca do Movimento Negro Brasileiro, que inclui a luta quilombola.

No sentido de enfrentar a extrema exclusão do negro da sociedade brasileira, o movimento negro surgiu com o objetivo de:

> A luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que

> os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993 apud DOMINGUES, 2007, p. 101).

Ratificando Gomes (2011), Maia (2012) afirma que houve uma grande mobilização política do movimento negro contemporâneo desde a década de 1970, culminando com a aprovação dos artigos 216 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988. De acordo com os artigos relacionados, *ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos* (BRASIL, 2016, p. 127); *aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos. [...]* (BRASIL, 2016, p.160).

Certamente, essa foi uma das maiores conquistas do movimento negro no Brasil, abrindo caminho para novas reivindicações de reconhecimento social e direito à educação, entre outras coisas. A respeito disso, Jorge (2015, p. 140) argumenta que o efeito desse direito reside não apenas no âmbito da propriedade territorial, mas também garante que as comunidades remanescentes de quilombos possam proteger e reproduzir suas tradições, bens simbólicos e culturais.

Nas palavras do supracitado, os movimentos negros entendem que a educação é uma luta prioritária para os movimentos sociais, pois quanto mais educadas e conscientes as pessoas forem, estarão menos propensas a praticar ou vivenciar situações discriminatórias. Assim, a educação tornou-se uma das maiores bandeiras de luta do Movimento Negro.

Uma questão central para os ativistas do movimento tem sido a luta pela escolarização dessa população historicamente afastada dos espaços escolares, mesmo identificando que essa não é a única solução para todos os problemas sociais. No entanto, deve-se notar que a educação desempenha um papel importante na produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, e também contribui para a formação de quadros intelectuais e políticos (GOMES, 2011).

Sobre os movimentos pró-educação, Gomes afirma que,

> ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se

> organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (GOMES, 2011. p. 136)

Na medida em que o movimento negro é um educador da sociedade brasileira e do país no sentido de compreender o fenômeno do racismo e como combatê-lo, Gomes et al. (2021) orientam reflexões sobre ações afirmativas para a promoção da igualdade racial na educação. A afirmação dos autores de que o conhecimento construído pelas populações negras ao longo das trajetórias sociais, culturais, políticas e nas lutas antirracistas é organizado e sistematizado por movimentos negros que também são produtores de conhecimento, ajuda a compreender o conhecimento histórico e a trajetória política das reivindicações desse movimento social ao longo do século XX, algumas das quais iniciadas como protesto e denúncia, atingindo o status de políticas públicas no século XXI.

Embora a trajetória do movimento negro, organizada na luta por direitos e pelo direito à ação afirmativa, tenha sido centro da reflexão na literatura por diversos autores, é impossível falar sobre esse assunto, mesmo que brevemente, sem recorrer a digressões históricas, para reforçar o argumento de que essa política não existiria em nosso país não fosse a força intencional e o perfil político educacional do movimento negro. É de se afirmar que este movimento social é o principal responsável pela adoção de políticas de ação afirmativa para promover a igualdade racial na educação (GOMES et al., 2021).

Os protestos e exigências por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre ocupou destaque nas lutas do movimento negro. Esses protestos e exigências mantiveram-se presentes na pauta de diversas organizações negras no século XX, sempre acompanhadas de denúncias de que os negros não têm acesso à educação básica e que a maioria das crianças negras não frequentavam as escolas. Outro fator de destaque nas reivindicações do movimento é a constatação de que a juventude negra sequer considerava a Educação Superior como uma possibilidade de estudo e de formação (GOMES et al., 2021).

Dessa forma, Gomes (2011) argumenta que, a partir dos anos 2000, o movimento negro começou a focar na necessidade de ações afirmativas no Brasil, particularmente na educação básica, no ensino superior e no mercado de trabalho. Dessa maneira, a discussão do direito à educação como componente da construção da igualdade racial passa a ser realizada pelo movimento negro.

Conforme Campos (2006), dentre as políticas de ação afirmativa implementadas pelo Governo Lula, está a aprovação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Em 2004, o mesmo Governo criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Campos (2006, p.66) alude que a Lei nº 12.711, aprovada em 29 de agosto de 2012, pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, diz respeito às cotas para o Ensino Superior, que determina a reserva dentro da cota de escolas públicas, de percentual de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência, representando um grande avanço na luta pelo acesso ao ensino superior para os grupos menos favorecidos, especialmente os negros.

Percebe-se que o movimento negro tem travado uma luta massiva contra a discriminação e o racismo desde o período pós-abolição, pelo fortalecimento da identidade racial, igualdade de direitos e acesso às políticas públicas. O movimento serve de aporte para a criação e fortalecimentos de outros movimentos raciais menores e mais dispersos, como o Movimento Social Quilombola, que se originou no movimento negro e vai criando, aos poucos, uma identidade própria.

A concepção do Movimento Social Quilombola, entendido como expressão de priorização de questões relacionadas às comunidades quilombolas, tem suas raízes no Movimento Negro Unificado e origina-se da Constituição Federal de 1988, momento em que a pauta das terras quilombolas acontece com a aprovação do Art. 68 do ADTC e Art. 216 como explicitado anteriormente (JORGE, 2015).

No mesmo ano em que foi promulgada a Constituição Federal brasileira, foi criada a Fundação Cultural Palmares para promover a arte e a cultura afro-brasileira e emitir os títulos de autodefinição para as comunidades quilombolas. Alguns anos depois, foi publicado o Decreto nº 4.887/2003, regulamentando o procedimento técnico para registro dos direitos de propriedade dos territórios ocupados pelos remanescentes de quilombos. Como podemos perceber, o movimento quilombola tem dado passos significativos no reconhecimento e garantia dos direitos territoriais das comunidades.

Os tempos passaram, mas a luta continua, e o campo da educação ganha cada vez mais destaque. Em 2010, a Educação Escolar Quilombola se consolidou como modalidade de educação. Desde 2012, as escolas quilombolas são regidas pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento que organiza e orienta os sistemas de ensino no que se refere à organização deste tipo de ensino e dos currículos escolares nas comunidades quilombolas, respeitando as respectivas culturas e especificidades.

Nessa perspectiva, o currículo será central para a escolarização da comunidade quilombola, que definirá valores orientados localmente, concepções educacionais, conteúdos e métodos de ensino.

1.3 Contextualizando a Educação Escolar Quilombola

> Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.
>
> (GOMES, 2007, p.18)

Uma vez dado o direito de posse às terras e propriedades, foi-se construindo um longo caminho legal para que fosse possível falar de educação escolar quilombola. A LDB de 1996 vai reconhecer a educação quilombola como uma das modalidades de ensino, com duas leis e uma resolução, todas elas de âmbito federal, que vão instituir a possibilidade de um currículo voltado para a temática do afro-brasileiro, mas também do africano, do descendente de africanos no brasil, que são: a Lei 10.639/2003; a Lei 11.645/2008 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003); e a Resolução do MEC nº 08/2012.

De acordo com informações contidas no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, exarado por Nilma Lino Gomes em 2011, a Câmara de Educação Básica coordenou e realizou três audiências públicas. A primeira em Itapecuru-Mirim, no Maranhão, a segunda na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia, e a terceira em Brasília, Distrito Federal, com a finalidade de subsidiar o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tendo a parceria do Ministério da Educação (MEC), fizeram parte das audiências: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), a Fundação Cultural Palmares, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, governos estaduais, prefeituras municipais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e principalmente a participação efetiva de representantes quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), estes atuaram como assessores especiais junto ao Conselho. Representantes de Comunidades Quilombolas, gestores, professores, estudantes, movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais

(ONGs), fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial e pesquisadores, também estiveram presentes na discussão sobre *A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos*.

Com base em amplas discussões entre as organizações e entidades destacadas acima, a luta pelo direito à educação e à escola ganha importância a partir das audiências públicas e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao lado dessa reivindicação está a luta pelo reconhecimento da identidade dos povos quilombolas, pelo direito à memória e vivência de sua cultura, direitos esse que, por muitos anos, foram negligenciados e passaram a ser reconhecidos a partir da regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nos parágrafos 1 e 2 do artigo 9º da Resolução 08/2012, entende-se por Educação Escolar Quilombola as escolas quilombolas que atendem alunos originários de comunidades remanescentes de quilombos.

> [...] quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, 2012, p.2).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ's) na Educação Básica foram instituídas, por meio da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, e estabelecem que o ensino, nesta modalidade, destina-se ao atendimento das populações quilombolas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em suas comunidades ou próximas destas. Os aspectos que devem ser abordados no currículo do ensino nas escolas quilombolas, são: a memória coletiva desses povos; a memória das línguas reminiscentes; os marcos civilizatórios que envolvem a África, os africanos e os afro-brasileiros; as práticas culturais; as tecnologias e as formas de produção do trabalho; os acertos e repertórios orais; os festejos, usos e os demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; além da territorialidade.

A Resolução de que se trata prevê, também, a efetuação de um currículo escolar que deve ser elaborado de forma que expresse claramente o saber escolar e os conhecimentos acumulados pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). De acordo com o Inciso V do art. 1 dessa Resolução, a educação escolar quilombola *deve garantir aos estudantes o direito*

de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL, 2012).

O cumprimento dessas diretrizes representa um avanço nas lutas dos afrodescendentes no Brasil, além de contribuir para as discussões em nível acadêmico e garantir o direito da comunidade quilombola de considerar e prestar contas legalmente sobre sua cultura no currículo das instituições escolares.

A proposta educacional quilombola transfere para as escolas das comunidades a responsabilidade de criar projetos educacionais específicos, levando em consideração as características da comunidade.

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p.21).

Portanto, alguns dos princípios da Educação Escolar Quilombola é garantir ações que apresentem a *[...] implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas* (BRASIL, 2012, p. 06). O documento das DCNEEQ's destaca a importância de desenvolver um currículo aberto, flexível e específico que seja relevante para a cultura de cada comunidade. Isso é confirmado no art. 34 dessas diretrizes que enfatizam que o currículo deve levar em conta as especificidades e os interesses locais, os quais devem estar presentes em seus projetos político-pedagógicos, tal como *considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2012, p. 13).

O que se busca com a educação quilombola nas comunidades remanescentes de quilombos, é uma educação que respeite e valorize as particularidades dos indivíduos originários. Isso significa proporcionar práticas baseadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, buscando novas estruturas educacionais que entendam e respeitem as experiências dos alunos inseridos em um sistema que invisibiliza e, nesse processo, tornando-os atores visíveis por meio de:

> Uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos, dessa população que dorme nas filas por uma vaga na escola pública. Uma prática docente política ideológica e humanamente comprometida como nosso povo mestiço, belo, forte, que luta que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilite viver/sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável (TRINDADE e SANTOS, 1999).

Por meio de uma educação baseada principalmente em ideais que enfatizam a diversidade para reconhecer as subjetividades historicamente invisibilizadas, é necessário proporcionar práticas educativas diferenciadas que possam abranger todos os alunos. Enfatizar a diversidade significa entender que podemos e devemos ser múltiplos e diversos e que o cotidiano escolar deve ser acolhedor, potencializando o respeito e a coletividade. Conclui-se, então, que a modalidade de educação escolar quilombola não se restringe aos padrões eurocêntricos que hierarquiza saberes, culturas, e que definem como a construção do conhecimento deve acontecer. O que temos é uma nova forma de constituir a intelectualidade. Para isso, tal modalidade necessita de um tipo de docência que não está dada, uma vez que a própria ainda é muito recente.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...]

> Além, disso, essa memória não pertence somente aos negros. Elas pertencem a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolve contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

O amplo repertório de conteúdos que compôs esse capítulo trouxe a perspectiva de uma história coletiva de lutas, mas é necessário salientar que as lutas são feitas por sujeitos e as legislações não comportam essas narrativas, nem as singularidades dessas comunidades. Nesse sentido, inicio aqui, enredado à trajetória legitimada pela produção bibliográfica e repertório da legislação, a escrita de uma história a partir dos próprios sujeitos dos quilombos.

No capítulo a seguir, apresento os dispositivos metodológicos que contribuíram para a escrita dessa história a partir da narrativa autobiográfica, da metodologia de conversas e das escrevivências.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Narrativa autobiográfica

Nesta monografia, apresento as viagens nos trilhos que percorri até aqui, a partir da narrativa autobiográfica, pela importância de narrar a minha trajetória de vida e escolar enquanto quilombola, e pela necessidade de ecoar as vozes das mulheres que vivem o quilombo cotidianamente, trazendo os saberes ancestrais de pertencimento, território e cuidado por e através de uma pesquisa afrocentrada.

Uma vez que, nas pesquisas com os cotidianos o pesquisador se encontra e está implicado no ato de pesquisar, portanto não é neutro, Ferraço (2003) afirma que nessas pesquisas estamos incluídos, mergulhados no que estudamos ou pesquisamos, chegando, às vezes, a nos confundirmos com ele, *somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos* (p.160). Portanto, pensar a pesquisa acadêmica, em sua relação com a vida cotidiana, neste caso, com a vida cotidiana no/do/com o quilombo Graça de Deus, requer trabalhar com as nossas narrativas, realidades e trajetórias.

2.2 Metodologia de conversas

A conversa como metodologia de pesquisa, conforme proposto por Ribeiro et al. (2018), é uma abordagem que valoriza a interação e o diálogo como forma de coleta e análise de dados. Em vez de utilizar métodos mais tradicionais, como questionários ou entrevista, opto pela conversa como metodologia por estabelecer um ambiente de troca de ideias e experiências entre o pesquisador e os participantes. Nesse processo, me insiro nos diálogos, o que permite a troca de saberes e que as vozes das participantes sejam ouvidas e ecoadas, de modo a compreender a perspectiva delas, seus conhecimentos, experiências e percepções sobre o tema em questão. Dessa forma, a metodologia de conversas contribui para a construção de um conhecimento mais rico e contextualizado, que considera a subjetividade dos indivíduos envolvidos.

Essa abordagem também nos permite explorar questões complexas e multifacetadas, além de possibilitar o aprofundamento do entendimento sobre as relações sociais e culturais envolvidas no tema proposto. Por meio das conversas, é possível identificar nuances,

contradições e diferentes pontos de vista, enriquecendo a pesquisa. É importante ressaltar que a conversa como metodologia de pesquisa não é uma simples troca de informações informais, ela exige uma preparação cuidadosa por parte do pesquisador, que deve planejar os encontros e criar um ambiente propício para a discussão aberta.

Em suma, a conversa como metodologia de pesquisa proposta por Ribeiro et al. (2018), valoriza a interação e o diálogo, buscando compreender a perspectiva dos participantes e construir um conhecimento mais contextualizado e enriquecido pela subjetividade das pessoas envolvidas. O conversar envolve um movimento fluido, semelhante ao de um filme, onde as pessoas pensam juntas e desafiam conceitos pré-estabelecidos. Ao refletir sobre conversas em pesquisa, é importante considerar a importância de pensar e fazer propostas *com outras* pessoas em vez de falar *sobre outras*. Pesquisar *Com* significa reconhecer a complexidade das relações que são construídas no dia a dia.

2.3 Escrevivências

Na interseção entre a escrita e a vivência, surge um conceito poderoso e transformador: a *escrevivência*. Essa expressão, cunhada pela escritora e ativista brasileira Conceição Evaristo, nos convida a refletir sobre o ato de escrever como uma prática que se entrelaça com nossas experiências, nossas identidades e nossas trajetórias. A escrevivência, segundo Conceição (2020), é uma abordagem literária que busca dar voz e visibilidade aos sujeitos historicamente marginalizados e silenciados. Ela emerge da necessidade de romper com as estruturas opressivas que permeiam a sociedade, oferecendo um espaço para que as narrativas das minorias sejam contadas e ouvidas.

Nesse contexto, a escrevivência, aqui, se torna uma ferramenta de empoderamento e resistência. É a escrita que busca a recriação de memórias e ancestralidades, que dá voz às vozes silenciadas, que denuncia injustiças e que celebra a diversidade. É uma escrita que rejeita a invisibilidade imposta e que busca afirmar a existência e a humanidade daqueles que foram negados por muito tempo.

As escrevivências aqui contadas também estão intrinsecamente ligadas às minhas experiências pessoais. É uma escrita que parte de um lugar de vivência, que traz consigo as marcas do corpo, as memórias da infância, as lutas e as conquistas. É a escrita que encontra nas minhas vivências um ponto de partida para a criação literária, seja ela ficcional ou

autobiográfica. Ao escrever sobre nós mesmos e sobre as comunidades a que pertencemos, estamos construindo pontes de entendimento e empatia. Estamos desafiando estereótipos e preconceitos, subvertendo narrativas dominantes e ampliando horizontes. A escrevivência nos permite questionar e reinventar a realidade, trazendo à tona perspectivas e histórias que muitas vezes foram apagadas ou distorcidas.

Contudo, a escrevivência não se limita apenas a quem escreve, mas também àqueles que leem e se conectam com essas narrativas. É um convite para que todos possam reconhecer a importância e a riqueza das diferentes experiências humanas. É uma oportunidade de ampliar a compreensão do mundo e de promover a justiça social por meio da literatura. É uma prática de autenticidade, de resistência e de reconstrução de identidades. É a escrita de nós, que nos fortalece como indivíduos e como coletivo, e que nos convida a olhar para o passado, para o presente e para o futuro com esperança e consciência, uma vez que somente um corpo negro em vivência poderia escrever este texto.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 História da ancestralidade cultural e territorial da comunidade de remanescente de quilombo território de Graça de Deus

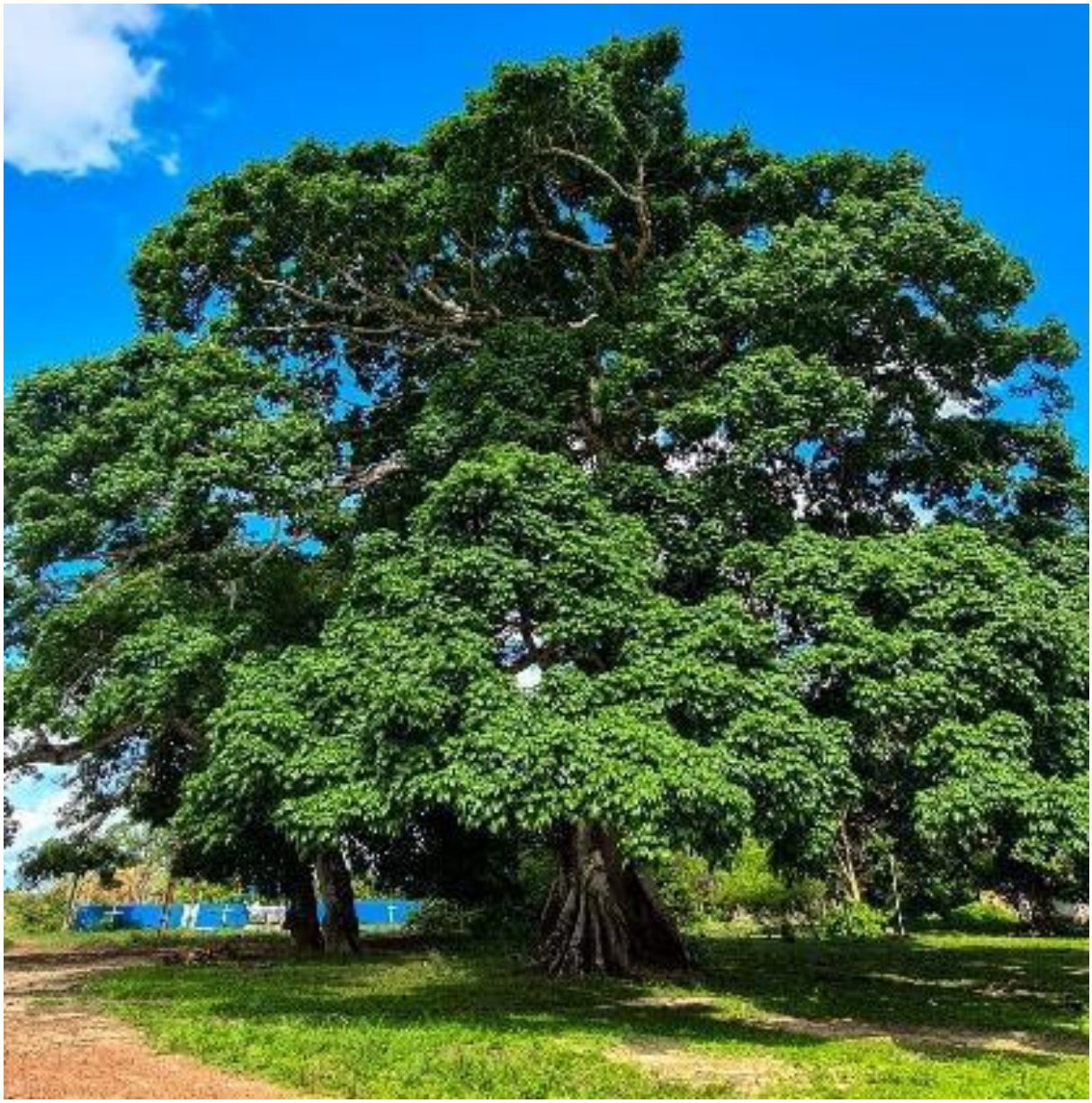
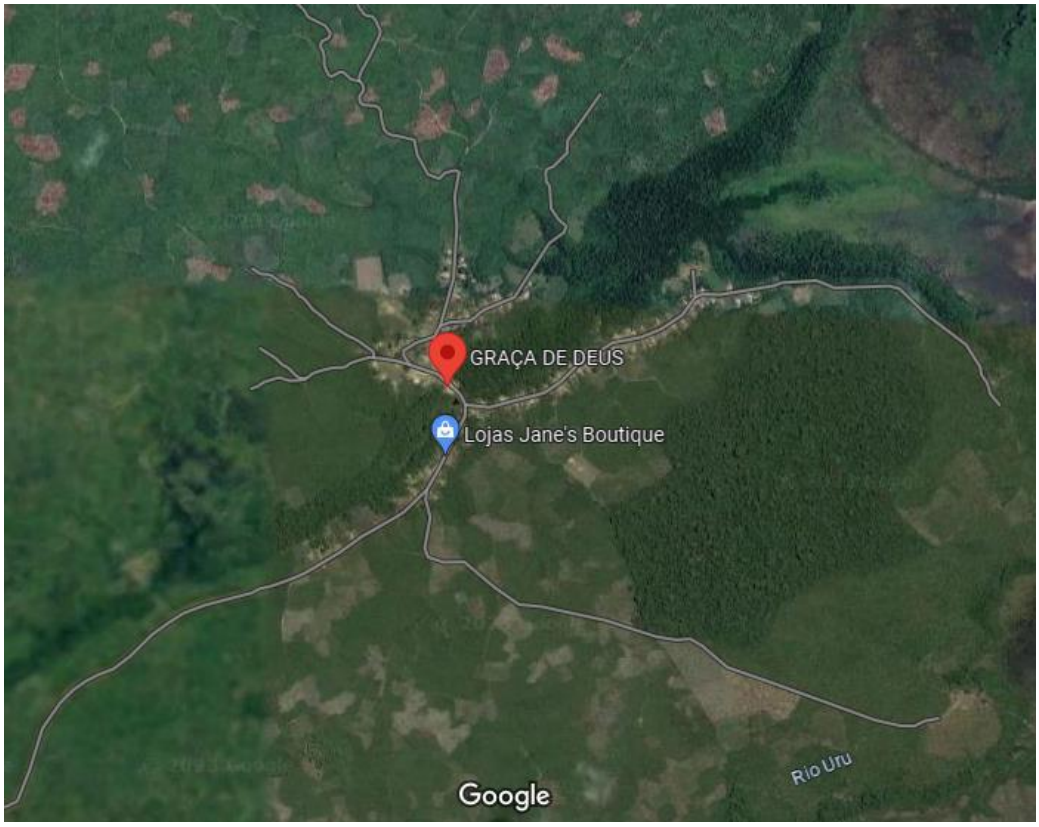


Imagem da árvore centenária da comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

A Comunidade Quilombola de Graça de Deus está situada no Município de Mirinzal/MA, limitando-se ao norte com as comunidades de Moreira e Santa Tereza, ao Sul com a comunidade de Porto do Nascimento, ao Leste limita-se com o Rio uru; e ao Oeste com a comunidade de Engenho do Meio. A comunidade possui uma estrada vicinal de acesso ainda

nos moldes antigos, em piçarra batida, que liga a Rodovia MA 006 à comunidade, a qual passa na comunidade de Gurutil, (utilizada para deslocamento da zona rural à sede do município). Em termos de quilometragem, a comunidade está a 16 km do centro urbano da cidade de Mirinzal-MA.



Localização da Comunidade Quilombola Graça de Deus via satélite do Google. Fonte: Google Mapas

A Comunidade de Graça de Deus teve início como fazenda há aproximadamente 250 anos. Os moradores mais antigos de descendência negra no momento da escrita desta monografia pertencem à Família Santos e são descendentes do Sr. Ato Alexandrino dos Santos. Há também a família do Sr. José Lopes Carneiro que comprou a Fazenda Tapera em 1873.

Quando José Lopes Carneiro comprou a Fazenda Tapera em 1873, de Adelina Cândida Coelho Ribeiro e seu marido, Capitão Francisco Xavier Ribeiro da Fonseca, a fazenda possuía cerca de mil duzentos e trinta e três (1233) braças nas suas quatro partes. Ao Norte, limitava-se com as terras do Barão e da Baronesa de Bagé e com as do Sr. Mateus Severino de Avellar; ao Leste, com o campo do Rio Uru, denominado de Baixa; ao Sul, com as terras de Gregório Joaquim de Torres; e a Oeste, com as mesmas já referidas e com a terra dos ditos herdeiros do Barão e Baronesa de Bagé.

As terras da fazenda eram produtivas para lavrar, onde eram cultivadas mandioca, cana de açúcar, criação de gado. Possuía também um engenho do período colonial, onde se fabricava açúcar e aguardente. Havia também uma casa de forno (para produção da farinha de mandioca), coberta de palha, com dois fornos de cobre, rodas de boi e prensa, onde produziam a farinha de mandioca. Além disso, consumia-se a carne de boi e o couro do animal era utilizado para fins artesanais. A pecuária era uma atividade frequente já que os animais eram utilizados para os transportes das cargas. Cultivava-se ainda o café, o feijão, arroz, milho e algodão, e trabalhavam também na comunidade, carpinteiros, ferreiros e pedreiros.

Imagens atuais da casa de farinha da comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

Nessa perspectiva, algumas mulheres trabalhavam na lavoura[13], outras faziam renda, redes de crochê, além de quebrarem coco (babaçu e tucum), confeccionavam utensílios domésticos de barro, como potes, filtros, panelas, alguidares, etc. A mão-de-obra para todas essas atividades era a mão-de-obra negra. Havia o uso do pilão como um instrumento necessário para processamento de produtos, especialmente na culinária.

[13] "A lavoura é a operação agrícola consistente em traçar sulcos mais ou menos profundos na terra com uma ferramenta de mão ou com um arado. A ação de lavrar a terra mediante um arado é referida como «arar». A palavra «lavrar» deriva do latim laborāre, que tinha o significado genérico de trabalhar." Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lavoura.

Como era costume nas fazendas no período colonial, os negros trabalhavam na lavoura, sendo que a metade da produção era destinada aos latifundiários e a outra metade era para subsistência familiar. O pagamento de fórum foi uma realidade desde o período da fazenda. No início era mais rigoroso, pois quem não o pagasse, poderia ficar sem terras para trabalhar.

O falecimento do tenente Joaquim Antônio Ribeiro da Fonseca e de sua mulher, Dona Joaquina Rosa de Seixas Ribeiro, proporcionou a fuga dos negros para os Quilombos. Após esse fato, seus herdeiros começaram a ter diversos problemas financeiros, o que justificou a baixa produtividade, levando-os a uma crise que teve como consequência a já citada venda para José Lopes Carneiro. Esse esvaziamento dos negros deu origem ao nome "Tapera", pois na fazenda "Tapera de Carneiro" havia poucos negros. Os poucos que lá ficaram foram constituindo suas famílias. Mais tarde, com a chegada de parentes que retornavam das fugas, iniciou-se o trabalho onde tinham que preparar uma área de produção para o proprietário, para então trabalharem na terra que seria usada para subsistência familiar, tendo novamente que pagar fórum ao donatário.

Imagens atuais da comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

Essas famílias de trabalhadores tinham uma religiosidade muito forte, pois faziam festas de tambor de crioula e cultuavam santos como São Benedito, São Francisco e São José. Tocavam caixa do Divino Espírito Santo[14], rezavam ladainhas em homenagem a Santa Maria, São Sebastião, etc. Criavam bois, cavalos, porcos, perus, patos, galinha, etc. Vale ressaltar que o engenho reativado por José Lopes Carneiro foi demolido, pois os herdeiros venderam as peças

[14] A caixa é, em São Luís – e em outras áreas do Maranhão –, um instrumento de percussão usado exclusivamente no âmbito das festas do Divino Espírito Santo

(máquinas) que a compunham para os donos da Fazenda São Joaquim, situada na cidade vizinha de Cururupu-MA.

Imagem atual da Igreja Católica da comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

É importante destacar que o nome Graça de Deus se deu em função da prosperidade econômica de José Lopes Carneiro, que atribuía explicações divinas ao êxito de seus investimentos na fazenda, tendo retornos significativos. Ele costumava proferir frases do tipo *graças a Deus* e *Deus está me agraciando com os meus empreendimentos*.

Com o passar do tempo, houve mudança do nome da comunidade para "Fazenda Graça de Deus", pois "Tapera dos Carneiros" relembrava ao período colonial, do tempo de sofrimento, abandono e privações, e a atual geração queria livrar-se dos estigmas causados durante aquele período. Isso garantiu uma maior aceitação do nome e sua consolidação, posteriormente, como Comunidade, justificando o gritante pedido de mudanças das gerações que sucederam, pois as mentalidades mudaram e adaptaram-se aos novos tempos.

Atualmente, a Comunidade de Remanescente de Quilombo Território de Graça de Deus possui 125 famílias, uma Associação de Moradores, uma escola quilombola de Ensino Fundamental, uma Associação de Produtores de Hortifrutigranjeiros, um posto de saúde, dois poços artesianos, sistema de saneamento básico com fossa séptica, um mercado para venda de peixe e carne. Na comunidade, se realizam a festa do padroeiro São José Operário no primeiro dia de maio, a festa do mês mariano (em maio), tambor de crioula, ladainhas, dentre outras. Hoje os moradores vivem também do extrativismo vegetal e animal, salvo alguns moradores que comercializam os excedentes de suas produções.

Imagem do prédio antigo da escola, posto de saúde e cemitério da comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

Imagem do prédio atual da escola UEB Washington Luis Azevedo. Fonte: Arquivo pessoal

A Associação de Moradores foi fundada em 1979 e, por meio dela, a comunidade teve muitas conquistas tanto no sentido de relações com órgãos parceiros, como a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), Fundação Cultural Palmares (FCP), Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) e outros, quanto ao acesso a recursos governamentais.

A comunidade quilombola Graça de Deus foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, em dezembro de 2012 (Portaria Processo nº 01420.007249/2012-18; Certificado FCP: Portaria n° 229/2012, de 31/12/2012). Vale ressaltar que comunidade certificada diz respeito àquele território que passou pelo processo de autorreconhecimento e já possui a certidão de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

3.2 Conversas com as professoras da comunidade quilombola Graça de Deus e suas reflexões

Apresento-lhes as professoras com as quais partilho a escrita deste trabalho. A professora aposentada Antonia Firmina Martins Silva, minha avó, uma das moradoras mais antigas e também a matriarca da educação na comunidade, que atuou por muitos anos como professora e gestora na UEB Washington Luis Azevedo. A professora Jane Araújo Pereira, nascida e criada na comunidade, atualmente professora na UEB Washington Luis Azevedo, líder da Associação de Moradores e figura responsável pela biblioteca comunitária Vaga-Lume. A professora Luisbete Santos Fonseca, nascida na comunidade quilombola Bom-Viver, também do município de Mirinzal, mas que reside na comunidade quilombola Graça de Deus há mais de vinte anos; foi minha professora no ensino fundamental I, e continua como professora da Washington Luis Azevedo.

Trago as narrativas dessas professoras pela importância que figuram e figuraram no processo de educação e reescrita da história da comunidade quilombola Graça de Deus. Pelos enfretamentos, histórias de lutas e de protagonismo enquanto mulheres quilombolas, ao mesmo tempo em que denunciam o caráter racista da nossa educação.

Para tanto, as conversas foram realizadas de forma presencial e *online* (esta por meio do Google Meet), procurando sempre manter uma relação de troca com elas, o que possibilitou encontros mais intersubjetivos e imprevisíveis, onde pudemos dialogar não somente a respeito de questões que remetem à educação escolar quilombola da UEB Washington Luis Azevedo, como também de questões sociais da comunidade.

3.2.1 Nas vozes das professoras

> Hoje não há mais educação com ditadura. A educação é libertadora, ela tem que ser libertadora, como nos diz Paulo Freire. Temos que ter uma educação com relação mútua entre aluno e professor, professor-aluno, direção-família-comunidade escolar. Só assim vamos conseguir alguma mudança em nossas práticas. Precisamos nos atentar ao que os alunos nos trazem, a nos relacionar afetivamente com eles. (Professora Antonia Firmina).

A identidade é construída para nós (SILVA, 2000), ou seja, toma-se por referência a si mesmo, sendo autossuficiente e autocontida. Entretanto, no âmbito da compreensão da profissão docente, esse conceito não é suficiente, uma vez que a partir da sua identidade concebe-se também a compreensão da identidade da e na educação, pois há uma conexão intrínseca entre a compreensão de seu papel como professor-educador com sua identidade como quilombola.

De acordo com a professora Jane, sua identidade como professora quilombola aconteceu:

> [...] Eu vim me despertar, apesar da minha idade, a partir de 2006, que foi quando eu comecei a fazer parte do projeto Vaga-Lume. Esse projeto deixou bem claro algumas questões que eu não conseguia entender, que não conseguia identificar, mesmo na sala de aula. E a partir do momento em que vivenciei esse projeto, que eu comecei a participar das formações, das capacitações que foram surgindo, as oportunidades da valorização da cultura local, de eu ter conhecimento de acervos literários que nós não tínhamos acerca das representatividades indígenas e negras, eu despertei bastante para a minha realidade enquanto negra e quilombola. Antes nós tínhamos isso como uma coisa fechada, como se os negros não tivessem histórias, não devessem ser valorizados, respeitados, e a partir daí eu tive esse conhecimento que despertou a partir de alguns autores, escritores que eu acabei presenciando em palestras da Vaga-Lume. Então isso clareou meu conhecimento e hoje eu me reconheço como quilombola, e principalmente a valorização do nosso povo. Tanto é que eu me coloquei à disposição de ser liderança da comunidade, eu nunca imaginava chegar a esse ponto, mas de acordo com a minha caminhada, com esses conhecimentos adquiridos, eu vi que era necessário. Hoje eu sou uma liderança comunitária, no qual faço o possível e o impossível para melhorar o conhecimento, a educação, a saúde e várias outras coisas dentro da nossa comunidade, valorizando a cultura e realidade do nosso povo.

A professora indica a importância do reconhecimento de si mesmo, no caso dela como quilombola, pois é a partir desse relato que outras perspectivas passam a fazer sentido, tal como ela menciona: a história dos negros, de como era passada na escola durante a sua trajetória escolar, de uma forma distanciada do que realmente foi e é. Além disso, a presença de uma biblioteca que levou para a comunidade um ar de esperança, com um acervo literário de reconhecimento e valorização da cultura negra, ajudando em seu processo de identificação enquanto quilombola e que certamente tem ajudado a toda comunidade de Graça de Deus. Portanto, é impossível separar a identidade profissional do perfil histórico de ser negro no Brasil. A respeito disso, Gomes (2015, p. 42) diz que a reflexão sobre o processo de construção da identidade negra tem dimensões pessoais e sociais que não podem ser dissociadas porque estão interligadas e se constroem na vida social.

Para a professora Antonia Firmina, que também foi gestora por muitos anos da escola em questão, a identidade profissional como professora quilombola também passa por uma tomada de consciência de onde se está e da sua identidade enquanto negra.

> Buscando um pouco da minha da minha vida estudantil, meus pais, principalmente a minha mãe, sempre zelou pela educação dos seus nove filhos. Nenhum de nós estudou na zona rural, todos nós estudamos na sede. Essa foi logo uma convivência que a gente teve. Na época, nós usávamos a trança corrida, e os que se consideravam brancos, por morarem e estudarem na sede, sempre nos taxavam com racismo e preconceitos, mas eu sempre resistia quanto a isso, não me acovardava, não me sentia retraída. Eu levava isso em frente para conhecimento da direção da escola, ao professor. Então eu fui sempre trabalhado isso em mim. Quando eu me tornei professora lá e passei a lecionar no meu povoado quilombola de Damásio, tive facilidade em lidar com essas adversidades na minha sala de aula e também na escola [...] Quando eu cheguei na comunidade de Graça de Deus, sabendo que em Mirinzal, em termo de sede, nos anos 70, havia muito preconceito com o negro, pois faziam festas em que os negros não eram deixados entrar, não tinham esse direito, um absurdo. Então eu já comecei a enfrentar minha profissão de cabeça erguida, consciente e que eu não iria me abater nessa questão, porque é a minha identidade e eu sempre tive esse cuidado de usar o meu cabelo natural. Tudo isso vale para a gente, conta você se identificar como você é, não querer ser aquilo que você não é. Mas eu sempre me identifiquei como negra.

Nas palavras dela, percebe-se a sua trajetória de luta contra o racismo enquanto estudante e de mobilizar ações na educação, buscando estratégias possíveis para estabelecer-se em contraponto aos seus antagonistas, como forma de resistência e de fortalecimento da sua identidade enquanto professora quilombola. Inclui-se também um objetivo que começa com as vivências dessa professora como sujeito negro engajado em uma educação diferenciada e em luta por ela. Dessa forma, as narrativas apontam que a formação da identidade profissional das professoras quilombolas passa pela constituição da sua identidade como pessoa e de seu lugar perante a história dos negros (inclusive dos não negros) na sociedade brasileira, e assim sua prática profissional vinculada a um dever para com a população quilombola a que se destina seu trabalho. Tal perspectiva aparece também na narrativa da professora Jane. A respeito disso, ela afirma que:

> É muito importante estarmos desenvolvendo a nossa prática na própria comunidade, tendo hoje o conhecimento que não tínhamos antes a respeito da nossa origem, da nossa verdadeira história, porque na época em que eu estudei aqui, aprendi uma história sobre nós quilombolas, sobre o que eles queriam contar, principalmente o que vinham contando sobre a história do povo negro. E, diante da educação quilombola, temos na comunidade o apoio da Biblioteca Vaga-Lume, onde eu aprendi muito a respeito das comunidades quilombolas, com livros de literatura que retratam a nossa verdadeira história, da nossa representatividade. Então, hoje, eu trago esses livros e todo o meu conhecimento, enquanto negra e quilombola, para minha sala de aula, a meus alunos. Sei que ainda falta muito para repassarmos para eles aqui, ainda há muita coisa para alcançarmos e para trazer para nossa comunidade, para nossa escola, mas já temos bastante coisa que nos ajuda para abrir a mente e conscientizar nossos alunos.

> Vejo que a educação melhorou bastante a respeito da história quilombola, da história dos negros.

O depoimento da professora Jane carrega também a história dos estudantes residentes na comunidade, pois ela fala pela/com/da comunidade quando diz: *na época em que eu estudei aqui, aprendi uma história sobre nós quilombolas, sobre o que eles queriam contar, principalmente o que vinham contando sobre a história do povo negro*. Nessas palavras, fica evidente que o processo de identidade quilombola enquanto estudante em uma escola quilombola não se deu por meio da educação escolar, e constituir-se professora quilombola dentro da comunidade carrega também a história de luta e superação tanto individual, quanto coletiva. Ela, ao mesmo tempo que é professora, é quilombola e produziu esta identidade na luta em busca de seu entendimento e reconhecimento como tal.

Outro aspecto merecedor de destaque está relacionado às impressões das professoras acerca do respeito e da preservação das memórias narrativas dos nossos antepassados:

> A chegada Vaga-Lume foi e está sendo uma caminhada de luz para a comunidade, no nesse sentido de que as histórias foram sendo contadas e escritas pela expedição da biblioteca. Na época foram ouvidas muitas pessoas antigas da comunidade, como Dona Zizi, formando o livro de sua história. A moça lá da comunidade de Santa Teresa também. E isso se fortificou muito, que perdura até hoje vai e perdurar por muito tempo e deu muita consciência para as pessoas na sua identificação na sua raiz. E daí foram fluindo e surgindo as luzes, os encontros no sentido do quilombola. (Antonia Firmina, já atuou como professora e gestora da U.E.B Washington Luis Azevedo).
>
> Na educação, nós trabalhamos isso na escola. Tentamos resgatar. Temos também o projeto vaga-lume que valoriza a cultura, desenvolve a área da contação de história dos nossos antepassados, onde produzimos os livros e esses livros eles ficam na biblioteca comunitária com as histórias dos nossos antepassados. Então essa é uma fonte muito rica que nós temos, que nós estamos conseguindo resgatar algumas histórias da comunidade. Nós temos algumas histórias na biblioteca, alguns livros registrados e estamos dando continuidade nesse trabalho da valorização da cultura local dentro do projeto vaga-lume e na escola também. (Jane, líder da Associação da comunidade, professora da U.E.B Washington Luis Azevedo e representante da biblioteca Vaga-Lume de Graça de Deus).

Nas falas das professoras, a biblioteca Vaga-Lume, uma Organização Não-Governamental (ONG), assume um papel de suma importância na comunidade quanto ao registro dos saberes e vivências dos mais antigos. Lembro-me bem quando a biblioteca chegou na comunidade, trazendo uma nova "luz" (como falado pela professora Antonia Firmina), um ar de esperança para a nossa comunidade, e todos ficamos mobilizados. Foi como um carro

pampa[15] que passa sempre no dia de Cosme e Damião distribuindo doces de todos os tipos e sabores para as crianças. A biblioteca chegou assim, distribuindo sonhos, aflorando os nossos saberes e registrando o que de melhor sabemos fazer, que é contar histórias. Não à toa, mergulhei nesse mar doce e me arrisquei nas entrelinhas dos meus desejos e escrevi também uma história que conta a que já foi minha um dia e a história de muitos outros meninos da comunidade quilombola Graça de Deus, que é de se tornar jogador de futebol um dia.

No tocante ao resgate da ancestralidade, valorização das representações culturais e contribuição para a afirmar a identidade dos alunos quilombolas no espaço escolar, a professora Antonia Firmina trouxe a seguinte contribuição

> Nesse sentido, como professora e gestora, eu buscava abranger todas as manifestações culturais e ancestrais da comunidade. Não deixava que morresse todo esse movimento, da cultura, que dá o espaço para a criança se reconhecer enquanto morador de uma comunidade quilombola, ajudando na percepção da identidade dela. Deixei essa questão viva na escola. A motivação era conservada a cada dia, tanto por meio de eventos quanto por atividades na própria sala de aula. [...] O que percebo hoje é que a igreja que está mantendo essas manifestações culturais, como a quadrilha, o tambor de crioula. Mas isso é bom porque também está mantendo as nossas raízes, que não podem ser deixadas cair no esquecimento.

Essa afirmação pode ser vista como uma clara preocupação com as conexões que devem existir entre escola, família e comunidade, para conduzir trabalhos de conscientização que devem acontecer de dentro para fora e de fora para dentro do ambiente escolar. Em relação às tradições culturais, Graça de Deus ainda mantém alguns laços com a sua ancestralidade como o tambor de crioula e festas religiosas, com destaque para as festividades do Divino Espírito Santo. Com o passar dos anos, aos folguedos religiosos foi sendo incorporado o costume de incluir festas dançantes com radiolas de reggae em sua programação.

Discussões sobre representatividade estão cada vez mais presentes em diversas camadas da sociedade brasileira, inclusive em livros didáticos e literários. A ausência de representatividade negra positiva nesses dispositivos é uma questão antiga que acomete muitos aspectos da educação, desde a sua inserção, até a maneira como é retratada neles. Tal fato colabora para a permanência dos discursos que predominam, assim como para o apagamento da história dos negros no Brasil. As narrativas nos livros didáticos e na literatura destacam os rótulos inaceitáveis aos quais as crianças são expostas desde muito pequenas. A fisicalidade desses personagens não abre espaço para um debate sobre diversidade, que possibilite conhecer

[15] Era uma picape de pequeno porte fabricada pela Ford do Brasil entre 1982 e 1997. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ford_Pampa>.

e reconhecer as diferenças uns dos outros de forma positiva. Sensibilizar as crianças para o respeito às diferenças é necessário e elevar a autoestima ao refletir sobre o espaço que cada um tem para ser protagonista de uma história, quebra as barreiras do preconceito que perpetuam a desigualdade.

Felizmente, diversas ações individuais e coletivas de escritores negros, ONGs, movimentos, etc., há tempos, nos insere na literatura como voz autoral, como protagonistas das nossas e de outras histórias. A respeito disso, a professora Jane, com todo seu cuidado e trabalho, traz um relato emocionante sobre como trabalhar com os livros de literatura da biblioteca Vaga-Lume, principalmente os da autora Kiusam de Oliveira, tem tocado os seus alunos, na escola, e visitantes, na biblioteca, quanto a se verem representados nas histórias, afirmando os seus traços e identidade.

> As nossas crianças daqui de Graças a Deus têm uma mente muito aberta, e os livros da vaga-lume, como você sabe, têm contribuído muito para a questão da representatividade. Então a partir do momento em que eles pegam os livros para lerem, eles já têm essa concepção. Eles se olham no livro. Veem a história deles no livro. A gente tem alguns livros literários aqui da Kiusam de Oliveira que são muito bons, com representatividade. Teve uma criança que pegou o livro e disse "olha, essa menina é igual eu". Isso porque, em um passado não muito distante, a gente não olhava meninas negras nos livros. Eram só brancos, e quando tu olhavas um negro era representado daquele jeito: eles enfeitavam de tudo quanto era jeito para parecer uma coisa horrível; era dessa forma. Hoje elas se veem nas histórias, que elas são umas meninas bonitas, lindas, maravilhosas, com seus cabelos lindos. Então isso, elas hoje já têm essa visão, embora na nossa comunidade necessite de mais coisas, mas com esse conhecimento, com esses livros, eles vão tendo essa concepção e já vão aprendendo muita coisa. (Jane, líder da Associação da comunidade, professora da U.E.B Washington Luis Azevedo e representante da biblioteca Vaga-Lume de Graça de Deus).

No documento Base Nacional Comum Curricular (2017), na seção referente à Educação Infantil, afirma-se que as instituições precisam entender e trabalhar com a multiculturalidade, em diálogo com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2017). Ou seja, os espaços educativos precisam mediar e ampliar esse contexto cultural. Com base nessa premissa, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil dispõe que:

> [...] a criança, centro do planejamento curricular, é o sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura." (DCNEI, Resolução CNE/CEB, 2009, p. 1).

Ressalta-se, assim, que o papel da mediação do professor da Educação Infantil se faz fundamental dentro deste contexto de ensino, considerando suas práticas pedagógicas com o objetivo de enriquecimento e ampliação dessas experiências. A prática pedagógica é a estratégia estruturante para atuar junto a essas crianças. É durante o planejamento e a mediação dessas práticas que esses sujeitos em desenvolvimento poderão construir sentido crítico e reflexivo no enfrentamento de suas experiências e vivências.

A não participação da família com a vida escolar dos alunos foi relatada pela professora Luisbete como um dos problemas encontrados cotidianamente na escola:

> Meu relacionamento com a com a comunidade, com as pessoas, com meus alunos, creio que é bom, porque eu tenho procurado fazer com que isso venha acontecer. Ter um bom relacionamento, repasso os conhecimentos que eu vejo que vai beneficiar os alunos, que vai ajudar tanto eles quanto seus pais. Porém, eu vejo um distanciamento da família na escola, a preocupação com seus filhos, por mais que os professores daqui se interessem para oferecer um conhecimento para filhos deles, eles ficam um pouco distantes. Como teve uma professora, recentemente, que se sentiu até um pouco desanimada, em estar se esforçando para fazer atividades para chamar essa atenção dos pais. Então ela viu que aquilo não motivava eles (pais), até mesmo para se interessar pelos (para com) seus filhos. Então, assim, desmotiva também até o professor.

Segundo a professora, os pais não procuram estar presentes na escola para dividir as responsabilidades com os gestores, para vivenciar e participar das atividades com seus filhos na escola, o que desvaloriza a ação escolar. Muitas das vezes, esse distanciamento também desmotiva as/os professoras/res, como o caso relatado pela Luisbete, de uma professora que se viu desanimada por tal situação. Um dos fatores que debatemos e que reverbera essa questão evidencia-se na escolaridade dos pais, pois a maioria não possui ensino fundamental e/ou médio completo. Isso se revela como um fator preocupante para o desempenho dos alunos, pois ao chegarem em suas casas acabam por se sentirem sozinhos, por não terem acompanhamento de seus pais/familiares em suas atividades escolares. Uma discussão que precisa ser vista com bastante cuidado.

Em conversa a respeito da exigência legal de obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNEEQ's nas escolas de educação quilombola, as professoras demonstraram que há ações isoladas no tocante à efetivação docente em sala de aula dessas políticas educacionais:

> Percebo que ainda há muita carência no nosso quadro de profissionais de professores com relação a isso. [...] E o município em si, as secretarias de igualdade racial e da

> educação ainda estão muito carentes na questão do foco de formações quilombolas. [...] para os educadores estarem trabalhando com os alunos a realidade quilombola. [...] O que eu desenvolvo hoje é o conhecimento que eu tive no projeto Vaga-Lume. O conhecimento eu tenho e aplico com meus alunos, não adquiri através de ações realizadas pelo município. Fui adquirindo pela minha participação em movimentos das associações quilombolas, pela própria vaga-lume. Mas estou sempre buscando trabalhar o coletivo com o corpo docente da escola, sempre tentando trazer eles para dentro do contexto, nem todos conseguem aderir, pois continuam naquela tradição. Por isso eu acabo fazendo minha parte, trazendo a representatividade negra e indígena por meio da leitura, trazendo os nossos costumes, a nossa tradição e história. (Jane, líder da Associação da comunidade, professora da U.E.B Washington Luis Azevedo e representante da biblioteca Vaga-Lume de Graça de Deus).

Por parte da educadora, preocupada com as iniciativas de resgate da nossa ancestralidade, de valorização das manifestações culturais, de reconhecer que temos o amparo desses documentos que deveriam estar no convívio escolar de todos os professores da escola, percebe que faltam políticas públicas da Secretaria de Educação do Município que visem a formação de professores quilombolas para o contexto escolar da comunidade quilombola.

> Eu percebo que isso é muito bem trabalhado na escola. E tendo o grande suporte da biblioteca Vaga-Lume que está dentro da própria escola Washington Luis. Eu tive oportunidade de ir lá na escola e fiquei maravilhada de ver os livros lá dispostos e o momento dos alunos se envolvendo, aquele gosto pela leitura, a alegria, o prazer, e os professores lá orientando e eu fiquei muito feliz de ver, satisfeita. [...] Porém, na escola, uma boa parte dos professores antigos que estão empregados por tempo de serviço, já estão cansados, estão produzindo quase nada, [...] e não admitem que muitos dos conteúdos desenvolvidos por eles permanecem fora do contexto para a educação quilombola, desatualizados. [...] E isso prejudica a aprendizagem dos alunos. (A.F.M.S, já atuou como professora e gestora da U.E.B Washington Luis Azevedo, além de já ter sido líder comunitária).

Com a fala da professora Antonia Firmina que, por mais que se tenha alguns trabalhos remotos a respeito da implementação da educação quilombola na escola U.E.B Washington Luis Azevedo, há uma certa preocupação, em sua concepção, pela manutenção de professores antigos na atuação da docência na escola, uma vez que suas práticas ou não-práticas podem influenciar na aprendizagem dos alunos. Além disso, é possível inferir, por meios dos relatos das professoras, que para a completa e satisfatória efetivação desses dispositivos, condições objetivas como acompanhamento pedagógico e formações específicas precisam ser supridas, pois ainda não existe de fato essa inserção.

O que se observa é que há um direcionamento que necessita ser trabalhado para sua real efetivação. A gestão do município desempenha um papel crucial na garantia do acesso a uma educação de qualidade para todos os cidadãos, incluindo as comunidades quilombolas, mas não é o que acontece em Graças de Deus, como nos traz a professora Luisbete:

> Algumas questões que vêm à tona com relação a educação começando pela gestão do município. Falam tanto de uma educação de qualidade, da educação quilombola que o exige uma educação diferenciada e de qualidade para os alunos, mas só que não é oferecido pelo município. [...] Eles não oferecem condições para os professores. Tudo fica simplesmente no papel.

A professora diz mais:

> Outra questão presente que vou te citar que é com relação a creche. Eles dizem que existe a creche na escola. Sim! Tem as crianças que estão na creche, mas eles não oferecem uma estrutura. Temos uma escola nova, mas ela não tem um banheiro apropriado para dar banho numa criança. Quando a criança vai com fralda e a gente precisa trocar, temos que dar banho do lado de fora da escola, atrás. Eu digo porque eu trabalho na creche e isso tá acontecendo.

A educação quilombola requer atenção especial, pois envolve o reconhecimento da história e cultura da comunidade e o enfrentamento de desafios específicos. Dito isso, o município, juntamente com o Estado, deve adotar políticas educacionais inclusivas, abrangendo a diversidade cultural e étnica da população quilombola, visando garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. O descompromisso e descaso da esfera pública para com essa realidade, acarreta em fatos como os que trouxe a professora Luisbete, de uma escola quilombola que está promovendo uma creche sem fornecer uma infraestrutura adequada para atender às necessidades das crianças. A creche é um ambiente importante para o desenvolvimento infantil e é essencial que ela ofereça um espaço seguro e adequado para o cuidado das crianças.

Adiante, dialogamos a respeito do Projeto Político Pedagógico da U.E.B Washington Luis Azevedo, sobre como a escola, seu corpo docente, alunos, demais funcionários e toda a comunidade escolar estão e deveriam se articular, conferindo a história da unidade escolar, os dados e identidades atuais, para contemplar a educação quilombola mediante às suas missões, objetivos, perspectivas e ações práticas quanto ao direcionamento sobre o que se quer inovar e qual o rumo que a escola deve tomar para isso acontecer. Na conversa, a professora Jane relatou que

> Gostaria que não ficássemos presos apenas ao PPP que nos é repassado pela Secretaria de Educação, porque ela não sabe a realidade da comunidade. Tento conversar, tento repassar, mas infelizmente é aquela questão de gestão escolar obedecer a gestão municipal e não obedecer a realidade nossa. E com isso, eu vejo que de uma forma ou de outra a gente acaba prejudicando os alunos, porque por mais que eles tenham que estudar e aprender os conteúdos previstos, eles precisam enxergar a realidade deles e

> os livros que nós temos, infelizmente, por mais que já tenham mudado bastante, ainda vêm com as realidades de fora, não com a nossa realidade.

Esse é um fator que perdura no município de Mirinzal no que diz respeito ao regimento escolar e a preparação do projeto político pedagógico das escolas. As escolas tentam se articular para assegurar o engajamento dos seus diversos segmentos da comunidade escolar, porém travam em questões burocráticas, em se tratando da política local. Então, por a escola se manter fechada ao regimento escolar e PPP modelados pelo município, alguns professores, preocupados com o desenvolvimento educacional de seus alunos, contextualizam suas práticas por iniciativas próprias, mas nem sempre conseguem êxito. Essa reflexão foi obtida em nossa conversa.

A professora Antonia Firmina, com sua experiência pela gestão da escola por muitos anos, acrescenta dizendo que *a missão do PPP é, antes de tudo, entender que nele deve haver vários segmentos e esses segmentos não podem ser trabalhados individualmente. Ele tem que estar em conjunto com a comunidade escolar, família, a comunidade, alunos, corpo docente e o município*.

Afim de perceber como a relação afetiva entre aluno e professora pode impactar na educação como um todo, tendo como base a minha trajetória educacional na escola quilombola U.E.B Washington Luis Azevedo, obtivemos um diálogo que ultrapassa as paredes de concreto da escola, bem como os materiais didáticos, projetos político pedagógicos e regimentos escolares que ainda não dão abertura para uma interação horizontal com as ancestralidades, histórias, manifestações culturais, formas de trabalhos, vivências cotidianas, identidades e coletividades da comunidade quilombola Graça de Deus. Nas narrativas das professoras,

> Na minha visão e que eu percebia é que a relação de aluno com professoras tem muita mais afetividade de que com o professor, principalmente aquele professor que traz questões e práticas ultrapassadas para dentro da sala de aula. Nisso, os alunos acabam ficando frustrados. Das vezes em que fui gestora da Washington Luis Azevedo, eu acompanhava diretamente. Percebia aquele de longe o professor que se preocupava com o aluno. Aquele professor que quer ver o seu trabalho desenvolver dentro do ensino-aprendizagem. E no caso dos professores homens, eu percebia um certo distanciamento dos alunos para com eles. Diferentemente da professora, pois a professora já percebe até um problema que o aluno tá passando em casa, tem o cuidado, me chamavam e eu também observava, procurava comunicar para os pais para tentar ajudar no que estivesse acontecendo. Então as figuras das professoras eram e são primordiais, não só para a aprendizagem, como também para a permanência dos alunos na escola. Sempre buscando uma relação mútua entre aluno e professora, professora-aluno, professora/família. (Antonia Firmina, já atuou como professora e gestora da U.E.B Washington Luis Azevedo, além de já ter sido líder comunitária).
>
> Trato isso na minha prática de forma passiva. Porque hoje a gente trabalha de forma diferente ao que se tinha antes. Antes somente o professor falava, somente o que o

> professor falava tava correto, só repassávamos para os alunos aquilo que estava no livro didático que vinha pra gente, e hoje não. Hoje o aluno tem um conhecimento amplo e essa parceria entre o professor da autonomia para que o aluno trague a sua opinião, para que ele debata também na sala de aula. A gente leva o conteúdo e da liberdade para o aluno porque ele tem muito conhecimento também e isso faz com que a gente tenha essa conexão de ensino e aprendizagem de uma forma bem parcial. Então dou autonomia para o aluno também conduzir o seu entendimento a respeito dos conteúdos que proponho nas minhas aulas. (Jane, líder da Associação da comunidade, professora da U.E.B Washington Luis Azevedo e representante da biblioteca Vaga-Lume de Graça de Deus).

A fala da professora Antonia Firmina a respeito do distanciamento dos professores, homens, para com seus alunos no ambiente escolar, passa pela incidência de comportamentos agressivos e pela impaciência deles diante de suas dificuldades. O acúmulo de exigências leva à sobrecarga, encontrando práticas distantes dos ideais pedagógicos que são esperados, muitas das vezes pelo despreparo desses professores. É importante ressaltar que essas questões não são apenas de cunho pessoal, mas também têm implicações sistêmicas no sistema educacional. A falta de investimentos adequados na educação, a sobrecarga de trabalho e a discrepância entre teoria e prática podem levar a um ambiente escolar menos propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, os relatos das professoras Antonia Firmina e Jane apontam também para uma relação mútua e horizontal, de transparência e troca de saberes das professoras para com seus alunos. Como a professora Jane relatou, *é preciso dar autonomia aos alunos para que eles tenham segurança e liberdade para contribuírem nas aulas com seus saberes, questionamentos, proposições e demais participações*.

As narrativas partilhadas por essas professoras, junto as minhas, ajudam a redesenhar uma história para a educação quilombola no Quilombo Graça de Deus contada pelas vozes daqueles que nela atuam e vivem os enfrentamentos e alegrias cotidianas nesse território.

4 CONCLUSÕES

Através das conversas com as professoras, chego ao objetivo que propus inicialmente nesta pesquisa: cartografar a trajetória da escola quilombola UEB Washington Luis Azevedo, a partir de narrativas e saberes de professoras que atuam e já atuaram na escola, para tecer uma reflexão acerca das práticas adotadas nessa instituição no que tange à história, às manifestações culturais, às formas de trabalho e à vivência cotidiana dos estudantes e moradores da comunidade remanescente de quilombolas Graça de Deus. As práticas pedagógicas das professoras, em contato afetivo com os alunos da escola U.E.B Washington Luis Azevedo, facilitam o desenvolvimento escolar desses, substanciando suas identidades e subjetividades. A afetividade das professoras, que perpassaram a minha trajetória como estudante dessa escola, continua presente no exercício docente das que continuam a exercer esse papel grandioso dentro da comunidade.

As narrativas das professoras e minha identificação enquanto quilombola me autorizam afirmar que abordar a respeito da Educação Escolar Quilombola, do mesmo modo que a constituição da profissão docente das(os) professoras(es) quilombolas, acarreta identificar as nossas lutas com os processos de resistência que constituem a identidade comunitária quilombola, e a própria identidade negra. Para tanto, as professoras originárias do território de Graça de Deus narram suas escrevivências com toda força, pois são elas que enfrentaram e enfrentam, cotidianamente, os desafios presentes na comunidade quilombola para continuarem existindo, re-existindo e garantindo o direito à cidadania, tendo a educação como pilar nesse processo.

Considerando a necessidade de preparo dos sistemas de ensino para implementar as orientações contidas na Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todos os níveis e modalidades na Educação Básica, e a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que dispõe sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, esta última com um caráter mais especifico e direcionado aos quilombolas, entendemos que se trata de um trabalho que cabe aos Órgãos Públicos responsáveis no sentido de subsidiar formações iniciais e continuadas de profissionais que atuam com a modalidade de Educação Escolar Quilombola, tal como na elaboração de materiais didático-pedagógicos de apoio ao professor.

A abordagem da educação escolar quilombola vai além de simplesmente incluir conteúdos sobre a história e cultura quilombola nos currículos. Ela envolve uma profunda transformação na forma como a intelectualidade é constituída, ou seja, como o conhecimento é construído, transmitido e validado. Isso requer uma revisão dos métodos pedagógicos, materiais didáticos e também da formação dos docentes.

Nessa perspectiva, as narrativas e trajetórias das professoras vão na contramão dos argumentos da meritocracia, evidenciando que o esforço individual e pessoal delas é e tem sido decisivo em suas práticas, mas não suficiente para se ter uma educação escolar quilombola efetiva, uma vez que isso exige articulações entre os docentes quilombolas e dos órgãos responsáveis pela implementação dessa modalidade, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento com as causas da comunidade. Nesse processo solitário, a biblioteca Vaga-Lume assumiu um papel fundamental de letrar racialmente não somente nossas crianças, mas a todos da comunidade, principalmente as/os professoras/es no processo de formação e de construção de suas identidades enquanto remanescentes do quilombo Graça de Deus.

Portanto, percebo com as professoras a escassez de políticas públicas que visem a formação dos professores quilombolas para o contexto escolar da comunidade quilombola Graça de Deus. A comunidade Graça de Deus, assim como as demais comunidades quilombolas, enfrenta desafios específicos relacionados à preservação de sua identidade cultural, tradições e valores; então, é crucial que os professores que atuam na comunidade tenham conhecimento e sensibilidade para lidar com essas particularidades, além de desenvolverem metodologias de ensino que promovam a valorização da cultura quilombola e a inclusão dos saberes locais no currículo escolar. A formação adequada dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para os estudantes da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 176.

ARRUTI, J. M. Mocambo. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 15 de junho de 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09/01/2003. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 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. Diário Oficial da União. 21/11/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm> . Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.216-37 de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 31/08/2001. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2216-37.htm>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Lei 7.668 de 22 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 23/08/1988. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 15 jun. 2023.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União. 20/11/2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

BRASIL. 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". Diário Oficial da União. 10 mar. 2008. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 08/2012. 2012.

CAMPOS, Laís Rodrigues. Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122

EVARISTO, Conceição. Escrevivências e seus subtextos. In: Duarte e Nunes, Constância Lima e Isabella Rosado. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020. p. (26) - (47).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 – 2004). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê Política & Sociedade. V. 10 – Nº 18 – abril de 2011.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, p. 109-121

_____; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. Educação & Sociedade, v. 42, p. e258226, 2021.

JORGE, Amanda Lacerda. O movimento social quilombola: considerações sobre sua origem e trajetória. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.17, n.3, p. 139-151, set./dez. 2015.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAIA, Joseane. Herança quilombola e maranhense: história e estórias. – São Paulo: Paulinas, 2012.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA FILHO, João Bernardo da; PINTO, Andressa Kelly Lisboa Fernandes. Quilombolas: resistência, história e cultura. São Paulo: IBEP, 2012

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azolida (Org.). Multiculturalismo. Mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Barbara Oliveira. “Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários”. Publicado em: junho de 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/movimento-quilombola-reflexoes-sobre-seus-aspectos-politico-organizativos-e-iden>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.