



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCISCA TAINARA EUGENIO DA SILVA

**TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÕES DO
CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL DO QUILOMBO
SÍTIO VEIGA DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ/CE**

REDENÇÃO

2023

FRANCISCA TAINARA EUGENIO DA SILVA

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÕES DO
CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL DO QUILOMBO
SÍTIO VEIGA DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ/CE

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no Instituto de Humanidades (IH), na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Orientação: Profa. Dra. Jacqueline da Silva Costa
Coorientador: Prof. Dr. Ivan Costa Lima

REDENÇÃO

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Francisca Tainara Eugenio da.

S578t

Território e educação escolar quilombola: contribuições do contexto histórico, social, econômico e cultural do quilombo Sítio Veiga do município de Quixadá/Ce / Francisca Tainara Eugenio da Silva. - Redenção, 2023.

86f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Profa. Dra. Jacqueline da Silva Costa.

Coorientador: Prof. Dr. Ivan Costa Lima.

1. Educação escolar. 2. Quilombos - Quixadá (CE). 3. Práticas educativas. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.98113

FRANCISCA TAINARA EUGENIO DA SILVA

**TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONTRIBUIÇÕES DO
CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL DO QUILOMBO
SÍTIO VEIGA DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ/CE**

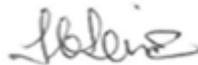
Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 31/01/2023

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dr.ª Jacqueline da Silva Costa (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Prof. Dr. Ivan Costa Lima (Coorientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Prof.ª Dr.ª Givânia Maria da Silva (Examinadora Externa)
Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN/CONAQ



Prof.ª Francisca Marleide do Nascimento (Examinadora Externa)
Escola Vânia Maria Neves Faco Barros

Fruto de um movimento de insurgência negra, dedico este trabalho a toda minha linhagem sagrada, em especial à minha querida e amada vó Socorro Eugenio (*in memoriam*), primeira professora do Quilombo Sítio Veiga; aos meus queridos pais, Terezinha Maria Eugenio e Osmar da Silva; e aos meus mais velhos, que passaram na frente e me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Oh que caminha tão longe (bis)
Oh que areia tão quente (bis)
Se não fosse São Gonçalo (bis)
Aqui, não tinha essa gente (bis)
(Trecho do bendito da Dança de São Gonçalo)

Na longa jornada feita até aqui, do começo ao fim ou do fim ao começo, eu só tenho o sentimento de gratidão pela caminhada conjunta, pela parceria, pelo incentivo, pelo encorajamento, pela atenção, pelo cuidado e pelo apoio; por toda a palavra dada para essa construção, minha mochila está cada vez mais pesada de aprendizados, desejos, sonhos e compromissos.

Agradeço ao Quilombo Sítio Veiga, na pessoa de vó Socorro Eugenio (*in memoriam*), primeira professora desse território, pelo compromisso, luta e resistência pela nossa educação; por ser uma referência em minha vida, por todo o apoio, carinho e dedicação ao tentar me ensinar ou encorajar aos estudos. Grande mestra dos saberes, dos fazeres e das práticas pedagógicas ancestrais. A outro grande mestre, vô José Ferreira, conhecido como José Roseno, pelos incentivos e apoios diretos ou indiretos na minha trajetória estudantil, pela partilha do pão em cada uma de suas visitas, pelas inúmeras contações de histórias, debates e conversas paralelas no alpendre ou no fundo do quintal.

A todos aqueles que não estão mais conosco, mas continuam cuidando de mim, lá de cima: Maria Luzia, Maria Anita, João Eugenio, José Lourenço, Bori Djassi, Ansumane Indjai.

Aos meus educadores e educadoras do terreiro: Ana Eugenio, Antônio Lopes, José Lourenço, Edmundo Maciel, Larissa Rodrigues, Joaquim Ferreira, Alzenir Ferreira, Osvaldo da Silva, Maria das Dores e a todos que compõem esse território sagrado.

A uma pessoa muito especial, a Prof. Dra. Cristiane Sousa da Silva, por me incentivar e me encorajar a romper os limites do território para continuar a florescer minha intelectualidade no Ensino Superior, na produção de novas epistemes e contribuições para o movimento quilombola.

À turma do I Edital Específico para Quilombolas e Indígenas de 2017.2, na pessoa de Tatiana Ramalho e Marleide Nascimento, as quais desde sempre cuidaram, responsabilizaram-se e me deram a mão para seguir e aguentar os momentos ruins e bons que a academia nos proporciona. Aos demais companheiras(os), amigas(os) e colegas que caminharam junto comigo nesta travessia.

Agradeço às(aos) intelectuais negras(os) com quem tive aulas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, pela construção de diálogos no processo de ensino e aprendizagem durante esta jornada: Profa. Dra. Jacqueline Costa, Profa. Dra. Eliane Costa, Profa. Dra. Carol Bernardo, Profa. Dra. Rosângela Ribeiro, Profa. Dra. Joalice Conceição, Prof. Dr. Ivan Costa e Prof. Dr. Evaldo Ribeiro. Ao conjunto de professores do curso de Pedagogia da UNILAB, gostaria de externar meus agradecimentos.

À minha querida orientadora, Jacqueline da Silva Costa, por aceitar me orientar e seguir comigo neste percurso. Obrigada por cada momento de acolhimento, afeto, atenção e palavras de confiança ao longo da graduação. Ao meu querido coorientador, Ivan Costa Lima, pelas ricas contribuições, cuidado com o trabalho e partilha. Aos dois, minha gratidão pela sensibilidade, compreensão, comprometimento e esforços, pois foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Fico agradecida por acreditarem em mim.

À minha família, em especial aos meus queridos pais, Terezinha Maria Eugenio da Silva e Francisco Osmar da Silva, dois agricultores que, com dificuldades e desafios, ensinaram-me a caminhar, sempre me dedicando apoio, incentivo e carinho, além de acreditaram em meus projetos, decisões e caminhos escolhidos. Ao meu irmão, Otávio Eugenio, deixo meu sentimento de gratidão pela camaradagem em cada momento, principalmente, em meus momentos de estresse.

Ao meu parceiro, Mamadú Indjai, pela cumplicidade e companheirismo. Pela partilha de ideias, incentivos e cuidados durante o trajeto deste curso e porque sempre esteve comigo, estendendo a mão nos momentos em que duvidei de mim mesma e da minha escrita acadêmica. Sou grata por sua presença e suporte.

Assim, esta caminhada coletiva chega ao fim para um novo começo, com gratidão a toda a ancestralidade atravessada em mim!

LINHAGEM MATRILINEAR

*Eu sou uma linhagem sagrada.
Um solo sagrado, um corpo sagrado,
Um território sagrado.
Um ser diverso, complexo e até revoltado
Com as injustiças a esse corpo endereçado.*

(...)

*Eu sou Tainara Eugenio, filha de tantas mulheres
Filha de Maria Luzia, parteira
Socorro Eugenio, professora
Ana Maria, liderança comunitária
Terezinha Maria, minha mãe de barriga.*

(...)

*Eu sou uma menina
Apenas uma jovem mulher
Concebida a partir das vozes mulheres
Que em mim vivem,
de Pretas, quilombolas, agricultoras, professoras, lideranças e mães
Que me pariram em uma sociedade que caminha
Contra a diversidade.*

(...)

*Eu sou tradição
Mesmo com toda opressão
Não vou desistir!
Vou resistir para existir. Pelas vozes mulheres que em mim habitam,
Não posso parar!
Talvez eu consiga passar dos 80 tiros
Sem a bala encontrar o meu corpo.*

(TAINARA EUGENIO, 2020)

RESUMO

Este trabalho marca a finalização do curso em licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Ceará. O objetivo foi contribuir com uma reflexão epistemológica e pedagógica sobre educação escolar quilombola, com base nos processos educativos que acontecem dentro da comunidade quilombola Sítio Veiga, em Quixadá/CE, para afirmação da identidade quilombola. Para tanto, percorremos as discussões teóricas sobre o tema até a trajetória educacional da autora, a partir da metodologia qualitativa, com elementos da abordagem autobiográfica. Neste itinerário, discute-se a ressignificação de quilombo e seus sentidos, com o cuidado de trazê-lo como espaço de resistência, criação de novas estruturas sociais e sistemas de produção, distante de uma visão colonial, que tem naturalizado esse espaço apenas na condição de escravos fugidos, sem considerar suas mobilizações e articulações, as quais são enfatizadas para o reconhecimento da identidade negra construída nas práticas educativas no interior do território.

Palavras-chave: Quilombo Sítio Veiga. Educação Escolar Quilombola. Práticas educativas.

ABSTRACT

This work marks the completion of the degree course in Pedagogy at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), in Ceará. The aim was to contribute with an epistemological and pedagogical reflection on quilombola school education, based on the education process that takes place within the Sítio Veiga quilombola community, in Quixadá, for the affirmation of the quilombola identity. For that, we went through the theoretical discussion on the subject until the author's educational trajectory, from the qualitative methodology, with elements of the autobiographical approach. In this itinerary, the re-signification of the quilombo and its meanings are discussed, taking care to bring it as a space of resistance, creation of new social structures and production systems, far from a colonial vision, which has naturalized this space only in the condition of runaway slaves, without considering their mobilizations and articulations, which are emphasized for the recognition of the black identity built in educational practices within the territory.

Keywords: Quilombo Sítio Veiga. Quilombola school education. Educational practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Viva São João.....	24
Figura 2 – Apresentação escolar em comemoração a alguma data cristã com os pais/responsáveis das crianças.....	25
Figura 3 – Festa junina no terreiro central do quilombo	26
Figura 4 – Comemoração do Dia do Estudante no distrito de Dom Maurício	28
Figura 5 – Feliz Páscoa.....	28
Figura 6 – Semana da Consciência Negra no Quilombo Veiga (2013).....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades quilombolas mapeadas pela FCP no Ceará em 1997.....	60
Quadro 2 – Comunidades quilombolas certificadas no Ceará entre 2004-2010	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEFAI	Associação Escola Família Agrícola de Independência
CERQUICE	Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CRQs	Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EFA	Escola Família Agrícola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LPT II	Leitura e Produção de Texto II
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
ONGs	Organizações Não Governamentais
PE	Plano de Estudo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SE	Sessão Escolar
SECULT	Secretaria da Cultura
SF	Sessão Familiar
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Dimensões acadêmicas com o território quilombola	16
1.2 Justificativa	17
1.3 Metodologia	19
2 (TRANS)FORMAR PARA RESSIGNIFICAR O CORPO DA MINHA EXISTÊNCIA.....	20
2.1 A emergência de descentralizar um ensino (in)fundamental	28
2.2 Pelos caminhos da educação do campo: uma alternância para o bem viver e reafirmação do meu processo identitário	34
2.3 (Re)Fazendo caminhos	37
3 TEORIZANDO QUESTÕES NUM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA E AQUILOMBAMENTO!	40
3.1 Do quilombo africano à resistência no Brasil	40
3.2 Da abolição às lutas contemporâneas da população negra.....	45
3.3 Trajetos da invisibilidade e ausência do(a) negro(a) na Terra da Luz.....	55
3.4 Os caminhos que nos levam ao Quilombo Sítio Veiga, em Quixadá/CE.....	61
4 NO TERREIRO ANCESTRAL: PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS NO QUILOMBO SÍTIO VEIGA.....	70
4.1 Os saberes ancestrais que circulam a dança ao sagrado.....	71
4.2 Do chão onde se planta, colhe e come: das tecnologias e formas de produção do trabalho	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo contribuir com uma reflexão epistemológica e pedagógica sobre educação escolar quilombola, a partir dos processos educativos que acontecem dentro da comunidade quilombola Sítio Veiga, em Quixadá/CE, para afirmação da identidade quilombola.

A educação escolar quilombola é fruto de uma série de discussões e luta do movimento quilombola, desde 1995, com a realização do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, ocorrido ao longo da Marcha Zumbi dos Palmares, como afirmam Silva *et al.* (2021), tendo a educação e a regularização fundiária como principais demandas de luta. O movimento quilombola reivindica uma educação voltada para dimensões históricas, territoriais e ancestrais. Aqui, inicia-se a trajetória pela educação escolar quilombola, que, mais tarde, é constituída pela Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica.

Ao longo desses anos, foram conquistados outros marcos legais que respaldam a educação escolar quilombola, como a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003b), reformulada pela Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), a qual trata da educação para as relações étnico-raciais, com obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas.

No estado do Ceará, atualmente, a luta pelo reconhecimento, pelo acesso à terra e por uma educação diferenciada é a principal pauta de reivindicação do movimento quilombola estadual. Os quilombos cearenses precisam de um avanço na luta por uma educação que contextualize seus modos e significados de ser, viver, fazer, suas histórias e as diversas formas de aprender e ensinar no quilombo.

Assim, as inquietações deste trabalho surgiram a partir da ausência de um currículo que atenda às especificidades dos estudantes do Quilombo Sítio Veiga, situado em Quixadá/CE, e de uma educação diferenciada que tenha como base o chão do quilombo, suas dimensões históricas, sociais, econômicas, culturais e territoriais para a efetivação da educação escolar quilombola apregoada pelos documentos oficiais.

No Quilombo Sítio Veiga, havia a Escola José Pereira de Sousa, que funcionava com classes multisseriadas, atendendo alunos locais e comunidades vizinhas; mas a escola foi fechada com a justificativa de ter pouca demanda. Com isso, os estudantes passaram a estudar no distrito, na Escola de Ensino Fundamental Flavio Portela Marcilio, atual EEIEF Antônio

Martins de Almeida, com um currículo distante da realidade do território quilombola. Mesmo com a desativação da escola no quilombo, já existiu formação de três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade Sítio Veiga, conduzida por pessoas quilombolas, buscando diminuir as taxas de analfabetismo.

O trabalho aqui realizado busca emergir como instrumento reflexivo, inclusivo e dialógico com as práticas pedagógicas existentes no território da comunidade Sítio Veiga, as quais são fundamentadas para se constituírem como uma pedagogia que nasce no e para o quilombo. De tal forma, fortalece processos identitários, pertencimento territorial, autoconhecimento, reconhecimento do sujeito, (re)encontros com a ancestralidade e, até mesmo, uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A comunidade quilombola, para além da manutenção de vidas, saberes, fazeres, identidades e histórias, coloca-se nas vivências como contraponto aos perigos de uma história única, como nos alerta a escritora Chimamanda Adichie (2019), que sustenta que o perigo de uma história única é produzir ausências, invisibilidade e desconhecimento sobre o outro, além de muitas realidades, experiências e significações serem deixadas de lado, impossibilitando outras versões de ser, sentir e existir no mundo, diferente da leitura imposta pela hegemonia da tradição europeia.

Essa lógica excludente reforçada pela colonização está presente na estrutura da sociedade brasileira e faz parte das instituições sociais: Estado, família, igreja, trabalho e a própria escola. Esta deveria ser um espaço acolhedor para todos, no entanto, torna-se promotora de vozes silenciadas, violência e discriminação, entendidas por nós como colonizadores da atualidade.

As comunidades quilombolas são compostas por pedagogias de quilombo (SANTOS, 2018) que não são trabalhadas cotidianamente no currículo escolar, devido a uma negação dos conhecimentos fundamentados nas práticas, experiências e significados dos territórios e que não são registrados como conhecimentos válidos e importantes no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esta pesquisa surge de modo a pensar no quilombo e nas pedagogias cotidianas envolvidas nos processos educativos a partir da vivência social, política, histórica, econômica e cultural quilombola, denominadas aqui de práticas pedagógicas ancestrais.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “(Trans)Formar para ressignificar o corpo da minha existência” discorre sobre minha narrativa autobiográfica, indicando experiências, vivências, memórias e lembranças de acontecimentos vividos em meu percurso de vida, que se tornaram significativos em minha trajetória, revelando

como essas travessias ecoam na minha formação docente, no sentido de pensar e (re)fazer caminhos para novas proposições pedagógicas que abracem e promovam a diversidade cultural no enfrentamento do racismo na escola. Para tanto, apresento minha narrativa, tecendo a relação com a escola, a família, a comunidade e a educação. O título do capítulo foi escolhido pelo entendimento de que nossas experiências transformam e autoformam a nossa consciência, a partir da imersão e do mergulho ao passado, viabilizado por caminhos e olhares reflexivos desse percurso de vida.

No segundo capítulo, “Teorizando questões num movimento de resistência e quilombamento!”, apresentamos nossa fundamentação teórica, fazemos um percurso desde a origem da trajetória dos quilombos no Brasil até a atualidade, e discutimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola como potencializadoras tanto dos sujeitos como de seus conhecimentos tradicionais, destacando, ao longo do texto, trabalhos que identificam a necessidade da relação entre os saberes e fazeres das comunidades com o conhecimento escolar.

No terceiro capítulo, denominado “No terreiro ancestral: práticas e saberes pedagógicos no Quilombo Sítio Veiga”, apresentamos o que chamamos de “práticas pedagógicas ancestrais” existentes no Quilombo Sítio Veiga, evidenciando os saberes e fazeres quilombolas, com elementos mediadores do fazer, ouvir, falar e conviver, como parte de processos educativos que podem estar na sala de aula para potencializar uma aprendizagem significativa, revelando-nos a importância de uma educação escolar quilombola ou de uma educação contextualizada que atenda os sujeitos que ali estão. É fundamental sinalizarmos também o quilombo como espaço do acontecer pedagógico atravessado por laboratórios de aprendizagem significativa.

A busca por novos caminhos e perspectivas para construção de uma educação escolar quilombola que dialogue com a realidade do território, seus saberes e fazeres, deve ser algo coletivo, envolvendo a cooperação escola-comunidade e município, para reestruturação de um currículo escolar com elementos da ancestralidade, territorialidade, oralidade, religiosidade, espiritualidade, corporeidade, experiências, práticas e significados para uma educação quilombola.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas sobre educação, território e práticas pedagógicas e suas possibilidades possam, no ambiente escolar, causar inquietação, mobilizações e despertar reações nos(as) professores(as) e gestores(as) atuantes no chão da escola, entrelaçando as práticas pedagógicas ancestrais com as práticas pedagógicas escolares e também a gestão municipal e estadual, para o desenvolvimento de ações concretas para implementação e efetivação da educação escolar quilombola no território Sítio Veiga.

1.1 Dimensões acadêmicas com o território quilombola

De início, pretendo apontar os principais elementos que marcaram a busca por estudar a comunidade quilombola, da qual sou pertencente, indicando os objetivos que foram perseguidos pelo trabalho de curso. Em seguida, debato as referências teóricas que embasam o estudo sobre quilombos no Brasil e no Ceará.

Um dos elementos significativos do debate sobre a educação escolar quilombola diz respeito ao reconhecimento de práticas, saberes e fazeres que circulam por seus territórios, com especificidades de cultura e identidade. Assim, penso que o conhecimento só se constrói trazendo em evidência, como parte do exercício de ser pedagoga, a riqueza de informação presente em suas realidades, e que, por vezes, é pouco valorizado.

Para este trabalho, aponto com problema a ser trilhado: que práticas sociais, históricas, econômicas e culturais dentro do Quilombo Sítio Veiga podem contribuir para a construção de uma educação diferenciada e contextualizada? Compreender tais práticas pode possibilitar que a educação escolar quilombola abranja diferentes processos educativos que acontecem no interior de cada comunidade quilombola pelo país. No Ceará, isso não é diferente; meu olhar se direciona para a comunidade quilombola do Sítio Veiga buscando enfatizar como as diferentes mobilizações sociais, históricas, econômicas e culturais se configuram como uma importante contribuição para a elaboração de pedagogias que possam ser utilizadas para a efetivação da educação escolar.

Nessa direção, tenho como objetivo geral contribuir com uma reflexão epistêmica e pedagógica sobre educação escolar quilombola a partir dos processos educativos que acontecem dentro da Comunidade Quilombola Sítio Veiga, em Quixadá/CE, para afirmação da identidade quilombola. E, como objetivos específicos, enfatizar minha trajetória educacional como integrante da comunidade quilombola do Sítio Veiga e a relação com uma educação contextualizada; evidenciar a importância de uma educação contextualizada que dá ênfase ao contexto sociocultural e histórico da comunidade Sítio Veiga para construção e reafirmação da identidade quilombola; identificar as práticas pedagógicas quilombolas presentes no cotidiano do Quilombo Sítio Veiga, para fortalecimento da identidade territorial, cultural e social do sujeito quilombola; pensar alternativas que apontem práticas pedagógicas diferenciadas diante da ausência de uma escola quilombola e de um currículo que atenda às especificidades do território.

1.2 Justificativa

A partir da minha trajetória de vida, desde minhas origens até o presente, em relação a experiências, modos e significações dos contextos, condições de vida, pessoas, situações, oportunidades que foram dadas/conquistadas e do lugar de onde falo, chamado Sítio Veiga, é que me tornei a pessoa que sou, motivada pelo que somos enquanto sujeitos de direitos e grupo social.

Nesse sentido, a imersão e participação nos movimentos sociais: 3º Festival da Juventude Rural (DF); Grito dos Excluídos (CE); Marcha das Margaridas (DF); Semanas da Consciência Negra no Quilombo Veiga; II Caravana Cultural e Agroecológica da Juventude Rural (CE); Marcha contra o Racismo (BA); Fórum Social Mundial (BA); I Encontro de Juventude Quilombola do Estado do Ceará; I Encontro Nacional de Estudantes Quilombolas (GO); II Congresso de Pesquisadoras/es Negros/as da Região Nordeste (PB); IX e X Artefatos da Cultura Negra, URCA; Seminário Negras e Negros no Ceará, URCA; Novembro Negro do Azânia: “Em Luta pelas Vidas Negras”, dentre outros; junto à influência de Maria do Socorro Eugenio da Silva, primeira professora do território Veiga, assim como outras lideranças, (trans)formaram-me para me reconhecer enquanto mulher negra quilombola e sujeito histórico e para a atividade professoral, acreditando em uma educação transgressora, libertadora e emancipatória (HOOKS, 2017), que promova a diversidade cultural em um movimento potencializador dos sujeitos.

Devo, portanto, dizer que a proposta desta pesquisa é contribuir com uma reflexão epistemológica e pedagógica sobre educação escolar quilombola a partir de práticas pedagógicas ancestrais existente no Quilombo Veiga para afirmação da identidade quilombola.

O Quilombo Sítio Veiga é uma comunidade de resistência negra, localizada na zona rural do distrito de Dom Maurício, situado cerca de 22,9 km da sede do município de Quixadá. Atualmente, a comunidade não tem nenhuma unidade escolar. Os alunos desse território acessam o Ensino Infantil e Fundamental na escola do distrito, situada a 3 km de distância, e o Ensino Médio na rede estadual da cidade de Quixadá.

As inquietações deste trabalho surgiram a partir da minha experiência na Escola de Ensino Fundamental Flavio Portela Marcilio, atual EEIEF Antônio Martins de Almeida, por não ter currículo, conteúdos e práticas pedagógicas que dialogassem com minha identidade, territorialidade e história, de forma a fortalecer e valorizar a cultura quilombola do Sítio Veiga, ou seja, a partir da minha trajetória como estudante quilombola, que passou por um ensino

fundamental fragmentado e que não ajudava a entender o sujeito de direito que sou, nem trabalhava com o contexto histórico, cultural, político e econômico do território.

É válido dizer que, por ser militante do movimento quilombola do estado do Ceará desde 2008 e integrante da Comissão Interinstitucional da Educação Escolar Quilombola do estado, percebo as ausências e desafios para a efetivação da educação escolar quilombola no Ceará. Desse modo, surgiu o interesse em estudar sobre o território e a educação escolar quilombola, com contribuições do contexto histórico, social, econômico e cultural do Quilombo Sítio Veiga, no município de Quixadá/CE.

Outra questão a ser realçada é que, desde o ingresso na graduação, penso proposições que nasçam no quilombo. A exemplo disso, este trabalho surge a partir de um projeto de pesquisa, nomeado “O fortalecimento da identidade quilombola no Sítio Veiga: práticas culturais como ações educativas”, realizado em 2018, apresentado no componente de Leitura e Produção de Texto II (LPT II), como parte dos requisitos para aprovação na disciplina da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Assim, analisei no projeto como as práticas culturais e de resistências ancestrais são ações educativas que fortalecem os vínculos identitários de forma inconsciente ou não dos entrevistados, por meio da agricultura: na desbulha do feijão, no ensaio e na dança ao divino São Gonçalo, nos festejos religiosos, nas brincadeiras de terreiro e nas vivências do dia a dia desse território.

A educação brasileira sempre desconheceu e negou a diversidade étnica e racial do nosso país, pois, segundo o que escreve Petrônio Domingues (2008), desde a escravatura, o ensino público e o acesso à educação eram para determinada classe social, a qual não pertencia a população negra. Contudo, atualmente, a escola ainda não contempla as realidades negras, os saberes, as filosofias e a pedagogia existentes nas comunidades remanescentes de quilombolas, apesar de tais processos educativos dialogarem com o cotidiano dos discentes para fortalecer suas identidades.

A educação escolar quilombola vem como uma contraproposta ao currículo eurocentrado porque rompe com as ausências, os silêncios e o desconhecimento sobre o outro, enegrecendo as identidades e lutando de forma antirracista para a desconstrução do conhecimento fundamentado na imagem subalterna da população negra, no sentido de converter práticas pedagógicas quilombolas (ancestrais) em práticas pedagógicas escolares a partir dos elementos materiais e imateriais, desde suas práticas, experiências e significados que compõem o território.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a pensar a educação escolar quilombola e os processos educativos que acontecem no interior da Comunidade Quilombola Sítio Veiga,

buscando enfatizar como as diferentes mobilizações sociais, históricas, econômicas e culturais se configuram como uma importante contribuição para a elaboração de pedagogias que possam ser utilizadas para a efetivação da educação escolar, possibilitando também a construção de uma proposta curricular que contemple e valorize o sujeito quilombola em seu aspecto histórico, socioeconômico e cultural. Apontamos, ainda, caminhos e perspectivas para uma educação diferenciada no e para o quilombo, fortalecendo os vínculos identitários e transformando os espaços jamais vistos como educativos.

1.3 Metodologia

Para desenvolvimento desta reflexão, usou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, com o método autobiográfico e a revisão de literatura pelos estudos bibliográficos, embasados nas discussões dos autores: Nascimento (1985), Munanga (1996), Ratts (2009, 2012), Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), Silva (2012), Santos (2019), dentre outros autores referenciados ao longo do trabalho.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder questões específicas, não se preocupando em tratar de resultados quânticos, mas em trazer à tona um campo de reflexões, modos, motivações, valores, cresças e significações que a pesquisa quantitativa não consegue responder ou aprofundar nas relações cotidianas.

Para Soares e Sobrinho (2010), o método autobiográfico se baseia em relatar a história de vida a partir de si, sentimentos, emoções, rememoração e conflitos, o que inclui um estudo por meios de cartas, biografias, diários, relato oral, dentre outros documentos pessoais.

Na medida em que esses caminhos são feitos, buscamos, ao longo do texto, possíveis reflexões sobre memória, quilombo, experiências, práticas e significados vividos, com base em narrativas de vida, experiências ressignificadas e construção de novos sentidos e processos identitários e educativos.

Podemos, portanto, articular, através da minha história de vida, desde minhas origens até o presente, como eu, em relação às experiências, situações, condições de vida, pessoas, comunidades, grupos, circunstâncias e decisões, torno-me a pessoa que sou, motivada para a atividade profissional que reconheça as diferentes afropedagogias, centradas nos quilombos, nos terreiros, nas favelas, nas aldeias e nos territórios, em seus diferentes contextos e realidades.

2 (TRANS)FORMAR PARA RESSIGNIFICAR O CORPO DA MINHA EXISTÊNCIA

Este capítulo é dedicado às minhas memórias e narrativas, com base nos meus diários pessoais e relatos orais sobre meu percurso de vida desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Para Soares e Sobrinho (2010), o método autobiográfico se baseia em relatar a história de vida a partir de si, dos sentimentos, das emoções, da rememoração e dos conflitos, o que inclui um estudo por meio de cartas, biografias, diários, relato oral, dentre outros documentos pessoais.

Através da minha história de vida, das minhas origens até o presente, narro por escrito, como eu, em relação a experiências, situações, condições de vida, pessoas, comunidades, grupos, circunstâncias e decisões, tornei-me a pessoa que sou, motivada para a prática professoral como profissão que escolhi para mim.

Nasci em 16 de janeiro de 1997, às 22h30, em Quixadá, no Ceará. Eu, Francisca Tainara Eugenio da Silva, filha de Terezinha Maria Eugenio da Silva e Francisco Osmar da Silva, sou filha de dois agricultores. Cresci em uma comunidade remanescente de quilombolas, chamada Sítio Veiga, na cidade de Quixadá, no Sertão Central do estado do Ceará.

O Quilombo Sítio Veiga é uma comunidade tradicional, formada por famílias que têm a agricultura de subsistência como principal fonte de renda, além de relação própria com a terra, costumes, crenças, linguagens e expressões que se ramificam em práticas culturais e valores ancestrais. É nesse contexto que inicio minha formação pessoal e profissional, dentro do território composto por experiências práticas e significados.

Os personagens dessa história contribuíram para a minha formação e aprendizados adquiridos por meio do falar, fazer, ouvir e conviver nesse chão sagrado, e especificar seus nomes e sobrenomes é importante, visto o poder dessa escrita.

Minhas duas famílias são as famílias-troncos¹ do Quilombo, os Eugenio, conhecidos como Bar, e os Silva, conhecidos como Roseno. Essas linhagens são formadas por personalidades históricas que protegeram nossas tradições ao longo dos tempos, a saber: minha bisavó, Maria Luzia Ribeiro, vulgo Mãe Luzia, praticante da medicina tradicional com uso das plantas medicinais e também parteira tradicional muito respeitada da região do distrito de Dom Maurício.

Outra pessoa muito importante nessa história é Maria do Socorro Eugenio da Silva, minha avó, melhor amiga, uma segunda mãe e nossa heroína, que me alimentava, ensinava-me

¹ São as duas famílias que fundaram o território quilombola, os “Roseno” e os “Bar”, ambas importantes para fomentar a herança genética e consagrar essa linhagem à nossa família.

os mandamentos da lei de Deus, incentivava-me, escutava e encorajava; ela era uma professora aposentada, que sempre contava histórias acunhadas na memória coletiva, seja em sua cozinha, nos terreiros ao aguar as plantas, ou quando íamos às missas aos domingos, no mosteiro das irmãs missionárias de Santa Cruz, percorrendo mais de 5 km a pé para fortalecer nossa espiritualidade.

Falar de Vó Socorro é falar de uma matriarca aguerrida, afetiva, bondosa e paciente, uma excelente pedagoga. Uma mulher negra com uma trajetória marcada pela devoção de amar, cuidar, educar, respeitar e sustentar. Sua herança foi ensinar com efeito, e, assim, ensinar com amor e devoção. Nunca deixava de cuidar, zelar e ser caridosa. Sempre que fazia a feira do mês, que não era tão grande, devido às condições financeiras, dividia um pouco com os filhos. Recordo-me de suas chegadas no terreiro pedregoso de nosso quintal, chamando por minha mãe “Terezinha, Terezinha...”, e eu ansiava por sua chegada, carregando uma forma de alumínio repleta de produtos alimentícios, dentre eles, o meu biscoito recheado. Corria para abrir a porta e ir ao seu encontro. Sem falar nas bonecas que ela sempre comprava para me presentear, e eu sempre destruía aquelas com características fenotípicas diferentes das minhas.

Evoco na memória as noites das debulhas de feijão na casa de meus avós, no período do inverno. A debulha de feijão era mobilizada por meu avô, José Lourenço, através de chamado aos parentes, com a presença de adultos e crianças. Lembro-me de todos ficarem sentados ao redor do feijão, colocado em cima de uma lona ou no próprio chão.

Quando meu avô Zé anunciava a debulha do feijão, a qual era uma atividade que eu não gostava, o interesse não era debulhar, mas ficar sentada ali ouvindo as histórias, músicas, piadas e conversação dos adultos, enquanto fingia debulhar, o que se tornava um momento significativo. Eu observava os sorrisos tirados das piadas, das lendas de lobisomem contadas por meu avô, que mais pareciam mentiras, e experimentava o momento das cantigas de uma roda iluminada de axé compartilhado em comunidade.

Ao longo da prática, minha avó servia jantar aos convidados. Nas minhas lembranças, minha querida avó habitualmente fazia mungunzá ou baião de dois, e era um bom momento para escapar da atividade; havia café na mesa perto da debulha para despertar o corpo e afastar o sono. Sobre esse momento de partilha, apresento o que diz a professora e escritora Inês Ferreira de Souza Bragança (2011, p. 158):

Enquanto sujeitos históricos, construimo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação/recriação

desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana.

Acredito que a debilidade foi esse momento de partilha, interação e processo educativo que permeia o fazer essa atividade. Nessa ótica, entendemos que, aqui, havia uma circularidade de saberes e fazeres, e me arrependo de não ter aproveitado mais esse processo, que ocorria de forma visível e invisível aos meus olhos, culminando em construções de redes de afeto, cooperativismo e aprendizagens. Porém, eu não tinha compreensão sobre a importância desses momentos tanto para nos fortalecer como sujeitos como para fortalecer o território, por meio da agricultura familiar.

Outro elemento valioso nesse enredo é meu outro avô, José Roseno, agricultor, caçador e puxador da dança de São Gonçalo, um grande mestre que preservava e transmitia saberes e fazeres mediante a oralidade de suas histórias de caçador e experiências de vida.

No que se refere à infância no território, ela era sinônimo de brincadeiras, felicidades, calma e liberdade. Era ótimo, principalmente no período chuvoso, quando tudo ficava verde e deixava para trás a paisagem cinzenta da caatinga, além da fartura que tínhamos nessa época do ano, com muito milho, feijão, fava, jerimum, pepino, dentre outros produtos tirados da terra. Sobre essa diversão que o espaço do território nos dava, lembro que meu pai, Osmar da Silva, levava-nos para tomar banho de cachimbo, no percurso de um riacho. Ele, todo ano, cavava o buraco antes que as primeiras chuvas caíssem para formar uma piscina que coubesse eu e meu irmão, Otávio Eugenio, e era maravilhoso.

Na percepção do vivido e sentido por uma filha do quilombo, o território é espaço vivo de poder, é uma mãe/avó que acolhe, produz, gera e alimenta seus filhos. É um espaço que habita as pessoas que ali plantam para comer, cuidam para ter o alimento ou para tirar a caça da terra. O território é uma fonte mantenedora da vida, costumes e tradições do meu povo.

Ao conversar comigo mesma sobre as memórias do passado vivido, tenho receio e medo do que vou encontrar nessa imersão, principalmente em relação ao período escolar. As lembranças são vagas, mas também recorro aos registros em meus diários.

Início minha trajetória de escolarização formal na Escola José Pereira de Sousa, que funcionava pela manhã com Educação Infantil e à tarde com as classes multisseriadas da 1ª a 4ª série, localizada na sede do Quilombo Sítio Veiga.

A escola era um estabelecimento público, com uma estrutura pequena, composta por um salão, uma saleta com banheiro e uma cozinha. As funcionárias eram uma professora do distrito, chamada Maria Conceição Lopes da Cruz, e a cozinheira, Maria das Dores da Silva Ferreira, da própria comunidade. Estudei a 1ª e a 2ª séries nessa escola, e a professora adotava o método

da escola ativa. Sobre o método, a pedagoga Jeanes Martins Larchet (2013, p. 175), ao abordar os processos educativos do campo, afirma que:

A Escola ativa é um programa federal que dá suporte político e pedagógico às escolas cujas turmas de alunos são multisseriadas, comuns em escolas da região rural. A proposta é orientar professores(as) e os alunos(as) através de procedimentos de ensino e aprendizagem autoinstrucional, com o intuito de orientar o(a) aluno(a) a estudar no seu tempo de formação, isso porque, as turmas multisseriadas são turmas que reúnem, numa mesma sala, alunos(as) dos diversos anos do ensino fundamental I.

Seguíamos as atividades orientadas por um livro da escola ativa, que eram repassadas de acordo com a escolarização de cada série, depois socializadas com as turmas. Era muito bom aprender e me divertir com os meus colegas, amigos e parentes e em casa, apesar do espaço limitado para as quatro turmas, totalizando, em média, 28 alunos.

Para ampliar essa discussão sobre a escola ativa, Larchet (2013) afirma que esse modelo educacional se sustenta em três pilares: a educação voltada para transformação social e valorização do campo; a educação voltada para o desenvolvimento ético, moral, cívico e democrático; e a educação voltada para o fortalecimento dos vínculos escola-comunidade. Talvez, por isso, sentia minha territorialidade tão viva em minha formação escolar.

A professora era muito querida pelos alunos e pela comunidade, de tal modo que se tornou madrinha de fogueira² de muitos estudantes. Era muito criativa na forma de ensinar, propunha atividades para além da sala de aula, como a realização de pesquisa sobre a história do território com os mais velhos, a saber, vó Maria do Socorro Eugenio, tio Joaquim Ferreira da Silva, Dona Vicência Lopes de Souza, Dona Escolástica Bernardo de Sousa, vulgo Lалу, dentre outros; visitas aos locais de lazer do território, entre eles, riachos, açudes e campo de futebol; piqueniques, croqui da comunidade, produção de panelas, pilão e outras miniaturas de barro de louça; além do desenvolvimento do preparo de canteiro para cultivo de hortaliças que eram usadas no preparo da nossa merenda.

Na minha percepção, era uma prática docente que buscava criar uma interação entre o conhecimento do livro e o conhecimento da realidade do quilombo, com os caminhos do quilombo sendo a nossa sala de aula e o ensinar e o aprender se davam acerca do cotidiano da comunidade.

Nesse sentido, recorro à intelectual bell hooks (2017), em seus escritos *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, quando ela foca em uma pedagogia engajada e dá ênfase à valorização, fortalecimento e capacitação não somente dos alunos, pois

² Ritual de batismo ocorrido na fogueira de São João para apadrinhar alguém de forma significativa e carinhosa.

é um processo de ensino e aprendizado mútuo que ocorre entre duas partes, professor e aluno, e, no meu caso, o próprio território. Esse movimento de fortalecimento considera as experiências de vida, o bem-estar dos que estão em sala de aula e o reconhecimento da bagagem que os alunos trazem de seus contextos socioculturais. Ouso dizer que experimentei a educação como prática de liberdade na comunidade Sítio Veiga.

Foi uma época muito feliz da minha infância quilombola. Nossa professora era uma ótima profissional, muito afetiva e atenciosa. Nos recreios, junto com outras primas, sentávamos com ela em círculo no chão para jogar de pedra – um jogo muito característico na infância dos meus pais e também naquela geração, hoje não mais praticado. Em minhas memórias, nesses momentos, além de jogar conversa fora, brincar e rir, fortalecíamos nossos vínculos e a relação entre aluno e professor. Quando não fazíamos esse momento, íamos para a casa de algum quilombola simplesmente para conversar durante o tempo do recreio, enquanto os meninos brincavam de pega-pega nas proximidades da escola. Era um espaço seguro para preservar a infância quilombola.

Outro momento de engajamento era as festinhas de São João, Páscoa, Dia das Mães, Dia do Estudante, entre outras datas comemorativas. Lembro que eu era bem participativa nesses momentos de danças, peças e apresentações escolares.

Figura 1 – Viva São João



Fonte: Acervo da professora Maria da Conceição Lopes da Cruz (2022).

Figura 2 – Apresentação escolar em comemoração a alguma data cristã com os pais/responsáveis das crianças



Fonte: Acervo da professora Maria da Conceição Lopes da Cruz (2022).

Para hooks (2017), o professor precisa valorizar cada aluno em sala, reconhecendo que estes contribuem e influenciam o processo de ensino e aprendizado e geram entusiasmo pelo esforço coletivo. A sala é um espaço de elo, laços comunitários e esforço coletivos.

O chão dessa escola foi um espaço dinâmico. O aprender se fazia a partir das vivências, com a interação com a comunidade, quando as crianças brincavam ao redor da escola e a comunidade tomava conta e fazia guarda, quando a cozinheira tia Dourinha orientava um aluno que estava com dor na lateral³ da barriga a usar uma folha verde para passar a dor desviada ou quando as crianças se aprofundaram em suas histórias e na comunidade com os mais velhos.

³ A dor desviada, como é popularmente chamada no quilombo, é uma dor na lateral da barriga, geralmente sentida durante a realização de exercícios físicos.

Figura 3 – Festa junina no terreiro central do quilombo



Fonte: Acervo da professora Maria da Conceição Lopes da Cruz (2022).

Nessa perspectiva, o professor Ricardo Vieira (2013), em seu trabalho *Etnografia e descoberta de si*, argumenta que existe uma reprodução de conhecimentos e processos identitários a partir da cultura de cada grupo social, assim, é necessário pensar como criar espaços que possibilitem essa reprodução em sala de aula, visto que o sujeito é constituído por um leque de experiências, práticas e significados já construídos em seu contexto histórico, social e cultural.

Apoiando-me nesse pensamento, atualmente tenho consciência de ter vivenciado nessa fase da minha formação uma educação contextualizada⁴, com elementos e práticas significativas que dialogavam com a minha realidade e fortaleciam meu pertencimento étnico, com princípios da modalidade de educação escolar quilombola que leva em conta os elementos em torno dos saberes e fazeres presentes no cotidiano dos territórios quilombolas como indispensáveis para se pensar essa modalidade, acolhendo as experiências formativas que ocorrem desde o seio familiar e comunitário ao âmbito social, como sinônimo de uma prática pedagógica transgressora e libertadora.

⁴ De acordo com a Lei n. 18.164, de 20 de julho de 2022, que dispõe sobre as diretrizes para uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido no estado do Ceará, para essa política educacional, entende-se uma educação emancipatória, ancorada na realidade local, considerando suas dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política para a convivência com o semiárido. Ver mais em Ceará (2022).

Depois de algum tempo, a escola foi fechada por ter pouca demanda de estudantes, e tivemos que ir estudar no distrito, a 3 km de distância da comunidade. A sensação que tenho é que, no território, eu sou uma borboleta e, das grades da escola para dentro, torno-me o lobo mau, pois o campo de liberdade do quilombo vai esvaindo sob meus pés e a nova escola parece meu campo de concentração particular. Isso me remete ao pensamento de hooks (2017, p. 38), ao discutir sobre sua escolarização na transição para uma nova escola, revelando um sentimento de raiva, de infelicidade e de não pertencimento ao espaço em uma escola eurocentrada, quando diz que:

Nós, negros, estávamos com raiva por ter de sair da nossa querida escola Crispus Attucks [...] Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. Foi uma época extremamente infeliz.

Essa época espinhosa me tornou uma outra criança, longe daquela engajada, participativa e protagonista no espaço escolar. Converti-me em tímida, por ser quem eu sou, por ter o meu corpo e características, e há um sentimento de culpa nesse novo espaço, pois parece errado ser eu, o que é totalmente diferente da liberdade do quilombo, e me sinto amedrontada até de falar, expor meus pensamentos e estar nesse espaço, muitas vezes me sentindo até invisível aos olhos de alguns. Estou sempre atrás nas filas, calada! E, mesmo assim, um sentimento de vulnerabilidade me assola, mesmo tentando passar despercebida pela minha cor de pele preta, meu cabelo crespo, meu nariz achatado e meu corpo.

Figura 4 – Comemoração do Dia do Estudante no distrito de Dom Maurício



Fonte: Acervo da professora Maria da Conceição Lopes da Cruz (2022).

Figura 5 – Feliz Páscoa



Fonte: Acervo da professora Maria da Conceição Lopes da Cruz (2022).

2.1 A emergência de descentralizar um ensino (in)fundamental

Neste subtópico, passo a narrar minha formação educacional na Escola de Ensino Fundamental Flavio Portela Marcilio, fora do território, com base em trechos significativos e marcantes do meu diário de 8ª série/9º ano nesse espaço.

Quero começar com uma das poucas recordações prazerosas que tive nessa nova escola, uma memória que foi muito importante para mim como menina negra. Éramos da turma de tia Carine Cordeiro, uma ótima professora e muito afetiva conosco; a série talvez fosse a 4ª série do Fundamental I. Viajando no tempo, estamos eu e minha prima, Maria Zildete, no desfile realizado pela escola nas ruas do distrito, no 7 de setembro, vestidas com um vestido branco, usando coroas e segurando um quadro escrito “PRINCESAS”.

Engraçado é que tanto tia Carina como tia Conceição, mencionada no início deste enredo, são pessoas brancas, e que talvez nem fossem compromissadas com um ensino que levasse em conta as questões de gênero, raça e classe, mas que me acolheram de suas diferentes formas, de modo que, até hoje, tenho grande carinho por elas, pelas experimentações, vivências, palavras compartilhadas e ajuda nesse processo de formação.

Nessa ótica, retomando as leituras de meu diário de 2010, vejo uma menina que quer ser notada, que quer chamar atenção dos meninos e se sentir bonita, e, na minha mente, isso significava ter cabelo liso e roupa nova. Foi nesse período da minha trajetória escolar que passei a alisar meu cabelo. Dentre esses processos identitários, indico aquilo que Bragança (2011, p. 161) discute:

Ao longo da vida, o sujeito histórico constrói uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros, como sua representação, mas também enquanto indicativo da forma como deseja ser percebido pelos outros. A identidade apresenta, assim, uma perspectiva pessoal, social e, ainda, situada em contexto, podendo ser analisada nessas dimensões.

Partindo das contribuições da autora, analiso que a construção da minha imagem como sujeito histórico no quilombo era de uma menina negra, herdeira de uma cultura viva, pertencente a um território livre repleto de saberes, fazeres e viveres ancestrais, de uma linhagem de resistência, força feminina e representatividade. No entanto, ao chegar nessa escola, afasto-me da minha consciência negra, porque a imagem do negro é associada a estereótipos, preconceitos e estigmas, e eu não quero ser isso, então, conseqüentemente, eu me afasto de mim mesma.

Em 13 de maio, aprendi que tinha sido o dia em que a princesa Isabel assinou a liberdade dos escravos, no ano de 1888, e ocorria a libertação do meu povo no Brasil. Na discussão sobre essa temática em sala, um colega de turma, chamado Elias, revelou que não queria ser negro e, ao longo de sua fala, direcionou seu olhar para mim, mostrando como um simples olhar podia me machucar nesse lugar. O que é ser negro no espaço escolar no Brasil?

Hoje, tenho outra perspectiva sobre o dia 13 de maio. A tal princesa não era tão boazinha, benevolente e salvadora quanto a versão que me repassaram, não! Apenas estava seguindo o fluxo da Revolução Industrial, que modificava as relações de trabalho e mercado, visto que, com os movimentos abolicionistas, a resistência negra e a formação dos quilombos, muitos escravizados já haviam fugido, forçando a princesa a assinar a abolição dos poucos que restaram, sem nenhum direito à moradia, saúde, educação, assistência e acesso aos direitos básicos.

Mas o que quero retomar é o episódio do olhar de Elias para mim e o sentimento de diferença que me assolou, como mais um caso relatado em meu diário, o qual minha mãe sempre lia e sempre me aconselhava a não ficar triste diante desses episódios de preconceito, elevando minha autoestima e dizendo que sou linda, meiga, sábia e inteligente.

É oportuno dizer que minha mãe é alfabetizada, mesmo tendo cursado somente até a 4ª série, acredito que por conta dos incentivos e da disciplina da minha amada avó como professora. Já meu pai é analfabeto, sabendo escrever apenas o próprio nome, e teve que abandonar a escola para trabalhar na roça e sobreviver, devido à ausência dos pais. Há marcas da colonização nos altos índices de analfabetismo na geração dos meus pais e dos mais velhos no quilombo. Devido a esse contexto, quase nunca tive instrução em casa para realizar as atividades escolares. Mas, ainda que sem condições econômicas, sem instrução para ensinar e com pouca escolarização, meus pais me estimularam e se esforçaram para meus estudos.

Sobre as marcas da colonização, para Moura e Serra (2014), após o período escravocrata, o negro foi deixado à própria sorte, tendo que lutar e reivindicar o reconhecimento de seus direitos básicos, como o de ir à escola, pois a educação era feita para a elite, o que se reflete ainda na atualidade, na estrutura curricular, no processo de ensino e aprendizagem, nos materiais didáticos, no racismo, na discriminação e nas desigualdades sociais. O analfabetismo e a pobreza têm cor, classe social e endereço.

Diante desse cenário, para mim, uma possível aceitação viria se mudasse um pouco minhas características. Para tanto, passei a relaxar meu cabelo muito cedo, mudando a estrutura capilar dos meus fios crespos para um cacho mais aberto, menos volumoso e armado. Passei a receber muitos elogios a partir de então. Mas ainda não era o suficiente para meu problema, então resolvi alisar, mesmo sofrendo com cada etapa da escova inteligente. Na hora de pranchar, queimava meu couro cabeludo, mas continuava com o procedimento. Passava pó descolorante no corpo para clarear minha pele e pedia roupas novas aos meus pais, quando isso era possível para uma família que vivia da agricultura e do auxílio do Bolsa Família.

O racismo vivido produziu uma visão errada do meu ser, sobre minha diferença representada na minha identidade e corpo e sobre o outro. Dessa ideia, Fanon (2008) traz em seus escritos a mulher negra que nega sua identidade como consequência de um processo de inferioridade, racismo e alienação na construção de sua própria subjetividade, saindo do lugar do “eu” para se tornar o “outro” na busca de reconhecimento social, afetividade e da sua condição como sujeito de direito. Eu, como uma mulher negra, com cabelos “armados”, pele preta, nariz achatado, faço o mesmo, porém, a aceitação e o reconhecimento não chegam. O problema era a imposição de um ensino que negava a minha existência e, assim, caio nas armadilhas e no perigo de uma história única. Vale ressaltar que tudo isso perpassa o diálogo entre educação e o (re)desconhecimento de si e do outro. Mas como dar conta da promoção da diversidade cultural quando a história da educação brasileira nunca soube dialogar com as diferenças?

Na minha compreensão, ao usar a máscara do outro, passei a ser mais notada, principalmente pelos rapazes. Ainda assim, o garoto que me interessava era meu melhor amigo, branco, chamado Tadeu, a quem nunca revelei nenhum sentimento por medo de ele não corresponder devido à minha cor de pele. Na busca por aceitação e afeto, passo a negar a mim mesma. Retomando a ideia de construção de uma imagem sobre si, apontada por Bragança (2011), existe um conflito identitário de uma identidade apresentada no quilombo para a representação da imagem refletida e exigida no contexto escolar.

Em meu diário, no dia 20 de outubro de 2010, leio um poema pela primeira vez para minha turma, no microfone, e o sentimento de estar no centro, com a narrativa, com todos os olhares direcionados para mim, é quase sufocante! Em contrapartida, nesse momento, desperta lentamente uma Tainara Eugenio que quer sair do silenciamento, num movimento de insurgência negra, usando a poesia como caminho para se projetar na sala de aula e no mundo.

Sobre esse movimento de romper o silenciamento imposto, a autora Maria da Conceição Passeggi (2011), em seu trabalho *A experiência em formação*, fala sobre a ressignificação de experiências impulsionadas por partilhas inquietantes sobre o nosso lugar, o que produz uma epistemologia da experiência vivida nas escritas de si. Nesse processo de pensar esses percursos, movimentos e experiência, a autora ainda cita:

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra

essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana (PASSEGGI, 2011, p. 154).

É nesse sentido que percebo o surgimento de um movimento de insurgência negra, no que diz respeito a uma ressignificação da consciência de uma construção histórico-cultural, linguagem e narrativas impostas a mim sobre o corpo negro, contrapondo-se com a realidade de querer sair do silenciamento e romper com ele e com a construção de uma subjetividade/racionalidade que nega as histórias do quilombo, tecnologias, valores, formas de viver, expressar e ser.

Mais tarde, já em novembro nas escritas no diário, estamos em sala de aula para trabalhar a temática da consciência negra. Dalila, uma colega, diz ser besteira esse tema, e minha prima, Larissa Rodrigues, a quem muito admiro por sua desenvoltura, participação ativa e pensamentos, olhou para mim e disse que a fulana não sabia de nada sobre o assunto, menosprezando totalmente a ideia de Dalila. Larissa era minha melhor amiga, negra de tez clara, não tinha vergonha de falar, expor suas dúvidas, questões, de aparecer para o outro. Eu queria ser uma Larissa!

Nessa tomada de consciência de desejar ser como ela, reflito minhas motivações para tal desejo. Será pela sua soltura de espírito ou por ser uma negra mais clara do que eu? Ao discutir sobre pensar esse percurso, essas experiências vividas que trazem dores, um gosto amargo na boca e outras perspectivas e força para algo além, trago o estudo feito por Antonina Mendes Feitosa Soares e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (2010, p. 6):

Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento sobre a sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências.

Isso posto, vejo a escola como espaço de escolarização que deveria abraçar e contribuir para uma consciência e formação da subjetividade, mas existe uma configuração identitária no espaço escolar que vem favorecendo a racionalidade ocidental, seus conceitos, tendência e concepções de diversidade, gênero, beleza, conhecimento e comportamentos que fomentam a colonização do aprender, ser e fazer dos sujeitos. E, assim, forma-se uma subjetividade que nega o outro e seu percurso cultural, histórico e epistêmico.

Minhas lembranças vagam pelo início da II Semana da Consciência Negra na comunidade, afinal, ainda estamos em novembro de 2010. É uma semana voltada para fortalecer

nossa identidade quilombola, com palestras formativas, cursos, torneio quilombola, desfile da diversidade da beleza quilombola, dia de cuidados com o meio ambiente, noite cultural, cinema e o encerramento com a dança de São Gonçalo, um marco histórico que resiste na comunidade há mais de um século, desde a chegada do casal fundador.

Figura 6 – Semana da Consciência Negra no Quilombo Veiga (2013)

SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Comunidade Quilombola Veiga - Quixadá - CE



17 a 23 de novembro 2013

"Não podemos perder essa luta de vista"

Fonte: Acervo da autora (2022).

No dia 21 de dezembro de 2010, o grupo de danças afro do quilombo foi fazer uma apresentação em Quixadá com a música “Ê Baiana”, de Clara Nunes, e o cobrador do transporte na volta para casa perguntou se estávamos fazendo macumba, por causa de nossas roupas e penteados afros. Não me lembro da nossa reação, mas acho importante dizer que a religiosidade e a espiritualidade do território giram em torno de religiões cristãs e há um silenciamento sobre as religiões de matrizes africanas, o que não quer dizer não haja praticantes. Desse evento em Quixadá, fui direto para escola, e todos riram do meu penteado afro. Ao me expressar sobre isso em meu diário, digo ter ficado incomodada, mas adotei uma estratégia de fingir não estar chateada perante as brincadeiras de ridicularização.

Durante meu Ensino Fundamental, eu nunca gostei de falar ou de estar no centro com a fala, sempre me rotulei como uma criança tímida por conta disso, mas, como afirma Monique Evelle: “Eu nunca fui tímida, sempre fui silenciada”. Eu acredito fortemente que o sistema me ajustou assim, como uma menininha amedrontada de expor suas ideias, dúvidas, experiências, vivências e de contribuir com o conhecimento em sala de aula. Isso me fez passar muito tempo silenciada, escondida sempre atrás dos meus colegas, nas apresentações e produções de trabalhos escolares, nunca protagonista da ação.

A escola como um espaço social de formação e construção de conhecimentos não deveria ser promotora de silêncios, silêncios impostos por uma educação distante da minha realidade.

2.2 Pelos caminhos da educação do campo: uma alternância para o bem viver e reafirmação do meu processo identitário

Saio do meu território para fazer meu Ensino Médio e Técnico na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso, situada em Santa Cruz, no município de Independência/CE; numa distância de 14 km da cidade. Tem como objetivo promover uma formação contextualizada e integral de jovens agricultores(as) camponeses(as), buscando desenvolver o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para a convivência com o semiárido do território Inhamus/Crateús, na perspectiva do bem viver no semiárido cearense.

A esse respeito, Santos (2018) afirma que a educação do campo se baseia na pedagogia da terra, organizada em regime de alternância, que oportuniza ao educando ter estudos e conhecimento no seu tempo na escola, família e comunidade, gerando aprendizagem diante da realidade rural. A autora ainda diz ser a terra elemento principal para construir a educação no/do campo e que essa modalidade não enxerga o componente étnico ou faz distinção de quem está lá. Outros autores compartilham a ideia, entretanto, a educação do campo que me foi ofertada considerou minha relação histórica, social, cultural e étnica, não de forma aprofundada, mas o componente étnico era notável nas ferramentas pedagógicas e corredores da instituição, a partir de nossas experiências como quilombolas, indígenas e/ou filhos de agricultores.

Nessa perspectiva, a EFA tem como instrumento pedagógico a Pedagogia da Alternância, em que os educandos passam 12 dias na escola, seguindo uma rotina diária, mística, trabalho de campo, aulas, serões musicais e das personalidades importantes, estudando e relacionando a teoria com a prática. Esse período é chamado de Sessão Escolar (SE). Os outros 18 dias o educando passa com a família e a comunidade, o que é denominado de Sessão Familiar (SF), quando, além de trabalharmos com a família, desenvolvemos atividades práticas na comunidade, como o Plano de Estudo, caderno de acompanhamento, grupo de auto-organização, tempo de estudo, visita dos monitores à família e acompanhamento dos monitores, algumas das ferramentas da Pedagogia da Alternância que passo a explicar.

O Plano de Estudo (PE) consiste em uma pesquisa com dez questões, a qual eu fazia junto com a Larissa e a comunidade, de acordo com os enfoques, que sempre se relacionava

com a vivência no campo. Há um tema gerador e subtemas, com o intuito de conhecer a realidade social, cultural, religiosa, econômica e política da família e da comunidade.

Esse modelo de educação comunga com a ótica apresentada por Moura e Serra (2014) ao tratar a concepção freiriana, com uma metodologia pedagógica adotada em dialogicidade e reflexiva perante a condição social do educando, envolvendo investigação e pesquisa de um tema gerador relacionado à vida e à problematização para construção de uma visão crítica possível de transformar, com foco na emancipação do sujeito acerca de sua preparação para participação e transformação social.

No meu retorno a uma educação contextualizada, enfrento desafios de um Ensino Fundamental frustrante e fragmentado, precisando me esforçar e me desafiar mais para conseguir seguir o fluxo pedagógico. Assim, tive que me expor e participar verbalmente das atividades, e modelo de educação me provocava a travar mudanças e processos, ampliando minha ideias, valores, personalidade e criticidade. Foi um espaço onde me senti abraçada novamente e pude ter um reconhecimento como sujeito nos corredores da escola, pois eu estava ali, distante da família e do meu território, mas me sentindo em casa. Eu me enxergava a partir da pluralidade dos sertões, dos filhos de agricultores, dos indígenas, dos negros, dos assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ali presentes, e isso me encorajou ainda mais a mudar, aparecer e ser quem sou e protagonizar a cena, sair de uma armadura de uma menina silenciada e inibida. Os saberes, fazeres e experiências que levava do quilombo para a sala de aula faziam sentido para essa educação. Nessa direção, Bragança (2011, p. 162) identifica que:

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas. Nessa perspectiva de análise, formação e processo identitário se encontram e constituem um campo de interseção na transformação do sujeito, mas se distinguem, sendo o primeiro processo de conhecimento vital em movimento e o segundo o reflexo provisório desse processo. A identidade, assim, afirma-se como a imagem refletida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete.

Na análise de Bragança (2011), a formação, quando é acunhada nas experiências vividas pelo sujeito, pode ser compreendida como um caminho de transformação, em que essas vivências se constroem, transformam e autoformam para dar sentido à própria existência. Na possibilidade dessa transformação dos processos identitários por meio da imersão ao passado, o autoconhecimento, o reencontro, o empoderamento e a confiança em si mesmo se apresentam

na construção da imagem e da própria subjetividade como sujeito de direito. Por isso, a importância da escola, do currículo e dos profissionais de educação para formação de sujeitos sociais que questionam, rompem, transformam e ressignificam a racionalidade imposta.

A EFA tinha três pilares: escola, família e comunidade. Para que houvesse uma interação entre esses eixos, havia duas vezes ao ano uma assembleia da Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI), que tinha por intuito discutir com os pais: as conquistas, os problemas, os compromissos, a campanha “Amigos Solidários”, a gestão da AEFAI, entre outros temas para melhor funcionamento da escola.

Existia o acompanhamento dos monitores durante a Sessão Escolar. Eles eram uma espécie de pais que realizavam orientações pedagógicas ao educando, e cada monitor/professor da instituição tinha um grupo de educandos para fazer o acompanhamento. Eles conversaram sobre as superações e limitações naquela sessão, para que, a partir daí, o monitor pudesse orientar e aconselhar o jovem da melhor forma. A minha era a Idelzuith Borges, minha primeira professora negra, com cabelos crespos iluminados, que sempre me incentivava a dar mais de mim nas atividades, a fazer melhor e ser melhor.

A professora Idelzuith Borges me marcou nesse processo e me fortaleceu ainda mais como mulher negra, impulsionando-me sempre para frente, apoiando-me e me incentivando a ultrapassar meus medos e inseguranças de um ensino “infundamental”. Vale realçar que sempre tive referências negras em minha família: minha avó Socorro Eugenio, primeira professora do quilombo; minha tia, Ana Eugenio, grande liderança comunitária e militante do movimento quilombola; e, não menos importante, minha mãe, Terezinha Maria, que sempre me orientou a continuar estudando. Elas abriram caminhos e possibilidades para isso acontecer.

Todavia, Idelzuith exerceu um papel importante no que se refere à representatividade negra e à construção da imagem docente de uma pessoa negra compromissada em repensar e reestruturar o ensino engajado e na construção de um currículo antirracista. Eu saio dessas vozes-mulheres que me pariram e fortaleceram para escrever epistemologias pretas e quilombolas na produção de conhecimentos que partem de quem sou, dos contextos atravessados em mim e do território ao qual pertencço.

Apesar de toda essa rotina cansativa, acredito que isso me/nos fortaleceu, que nos tornou jovens responsáveis e disciplinadas tanto no espaço da EFA como em outros lugares, capazes de lutar pelos direitos humanitários e de sermos pessoas que fazem a diferença na sociedade. O espaço da EFA não foi só um espaço de formação para filhos de agricultores, mas um lugar de construção de valores, relações humanas, ideias, diálogos, experiências; onde constantemente estávamos construindo nossa personalidade e criticidade.

2.3 (Re)Fazendo caminhos

Terminado o Ensino Médio no ano de 2013, busco continuar me sentindo abraçada pela educação. Nasce, então, o interesse de ingressar em Agronomia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e ser ensinada por pretos. Comecei a tentar ingressar no Ensino Superior, fiz Enem várias vezes e não conseguia. Passei para o curso de Medicina Veterinária em uma universidade privada de Quixadá, mas, sem condições de manutenção e permanência, não realizei a matrícula. Resolvi, em fevereiro de 2017, ir para a capital do Ceará, Fortaleza, à procura de emprego para ajudar minha família. Entreguei vários currículos, participei de várias entrevistas e processos seletivos e nunca fui chamada.

Depois de algum tempo, passei a fazer bico nas folgas de uma funcionária da Pizzaria Vignoli, no espaço Kids, cuidando das crianças. Por ser um estabelecimento caro e de pessoas de outra classe econômica, era horrível estar lá. Eu ia somente pelo dinheiro e pela necessidade, pois tinha muito medo de as crianças se machucarem, brigarem e a culpa cair sobre mim. Também odiava a insegurança da cidade de ter que pegar um ônibus sozinha em plena 00h30 e, nos finais de semana, à 1h da madrugada para chegar na casa da minha tia Helena Eugenio. Recordo-me dela dizendo que eu escolhia demais, se fosse para trabalhar de babá ou em casa de família já teria sido chamada.

Algo que me deixa intrigada é nunca ter tido a oportunidade de comer um pedaço daquelas pizzas, caracterizadas oito vezes como as melhores da cidade de Fortaleza, ou de alguma mãezinha ter me oferecido por passar horas cuidando dos filhos. Um dia, serei uma professora com condições de voltar lá e comer aquela casquinha crocante ou a pizza nunca ofertada.

Cansada da agitação, inconstância, insegurança e medo da cidade, depois de seis meses em Fortaleza, decido voltar ao território. Então, ingresso no curso de Fisioterapia, em uma faculdade para a elite de Quixadá. Era outro espaço no qual me sentia diferente nos corredores por ser a única negra que se reconhecia como tal, e, na própria sala de aula, por ser tratada como “diferentona”. Por que isso?

Nesse período de fazer o curso de Fisioterapia, na modalidade integral, em uma universidade privada, tinha que passar o dia inteiro no município de Quixadá, e, para isso, era necessário fazer minhas refeições lá. Comecei, então, a vender bombons trunfados para cobrir essas despesas e me alimentar, mas, mesmo assim, nem sempre tinha dinheiro para o almoço,

que era R\$ 5,50, mas uma colega de turma, chamada Darliane, pagava meu almoço ou dividia a refeição dela comigo. Isso representou/representa muito para mim.

Em outubro de 2017, ocorria, no Quilombo Sítio Veiga, o 17º Encontro das Comunidades Quilombolas do Ceará, discutindo saúde, educação, assistência social, saneamento e acesso à terra. Na ocasião, estavam todos os quilombos do Ceará, companheiros de lutas e três professores da UNILAB/CE: Jacqueline Costa, Eliane Costa e Ivan Lima. Com a força do movimento educador, nós falamos que queríamos acesso.

Em dezembro de 2017, ocorria o 1º Edital Específico para Quilombolas e Indígenas para o curso de pedagogia na UNILAB/CE, com 6 vagas para quilombolas e 5 vagas para indígenas.

Na oportunidade, passei em 2º lugar no Edital n. 33, de 22 de dezembro de 2017. Depois, vieram outros desafios de manutenção, permanência e estudo. É necessário dizer que queremos mais do que oportunidades de acesso; queremos condições para manutenção e permanência no Ensino Superior, não apenas uma cadeira na sala de aula. Esse sentimento era muito forte nos primeiros semestres na UNILAB, longe de casa, do território e tentando lidar com o silêncio e a ausência de amparo do movimento quilombola do estado. Sempre quis estar nessa casa que, até então, também tinha me negado esse acesso.

Iniciei as atividades letivas em 29 de janeiro de 2018. Em julho, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual tem por finalidade elevar a qualidade da formação dos(as) licenciandos(as) de Pedagogia, promovendo a integração entre ensino e pesquisa, fundamentos teóricos e práticos, Ensino Superior e Educação Básica, de forma a contribuir para a valorização das ações acadêmicas, assim como a valorização do magistério no contexto da diversidade cultural, social, racial e de gênero.

Durante esse tempo, realizei várias atividades nas escolas onde fui bolsista, no que tange ao fortalecimento da cultura negra, afro-brasileira e indígena e à reprodução da identidade, de expressões culturais de matriz africana, de brincadeiras, danças e literatura infantil africana e afro-brasileira, mesmo com o desafio diário do racismo no cotidiano escolar.

Em novembro de 2020, passei no Programa Residência Pedagógica (PRP), voltado para ajudar no desenvolvimento dos processos de alfabetização de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do afro-letramento.

Atualmente, depois dessa longa jornada na universidade, enxergo o quilombo como um espaço rico de pedagogias e aprendizados carregados em volta dos modos de ser, fazer e viver em quilombo, desde as formas organizativas, ao desenvolvimento do trabalho, aos elementos materiais e imateriais que se relacionam à vida do quilombo, é um universo de práticas e

experiências significativas que pode adentrar a grade curricular de uma educação escolar quilombola para (trans)formar os sujeitos. Essas pequenas ações do dia a dia são impregnadas de ensinar e aprender, com valores e sentimentos para a minha/nossa formação docente. Para complementar essa dimensão, indico aquilo que Soares e Sobrinho (2010, p. 5) mencionam:

Dessa forma, entendemos que é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente.

Podemos, portanto, articular, através da minha história de vida, desde as minhas origens até o presente, como eu, em relação a experiências, situações, condições de vida, pessoas, comunidades, grupos, circunstâncias e decisões, torno-me a pessoa que sou, motivada para a atividade profissional que reconheça as diferentes afropedagogias, centradas nos quilombos, nos terreiros, nas favelas, nas aldeias e nos territórios, em seus diferentes contextos e realidades.

É fundamental construir a pedagogia como prática emancipadora, transgressora e libertadora (HOOKS, 2017) para formação cidadã, alicerçada em autoconhecimento, reencontro de si e do outro, e autoconfiante de si em suas participações sociais ativas.

A partir dos autores citados, compreendo que esse processo de se tornar sujeito com e para a prática docente começa antes do início da minha trajetória escolar; desenvolve-se nas experiências formativas experimentadas, vivenciadas e significadas no campo familiar e comunitário e depois se fortalece nas instituições sociais. Esse processo pode ser percebido como contínuo ao longo das situações, contextos, pessoas, comunidades, grupos, circunstâncias e decisões tomadas, além de constante em processos educativos e formativos.

A promoção de uma educação libertadora que valorize a diversidade cultural é um movimento potencializador dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional. Dito isso, finalizo este escrito reafirmando que eu, Francisca Tainara Eugenio da Silva, quero ser uma preta patricinha, doutora e professora universitária, para falar dos meus e contar ao mundo nossas histórias, memórias e resistências. Dessa maneira, entendo que essa caminhada em seus caminhos e veredas me autoformou para pensar caminhos para novas práticas pedagógicas que abracem e promovam a diversidade cultural para formar um sujeito crítico que questiona, pensa, sente, rompe e descobre a si e ao outro.

3 TEORIZANDO QUESTÕES NUM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA E AQUILOMBAMENTO!

Fazer uma pesquisa sobre territórios quilombolas no Brasil e, especificamente, no Ceará, que é onde está situado o Quilombo Sítio Veiga, nosso campo de pesquisa, torna quase obrigatório o pensamento sobre a forma como surgiram essas comunidades, ao longo da história brasileira, e quais são os sujeitos que nelas estão. Para tanto, fazemos um itinerário África-Brasil, para entender sucintamente os quilombos africanos e os quilombos brasileiros.

3.1 Do quilombo africano à resistência no Brasil

O termo “quilombo”, aportuguesado como “quilombo”, originou-se dos povos de língua bantu ovimbundo, pertencentes à África Central, particularmente entre os territórios de Angola e Zaire, que também sofreram com o processo de escravização, sendo trazidos para as Américas e para o Brasil. Para o antropólogo congolês Kabengele Munanga (1996, p. 60), no seu trabalho sobre a origem do quilombo na África:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, abertos a todos sem distinção de filiação a quaisquer linhagens, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como coguerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas dos inimigos.

Revisando a historiografia africana entre os séculos XVI e XVII, de acordo com Bandy (2012, *apud* FERREIRA, 2017, p. 39), é possível identificar em documentos históricos e bibliografia africana que o surgimento das primeiras referências ao termo “quilombo” são a uma instituição “belígera, de hierarquia e rigidez militar”, originária com os grupos etnolinguísticos Bantu⁵, em particular o grupo étnico Jaga.

Esses territórios na África eram espaços de congregação de pessoas de diversas partes, com variadas culturas e uma diversidade de etnias. Ao longo do tempo, os quilombos na África passaram por um processo de amadurecimento e se tornaram “instituições política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação”

⁵ O uso do termo “bantu”, diferentemente de outros autores e autoras, é feito para reforçar seu aspecto civilizatório, visto que a partícula “ntu” diz respeito ao “princípio da existência de tudo”, conforme assevera Cunha Júnior (2010), reforçando a dimensão filosófica que conforma a existência dos sujeitos dentro da tradição bantu, e, neste sentido, Bantu se refere à organização do sujeito coletivo e sua relação no campo material, simbólico ou espiritual.

(MUNANGA, 1996, p. 63). Além do domínio de diferentes alimentos, estabeleceram uma agricultura itinerante como sua prática através do plantio do milho e mandioca, entre outros.

É possível perceber algumas semelhanças desses quilombos na África e os quilombos brasileiros, como a representação contra o sistema colonialista, o uso da agricultura para autoconsumo, o acolhimento de diferentes pessoas e a luta e resistência por seus territórios, constituídos praticamente ao mesmo tempo. A esse respeito, Munanga (1996) estabelece uma relação entre os quilombos na África, formados em meados dos séculos XVI e XVII e o Quilombo dos Palmares, que surgiu no final do século XVI e resistiu ao longo do século XVII às expedições da coroa portuguesa.

A herança da diáspora advinda do outro lado do Atlântico constitui a sociedade brasileira, em especial, os quilombos, e é incontestável a influência das vestimentas, religiões, língua, dentre outros segmentos. Munanga (1996, p. 63), ao fazer tal relação, afirma:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de território brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar.

É sabido que o Atlântico foi uma rota da escravatura para as Américas, sobretudo no Brasil, e, apesar da violência, estabeleceu-se uma encruzilhada que provocou vínculos, fincou valores civilizatórios e influências na construção da sociedade brasileira, principalmente dos povos Bantu. A partir do que discutimos até aqui, pode-se dizer que os modelos de organização que caracterizam as comunidades quilombolas têm origem no continente africano. Nesse sentido, recorremos a Ratts (2009, p. 133), quando ele articula o quilombo como uma experiência negra transatlântica: “Os quilombos constituem uma das maiores experiências coletivas dos africanos que foram trazidos para as Américas e seus descendentes”.

Sobre esse processo de escravização, a historiadora Beatriz Nascimento (1985) discute que, desde o século XVI, o Brasil passou a utilizar mão de obra de pessoas africanas, sequestradas de suas terras e famílias para serem escravizadas como “mercadorias” e fonte de exploração para o desenvolvimento econômico do país, no cultivo da cana, algodão, café, dentre outros trabalhos. Apesar dessa condição, ressalta-se que os(as) africanos(as) eram sujeitos portadores de conhecimentos necessários para estruturar o processo colonial brasileiro, pois tinham domínio da metalurgia, da agricultura, da mineração. Possuíam muitas habilidades,

necessárias ao sistema produtivo no Brasil. O Brasil se tornou a maior colônia a receber pessoas escravizadas ao longo de mais de três séculos de escravidão. Segundo Nascimento (1985), as pessoas escravizadas não aceitaram o escravismo de forma passiva, houve várias formas de resistência e luta na oposição a essa prática.

Em *Colonização, quilombos, modos e significações*, o ativista político e militante do movimento quilombola, Antônio Bispo dos Santos, fala sobre a guerra da colonização, evidenciando os processos de enfrentamento e combate direto em regiões diversas da colônia. O autor, ao conceituar a colonização e a contra colonização, aponta que:

Vamos compreender por **colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura por outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra**. E vamos compreender por **contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios** (SANTOS, 2019, p. 35, grifo nosso).

Trazemos essa passagem porque se trata precisamente do que vamos discorrer, levando em conta a “descoberta do Brasil” por Pedro Álvares Cabral, a implantação e o processo de escravidão no Brasil.

Esses processos estão alicerçados em um sistema estabelecido por exploração, genocídio, dominação e imposições dos colonizadores, mascarados por um processo civilizatório que está ancorado na tentativa de retirar a humanidade dos(as) africanos(as) e seus descendentes, por sua violência e processo de dominação, considerando os(as) africanos(as) como destituídos(as) de razão, alma e humanidade. Por outro lado, há numerosos feitos de resistência nesse processo, desde se manter e incorporar a luta, as experiências, os modos e os significados da população negra. Assim, elementos como a memória e a preservação destes são aspectos dos povos que criam e realizaram/realizam um movimento de “aquilombamento”, como denominado pelo autor de contra colonização que usaremos ao longo deste trabalho.

Dentro dessa perspectiva, o historiador Adelmir Fiabani (2015, p. 16), em seu livro *Os novos quilombos*, estabelece inúmeras formas de resistência ao regime escravista que ocorreram ao longo dos tempos: “oposição ao trabalho, justificação de escravistas, envenenamentos, suicídios, abortos forçados, fugas individuais e em grupos, formação de quilombos e insurreições são exemplos da insatisfação do cativo com a escravidão.”.

Para a historiografia, esses espaços de quilombos foram sendo criados desde o século XVI, formados por negros(as) fugidos(as), reagindo ao sistema escravista, insatisfeitos com a opressão, e que buscaram refúgio em lugares de difícil acesso. Ramos (2015) argumenta que os

quilombos foram constituídos em espaços em que não havia proprietários de terra, em que as práticas de solidariedade se consolidaram em meio à diversidade de pessoas, etnias e culturas, e a terra era utilizada de forma coletiva e com uma auto-organização própria nas dimensões social, política e econômica. Nessa direção, a organização quilombola se torna, no dizer de Abdias Nascimento (2009), um modelo para se pensar a população negra no Brasil, fazendo com que este autor denomine o quilombismo como uma proposição conceitual e política para pensar a nação brasileira.

Assim, enquanto organização coletiva, autores como Ramos (2015) e Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) caracterizam esses espaços como uma espécie de abrigo de diferentes indivíduos (não só de pessoas negras), mas de todos aqueles que, por algum motivo, foram excluídos, invisibilizados, marginalizados e desertados, como indígenas e outros que buscavam o bem viver. Os quilombos formavam verdadeiros ambientes de liberdade e preservação da identidade histórica e cultural dos negros que buscavam esses agrupamentos nas décadas finais da escravidão.

No período colonial, os quilombos receberam várias designações, conforme discorre Santos (2019). Essas comunidades de resistência, organizadas e autossustentáveis em relação ao regime escravocrata, foram denominadas pelos colonizadores como mocambos, quilombos, retiros, dentre outras formas, buscando desqualificar a importância organizativa quilombola. Sobre isso, ainda para o autor, “os Quilombos permaneceram como organizações criminosas desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil” (SANTOS, 2019, p. 36), fazendo com que não se aprofunde, na educação brasileira, a dimensão libertadora.

Um quilombo que se tornou uma referência no enfrentamento ao colonialismo no desenrolar da história brasileira foi o Quilombo dos Palmares, localizado no atual estado de Alagoas, com (r)existência aos ataques das tropas portuguesas por quase todo o século XVII. Segundo Fiabani (2015), sua constituição se deu a partir de fugas de pessoas escravizadas dos engenhos de Pernambuco, e a população de palmarinos chegou a mais de 15 mil pessoas, porém, o desmantelamento ocorreu em 20 de novembro 1695, com a morte do líder Zumbi dos Palmares, a partir da constituição do maior exército para esse fim.

Os quilombos se espalharam por todo o Brasil, particularmente nos lugares em que houve escravatura. As fugas e formações de quilombos ocorriam cada vez com mais frequência, começando a assustar as autoridades portuguesas, que realizaram o primeiro registro de quilombo utilizando o termo “mocambo”, em 1559, conforme Nascimento (1985) e Fiabani (2015). A classificação “quilombo” somente foi definida em 1740, pelo Império Ultramarino

Português, como “toda a habitação de negros que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões nele” (NASCIMENTO, 1985, p. 43).

De acordo com Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), a partir do momento que as autoridades portuguesas reportavam ao rei de Portugal a definição de quilombo, no século XVIII, o Brasil é povoado por mais quilombos, uns maiores, outros menores. Para Nascimento (1985, p. 45):

A oscilação das atividades econômicas, ora numa região, ora noutra, provocava muitas vezes o afrouxamento dos laços entre africanos escravizados e seus senhores. A fuga passa a ser uma instituição decorrente desta fragilidade colonial e integrante da ordem do quilombo. O saque, as razzias, enfim o banditismo social, são a tônica que define a sobrevivência desses aglomerados.

O quilombo no período colonial é caracterizado como um lugar de negros fugidos, como contempla Miranda (2018), discutindo que a definição se baseia em habitações de escravos fugidos, áreas isoladas, de difícil acesso e com uma natureza selvagem. Ainda sobre isso, Ferreira (2017, p. 45) argumenta: “Por muito tempo as definições que englobavam os quilombos estiveram atreladas a binômios bastante difundidos por um senso comum de fuga-resistência e isolamento geográfico-social”. Contudo, essas comunidades não podem ser reduzidas apenas a “escravos fugidos”, frente ao conjunto de dimensões do quilombo desde sua formação, à luta pelo território, aos símbolos, modos e significações do viver para a liberdade, ou seja, os quilombos devem ser lidos como um contínuo enfrentamento ao colonialismo.

Antes e depois da abolição, as comunidades negras têm várias bases formadoras para sua constituição. Fiabani e Lima (2017, p. 27) pontuam que existiram comunidades que nasceram a partir dos antigos quilombos, comunidades originadas a partir da doação de terras pelos escravistas aos cativos: “pois cogitavam mantê-los próximos às unidades produtivas a fim de continuar a explorá-los. Com a morte desses senhores, os cativos herdaram as terras”, ou que surgiram a partir da compra de terras pelos cativos e ex-cativos, e que, durante a escravidão “alguns senhores permitiam que os cativos fizessem roças e vendessem seus produtos. Com a renda obtida através da venda da produção, adquiriram pequenas nescas de terras próximas às grandes fazendas”.

Entre as várias origens dessas comunidades negras, muitas se formaram a partir da ocupação de terras devolutas, conforme nos explica Fiabani (2015), criadas por negros fugidos, libertos e livres que ocuparam terras que não estava sob uso do governo ou sob o domínio de proprietários. Formaram-se em terras abandonadas pelos antigos proprietários, outras nasceram em terras obtidas por prestação de serviços guerreiros, assim como também em terras indígenas,

que, da mesma forma, em troca de serviços prestados em alguma atividade, posteriormente receberam terra e comunidade oriundas das fileiras do MST.

Com a abolição em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil, inicia-se um trajeto de exclusão social e invisibilidade que não assegurou repartição de terras ou qualquer tipo de inclusão e indenização pelo trabalho escravo. Sobre as mudanças de ex-cativos para libertos no pós-abolição, Fiabani (2015) informa que os cativos fugidos não precisavam mais se preocupar em continuar fugindo para os quilombos para alcançar a liberdade, e os libertos foram para as terras de quilombos, as zonas periféricas das cidades ou continuaram trabalhando nas fazendas. Nesse processo, ainda, segundo o autor:

O cativo conquistou sua liberdade civil com o ato abolicionista. O ex-cativo não precisou mais fugir para os quilombos para obter a liberdade. Portanto, o quilombo, resultado da resistência do escravizado contra a apropriação da sua força de trabalho pelo escravizador, deixou de ter sentido com a Abolição. Juridicamente as categorias quilombos, quilombolas, calhambola deixaram de existir. Após o dia 13 de maio de 1888, a sociedade brasileira não estava mais dividida em escravizadores e escravizados. Desde então, a oposição era entre exploradores e explorados, entre ricos e pobres, entre poderosos e marginalizados (FIABANI, 2015, p. 16-17).

Então, diante do exposto, é possível perceber que houve uma transição da população negra escravizada para uma população em liberdade civil. Os quilombos que resistiram ao ato abolicionista se transformaram em comunidades negras, mas tais comunidades permaneceram em um cenário de exclusão e desigualdade social, ou seja, a cidadania quilombola continuava sendo negada. Nesse contexto, são iniciadas mobilizações pela garantia de direitos ao reconhecimento de identidades, territórios e participação na vida social.

3.2 Da abolição às lutas contemporâneas da população negra

Depois da abolição e da Proclamação da República em 1889, como pontua Ratts (2012), temáticas relacionadas ao quilombo caem em desuso no cenário intelectual, literato e político, com base no discurso de harmonia racial na formação da sociedade brasileira, o que foi um meio para o “esquecimento” da diáspora forçada e de toda a violenta colonização portuguesa.

Para Faria Filho, Lopes e Veiga (2000), a República não expandiu nenhum direito imediatamente à população negra, pelo contrário, teria agravado ainda mais a situação do negro, deixado à própria sorte no pós-abolição e na construção de alternativas próprias para sobrevivência e formas coletivas para se incorporar à nova situação social.

Nesse período, o quilombo continua a ser considerado como algo ligado ao passado e ainda relativo à região de negro fugido durante a escravidão, porém, com a abolição da escravatura e toda a população negra “liberta”, há novas denominações para os espaços ocupados pelos(as) negros(as). Assim, os antigos quilombos se tornam matrizes para a constituição de comunidades negras rurais e urbanas, evidenciando a existência de deslocamentos dessa população na sociedade brasileira. Ao discutir sobre as transformações dessas comunidades negras, Fiabani (2015) afirma que a maioria teria se originado da ocupação de terras devolutas, doadas, herdadas ou adquiridas por afrodescendentes no início do século XX. Tais comunidades se tornam conhecidas “pelos atos de repressão e aniquilamento comandado pelo Estado, como o arraial de Canudos” (FIABANI, 2015, p. 17).

Para complementar a dimensão sobre os atos de repressão a essas comunidades, indico aquilo que Santos (2019) traz em sua obra, quando estabelece a relação entre o modo de vida de algumas comunidades negras desde Palmares/AL, no início da colonização até 1695, até Canudos/BA (1874-1897), passando por Caldeirões/CE (1889-1937) e Pau de Colher/BA, em meados de 1930-1940 até seu desmantelamento. Discute-se que todas essas comunidades trazem em sua experiência uma relação evidente com a terra, em que:

se relacionava com a terra como ente gerador da força vital e os frutos dessa relação não só com a terra, mas com a água, a mata e demais elementos da natureza, isto é, com seu território, eram produtos vitais por serem produtos extraídos através de um processo de cultivos festivos recheados de religiosidade (SANTOS, 2019, p. 48).

Essas comunidades em suas trajetórias e organização contra colonizadora tinham moldes de pensar, sentir e viver semelhantes que ameaçavam os ideais republicanos, assim como os quilombos foram acusados de serem “selvagens, sem religiosidade, sem civilização e sem cultura” (SANTOS, 2019, p. 48), para justificar os inúmeros ataques que visavam a destruição da vida e do território e tudo o que ele representava para essas pessoas. De igual modo, as comunidades também foram acusadas de “ser um bando de pessoas sem disciplina social, sem senso da moral e bons costumes, portanto, uma ameaça à integridade moral, social, econômica e cultural da República” (SANTOS, 2019, p. 44).

A partir da década de 1930, iniciam-se alguns estudos⁶ que abordavam e questionavam a ideia inicial dos quilombos como algo do passado histórico, reduzido ao sentido de área de negro fugido, e, para tanto, novas pesquisas trouxeram novos sentidos para os espaços de quilombo como lugares de resistência ao regime escravocrata.

⁶ Ver Ratts (2009).

Nessa direção, evocamos Silva (2008, *apud* CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 262) para afirmar que: “Entre os anos de 1930 e 1960 apresentava-se uma perspectiva histórica do quilombo em oposição ao regime escravocrata do século XIX”. Com isso, é oportuno destacar ainda o que diz Nascimento (1985, p. 46), para aprofundar a discussão sobre as mobilizações em torno da caracterização do termo “quilombo”:

No final do século XIX, o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. [...] Esta passagem de instituição em si para símbolo de resistência mais uma vez redefine o quilombo. [...] É como caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. Com o fim do antigo regime, também terminou a concepção desse estabelecimento como resistência à escravidão. Mas, justamente por ter sido concretamente durante três séculos uma instituição livre e paralela ao sistema dominante, sua mística passa a alimentar os anseios de liberdade da consciência nacional. [...] Esse momento de definição da nacionalidade faz com que a produção intelectual se debruce sobre tal fenômeno, buscando seus aspectos positivos como reforço de uma identidade histórica brasileira. Em outras manifestações artísticas, o quilombo também é lembrado como desejo de uma utopias.

Através do percurso feito por Nascimento (1985), desde a passagem de quilombo como oposição ao escravismo até sua passagem ideológica em que o quilombo se caracteriza como resistência cultural e política, visualiza-se como esses espaços foram reconstruindo sua identidade em meio às experiências de liberdade almejada pelos africanos e afrodescendentes, frente ao regime vigente excludente que não os incluía nas mobilizações de ações políticas e sociais do país.

Nessa perspectiva de busca por nova definição da nacionalidade, tendo como base o debate racial, Ramos (2015, p. 59) ressalta as ações políticas assumidas pela população quilombola, com o reforço da ação do Movimento Negro, para reivindicar seu reconhecimento étnico, salientando que: “a partir da percepção da identidade negra enquanto contraposição ao sistema explorador (no passado escravista) e preconceituoso (no pós-abolição e no presente), criam formas alternativas de organização social e política”.

Assim, as décadas iniciais do século XX marcam mobilizações políticas e sociais que ocorrem nas diversas esferas, até na acadêmica, por intelectuais, pelo movimento negro e demais movimentos de grupos marginalizados, invisibilizados e excluídos, como o Teatro Experimental do Negro (1940) e a Frente Negra Brasileira (1931-1937), entre outras experiências construídas pela população negra, que são interrompidas com o golpe militar nos anos 1960.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente, de acordo com Gomes (2017), que se originou em São Paulo, em 1931,

com intuito de promover a educação, criar escolas e cursos e integrar o negro nas esferas sociais. Em 1936, torna-se partido político e, em 1937, acaba, devido à imposição do governo da época de colocar os partidos políticos na ilegalidade.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu no Rio de Janeiro, uma iniciativa do intelectual Abdias do Nascimento. Segundo a pedagoga Jeruse Romão (2005), o TEN tinha o objetivo de proporcionar um espaço de formação de atores e resgatar a cultura africana, questionando a discriminação racial sofrida pela população negra. Ao longo da atuação, o TEN assumiu um caráter mais amplo, desenvolvendo diferentes atividades, como o Jornal O Quilombo, curso de alfabetização, espaço de lazer, dentre outros âmbitos.

Da década de 1970 em diante, discute-se a retomada dos movimentos sociais, entre eles, o Movimento Negro. No livro *O movimento negro educador*, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2017) faz um percurso do Movimento Negro, em suas diferentes formas de organização e articulação da população negra organizada, apresentando alguns feitos desses movimentos sociais, caracterizados como atores políticos que constroem saberes.

Entre 1964 e 1985, vale ressaltar que foi instaurado no país o golpe militar, regime comandado pelas Forças Armadas para assumir o poder do então presidente, João Goulart. Os militares derrubaram o governo e iniciaram um regime político autoritário, de censura, tortura, morte e perseguição aos movimentos sociais.

De acordo com Fiabani (2015), nesse período, os cidadãos foram reprimidos e impedidos de exercer a cidadania plena, o que resultou em um governo de violação dos direitos humanos assegurados na Constituição. Foi um momento no desenvolvimento da economia em que surgiram novos projetos, principalmente em áreas menos desenvolvidas, devastando o aspecto ecológico, econômico e social desses locais: “Em consequência, camponeses e comunidades negras foram expulsos das terras que ocupavam. A violência mediou a relação entre os expropriadores e expropriados” (FIABANI, 2015, p. 18).

A resistência ao regime militar se deu a partir da organização do movimento estudantil e operário urbano, que contribuíram muito para o enfraquecimento do regime, reivindicando a realização de eleições diretas para presidente da república. Para Fiabani (2015), esses movimentos tiveram grande importância na luta pela redemocratização do Brasil.

No que se refere à resistência racial, retomamos a Gomes (2017), que indica o surgimento em São Paulo, no ano de 1978, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que depois passa a ser denominado Movimento Negro Unificado (MNU), cujas reivindicações vão de denúncia da violência policial à necessidade de uma educação que discuta a história africana.

Ao discutir a criação do MNU, Ratts (2009, p. 141) apresenta outro elemento de debate, a respeito do entendimento sobre a luta quilombola, sendo que o “sentido de quilombo é reapropriado, sendo ressaltado como uma experiência negra, ainda que tenha abrigado outros grupos étnico, raciais e sociais. Zumbi é considerado, então, herói nacional”.

No mesmo contexto, Nascimento (1985, p. 47) discorre que, na década de 1970, o quilombo é acionado como sistema alternativo, servindo de símbolo para a trajetória e atuação dos movimentos da época: “o quilombo volta-se como código de reação ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica”.

Inicia-se um movimento que visa ressignificar o conceito de quilombo, questionando as concepções históricas estereotipadas e evidenciando o quilombo como criação de novas estruturas sociais. Novos sentidos surgem para o termo quilombo. Segundo Gomes (2017, p. 22), ao mesmo tempo em que o movimento negro politiza o conceito de raça, visualizando o componente étnico como marco para a construção brasileira e não como um problema, esse movimento causa uma ruptura nas “visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial”.

Nessa perspectiva, é oportuno destacar que é a partir desse momento, para Ratts (2009), que o movimento negro, a academia e a imprensa passam a identificar algumas comunidades negras rurais, a saber: Conceição dos Caetanos (Ceará), Cafundó (São Paulo), Campinho da Independência (Rio de Janeiro), Kalunga (Goiás), dentre outras que se tornam conhecidas devido ao Centenário da Abolição. Nessa mesma ótica, Fiabani (2017) menciona que as mobilizações das comunidades quilombolas começam em meados dos anos 1970, nos estados de Maranhão e no Pará, e, conseqüentemente, espalharam-se por todos os estados em que houve escravidão.

De maneira geral, há intensa movimentação nacional para a redemocratização, com diferentes setores ansiosos por mudanças no cenário pós-ditadura militar. Em 1986, José Sarney, “ex-aliado dos militares”, foi o primeiro presidente civil a assumir o governo, depois dos longos 21 anos de regime militar. Nessa direção, Fiabani (2015, p. 19) menciona que começava o debate para criação de uma Assembleia Constituinte, com objetivo de elaborar uma nova constituição para substituir a do regime militar, e a população “foi convocada a participar do processo constituinte enviando sugestões. Os movimentos sociais organizados, entre eles o movimento negro, elaboraram propostas para a nova carta”. Da mesma forma, o movimento

negro fazia pressão por uma nova Carta Magna que inserisse o povo negro na sociedade de forma digna, reconhecendo-o como sujeito de direitos.

Para Fiabani (2015), 1988 foi um marco na historiografia brasileira, pois manifestos contra o preconceito, contra o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e pela cidadania ganhavam as ruas, sendo registrados em várias partes do país. Por ocasião do Centenário da Abolição, o movimento negro contesta “o ato abolicionista, em 13 de maio de 1888, como uma farsa, um movimento das classes dominantes da época, que teria deixado o negro na indigência, sem nada lhe conceder” (FIABANI, 2015, p. 38). Desse modo, indicaram o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, em oposição ao significado da data de 13 de maio.

O primeiro Centenário da Abolição é marcado por celebrações preparadas pela população afrodescendente, que exalta a cultura negra, tornando-se parte dos diversos debates e discursões em torno da história do negro: cultura, abolição, escravidão, discriminação, relações sociais, entre outros. As mobilizações sociais foram então se corporificando, dentro e fora das comunidades negras (FIABANI, 2015).

Fora a população que celebrava e manifestava, a Igreja Católica lançou a Campanha da Fraternidade, cujo tema se centrava em “Ouvir o clamor deste povo negro” (FIABANI, 2015, p. 41-42). O movimento negro organizado realizou protestos em várias lugares: no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Salvador, no Maranhão e em Recife. A mídia, por meio de matérias publicadas nas revistas *Veja* e *IstoÉ*, acompanhando as demandas dos movimentos sociais, repudiaram a falsa abolição como data a se ter o que comemorar, e os jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* publicaram artigos. Porém, o jornal *Folha de São Paulo* se aprofundou nas questões discutidas pelos movimentos, questionando a situação social do negro após cem anos da abolição. Do mesmo modo, as universidades estaduais e federais proporcionaram seminários, conferências, simpósios e publicações em revistas.

O Estado, por meio de comemorações, realizou diversos eventos em alusão à comemoração do Centenário, e o então presidente José Sarney declarou, em 21 de março de 1988, na abertura das comemorações, a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), cuja finalidade era “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (FIABANI, 2015, p. 52). Vale ressaltar que o Estado lidou com um olhar diferente em relação ao centenário da abolição, zelando pela imagem da “abolição como ato significativo para a história do Brasil e dos afro-brasileiros” (FIABANI, 2015, p. 51) enquanto o povo protestava nas ruas os cem anos sem abolição.

Em diferentes locais do Brasil, outras formas de mobilização surgiram. O movimento quilombola nasceu nos estados de Maranhão e Pará, como indica Fiabani (2017), em concordância com Costa (2007, *apud* FIABANI, 2015, p. 56), o qual explica que: “Em abril de 1988, na cidade de São Luís, no Maranhão, foi realizado o ‘II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão’ com o tema ‘A Falsa Abolição da Escravidão no Brasil’”. O povo negro estava organizado para dizer não à falsa abolição e contestar as comemorações estatais, com muitos debates e discussões povoando o cenário nacional.

Nessa conjuntura, em outubro de 1988, no processo de redemocratização do país, foi promulgada a Constituição Federal. Nós nos remetemos, então, ao pensamento de Ratts (2009), quando diz que foram aprovados alguns artigos diretamente ligados às comunidades negras rurais, como o artigo 216 e o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT):

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; [...] S 52 Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 68. 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, 1988, s.p., grifo nosso).

Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) reforçam que esse reconhecimento das comunidades rurais, “a existência de remanescente de quilombos”, é efeito de muitas reivindicações, atuação e protestos de mobilização do movimento sociais negros, por isso, pela primeira vez na história, os quilombolas aparecem no dispositivo legal como sujeitos de direitos. Sobre a aprovação dessa lei, os autores defendem que esse artigo representa, de certa forma, um reconhecimento dos quilombos que:

indica uma história de movimentos sociais, de luta pelo direito à terra e ao patrimônio cultural. Comunidade de quilombo faz parte de um discurso de reivindicações históricas, econômica, política e sociais incorporadas à pauta dos movimentos sociais (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 242).

O antropólogo Jeovane Ferreira⁷ (2017, p. 52), ao falar sobre o que representou a Constituição para as comunidades quilombolas, realça:

foi o marco legal para uma mudança na estrutura dos quilombos contemporâneos, iniciando uma luta pelo reconhecimento do domínio de terras ocupadas e ao reconhecimento legítimo de sua identidade.

O mesmo dispositivo legal, de acordo com Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), muda a adjetivação do imaginário social e da própria legislação ao emoldurar esses sujeitos sociais na categoria de remanescentes. Porém, conforme Arruti (1997, *apud* CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 263), é para nos enegrecer que esse enquadramento de remanescente implica em uma visão de “indivíduos congelados” e lembranças históricas que se espera encontrar. Ou seja, a classificação do termo “remanescente” é voltada a um passado histórico e o que teria sobrevivido na reprodução dos antigos para os quilombos da época. Mas, em contrapartida, existe um reconhecimento das comunidades, por serem “formas atualizadas dos antigos quilombos”.

Desde a aprovação desse instrumento legal, a Constituição sofreu várias críticas, sendo alvo de vários debates, discussões e novas reivindicações, já que, segundo Fiabani (2015, p. 61), “o tema não foi muito discutido na constituinte”, pois as autoridades achavam que se tratava de poucas comunidades remanescentes de quilombo no país e casos pontuais passíveis de regularização fundiária, mas logo se constatou o contrário, pois a existência da questão agrária das comunidades negras era mais abrangente.

Diante desse cenário, ainda nas reflexões de Fiabani (2015), as lideranças quilombolas, junto às lideranças do movimento negro e alguns parlamentares, constataram que o artigo 68 do ADCT era insuficiente, uma vez que não considerava as comunidades que não surgiram de escravizados fugidos, e estas não tinham direito ao reconhecimento territorial e étnico, ou seja, as diversas comunidades negras que tiveram outras matrizes formadoras, para além dos antigos quilombos, não seriam atendidas pela lei.

Novos sentidos para o termo “quilombo” são objeto de pauta por diferentes áreas de conhecimento e seus profissionais, como antropólogos, historiadores, sociólogos e advogados, dentre outros convocados para atuar no processo de identificação dessas comunidades. Para autores como Ratts (2009), Ramos (2015) e Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), o processo de

⁷ Antônio Jeovane da Silva Ferreira foi o primeiro quilombola ingresso na UNILAB, em 2014. Possui título de bacharel em Humanidades e em Antropologia pela UNILAB. É mestre em Antropologia pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (UFC/UNILAB).

ressementização do conceito de quilombo revela a construção de uma nova identidade, vista como sociedade organizada.

Nessa ótica, nós nos reportamos novamente a Ratts (2012), quando diz que, apesar dos intensos debates, pouco se fez até 1995, com a realização, em Brasília, do 1º Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, com participação de 26 comunidades quilombolas, do Movimento Negro, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de órgãos do governo, cuja demanda era reivindicada através de uma carta destinada ao presidente da república.

Dentre esses processos, depois de várias articulações e movimentos desde a aprovação do artigo em 1988, em 20 de novembro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina o Decreto n. 4.887/03, que:

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 (BRASIL, 2003a, s.p.).

Essa nova interpretação jurídica nasce da necessidade de ampliar o dispositivo jurídico de que trata o artigo 68 do ADCT, em que a ressignificação do quilombo traz à tona uma caracterização de comunidades negras contemporâneas, dando prioridade à autodenominação e ocupação de seus territórios coletivos. Esse decreto determina que:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins desde Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.
 § 1º Para os fins desde Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.
 § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.
 § 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (BRASIL, 2003a, s.p.).

Essa consideração contribui para afirmar toda uma relação de existência articulada com os elementos disponíveis no território, responsáveis pela manutenção da vida dos grupos sociais nas diferentes regiões do Brasil. Fica evidente que essa forma de entender a relação com o território coloca como desafio o modelo de ocupação empreendido pelos órgãos responsáveis pelos processos de titulação das comunidades quilombolas. É importante ressaltar que discutimos como conceito significativo para as comunidades quilombolas a territorialidade, contrapondo-se à dimensão apenas do acesso à terra.

O território na contemporaneidade é visto como uma dimensão social, política e cultural com elementos necessários à reprodução como comunidades quilombolas. Para Malcher (2017, p. 60):

A territorialidade quilombola transpõem a dimensão geométrica e constrói o direito das comunidades negras rurais de nela estar e nela permanecer, manifestada na luta pela permanência no território, que, neste caso, é uma conformação territorial protagonizada por coletividades autônomas, mesmo que não usando essa nomenclatura, cultivam uma territorialidade específica em relação às demais territorialidades dos povos e populações tradicionais.

Este é um debate importante para compreender que as comunidades quilombolas reivindicam os lugares que demarcam espaços contínuos, não apenas a delimitação de lotes específicos, mas a dimensão coletiva de base racial. Para complementar a dimensão sobre territórios contemporâneos, podemos articular o que sustenta Ramos (2015), que atualmente os territórios quilombolas são expressões vivas de suas singularidades e especificidades e que partem de uma identidade profundamente conectada à territorialidade, desde as formas de organizar a vida em comunidade e de se projetar no mundo:

O quilombo é um modo que os grupos negros encontram para realizar o agenciamento político que garante, entre outras coisas, a sua autonomia enquanto comunidade quilombola e a defesa de seus direitos sobre seu território (RAMOS, 2015, p. 61).

Vale sublinhar que o autor menciona, ainda, que o Decreto n. 4.887/03 estabelece, no art. 3º, a incumbência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA):

a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2003a, s.p.).

No mesmo artigo, no item 4 (BRASIL, 2003a), estabelece-se que a autodefinição das comunidades deve ser reconhecida pela FCP, que expedirá Certidão de Registro no Cadastro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos. Conforme dados disponibilizados pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura até 22 de agosto de 2022, estima-se que existam cerca de 3.502 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) em todo o território nacional, sendo que, na Região Nordeste, encontra um quantitativo de 2.219 comunidades. Esse número com certeza irá mudar após as análises do censo do IBGE de 2022, que aborda na pesquisa o sujeito quilombola.

Diante de tudo o que vimos até aqui, é possível perceber que o território constitui a identidade do sujeito quilombo e o sujeito quilombola o fortalece com sua presença, como espaço de manutenção da vida, da tradição e africanidades de uma vasta experiência social, histórica, cultural e econômica, trazida da mãe África. Os quilombos compõem uma territorialidade que gera um sistema de produção de saberes, fazeres, modos e significados.

3.3 Trajetos da invisibilidade e ausência do(a) negro(a) na Terra da Luz

O Ceará, no período republicano, assim como a nação brasileira, fazia parte de um processo de desafricanização, com várias teorias e pensamentos racistas sobre a concepção da nação brasileira. Assim, Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 107) trazem o tema para discussão ao afirmar que havia “um diagnóstico de que o atraso econômico brasileiro era consequência do tipo de população e de cultura que predominava no país e que seria necessário eliminá-los”. Faz-se necessário destacar que, nesse período, os problemas sociais deixados pela condição escrava eram gritantes, com falta de reforma agrária e frente aos movimentos e mobilizações, nos quais a população negra denunciava o contexto racista em substituição ao regime escravocrata.

Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) mencionam, ainda, que, ao passo que esses movimentos e momentos aconteciam, a elite, para atender ao objetivo de eliminá-los, precisava de uma ferramenta para deslocar o foco das relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, que apagasse a identidade e participação política e social da população negra. Para isso, a elite inventava ideologias para fundamentar um projeto nacional de eliminação da população negra e de sua cultura. Nesse contexto, a elite cearense defendia e reforçava o discurso ideológico de que no Ceará não havia negros:

Não ter negros e nem cultura negra representava estar desafricanizado, portanto, pronto para receber as políticas de europeização e de modernização industrial prometidas pelos governos republicanos (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 108).

Outro ponto importante, destacado pelo autor, é a forte adesão dos intelectuais cearenses às ideologias propagadas no livro *Casa-Grande e Senzala*, da ideia de mistura das raças, fundindo-se com a inexistência do negro no estado e, assim, das relações étnicas conflituosas provocadas pela miscigenação da população: “As análises se restringem ao campo das relações sexuais entre grupos populacionais [...] de maneira superficial, tratando o escravizador como

bom senhor cristão e a escravidão como dócil e dengosa” (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 108).

Ratts (2009) afirma que a ideia de ausência negra no estado está relacionada ao constante discurso da “pequena quantidade de escravos no Ceará colonial”, justificando-se de que a escravidão ali teria sido branda⁸. Apoiada nessa perspectiva, apresento o que diz Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 108) sobre a abordagem intelectual dos cearenses sobre as questões raciais no estado:

Trata-se para eles de um problema superado devido a duas formulações, uma do caráter mestiço do estado, não comportando conflitos étnicos, racismo antinegro e principalmente reivindicações étnicas pelas populações negras e pardas. Supõe-se a existência de uma necessária harmonia entre os grupos sociais, tratados no pensamento dos intelectuais locais ainda como raças. Por outro lado, sendo um problema inexistente por não haver negros no Ceará. A mestiçagem transforma todos os grupos sociais em iguais quanto à raça.

Dessa maneira, cria-se um imaginário racial harmonioso e democrático, na tentativa de apagar o negro da história do estado e produz “uma sistemática de purificação do mestiço” (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 112), pois o mestiço africano era distante de uma universalidade que colocava o homem branco europeu como referência, tal qual era necessário o mestiço europeizado dotado de superioridade.

Diante desse cenário de negação da existência negra, como apontam Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), historiografar quilombos e a participação e resistência negra na construção do Ceará é complicado, pois, antes de interpretar e registrar os fatos, é indispensável comprovar a presença negra nessa cena.

O processo de colonização do Seará Grande, hoje Ceará, difere das demais capitâneas de Pernambuco, Alagoas e Bahia, de acordo com Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), pois o sistema de exploração econômica no Ceará não se baseava nas relações da casa-grande e de senzalas dos engenhos de açúcar, perspectiva generalizada pelo autor Gilberto Freyre em sua obra. A economia cearense se consolidou a partir do gado e da rapadura.

Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 271), ao discutir esse processo, fazem um percurso das africanidades na história do Ceará, informando que “africanos cativos chegaram à capitania do Seará Grande, sobretudo, pelos portos de São Luiz e Recife, em menor número por Salvador e Rio de Janeiro” e ainda apontam a dificuldade de navegação que se tinha para essa

⁸ A escravidão branda é uma tentativa da historiográfica brasileira de estabelecer uma relação amigável e sem tensões entre os senhores e os escravizados. A caracterização dessa escravidão no Ceará é fundamentada no discurso de que a escravidão era de caráter doméstico “em contato com o senhor” e sem provar o “eito e a senzala dos latifúndios” (BRÍGIDO, 1919, *apud* RATTTS, 2009, p. 16).

região, ocasionando vez ou outra o aportamento de navios negreiros e os escravizados fugiam. A exemplo disso, temos a história de Alto Alegre, que se originou a partir de um negro escravizado que fugiu de uma embarcação atracada na Barra do Ceará (FERREIRA, 2017).

Nesse processo de ocupação do território cearense, realça-se que “mesmo antes do primeiro registro oficial sobre africanos no Ceará em 1649, de acordo com o parecer do Concelho de Fazenda Lusitano em 1621, Martim Soares Moreno” (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 272) já pretendia usar mão de obra escrava em sua propriedade. Dessa forma, Farias (2007, *apud* CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 272) afirma que:

A primeira prova documental oficial da existência do negro cativo no estado é de quando o holandês Matias Beck, ao pretender conquistar a capitania do Siará Grande trouxe, em 1649, dez negros. [...] É sabido que Beck encontrou outros negros no Ceará, capturados de um navio cuja tripulação havia sido assassinada pelos índios.

A partir dos dados históricos apontados pelos autores, reafirma-se a presença e evidência negra no estado. Outro registro importante que vale sublinhar, ainda nos escritos de Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), é que, mesmo frente às lacunas e poucos registros, aponta-se que, em meados de 1750, a notícia que predominava era da região aurífera no Cariri, e, por essa questão, os colonizadores buscaram quem detinha o conhecimento sobre as técnicas de mineração com negros escravizados. Para atender ao propósito de apropriação de produção e acúmulo de bens de tal riqueza, trouxeram, em 1756, africanos escravizados para trabalhar na Companhia do Ouro das Minas de São José dos Cariris. Porém, o ciclo do ouro logo acabou na mina, fazendo os africanos trabalharem nas atividades agrícolas da região.

A esse respeito, sobre as atividades econômicas escravistas, Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) dizem que somente a faixa litorânea do Nordeste, iniciando no estado do Rio Grande do Norte, passando pela Paraíba, descendo por Pernambuco, Alagoas e Sergipe até chegar na Bahia, é de estados que tiveram a mão de obra escravista ligada à produção açucareira de exportação, uma vez que, no Ceará, a base econômica foge das generalizações propostas no livro *Casa-Grande e Senzala*, das grandes produções açucareiras:

Entretanto, nesta mesma região Nordeste até 1888 o sertão era local de outras atividades dentre elas a pecuária do gado. Esta pecuária do gado que na cultura brasileira não é identificada como uma atividade de produção escravista de intensa mão de obra devido não estudarmos a cadeia produtiva do boi. Deste, temos a produção do couro e da carne de charque bastante intensiva em mão de obra. Outro problema histórico brasileiro é não associarmos a cultura do gado às culturas africanas (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 117-118).

Faz-se necessário frisar que, ainda para Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 125), antes e no período da colonização, as atividades econômicas no estado eram voltadas para o consumo interno, com apenas o cultivo de algodão para exportação, e, devido a esse contexto, “o escravismo criminoso teve menor intensidade em mão de obra sendo diferenciados de outras regiões do Nordeste, estabelecendo, entretanto, uma população africana e afrodescendente numericamente significativa e produzindo uma cultura afrocearense”.

Neste sentido, vimos que, para os autores, o Ceará é dotado tanto da presença como da cultura afrodescendente, e, com isso, podemos articular a proposição de que:

Vendo de dentro e de fora, de perto ou de longe, não há como negar que do mar ao sertão, o Ceará também é negro, que na terra da luz está pontilhada de estrelas negras, emergindo das terras de preto, de famílias, quilombolas, reis congos, maracatus e irmandades (CUNHA JÚNIOR; NUNES; SILVA, 2011, p. 88).

Ainda convém ressaltar que, de acordo com Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011), o Ceará recebe a denominação de Terra da Luz por ter sido o estado pioneiro na abolição da escravatura, mais precisamente em 1884, ou seja, quatro anos antes da Lei Áurea ser promulgada, em 1888. Em concordância com Barbosa (2014, *apud* FERREIRA, 2017, p. 57), tal título se dá pelo entendimento de que essa terra teria sido “iluminada pela luz da razão de seus dirigentes que conduziram à liberdade todos seus habitantes”.

Vimos, a partir das argumentações dos autores, que o Ceará é negro, e o exemplo disso é a quantidade de territórios quilombolas presentes no estado. Achamos importante reafirmar que as comunidades quilombolas são duramente afetadas por essa trajetória histórica de apagamento, esquecimento e contextos racistas, deixada pelo projeto colonizador que reverbera nos processos identitários.

Nesse sentido, a professora Alexandra Gouvea Dumas (2019) faz o percurso de construção histórica do corpo negro escravizado, por ser destituído de razão e espírito pela ciência e pela religião, que defendiam as noções de corpos hierarquizados do projeto colonial. Ela afirma que foi essa construção histórica do conceito de corpo negro, com suas generalizações e adjetivações estereotipadas, e devido a tal condição de desqualificação do corpo e desse processo de violação física e simbólica, que houve a influência na construção da identidade negra no Brasil.

O corpo negro constituído em meio ao contexto de racismo científico e religioso faz com que Domingues (2008), ao pensar sobre o significado de ser negro liberto no Brasil, questione o ser cidadão em um contexto sustentado por ideologias do racismo científico:

darwinismo social, determinismo evolucionista, arianismo, eugenia e teorias do branqueamento da nação, que, em síntese, propagavam a inferioridade dos não brancos. Esse corpo desvalorizado e oprimido, sofrido por inúmeras violências, torna-se aquele que não procede na justiça, o ilegal, o destituído de razão, torna-se marginal, violento, ignorante, bruto, selvagem... Mesmo que seja vítima desse contexto.

Silva (2016), ao falar que a nossa subjetividade é formada a partir do outro, argumenta, em razão disso, que, no Brasil, muitos estereótipos identificam os fenotipicamente considerados negros ou afrodescendentes: vítimas, discriminados, injustiçados, marginalizados, **marginais**, pobres, explorados, violentados, **violentos**, **ignorantes**, ignorados... Até que ponto somos constituídos pelo discurso do outro? É esse tipo de fala que troca o corpo negro da posição de vítima para aquela posição da ação errada: marginal, violento, ignorante... Contrariamente, é o mesmo corpo que, para Gomes (2017), é extensão viva de uma identidade e cultura negra, e que acrescentamos de resistência, que pensa, cria, planta para comer e detém conhecimentos ao ser, viver e estar no mundo.

Nesse contexto, assim como em vários estados da federação brasileira, constrói-se a presença negra no Ceará, com um processo de reconhecimento lento e de luta dos sujeitos quilombolas se reafirmando pelas diversas comunidades presentes no estado dentro do conjunto de pensamentos e conceitos estereotipados e do predominante discurso de ausência do negro nesse local.

De acordo com Ratts (2009), é em meados de 1980, precisamente em 1982, que surge o movimento negro no Ceará, trazendo uma discussão sobre a presença da população negra no estado, principalmente, através de formações grupais, e é daí em diante que os agrupamentos negros passam a emergir, com pouco conhecimento sobre, principalmente diante do mito de “não existe negro no Ceará”.

Nas décadas seguintes, segundo Ratts (2009), começam intensas discussões, articulações e movimentos sobre a presença negra cearense, nas universidades, nos movimentos negros e em outros setores, que começam a mapear e conhecer essas comunidades, algumas das quais já se tinha conhecimento, como as comunidades negras rurais Conceição dos Caetanos e Águas Pretas.

Entre os dias 13 e 15 de maio de 1992, ocorreu um momento importante na construção histórica do negro no Ceará, segundo Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011): a realização do Seminário Negrada Negada “O negro no Ceará”, organizado pelo Fórum de Entidades Negras, composto a partir do Grupo de União e Consciência Negra e dos Agentes de Pastoral Negros. É oportuno destacar que nesse momento e movimento de redefinição das africanidades

cearenses é que se reforça a presença das comunidades quilombolas, com uma lista das comunidades negras rurais cearenses.

Nesse mesmo período, Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 21) descrevem: “Datam desse período as primeiras incursões que fiz a campo e a percepção de as famílias negras que conhecia em bairros populares de Fortaleza estavam ligados a agrupamentos negros rurais”, tratando das comunidades Conceição dos Caetanos, Goiabeiras e Lagoa do Ramo.

Nessa direção de redefinição do conceito de raça, nos anos finais de 1980 e em 1990, as mobilizações nacionais cresciam acerca dos remanescentes de quilombolas. Dessa forma, Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) identificam que a FCP, em 1997, já tinha conhecimento sobre CRQs no Ceará:

Quadro 1 – Comunidades quilombolas mapeadas pela FCP no Ceará em 1997

Comunidade	Município
Bastiões	Iracema
Conceição dos Caetanos	Tururu
Ainda desconhecida a denominação	Quixadá ⁹
Ainda desconhecida a denominação	Crateús
Ainda desconhecida a denominação	Goiabeiras

Fonte: Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011).

No Ceará, outro momento decisivo após os levantamentos e mapeamentos das comunidades negras foi a realização de um encontro dessas comunidades, como aponta Ratts (2009). Em 5 a 7 de setembro de 1998, ocorria o I Encontro de Comunidades Negras do Ceará, na cidade de Quixeramobim, organizado pelo projeto Agrupamentos Negros (PAN), Grupo de Negros de Quixeramobim e Tauá, com apoio do Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC) e da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE).

Ao discutir as primeiras comunidades quilombolas do estado a serem reconhecidas pela FCP, Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011) fazem um trajeto de 2004 a 2010:

Quadro 2 – Comunidades quilombolas certificadas no Ceará entre 2004-2010

Comunidades certificadas	Município	Ano
Conceição dos Caetanos e Água Preta	Tururu	2004
Goiabeiras e Lagoa do Ramo, Queimadas, Alto Alegre e Sousa	Aquiraz, Crateús, Horizonte e Porteiras	2005

⁹ Como se pode observar, o município de Quixadá aparece, apontando uma comunidade quilombola nesse território, ainda sem identificação, mas, provavelmente, é o local de nossa pesquisa, Quilombo Veiga, a única existente até hoje no município.

Comunidades certificadas	Município	Ano
Croatá, Fidelis e Gavião, Encantados de Bom Jardim, Consciência Negra, Timbaúba e Base e Adjacências (Caetano e Retiro)	Quinterianópolis, Tamboril, Tauá, Coreaú/Moraújo e Pacajus	2006
Lagoa das Pedras e Torres	Tamboril	2007
Três Irmãos	Croatá	2008
Sítio Arruda, Minador e Sítio Veiga	Araripe, Novo Oriente e Quixadá	2009
Serra do Evaristo, Sítio Trombetas, Bom Sucesso, Serra dos Chagas, Brutos	Baturité, Ipueiras, Novo Oriente, Salitre, Tamboril	2010

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados de Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011).

Vale destacar que a Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) foi criada, em 2005, para articular, organizar e acompanhar essas comunidades quilombolas presentes no Ceará, em defesa de políticas públicas para elas.

Dentre esses momentos e movimentos dos quilombos no Ceará, para finalizar este tópico, aproveitando o caminho deixado pelos autores supracitados, recorreremos novamente a Cunha Júnior, Nunes e Silva (2011, p. 37), quando argumentam sobre as comunidades negras:

[...] sejam quantas forem, estejam onde estiverem, têm direito ao reconhecimento de sua existência e de suas demandas. Mais que isso, a sociedade brasileira, ao “deixar de ver” essa face negra da nação, deixa de ver a si mesma.

3.4 Os caminhos que nos levam ao Quilombo Sítio Veiga, em Quixadá/CE

A comunidade quilombola do Sítio Veiga se situa no distrito de Dom Maurício, que está localizado na Serra do Estevão, interior do município de Quixadá, no Sertão Central do estado do Ceará. O Quilombo Veiga se localiza entre municípios: a cerca de 22,9 km da sede do município de Quixadá, a 8 km do município do Choró e a 3 km da sede do distrito.

O Quilombo Sítio Veiga, como indica o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2012), é uma comunidade tradicional negra e rural que se originou da união de duas famílias-tronco: os Ribeiro (conhecidos como Roseno) e os Eugenio (conhecidos como os Bar). Porém, tudo principia com o casal Francisco Ribeiro Bessa (chamado por seus familiares de Chiquinho Ribeiro ou Pai Chigano) e Maria Fernandes da Silva, popularmente conhecida por Mãe Véia.

Segundo o INCRA (2012), Chiquinho Ribeiro teria sido um negro afroportiguar, que, acompanhado de sua esposa, Mãe Véia, teria saído de Pau dos Ferros, no estado do Rio Grande do Norte, em meados de 1906, início do século XX, para fincar raízes em uma área chamada

Sítio Sorocaba, atualmente denominada de Sítio Veiga. É válido ressaltar que as narrativas locais desconhecem o motivo da migração do casal fundador, mas acreditam que tenham fugido de algum tipo de perseguição.

Segundo narrativas dos mais velhos em uma pesquisa¹⁰ realizada em fevereiro de 2012, por mim e Larissa Rodrigues, cujo título era “1º Plano de Estudo: História da Minha Família e a Comunidade”, sabe-se que Chiquinho Ribeiro, ao ocupar aquela área, construiu uma casa de palha de coco catolé e Mãe Véia já trazia consigo a Dança de São Gonçalo. Conforme o relatório do INCRA (2012), ao chegar, passou a morar como agregado da família Eneias e, posteriormente, em 1930, teria comprado 180 braças de terra, referente à área do Sítio Sorocaba, ali estabelecendo vínculos com a família e o território. Desde então, a comunidade continua no local, hoje povoada por seus descendentes.

O casal fundador teve seis filhos, a saber: Luzia Ribeiro da Silva, Guilhermina Ribeiro da Silva, Antônia Ribeiro da Silva, Francisco Ribeiro da Silva, João Ribeiro da Silva, Roseno Ribeiro da Silva.

A segunda família-tronco (INCRA, 2012) que constitui o quilombo são os Eugenio, da própria Serra do Estevão, em que a matriarca Marta Eugenio de Sousa teve três filhos com Ambrósio Anastásio de Sousa, e um desses filhos, Raimundo Eugenio de Sousa, vulgo Raimundo Bar, casou-se com Maria Luzia Ribeiro, vulgo Mãe Luzia, filha do casal fundador, iniciando a união dessas duas linhagens sagradas.

Atualmente, a comunidade é composta por 46 famílias que vivem basicamente da agricultura de subsistência, tendo como principal fonte de renda o plantio de sequeiro, quintais produtivos e a criação de animais de pequeno e médio porte. Os cultivos da terra, na comunidade, são de milho, feijão, jerimum, melancia, pepino e frutíferas e hortaliças para o autoconsumo da família e venda do excedente. Há também criação de suínos e ovinos, além de galinhas.

Na comunidade Sítio Veiga, programas como o Bolsa Família e a aposentadoria rural também são uma fonte de renda, o que não significa dizer que seus beneficiários não continuam com o cultivo das terras e o criatório de animais para o consumo. Também há o êxodo de jovens da comunidade para trabalhar ou viver em outras cidades, seja no município ou em Fortaleza, buscando condições melhores de vida. O que influencia esse afastamento do território é a falta

¹⁰ Pesquisa de campo realizada para o Plano de Estudo (PE), ferramenta pedagógica da Escola Família Agrícola que consiste em dez questões de acordo com os enfoques, que sempre se relacionavam com a vivência no campo, apresentando um tema gerador e subtemas, com o intuito de conhecer a realidade social, cultural, religiosa, econômica e política da família e da comunidade.

de políticas públicas de apoio a essas pessoas para permanecer e viver na comunidade com qualidade de vida, pois elas mantêm vínculos com seus familiares e parentes que permanecem no território.

O território se articula e organiza através da Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Sítio Veiga, integrada majoritariamente por mulheres em movimentos por políticas públicas e direitos básicos, acesso à terra, saúde quilombola, educação escolar quilombola, saneamento e assistência social.

Ainda convém ressaltar que a comunidade não dispõe de uma unidade escolar, apesar de já ter existido uma denominada José Pereira de Souza, fechada por motivos desconhecidos pela comunidade, mas a pesquisadora acredita que o fechamento foi devido à nucleação de escolas rurais¹¹.

Em março de 2009, a comunidade realizou o 9º Encontro das Comunidades Quilombolas Rurais, e, no mesmo ano, segundo o que escreve a ativista quilombola e pesquisadora Ana Maria Eugenio da Silva (2021), o território foi certificado como quilombola pela Fundação Cultural Palmares, quando foi comemorada a I Semana da Consciência Negra, com intuito de fortalecer os processos identitários e mobilizar a luta pela garantia de políticas públicas para a comunidade. É aqui que a dança de São Gonçalo começa a ser realizada, dentro da programação para fechar as comemorações do evento.

Em 2012, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, como nos indica Ana Silva (2021), juntamente com a Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Sítio Veiga, começaram a produção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Sítio Veiga, com base no direito assegurado pelo art. 68 do ADCT da Constituição de 1988. Em 2017, o INCRA reconhece e legitima, por meio de uma portaria normativa, o território quilombola e a área de 967,1200 ha (novecentos e sessenta e sete hectares e doze ares).

Outro momento relevante na história do Quilombo Veiga ocorre nos dias 6, 7 e 8 de outubro de 2017, como nos mostra Costa, Ferreira e Santos (2022), na realização do 17º Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas do Ceará, cuja temática era “Caminhos para o quilombo: sujeitos de direito, avanços e desafios”, organizado pela comunidade Sítio Veiga e pela CERQUICE. Na ocasião, estavam presentes 32 quilombos do estado, reunidos para

¹¹ A política de nucleação das escolas rurais visa o fechamento dessas escolas que se encontram em áreas isoladas e em regime de classes multisseriadas, o que faz com que essa comunidade escolar seja transferida para uma escola polo para melhorar o ensino pedagógico fornecido, para melhoria na infraestrutura e para redução dos gastos. Para mais informações, ver Campos (2017).

reivindicar acesso às políticas públicas, dentre elas o acesso de quilombolas aos cursos de graduação da UNILAB.

Vale sublinhar que esse encontro contou com a participação de docentes e discentes da UNILAB: Profa. Dra. Jacqueline da Silva Costa, Profa. Dra. Eliane Costa Santos, Prof. Dr. Ivan Costa Lima e os discentes Samora Caetano e Savio Costa. Em um processo de articulação e mobilização, em dezembro de 2017, foi publicado o Edital n. 33/2017 para o ingresso de quilombolas e indígenas na UNILAB, com oferta de 6 vagas para quilombolas e 5 para indígenas no curso de Pedagogia, no *campus* Ceará.

3.5 Educação escolar quilombola

Diante do exposto até aqui, é possível perceber que os quilombos fazem parte de um trajeto/instrumento de libertação aos grilhões do período colonial e foram os deixados por esse sistema de exploração econômica. Os quilombos reagem, resistem e enfrentam os sistemas opressores. Na perspectiva do vivido e sentido, compreendemos o quilombo como modelo da criação de novas estruturas sociais para o bem viver, com novos caminhos e epistemes. O território é um espaço vivo de poder que produz, gera e integra junto aos sujeitos que ali plantam para comer e cuidam para produzir e consumir. Essa integração determina a manutenção da vida, dos saberes, dos fazeres e do ser quilombolas.

São esses elementos que fortalecem e enegrecem esse sistema quilombola, rico de uma vasta experiência sócio-histórica, cultural e econômica trazida de mãe África pela diáspora forçada de pessoas escravizadas. Nessa direção, discutiremos a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e esse espaço fundante chamado quilombo. Refletir sobre a EEQ exige de nós outro olhar, com novas perspectivas que nos afastem das visões eurocêtricas e do “conhecimento único”.

Para fazer um percurso sobre a implementação da EEQ no campo educacional, que se inicia ao longo da década de 1980, recorreremos a Givânia Maria da Silva *et al.* (2021), em um livro organizado através das reflexões e debates da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, quando argumentam que essa modalidade de ensino é resultado de um longo processo de mobilização, discussões e debates do movimento quilombola, desde 1995, com a realização do I Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, sediado em Brasília, na Universidade de Brasília, o que culminou na Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, fatos históricos que impulsionaram a constituição da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) no ano seguinte, em 1996.

Dentro desse contexto de forte mobilização e articulação é que emerge uma discussão no campo educacional sobre uma educação específica que reconheça e valorize a história dos quilombolas, com materiais didáticos adaptados à realidade e formação docente. Como resultado das discussões, debates e deliberações, foi elaborado um documento do I Encontro Nacional de Quilombos ao governo federal.

Outro momento ímpar na trajetória da educação escolar quilombola é a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), realizada entre 28 de março a 1 de abril de 2010, em Brasília, contando com a participação e protagonismo de movimentos sociais, dentre deles, o movimento quilombola. Nessa CONAE, organizada em diferentes eixos temáticos, estruturou-se um documento relevante para uma educação mais ampla e para os avanços nas políticas públicas de educação.

O que queremos destacar é Eixo VI, “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, em que foi abraçado o compromisso com uma educação mais democrática quanto às relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola como modalidade, indicando concepções, proposições e ações para as políticas nacionais de educação, determinando que a União, estados e municípios têm a responsabilidade de:

Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (CONAE, 2010, p. 131).

O resultado desse processo foi o reconhecimento da CONAE de que existia uma nova modalidade de ensino e que era necessária uma legislação que atendesse às demandas e às especificidades das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2021) afirmam que os dados da CONAE são os primeiros para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, salientando ainda que outras demandas apresentadas no evento ainda não foram atendidas.

A aprovação da educação escolar quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica foi feita no mesmo ano pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em novembro de 2010, realizou-se o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, quando foi formada uma comissão¹² responsável pela formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

¹² A comissão quilombola de assessoramento junto à comissão especial da Câmara de Educação Básica (CEB), durante 2011, organizaram três audiências públicas para subsidiar a elaboração desse conjunto de normas que orientam a EEQ.

Escolar Quilombola. A comissão era composta por quilombolas indicados pela CONAQ, uma pesquisadora e representantes do governo.

Em 13 de julho de 2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e menciona a EEQ como modalidade de ensino, na seção VII:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito a especificidades étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010b, p. 42).

Essa resolução é fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 7/2010 (BRASIL, 2010a), aprovado em 7 de abril de 2010 e publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2010. Esses dois instrumentos legais sinalizam a regulamentação de diretrizes curriculares específicas para essa modalidade.

É em torno desse percurso político que se configuram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com base na Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Nessa perspectiva, as diretrizes estabelecem que essa modalidade requer uma pedagogia própria que resulta da junção da educação quilombola que ocorre nos saberes e fazeres do cotidiano das comunidades e da educação escolar formal oferecida nas escolas. Nesse sentido, a EEQ na Educação Básica deve ser ofertada por instituições de ensino localizadas em comunidades quilombolas (rurais ou urbanas), assim como por escolas próximas aos territórios quilombolas e aquelas que recebem alunos oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

O ensino ofertado nessas instituições deve ter como fundamento e base os seguintes marcadores: memória coletiva; línguas remanescentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural da comunidade quilombola; territorialidade. A Resolução propõe que a EEQ: “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, p. 3).

É válido destacar que é papel da União, dos estados, dos municípios e dos sistemas educacionais garantir a construção de propostas pedagógicas contextualizadas com recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, de acordo com as especificidades do território quilombola, bem como apoio técnico-pedagógico a toda a comunidade escolar

(BRASIL, 2012). Para tal feito, faz-se necessário uma relação tripartite entre comunidade, gestão escolar e gestão pública.

A Resolução orienta ainda sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendido como um documento que expressa a identidade escolar, por reunir uma série de informações relevantes como: visão do mundo, valores, visão de futuro, missão, objetivos, propostas curriculares. Por isso, deve ser produzido de forma conjunta dialógica, com protagonismo, envolvimento e escuta das pessoas da comunidade, lideranças e organizações do território, com base na realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica da comunidade (BRASIL, 2012).

O primeiro capítulo das diretrizes (BRASIL, 2012) revela sobre o currículo da EEQ, cuja constituição deve também considerar os contextos socioculturais, regionais e territoriais, para assegurar aos alunos conhecimento sobre a própria história, a história de resistência e os enfrentamentos dos quilombos brasileiros, os momentos e movimentos do movimento quilombola e negro na luta pelo reconhecimento neste país. Do mesmo modo, deve-se fortalecer o processo identitário e o pertencimento étnico e territorial.

Outro ponto pertinente, ainda no primeiro capítulo, é o artigo 38 (BRASIL, 2012), que diz respeito à organização curricular, pautada em ações e práticas político-pedagógicas que aspiram: o conhecimento das especificidades da comunidade em relação à sua história e formas organizativas; a flexibilidade curricular para garantir a ligação entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais do território quilombola; a interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento nas diferentes disciplinas, planos de estudos e pesquisas sobre a realidade da comunidade; adaptação das metodologias didático-pedagógicas aos modos de ser, viver e fazer quilombola; elaboração e uso de materiais didáticos específicos pautados no aspecto cultural, social, político e identitário da comunidade; dentre outros pontos.

Muitos trabalhos lidos trazem essa discussão que pensa nos saberes e fazeres tradicionais produzidos por cada comunidade quilombola e o conhecimento escolar, apontando as práticas culturais cotidianas como propositoras de processos pedagógicos, fontes de transmissão, produção e construção de conhecimentos quilombolas, como nos mostra Silva (2012), em sua pesquisa sobre uma educação diferenciada no território Conceição das Crioulas, por meio de práticas educacionais e organizativas. A autora ainda sustenta que é preciso pensar os “processos pedagógicos e educativos” desde a constituição do território, pois as “construções e aprendizagens se materializaram por meio de um tecido social e de uma história de luta e saber popular, resistência e cultura” (SILVA, 2012, p. 62). Também não há como pensar em

educação e em processos educativos da comunidade dissociados de uma estratégia de libertação e de emancipação.

Para Ana Maria Eugenio da Silva (2021), em sua dissertação de mestrado, *As quilombolas do Sítio Veiga e a Dança de São Gonçalo em Quixadá/CE*, desde a chegada da matriarca Mãe Véia para fundação dessa comunidade, há a existência de saberes ancestrais que são repassados de geração em geração: por meio da bisavó, que passou para a filha, Mãe Luzia; esta, por sua vez, passou para a filha, Maria do Socorro, que também repassou para a própria Ana Eugenio. Isso me remete ao pensamento da linhagem sagrada como transportadora de saberes e fazeres que nascem no quilombo. A autora enfatiza as contribuições dos saberes repassados pelas mulheres matriarcas em seus rituais sagrados, especialmente a Dança de São Gonçalo.

Na mesma direção, Kalya Maroun (2016) verificou o jongo como prática cultural, por meio de uma iniciativa extraescolar realizada em Santa Rita do Bracuí, na cidade do Rio de Janeiro. Devido à ausência e ao afastamento da escola quilombola, implementa-se um projeto de oficinas de jongo, com o propósito de se tornar ferramenta pedagógica para construção do autorreconhecimento da identidade quilombola, valorização da cultura local e uma educação fundamentada nos saberes tradicionais do território, pois a comunidade demanda uma proposta concreta para inserção do jongo na escola quilombola.

A tese de doutorado da pedagoga e professora Jeanes Martins Larchet (2013) indica que as vivências e práticas quilombolas são produtoras de processos educativos do território, marcados de estratégias cotidianas de resistência e aquilombamento. A pesquisa aponta para a existência de epistemologias quilombolas no âmbito de domicílio existencial (nucleação familiar), epistemologia da natureza (conhecimento do tempo e do clima, a natureza como pertença do ser: o rio e a mata) e território comunitário (território coletivo, extensão territorial do Fojo).

Por esse lado, Santos e Silva (2016) trazem algumas questões sobre as contribuições do contexto cultural de uma comunidade quilombola no processo de ensino e aprendizagem de matemática, levando em conta os conhecimentos e saberes matemáticos praticados no cotidiano da comunidade quilombola de Santiago do Iguape/BA, trabalhando com a perspectiva da etnomatemática. Os autores evidenciam a importância de uma prática pedagógica que reconheça os saberes locais, a necessidade de uma proposta efetiva que dialogue com os saberes e a bagagem sociocultural dos alunos, tendo em vista seu protagonismo na construção do processo de ensino e aprendizado.

Nessa perspectiva, a partir desse conjunto, trazemos o que denominamos de práticas pedagógicas ancestrais, presentes no cotidiano do território Sítio Veiga, sobre as quais discorreremos adiante.

4 NO TERREIRO ANCESTRAL: PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS NO QUILOMBO SÍTIO VEIGA

As comunidades quilombolas são atravessadas de valores civilizatórios que configuram suas particularidades afroancestrais. De acordo com a pedagoga Ana Paula dos Santos (2018), esses elementos culturais, através da diáspora, chegam ao Brasil com as pessoas negras escravizadas, modificando-se e criando novas formas de sobreviver até se tornarem patrimônio imaterial histórico-cultural do Brasil. A autora ainda sustenta que: “O que herdamos foi uma diversidade cultural que guia nossas vidas, nossa maneira de falar, rir, de andar, de gesticular, de reverenciar o sagrado, de dançar e cantar, expressões que foram sufocadas na realidade social racista” (SANTOS, 2018, p. 62). É nesse sentido que compreendemos os marcos civilizatórios identificados por ela como experiências, saberes, fazeres e significados imersos no cotidiano das comunidades em meio às práticas culturais e formação identitária, provocada pelo que Santos (2018) chama de “travessia atlântica civilizatória”.

A pesquisa de mestrado de Santos (2018) aponta os marcos civilizatórios da comunidade quilombola Carcará, no sertão de Cariri, fazendo uma relação com as africanidades presentes no aspecto histórico, no patrimônio e nas práticas culturais, desde os festejos, usos de plantas medicinais, tradições como rezadeiras e parteiras e a dança do toré, a territorialidade expressada na memória coletiva, meios de comunicação, a produção agropecuária, nas formas de trabalho e no conhecimento ancestral das tecnologias que podem estar no currículo, a partir de pedagogias de quilombo. Para complementar essa discussão, a autora enfatiza que:

Didaticamente, no marco civilizatório dos quilombos, nos festejos, na dança, nas cantigas e na relação com a terra, existe uma abordagem educacional que o sistema de ensino precisa reconhecer como caminho metodológico e consagrá-los como conteúdo importantes, com a possibilidade de fortalecer as identidades do público que recebe: os quilombolas (SANTOS, 2018, p. 204).

Uma questão importante é saber como essas práticas se relacionam com o currículo local, dado que as comunidades quilombolas precisam de uma educação escolar que contextualize suas filosofias de ser, viver e estar no mundo, uma vez que a educação escolar quilombola é atualmente uma modalidade de ensino, pelas especificidades e singularidades desse grupo étnico, com respeito aos aspectos históricos, culturais, ancestrais e as diversas formas de aprender e ensinar dos quilombos, o que, por muitas vezes, não chega aos currículos escolares.

Dentre esses processos de não legitimação dos saberes e fazeres quilombolas, o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019) produz ausências, invisibilidade e desconhecimento sobre o outro, assim como muitas realidades, experiências e significações são deixados de lado, impossibilitando outras versões de ser, sentir e existir no mundo, diferente da leitura imposta pela hegemonia.

A EEQ nos permite outras narrativas em suas diferentes perspectivas, versões, percepções e leituras de mundo, logo, não haveria perigo para as armadilhas de uma história única para os estudantes quilombolas numa educação que se volte aos sujeitos como fontes povoadas de conhecimentos ancestrais, práticas, saberes e fazeres que rompam com concepções eurocêntricas e coloniais antes estabelecidas.

Conforme nos diz Santos (2018, p. 200), a pedagogia de quilombo nasce nas comunidades quilombolas e seus cotidianos como uma força propulsora que pode transformar o currículo, desde que haja a compreensão desse espaço como “acervo dinâmico do patrimônio material e imaterial da cultura negra no Brasil, em que o fator preponderante é a questão étnica”. Em suma, é uma pedagogia que opera com base nos repertórios culturais construídos e produzidos na dinâmica social dessa identidade negra e do território.

Pensando nas escolas que não reconhecem esses repertórios culturais e educativos, permeados das relações estabelecidas nesses contextos e cotidianos, o presente capítulo pretende apontar algumas práticas e saberes ancestrais da (r)existência cultural do Quilombo Sítio Veiga como processos educativos que fortalecem a identidade quilombola, suas territorialidades e circularidade de saberes, os quais podem e têm potencial para adentrar a escola com práticas pedagógicas ancestrais.

As práticas pedagógicas ancestrais são saberes e fazeres existentes no cotidiano do quilombo, com base nos princípios da ancestralidade, territorialidade, circularidade, oralidade, memórias, religiosidade, espiritualidade, corporeidade, musicalidade, axé, ludicidade e cooperativismo/comunitarismo. Toda essa circularidade de saberes gera um sistema de produção de conhecimento, vínculos, afetividades, organicidade e processos formativos fundantes no fortalecimento identitário, pertencimento territorial e reconhecimento de si. Fazem parte dessa circularidade de saberes e fazeres: o falar, escutar, fazer e conviver coletivamente em quilombo. Todo esse conjunto pedagógico são formas de aprender e ensinar presentes nas práticas e saberes ancestrais.

4.1 Os saberes ancestrais que circulam a dança ao sagrado

A dança de São Gonçalo é uma prática religiosa e cultural presente no território desde sua constituição pelo casal fundador, por volta de 1906. Foi trazida por Maria Fernandes, vulgo Mãe Véia, primeira mestra dessa prática cultural.

No desenvolvimento da manifestação, são notados movimentos circulares e retos, em dupla, com vestimentas brancas e organização da seguinte maneira: 12 dançadeiras, divididas em duas fileiras, a rosa e a azul, e dois homens, um tocando violão, na representação de uma viola, e o outro, o Mestre de Cultura, Sr. Joaquim Roseno, com um tamborzinho, deixado por seu pai. Essa manifestação envolve homens, mulheres e jovens da comunidade quilombola, além de mobilizar as comunidades circunvizinhas. A dança de São Gonçalo:

Dos grupos culturais que existiam antigamente no Sítio Veiga, o único que sobrevive e se mantém na atualidade é o grupo da *Dança de São Gonçalo*, que já tem mais de 100 anos que foi trazido para a comunidade pelo casal fundador, *Seu Chiquinho Ribeiro*, o famoso *Pai Chigano*, e por sua esposa Dona Maria Fernandes da Silva, conhecida como *Mãe Véia*. Essa tradição vem sendo passada de geração em geração até chegar aos dias atuais. Hoje ela é liderada por Seu Joaquim Roseno, que é reconhecido como *Mestre de Cultura* pela SECULT (Secretaria de Cultura do Estado do Ceará) (INCRA, 2012, p. 77).

A comunidade se organiza para finalizar as comemorações da Semana da Consciência Negra com a dança, e, um dia antes do seu desenvolvimento, há decoração e organização da barraca em que a dança é realizada; à noite, é feito um ensaio com todos do grupo. Acredito que a circularidade de saberes que envolve essa manifestação começa aqui, na realização dos ensaios no terreiro central da comunidade, um dia antes de a dança ocorrer. Sobre a representatividade desse terreiro em que se inicia o cortejo e é realizado os ensaios, Silva (2021, p. 116-117) diz:

o terreiro onde a primeira ancestral, Mãe Veia, construiu sua morada. Esse local é de pura ancestralidade, memória e história. Foi a partir desse primeiro contato da matriarca do quilombo como o nosso território Sítio Veiga que essa união terra-povo foi semeada e que perdura até hoje representada na dança de São Gonçalo.

Nesse ensaio, as dançadeiras levam seus filhos e filhas de diferentes faixas etárias; enquanto ensaiam, as crianças brincam, observam e correm pelo espaço. Existe um aprendizado sendo repassado nesse momento para as crianças que ali observam o cantar, o compasso dos passos e dos movimentos e a representação e importância dessa dança para esse território quilombola. Recorremos novamente à Silva (2021, p. 110), quando ela foca:

O festejo acontece o dia inteiro na comunidade quilombola Sítio Veiga em saudação ao santo violeiro e ao pagamento de promessas. A festa se inicia na alvorada, e ao fim

do dia são realizadas 12 jornadas [...] 63 dançadas por 12 mulheres e 2 homens. Mas, além das 12 jornadas, são tiradas mais uma jornada que é ofertada as dançadeiras e dançadores, e outras jornadas de acordo com a quantidade de promessas feitas em agradecimento ao Santo. As jornadas são formadas de duas filas de mulheres atrás dos homens que tocam os instrumentos. Mulheres e homens se vestem de branco, ornamentadas de cortes de faixas anil e rosadas para dividir os grupos, chamados de fileiras ou cordões.

A dança é um ritual sagrado de fortalecimento de vínculos, mobilização e organização comunitária e de uma circularidade de saberes, pois envolve os saberes do falar, escutar, fazer e conviver fundamentados nos elementos de corporeidade, musicalidade, memória coletiva, territorialidade e ancestralidade. Para complementar essa dimensão sobre a dança e sua relação com esses elementos, indico aquilo que Silva (2021, p. 109) aponta:

A Dança de São Gonçalo tem uma profunda ligação com o território, pois nela os devotos do Santo fazem promessas para ter uma boa colheita, pedem a cura de alguns males, como o câncer entre outros e para ter a graça de um bom inverno. Com a graça alcançada, pagam a promessa com a dança que acontece quase sempre no mês de novembro e é de extrema relevância para as famílias quilombolas e a população do entorno.

Esse ritual tem uma forte relação com nossa territorialidade, espiritualidade e religiosidade, pois se observamos o trocar das doze sementes entre o tocador da viola e o mestre, elas simbolizam nossa agricultura familiar, além do que traz Silva (2021), de que as sementes ficam no bolso do mestre Joaquim e, a cada jornada realizada, há o repasse de uma semente para o bolso do violeiro, até contabilizar as 12 jornadas. Ou seja, representam as jornadas.

Outro ponto é a interpretação do porquê as mulheres dançam com os pés descalços, diferente dos homens. Para mim, isso representa a forte relação das mulheres quilombolas com a terra, com as agroecologias em seus quintais produtivos, com a vida e a cura do corpo. Os quintais produtivos são sinônimo de produção de vida, porque é dali que saem alimentos saudáveis para o sustento e bem-estar dessas famílias, é de lá que vem a segurança alimentar e soberania desse território em relação ao consumo de produtos externos, além do cultivo de plantas medicinais para cura do corpo. As mulheres são guardiãs desses saberes. Para Silva (2021, p. 127):

Para nós, mulheres do Quilombo Sítio Veiga, dançar com os pés descalços é sinônimo de prosperidade e conexão com o território, pois ao tocar os nossos pés sobre o chão de nosso território, estamos firmando o encontro das fertilidades: a mãe terra e nós, mulheres dançadeiras de São Gonçalo. Essa conexão de tocar os pés no chão antes, durante, e depois da dança, representa uma relação de interdependência entre uma e outra, entre nós e a terra, para a perpetuação da vida do nosso Quilombo. Essa conexão também está presente nos passos da dança, através do ato de reverenciar o santo e a nós mesmas, como demonstram as figuras abaixo.

É importante destacamos que essa tradição é parental, repassada de geração em geração entre as duas famílias-troncos. É muito comum ouvir, nos relatos sobre a inserção na dança, as mulheres dizerem que isso ocorreu por meio da observação e participação nos ensaios no terreiro central do quilombo. Nota-se, então, que há uma reprodução desse saber tradicional. Nesse sentido, para Silva (2021, p. 125):

A dança é um ato pedagógico em si, porque se utiliza de diversos domínios do conhecimento para estabelecer sua relação interna. Seja a contação matemática, produzida pelas dançadeiras e a tempo e ritmo da melodia, seja pelo domínio do espaço geográfico, seja pela história cantada, seja pelo sentimento de cooperatividade produzido nos atos de partilha em todos os momentos está-se aprendendo e ensinando aos mais velhos e aos mais jovens. Ressalvo aqui que o território e a dança estão entrelaçados intimamente, portanto, se tornam indissociáveis um do outro. Neste território, plantamos e colhemos as sementes crioulas, na qual nutrimos os nossos corpos; e, neste mesmo chão dançamos com as sementes sendo partilhadas a cada jornada, assim nutrimos também o nosso espírito.

Com base no que escreve Rosana Lacerda Monte Alto (2012), a educação transpassa o espaço escolar, desenvolvendo-se no cotidiano das relações em diferentes setores da sociedade. Assim, a educação informal acontece a partir das vivências, podendo ocorrer de forma intencional ou não intencional, como por meio dos saberes e fazeres que atravessam a dança de São Gonçalo, e acreditamos que há um saber repassado a cada passo, canto e ginga.

Atualmente, a dança é liderada pelo tio Joaquim Roseno, neto de Mãe Véia. Em 2009, ele foi reconhecido como Mestre da Cultura pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT), e a dança também foi reconhecida pela SECULT como expressão cultural afro-brasileira do Ceará. Portanto, as dançadeiras e dançadeiros são detentores de conhecimentos que transmitem e preservam saberes de geração a geração, tendo como pano de fundo a oralidade, a territorialidade, a corporeidade, a espiritualidade e a religiosidade. Os participantes da manifestação cumprem com esse papel, a partir da perpetuação da dança, dos saberes, dos fazeres, dos valores, dos modos e dos significados e até do letramento oral. Existe um terreiro de ensino e aprendizagens que circularia essa dança ao sagrado.

4.2 Do chão onde se planta, colhe e come: das tecnologias e formas de produção do trabalho

A comunidade remanescente de quilombola do Sítio Veiga tem como principal fonte de renda a agricultura familiar de sequeiro para a subsistência, a criação de animais de médio e

pequeno porte e o plantio de frutíferas e ervas medicinais nos espaços de quintal. Porém, muitas pessoas vão para os grandes centros urbanos para buscar condições melhores de vida, e outros tentam complementar a renda com a realização de revendas, faxinas, venda de artesanato, assim como produtos do excedente da produção agrícola.

Os quintais produtivos são sistemas de produção familiar agroecológica no território, onde se cultivam plantas medicinais, hortaliças e frutíferas, além de se ter a criação de animais de pequeno e médio porte nesses espaços, o que determina um meio de produção específico, autônomo e ancestral para a segurança e soberania alimentar e sustentabilidade do território.

O uso de chás, garrafadas, banhos e benzedoiras para a cura do corpo é prática muito comum dentro da comunidade. O acreditar nos remédios caseiros, nas cascas que vêm da mata e saber suas finalidades, contraindicações e modo de preparo é um saber importante para a vida e sobrevivência da comunidade, que tem dificuldade de acessar a saúde pública.

Outra prática que vem do quintal produtivo é o preparo do colorau, prática que está se perdendo por conta da industrialização, assim como outras práticas e fazeres que já estão em desuso pela comunidade: cuscuz de farinha do milho, farinha de mandioca... Atualmente, poucas pessoas pilam colorau, mas ainda (r)existe nesse terreiro. Essa manipulação e transformação de alimentos me faz lembrar das aulas de agroindústrias, no tempo de EFA.

O viver da agricultura familiar nessa comunidade sustenta vários outros sistemas de produção. A agricultura determina um meio de produção que desenvolve uma relação com a terra onde se planta, colhe, cuida e vive do e no território, visto que esta é a base de sua sobrevivência. Poderia aqui dizer que a agricultura representa o sistema mandala no Quilombo Veiga, que irriga outros sistemas de produção de saberes e fazeres do quilombo.

O plantio de sequeiro é um cultivo que é realizado na época chuvosa, uma vez ao ano, e, no território, são plantados milho, feijão, fava, melancia, jerimum e pepino. Dentre esses processos, existem muitos saberes ancestrais sobre o tempo e o clima, sobre o plantio, o cultivo e um bom inverno e as técnicas, que, no quilombo, chamamos de “experiências”, conhecimentos que podem ser aproveitados no componente de ensino das ciências naturais. O roçado se apresenta como um laboratório de possibilidades pedagógicas, na perspectiva da etnomatemática apontada por Ubiratan D’Ambrósio (2005), que reconhece os saberes matemáticos produzidos pelo estudante e seu grupo social.

Outra prática é a debulha do feijão, que começa no processo de cultivo e coleta até chegar na própria debulha, realizada entre parentes e envolvendo mulheres, crianças e homens, todos sentados no chão, envoltos de uma circularidade de saberes composta por contação de histórias, piadas, lendas e conversações sobre o contexto. Para aprofundar essa ideia, trazemos

o trabalho de Conceição e Silva (2020, p. 159), ao apontar a debulha como uma prática de pedagógica que pode estar em sala de aula:

A debulha do feijão adentra a escola por meio da etnomatemática, ao pensar outros caminhos a partir da cartografia social do roçado para aprender sobre formas geométricas e sistemas de medidas, como espaçamento entre plantas, dimensões de corvas, largura e comprimento dos roçados, tabuada, classificação e conjunto numérico. A matemática é rica de oportunidades de aprendizagem, pode-se pensar também propostas de jogos e brincadeiras para o seu ensino.

Essa prática tem uma relação fundante com o território e nossa territorialidade, que envolve saberes e fazeres de sobrevivência e resistência negra nesse espaço. Ainda com base no que escreve Conceição e Silva (2020, p. 160):

a debulha do feijão possa ser uma prática trabalhada na escola não somente no ensino da matemática, como também na educação ambiental, na geografia e no português, pela contação de história e narrativas quilombolas, referenciando a memória dos sujeitos, articulando a circularidade, oralidade, musicalidade e até a ludicidade, construindo modos de interação e aprendizado a partir da debulha do feijão.

Outra prática existente na comunidade para fortalecimento dos vínculos, da espiritualidade e religiosidade são os festejos religiosos. É importante afirmar que as religiões existentes têm como base o cristianismo, como o catolicismo e o protestantismo, e as religiões de matrizes africanas são praticadas às escondidas.

Existe um terreiro de aprendizagens nesses movimentos e momentos dentro da comunidade quilombola do Sítio Veiga. Novamente, ressalto que essas práticas e saberes ancestrais são como o sistema mandala, em que uma ajuda a outra a sobreviver e são desenvolvidas ao longo dos tempos, tornando-se perceptível na relação entre as práticas de relação da agricultura familiar com a dança, no trocar das doze sementes, nos pés descalços das mulheres com sua territorialidade, nos quintais produtivos agroecológicos, no culto ao sagrado por um bom inverno, uma boa colheita. A agricultura é um dos pilares que sustenta esse sistema mandala.

Conforme Alto (2012), é possível entender que a educação se faz em espaços formais e informais, consolidando-se no cotidiano, nas relações, no viver em comunidade, e não é algo padrão, visto que cada ser humano tem sua própria realidade e experiência, assim como cada território quilombola tem suas especificidades. Entretanto, o educar se faz a partir de quem somos, de como vivemos, fazemos, lutamos, organizamos, articulamos, pensamos e celebramos nossos territórios.

Em síntese, acreditamos fortemente que a dança de São Gonçalo, os festejos religiosos ao sagrado, a Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Sítio Veiga e a Semana da Consciência Negra, os quintais produtivos e o plantio de sequeiro da agricultura familiar são espaços de laboratórios de práticas ancestrais, que podem, junto com a escola, propulsionar uma (trans)formação pedagógica.

Outras práticas, para além das que aqui que foram citadas, existem nessa comunidade, povoada por processos de ensino e aprendizagem, como o processo de trançar nossos cabelos crespos, o fazer artesanal, dentre outras que meu olhar pedagógico ainda não enxergou, mas que serão aprofundadas futuramente, pois o quilombo é um espaço do acontecer pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho ocupou-se em realizar uma pesquisa sobre os processos educativos existentes na Comunidade Quilombola do Sítio Veiga e a educação escolar quilombola, numa relação estreita entre território e educação, com o objetivo de contribuir com uma reflexão epistêmica e pedagógica sobre educação escolar quilombola a partir dos processos educativos que povoam a realidade da comunidade.

De início, escrevemos essas linhas das considerações finais certos de que os limites deste trabalho ainda não foram esgotados e que existem outras potencialidades a serem estudadas. Compreendo que sua incompletude nos dá a possibilidade de ampliá-las e melhorá-las, na certeza de que este trabalho estará sempre inacabado, pois os olhares de amanhã não serão os mesmos de hoje. Em nosso olhar, o conhecimento é contínuo e, a cada nova etapa, experiência e vivência, aprendemos coisas novas, com potencialidades e fontes a serem exploradas. Assim, estas linhas não representam uma conclusão, mas alguns apontamentos do que achamos relevante destacar.

O primeiro apontamento é que as informações contidas nos capítulos deste trabalho são atravessadas por experiências significativas, que me tornaram a pessoa que sou hoje, desde a vivência no território, a trajetória escolar evidenciada e seus impactos e desdobramentos sobre meu corpo e subjetividade. Para entender esses processos, foram consideradas tais experiências vividas e sentidas no território e fora dele, com memórias, sentimentos e emoções, referências e registros dos meus diários, conjunto necessário para a elaboração.

A construção das argumentações do trabalho se firma em intelectuais negras(os) e/ou quilombolas, que buscam uma descolonização epistêmica e histórica. É com base em suas ideias, pensamentos e escritas que desenvolvemos a fundamentação teórica, no começo, pelos rastros da herança da diáspora, com a origem do quilombo no continente africano até as correlações advindas do outro lado do Atlântico e que vão constituir os quilombos brasileiros, tendo em vista a construção histórica do Quilombo Veiga.

Dentre esses itinerários de ressemantização de quilombo e seus sentidos, tivemos o cuidado nesta pesquisa de trazê-lo como espaço de resistência, de criação de novas estruturas sociais e sistemas de produção, distante de uma visão colonial e do espaço naturalizado à condição de escravos fujões, além das mobilizações e articulações que tentamos enfatizar para o reconhecimento dessa identidade negra.

Abordamos a educação escolar quilombola como modalidade de ensino que articula o currículo, dando ênfase aos saberes e fazeres ancestrais das comunidades, alimentando-se da

memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos; usos; tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e de suas territorialidades. Assim, estamos falando da educação quilombola que permeia as práticas pedagógicas ancestrais dessas comunidades: como a dança ao divino São Gonçalo; as tecnologias e formas de trabalho na agricultura, plantio, colheita e armazenamento; a própria debulha do feijão, os festejos religiosos ao sagrado, a Associação dos Remanescentes de Quilombolas do Sítio Veiga e a Semana da Consciência Negra, os quintais produtivos e a medicina tradicional, que são espaços do laboratório de aprendizagem, e que podem, junto com a escola, propulsionar uma (trans)formação pedagógica, tendo a compreensão do quilombo como espaço do acontecer pedagógico.

É nesse sentido que apontamos as práticas pedagógicas ancestrais presentes no território Sítio Veiga, dentre algumas questões que nortearam nossa trajetória. Podemos dizer que, pelos caminhos do quilombo, o ensinar e aprender se faz presente nas relações cotidianas para fortalecimento dos processos identitários, pertencimento territorial, autoconhecimento, reconhecimento do sujeito, (re)encontros com a ancestralidade e até mesmo uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem, para além da manutenção de vidas, saberes e fazeres da identidade quilombola, com valorização e preservação das expressões culturais. Nota-se, portanto, a importância de implementar essa modalidade de ensino nas escolas em territórios quilombolas e nas que atendem estudantes quilombolas.

Além do que foi dito, cabe sublinhar que estamos buscando e construindo um projeto pedagógico que parta do quilombo como questão central, pois esse espaço do acontecer pedagógico me mobiliza para propor, pensar e articular esta pesquisa. Ainda convém ressaltar a importância da escrita diante da ausência e do distanciamento da educação formal da realidade do território. Mas, ao escrever, povoo o mundo com as histórias, narrativas sobre o quilombo, seus modos e significados, através de vozes de mulheres que me pariram, que me empoderaram, fortaleceram e abriram caminhos. Assim, a escrita quilombola se faz necessária como ampliadora de vozes, narrativas, contextos e denúncias.

A escrita deste trabalho não foi fácil, tanto pelo mergulho ao passado, o que me trouxe sentimentos de dor e tristeza, mas, principalmente, pela exigência acadêmica na forma de escrever. Ao escrever, trago uma escrita poética e tenho a impressão de que isso não é o que exige o rigor da escrita acadêmica. Escrevendo essas considerações finais, rememoro todas as vezes que duvidei da minha capacidade intelectual de produzir a partir da academia; as preocupações, reclamações e dúvidas foram muitas. Contudo, ao duvidar da minha escrita, a

escrita que sempre me foi negada, agora ela é ofertada como código imposto, e me desafio a escrever, talvez quase como uma obrigação, como oportunidade de sair do silenciamento, da subjugação, do apagamento acerca da minha/nossas realidades, e, ao escrever sobre mim, escrevo sobre nós: quilombos. Para finalizar, evocamos as escritas de Grada Kilomba:

Enquanto escrevo

*Às vezes, eu temo escrever,
a escrita se transforma em medo,
para que eu não possa escapar de tantas
construções coloniais.*

*Neste mundo,
eu sou vista como um corpo
que não pode produzir conhecimento,
como um corpo "fora" do lugar.*

*Eu sei que, enquanto escrevo,
cada palavra escolhida por mim
será examinada*

E, provavelmente, deslegitimada.

Então, por que escrevo?

Eu tenho que fazê-lo.

*Eu estou incrustada numa história
de silêncios impostos,*

vozes torturadas,

de línguas interrompidas

por idiomas forçados e interrompidas falas.

*Estou rodeada por espaços brancos,
onde, dificilmente, eu posso adentrar e permanecer.*

Então, por que eu escrevo?

*Escrevo, quase como na obrigação,
para encontrar a mim mesma.*

Enquanto eu escrevo,

Eu não sou o outro

Mas a própria voz

Não o objeto, mas o sujeito.

Torno-me aquela que descreve

E não a que é descrita

*Eu me torno autora,
e a autoridade na minha própria história.*

*Eu me torno a oposição absoluta
ao que o projeto colonial predeterminou.*

Eu me torno: existo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTO, R. L. M. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010a.
- BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010b.
- BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012.
- CAMPOS, A. R. Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPed, 2017.
- CEARÁ. **Lei n. 18.164, de 20 de julho de 2022**. Dispõe sobre as diretrizes para a política estadual de educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2022.
- CONCEIÇÃO, J. S.; SILVA, F. T. E. Quando a debulha do feijão torna-se prática pedagógica na escola. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA*, 9., 2020, Juazeiro do Norte. **Anais [...]**. Juazeiro do Norte: URCA, 2020. p. 157-160.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COSTA, J. S.; FERREIRA, A. J. S.; SANTOS, E. C. Ingresso de quilombolas e indígenas na UNILAB: uma proposta que nasce no quilombo Sítio Veiga–Quixada/CE. **Horizontes**, Dourados, v. 11, n. 18, p. 119-147, 2022.

CUNHA JÚNIOR, H. Ntu. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 108, p. 81-92, 2010.

CUNHA JÚNIOR, H.; NUNES, C.; SILVA, J. (org.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DUMAS, A. G. Corpo negro: uma conveniente construção conceitual. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. p. 1-9.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, A. J. S. **Identidade quilombola e territorialidade na comunidade de Alto Alegre/CE**: uma reflexão etnográfica sobre os processos de reconhecimento identitário e territorial na década de 2005-2015. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

FIABANI, A. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008). Palmas: Nagô, 2015.

FIABANI, A.; LIMA, S. O. (org.). **Sertão quilombola**: comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: IDUFPI, 2017.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do território da comunidade remanescente de quilombo Sítio Veiga**. Fortaleza: INCRA, 2012.

LARCHET, J. M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo/BA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MALCHER, M. A. F. Formação e territorialização quilombola no estado do Pará. **Revista da ABPN**, [S.l.], v. 9, n. 23, p. 57-81, 2017.

MAROUN, K. Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n. 160, p. 484-502, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018.

MOURA, V. L. P. S.; SERRA, M. L. A. A. **Educação de jovens e adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra**, Rio de Janeiro, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

RAMOS, J. D. D. **Quilombolas de Beco dos Colodianos**: identidade, diferença e territorialidade. Curitiba: Appris, 2015.

RATTS, A. A face quilombola do Brasil. *In*: MADEIRA, T. F. L.; MATTIOLI, E. A. K.; SILVÉRIO, V. R. **Relações étnico-raciais**: um percurso para educadores, volume II. São Carlos: UFSCAR, 2012. p. 129-150.

RATTS, A. **Traços étnicos**: espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu do Ceará, 2009.

ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, A. P. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de Pedagogias de Quilombo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significações**. 2. ed. Brasília: INCTI, 2019.

SANTOS, J. G.; SILVA, J. N. D. A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 972-991, 2016.

SILVA, A. M. E. **As quilombolas do Sítio Veiga e a dança de São Gonçalo em Quixadá – CE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

SILVA, A. M. P. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In*: BARROS, S. A. P.; FONSECA, M. V. (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 141-162.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, G. M. *et al.* (org.). **Educação Quilombola: territorialidade, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOARES, A. M. F.; SOBRINHO, J. A. C. M. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: [S.n.], 2010. p. 1-11.

VIEIRA, R. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 109-123, 2013.