

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E  
TERRITÓRIO**

**PALOMA PEREIRA DA SILVA**

**NA ESCOLA E/OU NO QUILOMBO? A IDENTIDADE ÉTNICORRACIAL  
DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA  
GROTÃO EM FILADÉLFIA-TO**

**Araguaína - TO  
2021**

**PALOMA PEREIRA DA SILVA**

**NA ESCOLA E/OU NO QUILOMBO? A IDENTIDADE ÉTNICORRACIAL  
DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA  
GROTÃO EM FILADÉLFIA-TO**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Estudos de Cultura e Território.

Linha de Pesquisa: Paisagens, narrativas e

linguagens Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kênia Gonçalves

Costa

Co-orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. <sup>o</sup> Harley Silva

**ARAGUAÍNA-TO  
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S586n Silva, Paloma Pereira da .

Na escola e/ou no Quilombo?: A identidade étnicorracial de estudantes quilombolas da Comunidade Quilombola Grotão em Filadélfia-TO. / Paloma Pereira da Silva. – Araguaína, TO, 2021.

156 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2021.

Orientadora : Kênia Gonçalves Costa

Coorientador: Harley Silva

1. Identidade étnicorracial. 2. Território . 3. Escola. 4. Comunidade Quilombola. I. Título

**CDD 306**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

PALOMA PEREIRA DA SILVA

NA ESCOLA E/OU NO QUILOMBO? A IDENTIDADE ÉTNICORRACIAL DE  
ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA GROTÃO  
EM FILADÉLFIA-TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território, foi avaliada para a obtenção do título de Mestra em estudos de cultura e território e aprovada em sua forma final pela Orientadora, Co-orientador e pela Banca examinadora.

Data de aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kênia Gonçalves Costa, UFT  
Orientadora

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Harley Silva, UFPA  
Co-orientador

Prof<sup>a</sup> Ms. Givânia Maria da Silva  
(Comunidade Conceição das Criolas/UnB)  
Examinadora Quilombola

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Vinicius Gomes de Aguiar, UFT  
Examinador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mariana Cunha Pereira, UFRR  
Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Laís Rodrigues Campos, CEPAE/UFG  
Examinadora Suplente

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Dernival Venâncio Ramos Junior, UFT  
Examinador Suplente

Para Dona Rosa (Rosilene), minha mãe. Mulher negra destemida que inventa vida a quentura de um fogão a lenha.

Para meu irmão Douglas (*in memoriam*) ceifado pela violência do racismo desde a infância.

Para Débora Lima, minha namorada. Mulher quilombola potente que me ensinou a ouvir o som do amor.

Para Izarete Oliveira, pela acolhida afetiva essencial.

Para os(as) jovens da Comunidade Quilombola Grotão, que escrevem suas infâncias e adolescências na luta pelo território.

## AGRADECIMENTOS

No decorrer da convivência com o Quilombo Grotão, desde antes do início da pesquisa, tive a oportunidade de estar junto deles(as), participar um pouquinho dos seus cotidianos e perceber as crianças e adolescentes. Por isso, antes de tudo, agradeço a esses(as) jovens por me levarem a muitos lugares dentro do território, me apresentando possibilidades de “viver sendo Quilombo”. Obrigada a Dona Aparecida, a professora do Quilombo Mery-Lane e o patriarca Seu Cirilo (*in memoriam*) por toda colaboração.

Chego aqui, através dos(as) que vieram antes que mim. Agradeço as(aos) meus(minhas) ancestrais e os(as) mais velhos(as), na pessoa de minha avó Albertina Pereira (*in memoriam*): mulher negra nordestina, quebradeira de coco que não conheceu as letras, mas que calçou o caminho para que eu conhecesse. Tenho em minha lembrança, a memória de uma mulher pequena com um olhar atento e firme, na vigília pelos(as) seus(suas) e pelos(as) de ninguém. Como diz Conceição Evaristo: a noite não adormece nos olhos das mulheres.

Esta pesquisa é constituída de muitas partidas e voltas. A escrita reivindica solidão e silêncios. Durante este caminho conheci o amor e por ele foi possível, em todas as partidas, o retorno. Por toda compreensão, companheirismo, apoio e carinho indispensáveis: a você, minha amor, Débora, toda gratidão.

Agradeço a todas as amigas construídas no contexto ou não da pesquisa, na pessoa de Izarete Oliveira. Na certeza da amiga em momentos extremos de necessidade de afeto e cuidado. Pelo resgate quando não tive forças, nem palavras e você compreende do que falo. Pelo abrigo seguro, muitas vezes em seu lar, no seio de sua família, obrigada. Ao LEPG (Laboratório de Ensino e práticas em Geografia), por ser um lugar de conhecimento e aconchego, ao qual sempre me sentirei bem-vinda. Ao PIBID de Geografia, que calçou meu caminho na docência e no estudo das relações étnicorraciais. Agradeço a minha orientadora, prof. Dr.<sup>a</sup> Kênia Gonçalves, pelas ricas contribuições, pelo conhecimento compartilhado, pela compreensão e estratégias que sei que foram criadas para me orientar. Por respeitar minha autenticidade na pesquisa e fora dela, sei que outro(a) não o faria como fez. Obrigada por todo esse tempo, no PIBID, no TCC, no NEUZA, no mestrado... são mais de 5 anos de aprendizado.

Ao coorientador prof. Dr.º Harley Silva da UFPA, que com sua gentileza e compreensão, chegou para mim nos últimos meses de pesquisa. Seus conhecimentos, delimitações e precisão foram extremamente essenciais.

Ao grupo NEUZA (Núcleo de pesquisa e extensão em saberes e práticas agroecológicas), na pessoa do prof. Dr.º Dernival Venâncio, por proporcionar momentos únicos de aprendizado na prática e observação com a Comunidade Quilombola Grotão. A agroecologia é com certeza uma pedagogia que inspira decolonialidade e ecologia dos saberes. Agradeço pela bolsa de apoio técnico (financiada pelo CNPq) que recebi durante 2 anos: como aluna especial e no ano inicial do mestrado.

Ao grupo Economia e Cultura dos Comuns por meio do PROCAD-AM (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Amazônia). Os grupos de estudo, as discussões e a descoberta dos comuns fazem parte desta pesquisa.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio da bolsa de estudos fundamental nos últimos meses. Evidencio que a gestão do atual presidente do nosso país, bloqueou quase 12 mil bolsas de estudo em nível de mestrado e doutorado, devido a cortes no orçamento da Capes no ano de 2019. Dentre elas, a minha, que sofreu um congelamento de quase 1 ano desde o resultado do edital. Com tal ameaça as pesquisas e a educação brasileira, este trabalho é um símbolo de indignação e repúdio a essa gestão.

Ao ensino superior público e de qualidade pelas aulas e momentos de diálogos incríveis e pelas políticas de acesso inclusivo. Ingressei na pós-graduação enquanto cotista afrodescendente. Agradeço as ações afirmativas de acesso e permanência elaboradas pelo PPGCult e pela UFT.

As ajudas financeiras dos(as) professores(as) e amigos(as), que em muitos momentos financiaram esta pesquisa. Este mestrado não é um resultado meritocrático, mas uma construção conjunta, de pessoas, direitos e políticas públicas.

## RESUMO

A pesquisa de mestrado apresentada aqui aborda a identidade étnicorracial de crianças e adolescentes estudantes da Comunidade Quilombola Grotão, localizada em Filadélfia norte do Tocantins. O objetivo geral é compreender como estes(as) jovens elaboram sua identidade a partir do seu território e da escola, considerando o deslocamento diário de saída da Comunidade para acessar a escola, a efetivação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e a Lei nº 10639/2003. Assim, como estratégias para interpretação e análise de dados para atingir os objetivos realizamos pesquisa documental, entrevistas com professores(as) e/ou gestores(as) e observação participante. As narrativas nos apontam que os(as) jovens quilombolas da Comunidade Quilombola Grotão compreendem a luta quilombola e para além disso, elaboram territorialidade e identidade em sua especificidade. A identidade quilombola elaborada por eles(as) se inscreve no território quilombola, no território do corpo e da escola. Dentro do território, a escola do Quilombo por meio das dificuldades de acesso as políticas e efetivação de uma educação diferenciada denunciam um esquecimento instrucional. Nas escolas exteriores que atendem estes(as) alunos(as) ainda apresentarem problemas com a discussão sobre a diversidade, ainda reproduz preconceitos e estereótipos étnicorraciais, o que distancia a discussão da realidade vivenciada por seus(suas) estudantes. Assim, nos traz à tona uma compreensão de que a identidade étnicorracial elaborada por eles(as) se anuncia na realidade cotidiana de conflitos, afirmação e reivindicação, em que se movimentam e demarcam fronteiras simbólicas da diferença assumindo, regulando e negociando sua identidade, que antes de ser individual, é também coletiva.

**Palavras-chave:** identidade étnicorracial, escola, território e Comunidade Quilombola.

## ABSTRACT

The master's research presented here addresses the racial ethnic identity of children and teens that are students from the Quilombola Grotão Community, located in Philadelphia north of Tocantins. The general aim is to understand how these young people elaborate their identity from their territory and from the school, considering the daily commute from the Community to have access to school, the implementation of the Curricular Guidelines for Quilombola School Education and Law nº 10639/2003. Thus, as strategies for interpretation and analysis of data to achieve the objectives, we performed a documentary research, interviews with teachers and / or school managers and participant observation. The narratives show us that the young quilombolas of the Quilombola Grotão Community understand the quilombola struggle and, in addition, elaborate territoriality and identity in their specificity. The quilombola identity elaborated by them is inscribed in the quilombola territory, in the territory of the body and the school. Within the territory, the Quilombo school, due to difficulties in accessing policies and implementing a differentiated education, denounces an institutional oblivion. In the outer schools that serve these students still have problems with the discussion about diversity, it still reproduces prejudices and ethnic-racial stereotypes, which distances the discussion from the reality experienced by their students. Thus, it brings us to an understanding that the racial ethnical identity elaborated by them is announced in the daily reality of conflicts, affirmation and claim, in which symbolic boundaries of difference move and demarcate assuming, regulating and negotiating their identity, that before being individual, it is also collective.

**Keywords:** racial and ethnic identity, school, territory and quilombola community.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

### Lista de Figuras

	Página
Figura. 01: Comunidade Rural Quilombola Grotão	47
Figura 02: Reunião Projeto UBUNTU na escola do Quilombo Grotão	48
Figura 03: Encontro de TO-222 com estrada que liga à Comunidade Quilombola Grotão	49
Figura 04: Alunos(as) quilombolas: sujeitos (in)visíveis?	64
Figura 05: Seu Cirilo Araújo (Patriarca) dançando Salambisco com Geovana Pires (Casa Poema)	80
Figura 06: Seu Raimundo Cantuário, patriarca do Quilombo Grotão	80
Figura 07: A escuta das crianças	81
Figura 08: Meninas quilombolas na escola	86
Figura 09: Lugares e caminhos da identidade	87
Figura 10: Aparecida dá boas vindas ao Projeto UBUNTU	92
Figura 11: Participação das mulheres na produção de farinha	92
Figura 12: Mulheres plantando e colhendo	95
Figura 13: Eu (pesquisadora) e meninas quilombolas no Rio João Aires	98
Figura 14: Crianças brincando de “Pega” no Quilombo	99
Figura 15: Conhecedora do caminho	100
Figura 16: Seu Cirilo ensina como era feito o fogo em roda de conversa usado o boi de fogo	104
Figura 17: Agroecologia quilombola	110
Figura 18: Abacaxis cultivados no quintal e horticultura	110
Figura 19: Criação de galinhas no quintal e avicultura	110
Figura 20: Escola Municipal Abrão Braga Luz (onde estudavam até 2009); Escola na Comunidade em 2011	115
Figura 21: Escola Municipal Criança Alegre	116
Figura 22: Alunos(as) quilombolas lanchando na escola	127
Figura 23: I Encontro Regional de Agroecologia realizado na escola Municipal Criança Alegre	120

	<b>Página</b>
Figura 24: Voltando da escola	122
Figura 25: Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	126
Figura 26: Alunos(as) embarcando no ônibus escolar	128
Figura 27: Atividades do Dia Nacional da Consciência Negra 2018	134
Figura 28: Apresentações do Dia Nacional da Consciência Negra 2019	134
Figura 29: Escola Estadual Prof. José Francisco dos Montes	137
Figura 30: Cartazes produzidos por alunos(as) expostos em sala de aula	140

### **Lista de Mapas, Quadros e Esquemas**

	<b>Página</b>
Esquema 01: Reconstrução da Identidade Quilombola	70
Esquema 02: Cotidiano dos(as) estudantes quilombolas do Grotão	71
Esquema 03: Desconstrução da Identidade Quilombola	75
Esquema 04: Agroecologia na Comunidade Quilombola Grotão	76
Quadro 01: Comunidades Quilombolas certificadas até 2017 no Tocantins	42
Quadro 02: Número de estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica (2013)	111
Quadro 03: Distribuição de estudantes quilombolas (Comunidade Quilombola Grotão) por etapas e estabelecimentos de ensino em 2019	114
Quadro 04: Cardápio da Escola Municipal Criança Alegre	118
Mapa 01: Trajeto diário dos(as) estudantes que cursam Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Comunidade Quilombola Grotão	127

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AQ	Adulto(a) Quilombola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra Regional Araguaia-Tocantins
Conaq	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
D.O.U	Diário Oficial da União
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Equipe Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos(as)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENQ	Estudante Não Quilombola
EQ	Estudante Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
GETAT	Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPG	Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia
MPT	Ministério Público do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
NEUZA	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Pesquisadora
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROCAD	Programa Nacional de Colaboração Acadêmica

ProUni Programa Universidade para Todos  
PTM Procuradoria do Trabalho no Município  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
RTID Relatório de Identificação e  
Delimitação  
SEDUC Secretaria de Educação e Cultura do Estado  
SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SISU Sistema de Seleção Unificada  
Unicef Fundo das Nações Unidas Para a Infância  
UFT Universidade Federal do Tocantins

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
	1.1. O ENCONTRO COM A PESQUISA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....	19
	1.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
	1.3. MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	25
	1.3.1. Entrevistas.....	27
	1.3.2. Observação Participante.....	28
	1.3.3. A pesquisa: abordagens iniciais.....	29
2.	NA EMERGÊNCIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O QUILOMBO GROTÃO.....	36
	2.1 COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO NA LUTA PELOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	38
	2.2 "ELA CONSEGUIU SE ESCONDER E ALI NASCEU O QUILOMBO GROTÃO!" .....	44
3.	ESCOLA, TERRITÓRIO E IDENTIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	51
	3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS (LEI 10.639/2003).....	53
	3.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.....	57
	3.1.2 O currículo e o Desafio da Educação Escolar Quilombola no Brasil.....	60
	3.2 "EU NÃO POSSO NEGAR MINHA RAIZ": O QUE É IDENTIDADE?.....	64
	3.2.1 Uma reflexão sobre o processo de des/re/construção da identidade quilombola	69
	3.2.2 O papel da Memória e a força da lembrança.....	76
	3.2.3 Corpo: Território de identidade negra e quilombola.....	82
	3.2.4 "A matriarca foi uma mulher e continua na luta uma mulher": O protagonismo das mulheres.....	88
	3.3 "A NOSSA CONQUISTA, O NOSSO SONHO, É O NOSSO TERRITÓRIO".....	96
	3.3.1 "Viver sendo Quilombo": O território, o Comum e a identidade.....	100
	3.3.2 A agroecologia: prática pedagógica (re)construtora de identidade.....	106
4.	"É DIREITO, QUE NÓS TEMOS UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA": A ESCOLA, AS(OS) PROFESSORAS(ES) E AS(OS) ESTUDANTES.....	111
	4.1. ESCOLA MUNICIPAL CRIANÇA ALEGRE: PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL I.....	114
	4.1.1. "Escola Municipal Quilombola Mãe Lunarda": uma aspiração coletiva.....	124
	4.2. ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO: ENSINO FUNDAMENTAL II.....	125

<b>4.2.1. Dia Nacional da Consciência negra 2018 e 2019.....</b>	<b>133</b>
<b>4.3. ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ FRANCISCO DOS MONTES: ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>137</b>
<b>4.3.1. Pré-vestibulandos quilombolas e o acesso à Educação Superior.....</b>	<b>141</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 01.....</b>	<b>155</b>

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Esta pesquisa busca trazer uma reflexão sobre a identidade étnicorracial de crianças e jovens quilombolas da Comunidade Quilombola Grotão localizada na zona rural de Filadélfia, norte do estado do Tocantins. Para tanto, analisamos a partir de suas realidades enquanto estudantes e da efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas que os(as) atendem.

Nesse sentido, buscamos compreender como se elabora o ser quilombola a partir da identidade étnicorracial do(a) estudante. Esta, percebida enquanto um processo dinâmico de acordo com os sujeitos, as representações, as relações, as práticas e as possibilidades do cotidiano. Apresentamos aqui não uma forma específica do ser quilombola, fixado numa definição estática, como se houvesse um conceito preciso de como viver e lidar com a existência quilombola. Não queremos afirmar que existe uma identidade típica quilombola, mas que existem distintas múltiplas formas de ser e que mudam de acordo com cada Comunidade. Assim, os processos de identificação estão intimamente ligados com os modos de vida e de territorialidade que cada grupo apresenta. Mesmo considerando as características históricas, culturais, espaciais e de lutas comuns as Comunidades tradicionais, trazemos elementos que possibilitem a compreensão do que é ser quilombola para os(as) estudantes da Comunidade Quilombola Grotão. Reconhecemos a emergência de se pensar sobre as relações étnicorraciais, a escola como participante importante na eliminação do racismo e na elaboração da identidade do(a) discente.

Para Hall (2000) a identidade constitui um processo nunca completamente determinado, ou seja, que está em constante construção. Além de ser contingente no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la; podendo ser sustentada ou abandonada. Assim, deve ser entendida como algo construído e/ou desconstruído num sistema com vários elementos sociais e simbólicos, a começar com a concepção de cada um, podendo sempre ser concebida e revista pelos indivíduos. Dessa forma, no intuito de compreender a identidade étnicorracial como algo sempre em processo de

---

<sup>1</sup> Este trabalho segue a Resolução nº 36, de 06 de dezembro de 2017 que dispõe sobre o Manual de Normalização para Elaboração de Trabalhos Acadêmico-Científicos no âmbito da Universidade Federal do Tocantins.

re/des/construção e transformação, buscamos considerar as formas próprias para estes(as) estudantes.

A pesquisa inspira-se interdisciplinarmente com elementos da Pedagogia: amparado em José Carlos Libâneo (2001), que a define como sendo um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade. Enquanto uma pesquisa com crianças e adolescentes no processo educativo de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola, a Pedagogia se interessa por essa prática individual e coletiva, que também transforma os sujeitos. A História nos traz importantes contribuições para pensarmos a construção histórica do racismo no Brasil e como isso anuncia as relações de poder, a dominação colonial e a trajetória de formação do povo negro (MBEMBE, 2013). A Geografia aparece aqui não somente para nos ajudar a entender a formação socioespacial brasileira, políticas estatais de dominação racial e suas espacialidades, mas também nos ajuda a refletir sobre categorias como território, territorialidade e lugar em Saquet (2015), Haesbaert (2007), Raffestin (1993) e Tuan (2015); bem como a geografia dos corpos e da escola por Ratts (2018).

Também nos inspiramos em elementos da Antropologia e da Sociologia. Ainda, a partir de revisão bibliográfica, no movimento contínuo na elaboração da identidade étnicorracial, trazemos Hall (2003 e 2016) e Silva (2000 e 2007); a contribuição do pensamento feminista negro contemporâneo em Akotirene (2018), hooks (2018), e Souza (2006); estudos sobre a Educação Escolar Quilombola e relações étnicorraciais na escola em Cavalleiro (1998), Fernandes (2016) e Munanga (2005); memória em Pollak (1992) entre outras categorias de análise.

As palavras *Comunidade* e *Quilombo* aparecem no texto com letra inicial maiúscula, pois são pensadas como substantivos próprios. Tais termos, nesta pesquisa, representam formas de organização específicas e determinantes para a população negra. Por isso, são categorias importantes que por si próprias evocam singularidade e reconhecimento.

Também o termo *étnicorracial*, escrito na língua portuguesa com o hífen, separando esta palavra em duas partes, aqui aparece junto. Neste trabalho, não há um recorte entre raça e etnia, uma vez que a Comunidade em questão é quilombola e negra. Neste sentido, os(as) interlocutores(as) vivem a raça e a etnia conjuntamente, além de sofrerem racismos e discriminações de forma intercruzada, logo, os termos não se separam, nem na escrita, nem em suas existências. Acreditamos que existe uma

autoridade epistemológica por parte da pesquisadora e dos(as) interlocutores(as) em considerar tais termos dentro da especificidade desta investigação.

A metodologia da pesquisa apresenta uma interpretação qualitativa. Nesse sentido, como estratégias para interpretação e análise de dados para atingir os objetivos foi realizada pesquisa documental, entrevistas com professores(as) e/ou gestores(as) e observação participante. Adaptada ao contexto de pandemia global<sup>2</sup> acometido em 2019, alguns procedimentos metodológicos previamente planejados não foram possíveis de serem aplicados ou completados.

A dissertação está organizada em Apresentação, Introdução, quatro tópicos e as considerações finais. Nesta **Introdução** Apresentamos os percursos iniciais da pesquisa, os objetivos e aspirações. No **Tópico I** apresentamos um pouco da trajetória da pesquisadora, na intenção de considerar sua experiência como justificativa política. Não é um depoimento, é um argumento, um contexto, enquanto pessoa ativa, mais do que pesquisadora, é participante da pesquisa. Apresentamos os caminhos metodológicos, no intuito de facilitar a obtenção, análise e interpretação de dados, na busca pela compreensão da (re)construção da identidade quilombola das crianças e adolescentes do Quilombo Grotão.

O **Tópico II** *“Na emergência das Comunidades Quilombolas: o Quilombo Grotão”* traz uma breve análise das Comunidades Remanescentes Quilombolas, a memória de escravidão, a atualidade da luta pelos direitos fundamentais e pelo território. Iniciamos também as reflexões sobre a emergência e importância da pesquisa, bem como das responsabilidades e desafios de escolas que recebem estudantes quilombolas. Localizamos a Comunidade Quilombola Grotão, local desta pesquisa, bem como sua história de formação e seu contexto escolar.

O **Tópico III** *“Escola, território e identidade: Caminhos da educação escolar quilombola”* busca analisar a relação entre escola, identidade e território. Assim, foi realizado uma reflexão sobre a complexidade do processo de construção da identidade étnicorracial do(a) estudante quilombola no contexto das relações e do cotidiano. Consideramos a importância das legislações a respeito da Educação Escolar Quilombola e o currículo. Por fim, houve a articulação de algumas dimensões que fazem parte do

---

<sup>2</sup> No mês de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou situação de pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Como medidas de prevenção a transmissão da doença COVID-19 foi recomendado distanciamento social e assim, alguns procedimentos metodológicos, como entrevista com a professora da Comunidade Quilombola Grotão não foi realizada, além de interrompermos as observações a campo.

processo de constituição da identidade, como a memória, a corporeidade, território e territorialidade. Além de articular questões como Quilombo, corpo e escola, territórios de identidade étnicorracial do(a) aluno(a) quilombola.

No **Tópico IV** “*É direito, que nós temos uma educação diferenciada*”: *A escola, as(os) professoras(es) e as(os) estudantes*” apresentamos os(as) alunos(as), as escolas e os(as) professores. Seus desafios e suas realidades. Na produção de sentido e significado do que é ser quilombola no Grotão e do que é ser quilombola na escola. As especificidades do cotidiano, da história e dos modos de vida. Nesse sentido, o território é lugar de vida, conhecimento, luta, conquista, das crianças e dos(as) adolescentes.

As **Considerações Finais** nos mostram o caminho percorrido. Não é um ponto final, um ultimato, é uma contribuição inacabada e aberta. O Quilombo e os(as) estudantes quilombolas ainda nos tem muito a dizer sobre suas identidades.

É importante pensar que a pesquisa se realiza também a partir daquele(a) que escreve, sua experiência vivencial será percebida ao longo do texto. Por isso, com a intenção de contextualizar a pesquisa, trazemos a seguir um breve relato autobiográfico da autora. Ajudando-nos a compreender seu argumento pelo interesse numa pesquisa com crianças e adolescentes quilombolas, escrito na primeira pessoa do singular, é uma narração de um percurso que não se realizou sozinho.

### 1.1. O ENCONTRO COM A PESQUISA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Nasci no Norte do Estado do Tocantins, na pequena cidade palco da “Guerrilha do Araguaia” e do “Titanic Dance”. Cresci em Xambioá, a beira do Rio Araguaia. Nascer numa família preta no Brasil, é um desafio, por toda a racialização que estrutura nosso país. Nascer mulher no Brasil também é um grande desafio, por todo sexismo que também estrutura o nosso país. Com mãe doméstica, analfabeta e pai gari, a quarta de seis filhos, já trago a dificuldade da vida. Minha família nunca foi a ideal, marcada pela violência, o alcoolismo, os relacionamentos abusivos, as drogas, a gravidez na adolescência e a criminalidade.

Minha educação foi marcada por mulheres negras. Que carregaram e ainda carregam o fardo solitário de cuidar e manter a família. Cresci vendo o mundo erguido nas costas de minha mãe, avó e tias. Os homens (pais, tios, avô) distantes e ociosos,

mesmo estando perto, sempre tinham um ar de dureza. Feminilidades e masculinidades distintas desde cedo, sobrepostas à raça.

Minha mãe tinha muitas jornadas, divididas entre ser trabalhadora, mãe, esposa, dona de casa e antes de tudo, mulher negra. Preparava o almoço as 6 da manhã antes do labor da casa de família, para termos o que comer antes da escola. A infância, que não é só minha, se confunde com a de meus irmãos, quando dividíamos tudo, o quarto, as roupas, os medos, os desafios, o racismo e a fome.

A escola foi algo a se conhecer e em que acreditar. Um mundo letrado a ser desbravado. Este que me traz um misto de sensações e lembranças, mais desagradáveis do que o contrário. Foi na escola, aos 5 anos, que descobri o racismo, antes mesmo de me descobrir negra. Macaca! Eis que se inicia a interminável trajetória escolar. Ah... a fome dói, mas o racismo dói muito mais.

Minha relação com os(as) professores(as) mesclavam-se entre o olhar de subestimação e o encorajamento ao aprendizado. Os “Parabéns” dos(as) professores(as) me reerguiam diante dos: “Cabelo-duro, de bombril, ruim, nega feia, macaca, urubu, beijo de chulapa, pincho-de-asfalto, nariz de bolacha, preta fedida”. Quando eu precisava afirmar mais para mim do que para todos, quem eu era.

No cotidiano da infância e da escola, não me era permitido ter opinião, nem ao menos falar. A minha negrura não me permitia. Ou melhor, não permitiam minha negrura falar. Mas e eu? O que eu era? Quem eu era? O direito de exprimir o corpo sem culpa me foi roubado. A revolta, o ódio (de tudo, de todos, de mim) morava comigo. Ser criança e negra é entender que a violência de ser e estar no mundo é algo a mais na sua trajetória diária. É mais do que histórias tristes e traumas escondidos, é um componente estrutural do que é existir. Nas minhas experiências subjetivas da infância e da adolescência, na trajetória das minhas interseccionalidades e da minha existência, eu escrevo a muitas mãos, essa pesquisa.

No ano de 2013, ingresso na Universidade Federal do Tocantins, no Curso de Geografia. A chegada à Universidade foi algo extraordinário para mim e para minha família. E depois de um tempo minha mãe dizia pra todo mundo que eu fazia faculdade, mesmo ela não sabendo o que isso significava exatamente, bem como o meu curso. A essa altura, em casa, já era a única ainda na trajetória acadêmica. Laçados pelas incertezas da vida, na perpetuação da nossa condição enquanto negros(as), na luta pela sobrevivência, meus irmãos traçavam outros caminhos.

Ainda residindo em Xambioá (TO), para estudar nos três primeiros semestres fiz deslocamentos diários, contando com a gratuidade do transporte municipal. No ônibus, minha cadeira do lado era a última a ser ocupada, sempre. A viagem diária de 5 horas de ida e volta para casa, era feita ao som de vozes e risos de pessoas que nunca falavam comigo.

Em 2015, por um tempo breve, morei com uma família em Araguaína (TO), até quando fui contemplada no edital para residência e no mesmo ano fui ser moradora da Casa do Estudante Benedito Ferraz Junior. Nos anos de graduação fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Subprojeto de Geografia, em que realizamos atividades diversas voltadas para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e suas disposições, concomitante com o início da minha pesquisa de monografia, intitulada: *“Racismo e Discriminação de Estudantes Negros(as) nas reflexões do PIBID-Geografia no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína-TO nos anos de 2016 e 2017”*. Um projeto que teve como objetivo analisar as relações raciais a partir das discriminações reproduzidas nas relações dentro da escola, como um fator determinante no desenvolvimento da criança e adolescente.

No segundo semestre de 2017, ingresso no PPGCult, como aluna especial na disciplina: Cultura, Território e Interdisciplinaridade. No primeiro semestre de 2018, também cursei a disciplina: Poder, Territórios e Identidades. Ambas importantíssimas na construção do alicerce teórico do projeto de pesquisa. Ao tempo que participo enquanto Bolsista de Apoio Técnico (CAPES), no NEUZA (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas) desenvolvendo atividades voltadas para os saberes e práticas em Agroecologia na Comunidade Quilombola Grotão.

A possibilidade de entrar como aluna regular de mestrado, era um sonho tão quão impossível quanto a graduação, para mim. Quais fronteiras posso atravessar? Quais caminhos me são permitidos? Quando a corporeidade que carrego chega antes de mim?! A colisão da raça e do gênero atravessa meu corpo e é o repertório que determinou as trajetórias da minha infância, adolescência e agora da minha juventude. Minha trajetória escolar e acadêmica confunde-se com o enfrentamento ao racismo institucional e estrutural do nosso país. Sou a primeira e ainda única de todas as gerações da minha família a cursar uma faculdade. Eu sou a fronteira e a passagem que existe entre a cela e a Universidade.

Todas as minhas experiências e aspirações enquanto estudante justificam quem eu sou e a minha pesquisa. Fazer com que o(a) aluno(a) passe a maioria do tempo escolar

superando a autoestima do que aprendendo não é algo memorável. Como uma criança que é discriminada desde o momento do seu nascimento pode competir em igualdade com uma que é amada e incentivada? Isso não é cruel?! Nossa sociedade faz isso diariamente com crianças e adolescentes negros(as) na escola.

Por isso, a vontade de pesquisar com estudantes quilombolas e sua construção da identidade étnicorracial, que vem principalmente da minha subjetividade enquanto a criança negra que fui e a estudante negra que ainda continuo sendo. Há uma emergência de compreender essas infâncias. Há uma necessidade de olhar e vê a criança e adolescente negro(a) na escola. Eles estão lá, reivindicando suas existências diariamente.

Todas essas questões, dúvidas e questionamentos me incentivam todos os dias na minha pesquisa e na minha vida acadêmica. Concluir esta pesquisa representa uma das minhas formas de luta. É também uma conquista não só minha, mas de todo o povo brasileiro, por mais uma mulher, negra, LGBT e do norte do Brasil, a ingressar um mestrado acadêmico.

## 1.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste trabalho há escolhas de caminhos percorridos, delimitações teóricas e metodológicas que foram construídos(as) a partir de uma pesquisadora em sua subjetividade e que assim molda seus olhares para com os(as) participantes da pesquisa e a sociedade no geral. Dessa forma, trazemos as metodologias, métodos de análise e interpretação, no intuito de atingir os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Consideramos que as estratégias de coleta e análise de dados estiveram sujeitas a adaptações, de acordo com as especificidades do tempo e do espaço, bem como dos(as) participantes, da organização e do universo da Comunidade em questão.

A pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. E nada pode substituir as tentativas e os erros pessoais, o encontro direto das dificuldades (BEAUD e WEBER, 2007). Pensando nisso e na temática desta pesquisa, percebemos quão grande é este desafio: pesquisar para e a partir da (re)construção da identidade étnicorracial de estudantes quilombolas de uma Comunidade no norte do país. Crianças e adolescentes que estão inseridas num lugar de impasses, trocas, conflitos e processos sociais vividos cotidianamente.

Inicialmente é importante ressaltar que desde anteriormente do início da construção do projeto de pesquisa, fiz parte, enquanto bolsista de apoio técnico, do

NEUZA (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas) da UFT (Universidade Federal do Tocantins). O núcleo realiza atividades de fortalecimento, através de formações teóricas e práticas de agroecologia, na Comunidade Quilombola Grotão em parceria com a CPT (Comissão Pastoral da Terra Regional Araguaia- Tocantins) e a Universidade. Enquanto bolsista de apoio técnico, tive a oportunidade de me aproximar da Comunidade e manifestar interesse pelo contexto escolar em questão. O NEUZA me proporcionou contatos frequentes, o que possibilitou um melhor diálogo e confiança para efetivação da pesquisa. Além disso, entender e participar de uma parte tão importante da vida dos(as) quilombolas como a agroecologia, que está diretamente ligada a lida com a terra e a reprodução da vida, também é entender como se dá o ensino e transmissão de saberes na vida das crianças e adolescentes do Quilombo Grotão, uma vez que as práticas agroecológicas também são pedagógicas.

As delimitações metodológicas da pesquisa, desde a elaboração do projeto, os métodos, até a análise de dados, pelo viés de uma abordagem qualitativa, sendo esta uma estratégia de analisar a realidade, correlacionando com os(as) estudantes quilombolas, os(as) docentes e gestores(as), bem como os(as) líderes quilombolas.

Analisamos as escolas que recebem os(as) estudantes, como um território de impasses e trocas, que por muitas variáveis negam, invisibilizam e/ou não reconhecem, valorizam, dialogam ou evidenciam a identidade étnicorracial. Assim, procuramos entender se/como reconhecem e efetivam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Buscando compreender como são as realidades destes(as) estudantes nos diferentes territórios que percorrem, numa perspectiva interdisciplinar e interseccional de saberes/conhecimentos. Fazendo uso de técnicas e métodos para realização e compreensão desta pesquisa, num período aproximado de dois anos e meio levando em consideração o período de pandemia do SARS-coV-2 e as adaptações referentes principalmente a suspensão das aulas presenciais no ano letivo de 2019.

Propõem-se uma sucessão metodológica numa abordagem qualitativa partindo do que é proposto pelo programa, ou seja, a partir da interdisciplinaridade (POMBO, 2006, p.21) “[...] o facto mais interessante que caracteriza a interdisciplinaridade enquanto fenómeno, da ontologia da ciência, é que ela só se deixa pensar no cruzamento da perspectiva veritativa e da perspectiva sociológica da ciência [...]” compreende-se assim, que o espaço da pesquisa é social, que é relacionado a um dado momento e que por sua vez nos remete a ideia de processo. Certamente, a pesquisa qualitativa é basicamente

aquela que busca entender um fenômeno específico com um pouco mais de profundidade, ao invés de estatísticas e regras, trabalha com descrições e interpretações (FLICK, 2009). Compreendendo dessa forma, processo enquanto movimento, busca-se analisar o contexto escolar da Comunidade com suas especificidades e seus próprios modos de funcionamento. Considerando que as crianças e adolescentes também pensam e são pensadas, produzem conhecimento e atuam na Comunidade. A partir da observação de suas realidades, portanto, delimitamos os caminhos metodológicos, as reflexões epistemológicas e o próprio projeto de pesquisa.

Oportunizando compreender as subjetividades dos participantes da pesquisa, suas trajetórias, visão de mundo quanto sua identidade étnicorracial, preferencialmente na escola e no Quilombo “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Uns dos primeiros passos para encaminhamento da pesquisa foi saber quantos são os(as) estudantes quilombolas e qual trajetória eles faziam para ir à escola. Para tanto fez-se necessário uma visita a Secretaria de Educação da cidade de Filadélfia - TO, para buscar dados sobre. De antemão, pelas visitas técnicas do NEUZA, era sabido que havia uma escola dentro da Comunidade: Escola Municipal Criança Alegre, multisseriada que atende alunos(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E posteriormente soubemos que os(as) estudantes das outras etapas de ensino, se deslocam diariamente no transporte escolar para estudar no povoado de Bielândia (Filadélfia - TO), a cerca de mais de 30 km de distância, para a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Fundamental II) e Escola Estadual Professor José Francisco dos Montes (Ensino Médio), percurso realizado com a efetivação da política pública que é o direito ao transporte escolar.

Dessa forma, a pesquisa segue na perspectiva de analisar as três etapas de ensino, nas diferentes escolas. E assim, considerando os deslocamentos dos(as) estudantes em busca da educação, desde a infância numa Comunidade Quilombola rural até a adolescência fora da Comunidade, no contato com a diferença, os métodos de análise e interpretação buscam alcançar os objetivos específicos almejados nessa pesquisa, que são:

- Investigar o cotidiano escolar quilombola, no contexto das relações étnicorraciais e da re/des/construção da identidade do(a) estudante quilombola.

- Analisar a relação entre os territórios, as identidades e a cultura no contexto da Comunidade Quilombola Grotão;
- Observar a responsabilidade, os desafios e as possibilidades da escola para a (re)construção da identidade étnicorracial do(a) estudante quilombola, partindo da constituição e efetivação do currículo e das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, esse debate se insere na problemática da interdisciplinaridade, bem como da relação pesquisadora-participantes da pesquisa e indica a importância das delimitações dos instrumentos de análise. Apresentaremos a seguir quais estratégias foram utilizadas na análise, as quais exigiram um olhar atento e sensível, para possibilitar uma melhor aproximação e compreensão da pesquisa.

### 1.3. MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Pensando no espaço, no tempo e nos(as) participantes da pesquisa, analisamos e propomos os métodos de análise e interpretação de dados. Na perspectiva de considerar que os(as) estudantes quilombolas (principais participantes da pesquisa) são atuantes na relação consigo, com os(as) outros(as) e com seu meio. Estão constantemente construindo e participando de relações com a identidade e com a diferença. Nesse processo, como afirma Stuart Hall (2000) as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir e ela é construída por meio da diferença e não fora dela.

Assim, consideramos que estes(as) estudantes ao assumirem uma identidade étnicorracial, significam e são significados. Ao tempo que demarcam a diferença e são diferenciados(as). Nessa construção, também possibilitam compreender o Quilombo e o ser quilombola, articulam as memórias do passado, participam do presente e criam possibilidade do futuro, enquanto protagonistas de sua realidade.

Seguindo o raciocínio exposto, a metodologia de trabalho buscou procedimentos e estratégias que possam apresentar elementos sobre a relação, responsabilidades e possibilidades da escola com a identidade quilombola vivenciadas pelos(as) estudantes da Comunidade Quilombola Grotão. Dessa forma, adotará os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental; análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, reflexões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais; levantamento de informações sobre os(as) estudantes quilombolas; entrevistas semiestruturadas com professores(as), gestores(as) e líderes

quilombolas estruturadas e gravadas em áudios e observação participante, realçando o caráter qualitativo.

Se pretende utilizar a fotografia como forma de obter registro e para fins de análise durante aplicação do grupo focal e das observações (resguardando sempre pela identidade dos participantes e da livre e espontânea vontade de participação). O texto não basta por si só. A fotografia, também não. Acoplados, inter-relacionados constantemente, então sim, ambos proporcionarão o sentido e a significação (BONI e MORESCHI, 2007).

Busca-se resgatar informações por meio de observação participante sobre elementos importantes na (re)construção da identidade como representação, representatividade, liberdade de expressão estética (ou o contrário) do(a) aluno(a), a partir do corpo e cabelo; onde e como o(a) estudante se posiciona no pátio, nos corredores da escola e na sala de aula; onde/como este se relaciona, como se comporta nos intervalos (recreio) e em outros momentos do cotidiano escolar.

A partir das observações e desdobramentos da pesquisa, planeja-se a participação da pesquisadora nas escolas analisadas. A observação objetiva entender o cotidiano escolar no complexo das relações étnicorraciais do estudante quilombola: quem é esse estudante? Como se expressa/posiciona/reconhece sua identidade negra e quilombola? Como/se a raça se torna um condicionante nas relações? Ou seja, é através da observação da escola, que a pesquisadora vai entender como a realidade se efetiva, e poderá averiguar o que é convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola (MARTINS, 1996).

A pesquisa de campo se constituirá por aplicação de entrevistas e questionários utilizados como instrumento na coleta de dados: as entrevistas serão aplicadas com cerca de 7 pessoas, incluindo gestores(as), professores(as) e lideranças quilombolas. Estas serão realizadas de forma que não gere constrangimento, levando em consideração a disponibilidade do(a) entrevistado(a), uma vez que será pautada no sigilo de todos(as) os(as) participantes. Estas são feitas de forma semiestruturada, ou seja, com um roteiro, uma pauta, no entanto, mantendo a possibilidade de que os(as) entrevistados(as) expressassem livremente suas opiniões e depoimentos, de forma que quase não sejam interrompidos. A interrupção deve ocorrer somente para que seja evitada a fuga do tema, cuidando sempre pela espontaneidade das respostas.

A observação no ambiente escolar seja em sala de aula, no pátio, ou em quaisquer outros espaços, só ocorrerá mediante autorização do(a) responsável, prezando pelo cuidado para com a identidade de todos(as) os(as) envolvidos(as). Enfatizando que é

fundamental que todos(as) os(as) participantes devem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 01), contendo neste, os riscos e benefícios da pesquisa.

Foram pensados na possibilidade de compreender a identidade enquanto uma categoria importante não somente no que tange as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola (GOMES, 2013), como também para o entendimento da legitimidade da Comunidade, firmada sua territorialidade e a busca pelo território, principalmente a partir da construção da identidade. As estratégias para obtenção de dados serão descritas a seguir, na intenção de apresentar a proposta de coleta e interpretação para uma melhor análise dos dados.

### **1.3.1. Entrevistas**

Entendendo entrevista como uma ferramenta e parte da proposta da pesquisa, uma vez que o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere as pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o(a) entrevistador(a) intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 1999). Entende-se assim, que o momento da entrevista é crucial para a materialidade do saber sobre o objeto de pesquisa, que será construído em função da sutileza e respeito ao(a) entrevistado(a) pelo(a) pesquisador(a), refletindo nos resultados apontados pela pesquisa.

Dessa forma, foram aplicadas entrevistas com professores(a) e gestores(a) das escolas. A justificativa se dá pelo fato desses serem percussores(a), atores práticos e efetivos para contribuição ou negação da identidade do(a) estudante. Entende-se que o(a) docente enquanto produtor(a) e reproduzidor(a) do(a) conhecimento, tem o poder, seja através das suas práticas pedagógicas cotidianas, como das suas reflexões, de colaborar efetivamente na luta anti-racista e na (re)construção da identidade do(a) estudante.

Contudo, os roteiros de entrevista foram elaborados de forma objetiva, clara, contendo as informações necessárias para alcançar o intuito da pesquisa. Foi previsto a aplicação de 5 entrevistas, incluindo a professora da Comunidade Quilombola Grotão, contudo devido a situação de pandemia não foi possível sua realização. Assim, foram aplicadas 4 entrevistas com suas respectivas equipes escolares: 2 na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro (Bielândia-TO), sendo 1 no dia 10/06/2019 e 1 dia

22/11/2019 e 2 na Escola Estadual Prof. José Francisco dos Montes (Bielândia-TO), dias 10/06/2019 e 22/11/2019; evidenciando que todos os(as) participantes podem recusar sua participação em qualquer etapa da pesquisa.

Busca-se entender como ocorrem os processos dentro e fora da escola, da existência e especificidades dos(as) alunos(as). De onde fala os(as) professores(as), gestores(as), quais seus conhecimentos, posicionamentos e desafios para efetivação da Educação Escolar Quilombola. Procura-se também compreender como a escola lida com a diferença dentro do seu território, as falas dos(as) docentes mostram sua formação quanto a tais questões, mas também seus posicionamentos e práticas pedagógicas que possibilitam contribuição ou o contrário para a (re)construção da identidade étnicorracial.

### **1.3.2. Observação Participante**

A observação participante é utilizada aqui enquanto uma estratégia de analisar como se dão os processos de (re)construção da identidade negra e quilombola, observando o cotidiano escolar. Da mesma forma que nos indica um compromisso maior com a pesquisa, com a dinâmica do grupo a ser pesquisado e não somente a recolha de respostas e dados. De acordo com Brandão (1999), quando o(a) outro(a) se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o(a) pesquisador(a) participe de sua vida, de sua cultura. Quando o(a) outro(a) me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o(a) pesquisador(a) participe de sua história.

Entendemos, portanto, que quando a pesquisadora de certa forma, se integra na vida e dinâmica dos(as) participantes da pesquisa, tendo um certo envolvimento com tais e com suas atividades cotidianas, demonstra a posição da investigadora enquanto observadora participante.

E tudo isto por quê? Porque em todos os mundos sociais todas as instituições da vida estão interligadas de tal sorte e de tal maneira se explicam através da posição que ocupam e da função que exercem no interior da vida social total. que somente uma apreensão pessoal e demorada de tudo possibilita a explicação científica daquela sociedade. Por que também, o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada a observação participante (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Dessa forma, na tentativa de possibilitar por parte da pesquisadora a sensibilidade para ver o real e identificar os problemas conjuntamente com a comunidade, tais etapas de observação possibilitam construir caminhos reais em conjunto e delinear estratégias metodológicas que auxiliem a propor soluções viáveis. E assim, identificar os problemas,

desafios e possibilidades participando das atividades de recolha de dados, observação, participa também da realidade e do cotidiano.

Assim, procuramos nos atentar a observação enquanto participante, não no sentido de se tornar quilombola, mas de não ser meramente telespectador(a). Observar as formas de vida, o trabalho, os processos educativos requerem um compromisso, bem como uma participação ativa. De acordo com Brandão (1999), a relação obriga que o(a) pesquisador(a) participe. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história.

Foram realizadas 5 visitas em ambas as escolas que recebem os estudantes os(as) estudantes do Quilombo Grotão, em Bielândia, sendo 2 visitas em 2018 e 3 em 2019. Nos anos de 2018 e 2019, a pesquisadora desta pesquisa participou da “Comemoração ao Dia da Consciência Negra” na Escola Municipal, realizando palestras com os(as) alunos(as) do turno vespertino. As visitas a Comunidade Quilombola Grotão não foram contabilizadas, elas foram inúmeras e acontecem desde o segundo semestre de 2018, através do NEUZA. A autora, enquanto bolsista técnica participou de várias atividades junto à Comunidade nesse período.

Nesse sentido, na materialidade da pesquisadora e da pesquisa, buscamos, no tópico a seguir, uma compreensão de como acontece a relação entre escola, território e identidade no contexto das relações do Quilombo Grotão.

### **1.3.3. A pesquisa: abordagens iniciais**

O Brasil é o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior se considerarmos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria (RIBEIRO, 1996 apud CAVALLEIRO, 1998). Diante da diversidade presente em nossa sociedade, bem como das cicatrizes deixadas pelos séculos de escravidão, ainda temos em nossa história as marcas e consequências representadas através da desigualdade histórica presente nos dias de hoje na vida dos(as) negros(as).

O povo negro é resultado de um sistema histórico, social e político, de exclusão. Devido às condições adversas a que foram submetidos pela dominação ocidental eurocêntrica, atualmente permanecem discriminados, vivem cotidianamente com o racismo e a discriminação e não encontram condições equivalentes de raça e classe. Assim, ainda vivem em desvantagens aos brancos(as), em praticamente tudo, como:

renda, educação, violência, saúde, habitação e emprego. Questionar sobre as condições produzidas, dos povos e/ou dos negros nascidos na Diáspora Africana é considerar a história do país, bem como, as limitações e desafios de mais da metade da população brasileira. Além do deslocamento forçado e violento da grande massa do povo africano para o Brasil, pensamos o conceito que se apoia sobre uma concepção da diferença, fundada sobre a construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora (HALL, 2003).

Quando analisamos os povos descendentes de Quilombos, procedentes originais da Diáspora, consideramos o peso que a escravidão, a colonização e todo o sistema de racismo e racialização teve e ainda tem sobre a realidade dessas pessoas. Ainda está em avanço a consciência de direito dos quilombolas, enquanto identidade étnicorracial, direito à terra, ao território e territorialidade recriados e ressignificados na Diáspora. A uma infraestrutura que lhes garanta qualidade de vida e desenvolvimento local, esta por meio da inclusão produtiva, e principalmente do acesso ao direito e a cidadania, além de uma educação que priorize suas peculiaridades e subjetividades.

Dessa forma, é inconcebível para a escola enquanto instituição educacional formadora, desconsiderar a realidade regional e local, a diversidade presente e não debater em relação a isto. Essa pesquisa nasce disso: da necessidade de se pensar a educação para além de normas e sistematizações, ou seja, que vê o(a) aluno(a) enquanto pessoa individual, com experiências distintas de ensino aprendizagem. Pensar o território escolar que atende à demanda de estudantes quilombolas oriundos de Comunidades ou que esteja dentro de uma Comunidade Quilombola, é perceber de forma interdisciplinar como as vivências dos(as) sujeitos(as), as particularidades e semelhanças deste povo estão dispostas e como são concebidas para e a partir do(a) estudante quilombola.

O conceito de território pensado aqui é o colocado em Saquet (2015) que significa vivido, substantivado por relações, homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, representações, terra, relações de poder, religiões, instituições, diversidade, unidade e (i)materialidade. Superando conceituações do território enquanto fixado e material. E dessa forma, acredita-se que a escola, o currículo escolar, a Comunidade quilombola e o corpo do(a) estudante quilombola são territórios distintos que significam e são significados além da matéria, relações, diversidades e redes.

Este projeto se inicia em 2016, no Curso de Graduação Licenciatura em Geografia juntamente com o Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia (LEPG) e o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na ânsia de compreender as infâncias e adolescências negras, surgiu a pesquisa de Monografia: *“Racismo e Discriminação Racial de Estudantes Negros no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, nas reflexões do PIBID-Geografia, nos anos de 2016 e 2017”* e nessa perspectiva procuramos criar possibilidades de diversos olhares sobre as relações étnicorraciais no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, neste trabalho se empenhamos em tecer reflexões sobre o contexto escolar quilombola da Comunidade Quilombola Rural Grotão, localizada no município de Filadélfia, Tocantins, Brasil.

Consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a partir da Lei 10.639/2003, (que obriga a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Unidades de Ensino Médio e Fundamental, particulares e públicas) (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e o CNE/CEB nº16/2012 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), procuramos observar a viabilidade de introdução da (re)construção da identidade negra e quilombola no currículo escolar. As identidades aqui abordadas possuem múltiplas dimensões que estão para além dos muros das escolas e dos conhecimentos dos(as) professores(as).

Quando falamos de (re)construção da identidade, nos atentamos que as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000) e que por isso num movimento intenso de construção, de elaboração. Para tal, a forma como ela é mantida, construída e/ou constituída, depende das articulações de elementos interiores e exteriores, de regulação e afirmação. Destacamos a escola como um elemento social exterior que possui um papel na construção dessas identidades (a dizer negra e quilombola). Assim, à medida que o(a) estudante se autodeclara enquanto quilombola ele(a) aciona referências de dimensões externas, que podem inclusive ser a partir de mecanismos da escola.

Dessa forma, entendemos que a Educação Escolar Quilombola é firmada legalmente a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que institui as Diretrizes Nacionais para as Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; pela Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) que institui o conteúdo programático; bem como pelo Plano Nacional de implementação dessas diretrizes. Tais leis fazem parte da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) que regulariza a organização da educação brasileira com base na Constituição.

Essa Legislação, fruto das atuações do movimento negro no Brasil, diz respeito a todos os brasileiros, de qualquer pertencimento étnicorracial, e majoritariamente a população considerada negra. Assim, a Educação para as relações étnicorraciais inclui a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola. A Educação Quilombola diz respeito a todo processo de compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas que acontece nas Comunidades quilombolas, sendo muitas vezes não decodificados ou escritos. Já a Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas que estão dentro das Comunidades e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que visam, assim, uma aproximação entre os saberes da Comunidade e os curriculares (BRASIL, 2013).

Na intenção de pensar a identidade dentro, para e a partir do processo de ensinar e aprender, a escola é aqui considerada dentro e fora do Quilombo, em suas diversas dimensões. No sentido de que a escola dentro da Comunidade, está também dentro de um contexto atravessado por negociações, conflitos e luta pelo território, as crianças e adolescentes inseridas neste meio são afetadas, além de ativas nesses processos.

Diante do exposto, percebemos o desafio e a responsabilidade de uma pesquisa como esta, no sentido de pensar a escrita enquanto um processo importante, principalmente quando estamos diante de um cotidiano sempre em movimento, repleto de saberes, como é a escola e/ou território quilombola.

Procuramos analisar o contexto escolar da Comunidade Quilombola Grotão, localizada no município de Filadélfia, a 82 km do perímetro urbano e a 30 km do povoado de Bielândia. Está distante de Araguaína em torno de 70 km e da capital, Palmas, 460 km (LOPES, 2019). Possui uma escola em seu interior (Escola Criança Alegre), que atende estudantes do Ensino Fundamental I, multisseriada do 1º ao 5º ano. Os(as) alunos(as) das séries posteriores se deslocam diariamente no transporte escolar para o povoado Bielândia, a mais de 30 km de distância da Comunidade para a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Ensino Fundamental I, 6º ao 9º ano) e Escola Estadual Prof.º José Francisco dos Montes (Ensino Médio, 1ª a 3ª série). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), consideramos, portanto, que todas as escolas citadas anteriormente, se enquadram numa perspectiva de uma Educação Escolar Quilombola e assim devem trabalhar em consonância com essas diretrizes.

Pensamos a escola, o quilombo, os(as) estudantes e as possibilidades de intervenção que a educação pode ter sobre as identidades e seu processo constante de elaboração. Na perspectiva de que os(as) alunos(as) quilombolas estão imersos(as) e

entrelaçados(as) nesses territórios e nessas relações complexas, problematizar a identidade e a diferença, é dialogar sobre os sistemas coloniais de racialização que ainda estão inseridos na produção de identificação e diferenciação do ser e estar.

Assim, busca-se analisar a responsabilidade, as possibilidades e os desafios dos territórios escolar e curricular na (re)construção da identidade étnicorracial do(a) estudante quilombola, apesar das implicações e marcas de uma herança colonial e que assim, também coloniza. Problematizamos a possibilidade de uma educação firmada numa possível descolonização do currículo e na construção de pedagogias decoloniais partindo da constituição e efetivação das práticas pedagógicas (SOUZA, 2015).

É fundamental considerar as dimensões da vida e das relações dessas crianças e adolescentes na construção de suas identidades, individuais e coletivas, além dos lugares onde vivem, brincam e aprendem. Levando em consideração que a escola não é o único lugar da aprendizagem e que o(a) professor(a) também não é o único que ensina. A identidade é construída, desconstruída e/ou reconstruída no cotidiano para com a cultura e o território, através também dos processos da educação, dos sentidos e significados. Na medida em que, de acordo com HALL (2000) a identidade é um processo nunca terminado, ela pode também ser interrompida, ser impedida de continuar sua construção, há mecanismos, regras normativas ou regulativas que podem “quebrar” esse processo.

Assim como também há mecanismos que constituem ou regulam as identidades, que fazem com que sujeitos que se identificam não a “exercem” completamente, de uma só vez, por muito tempo ou que estejam em um processo constante de construção dessa identidade (HALL, 2000). Trazemos para este contexto, estudantes quilombolas negros(as) que se autodeclaram como tal, confrontam, negociam e articulam suas identidades na escola e no Quilombo. E que podem, por mecanismos de invisibilização ou negatização, entre outros que emergem no seu meio, terem o processo de constituição de sua identidade étnicorracial interrompido ou desconstruído.

Busca-se, portanto entender como os(as) estudantes quilombolas inseridos(as) nesses processos de educação re/constroem suas identidades (negra e quilombola) e como a escola se envolve nessa dinâmica. Nesse sentido, de que as escolas devem atender a especificidade étnicorracial da Comunidade em questão e que na estruturação e no funcionamento deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, faz-se necessário perguntar:

- As escolas reconhecem ou visibilizam a existência de tais estudantes e consideram suas especificidades?

- Existe um (re)conhecimento sobre a história e importância da Comunidade Quilombola Grotão?
- As escolas valorizam a memória de lideranças/patriarcas do Quilombo, no sentido de contribuição na (re)construção da identidade étnicorracial (negra e quilombola)?
- Como as escolas efetivam o que garante as legislações para uma Educação Escolar Quilombola?
- Qual a relação de tais escolas na des/re/construção da identidade étnicorracial dos(as) estudantes quilombolas?
- As escolas se prontificariam para reconhecer e potencializar a multiculturalidade dos(as) seus estudantes?
- Como os(as) estudantes quilombolas veem e se veem na escola?
- Quais os desafios e possibilidades para uma construção de pedagogias decoloniais?

Dessa forma, pesquisar a escola, um aparelho de Estado, como um território de des/re/construção da identidade étnicorracial, considerando sua inserção em um contexto quilombola e os condicionantes nessas relações, é relevante por:

- a) gerar pesquisa científica tanto para a comunidade acadêmica, quanto escolar e quilombola, visibilizando e valorizando a identidade, cultura e história negra brasileira na formação da sociedade nacional. Além de gerar reflexão sobre este povo nas áreas social, política e educacional no território brasileiro;
- b) abordar o contexto escolar a partir de dinâmicas regionais quilombolas, atendendo a emergência da visibilidade da ancestralidade negra, sua resistência histórica, sua memória coletiva, sua trajetória e subjetividade no espaço escolar;
- c) oferecer uma análise da escola não só como um ambiente de construção de conhecimento, mas também um âmbito de convivência que deve produzir valores que contribuam para orgulho e pertencimento étnicorracial, questões que vão além dos direitos humanos buscando diálogos a respeito das diferenças e individualidades do aluno como ser social e único.

Neste sentido, trazemos a seguir, uma breve discussão sobre o contexto em que estão inseridas as Comunidades quilombolas na luta pelos direitos fundamentais,

incluindo acesso à educação diferenciada. Posteriormente refletimos sobre os processos históricos e atuais da Comunidade Quilombola Grotão, local interlocutor desta pesquisa.

## 2. NA EMERGÊNCIA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O QUILOMBO GROTÃO

*“Porque esse caso aqui não é um momento de quadrinho, é um caso histórico, umas pessoas que tem o pé no chão, umas pessoas que realmente quer terra pra sobreviver.”*  
(RODRIGUES<sup>3</sup>. 2019)

Para iniciar um diálogo sobre Comunidades Quilombolas é importante ressaltar que suas origens estão intrinsecamente relacionadas à história de construção do Brasil, que foi firmada no processo de escravização que durou séculos. Tal sistema traficou e comercializou africanos(as) escravizados(as), definindo a população negra meramente como objeto e foi o último país que o aboliu legalmente.

Durante mais de trezentos anos, nosso país sustentou um sistema colonial escravocrata, amparado de forma ideológica, científica e legalmente. Lembramos que a violência e coerção aos negros(as) era elemento estrutural do regime escravista, para sustentar a própria ordem, já que sem a compulsão do terror, o indivíduo não trabalharia nem se submeteria ao cativo (SOUZA, 2016).

Nesse sentido, para além da legislação que fundamentava e criminalizava as fugas e as rebeliões, a população negra resistiu de forma estimada. Criando estratégias de fuga, de organização, de sobrevivência e subserviência, mulheres e homens negros(os) se negaram as opressões coloniais escravocratas e lutaram pelas suas identidades, culturas e memórias.

O recurso mais utilizado pelos negros escravos, no Brasil, para escapar às agruras do cativo foi sem dúvida o da fuga para o mato, de que resultaram os quilombos, ajuntamentos de escravos fugidos, e posteriormente as entradas, expedições de captura. Infelizmente, não dispomos de documentos fidedignos, minuciosos e circunstanciados a respeito de muitos dos quilombos que chegaram a existir no país; os nomes de vários chefes de quilombos estão completamente perdidos; e os antigos cronistas limitaram-se a exaltar as fadigas da tropa e a contar, sem detalhes, o desbarato final dos quilombolas (CARNEIRO, 1958, p.13).

Além disso, entendemos que esse movimento, foi em si próprio resistência e revolta contra a sociedade que oprimia não somente os modos de vida, quanto a existência

---

<sup>3</sup> Maria Aparecida Gomes Rodrigues é mulher, negra, quilombola, nascida e criada na Comunidade Quilombola Grotão. Casada com Raimundo Cantuário, é mãe e avó. Sua residência é ponto de encontro e partida para reuniões e tomadas de decisões dentro do Grotão. É presidente da Associação da Comunidade, bem como uma das lideranças de maior influência. Atua dentro e fora do Quilombo, nos conflitos e diálogos com Instituições, a Justiça e o Estado.

e/ou humanidade dos(as) negros(as). O Quilombo foi e continua sendo uma forma de legitimação do ser, do corpo, do expressar, dos modos de se vestir, de falar, de viver, das religiões, das organizações sociais, das territorialidades e das afetividades afro-brasileiras. Um ponto de organização, resistência e movimento negro construído na e da Diáspora.

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, - uma síntese dialética (CARNEIRO, 1958, p. 24).

A definição de Quilombo como uma organização de escravizados(as) fugidos(as) tem apresentado novos significados. Atualmente, muitas pesquisas demonstram a multiplicidade em todas as regiões do Brasil sobre a formação de comunidades de negros(as) escravizados(as) e ex-escravizados(as), tanto durante quanto depois do período escravocrata (LOPES, 2019). Assim, há novas perspectivas sobre o entendimento de Quilombos, que não está necessariamente ligada a fuga de escravizados(as), mas de diversas formas de ocupação do território, resistência da população negra e de reparação histórica.

De acordo com o Artigo 2º (Decreto n.º 4887 (BRASIL,2003)) são consideradas Comunidades remanescentes de quilombos os grupos étnicos raciais, segundo auto atribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Isso quer dizer que o elemento para reconhecimento da identidade é da própria Comunidade, ou seja, ela mesma é que se autodeclara enquanto quilombola.

Esta nova categoria “remanescente de quilombo” de acordo com Rita de Cássia D. Lopes (2019) não é uma sobra/resíduo do passado, mas sim, o reconhecimento da multiplicidade de questões identitárias, políticas, econômicas e territoriais que constituíram as Comunidades de hoje. Na importância do Quilombo e dos(as) quilombolas como luta política e histórica, refletir sobre tais na atualidade é também pensar em uma antropologia da autonomia cultural deste povo. Além de considerar sua resistência e ressignificação no tempo e no espaço, na luta pelo território e pela territorialidade.

Durante todo esse tempo, desde a escravização, os(as) descendentes de africanos vêm lutando por meio do Movimento Quilombola representado através de Associações pela regularização e titulação de suas terras, nas quais residem e cultivam alimentos.  
Não

somente reivindicam a posse e permanência nas terras como também direitos fundamentais, incluindo a educação e a liberdade para suas formas de vida. O Quilombo é por si mesmo, luta em movimento, constante em transformação, conhecimento e organização.

Existe uma emergência nessas Comunidades tradicionais em serem reconhecidas, inclusive pelo Estado, enquanto critério necessário para reivindicação por reparação dos seus direitos em relação principalmente aos seus territórios. Tal reconhecimento busca legitimar a resistência histórica pelos modos de vida e manutenção da cultura dessas Comunidades, que ainda se encontram em situação de desigualdade estrutural atualmente. No caso dos quilombolas, descendentes diretos da Diáspora e da história escravista do Brasil, eles vêm lutando coletivamente, valorizando sua resistência às opressões sofridas, construindo suas relações coletivas e com a terra. É nesse sentido que fazemos uma reflexão sobre a atualidade das Comunidades Quilombolas na busca pelos direitos, incluindo o da educação diferenciada.

## 2.1 COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO NA LUTA PELOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Para pesquisar juntamente a estudantes que são quilombolas, é necessário de antemão, perceber que estes(as) estão envolvidos(as) num processo maior, que vai além da sua Comunidade. Processo este em que todas as Comunidades negras do Brasil estão permeadas, relações de lutas, conflitos e negociações institucionais e territoriais. Por isso, é importante compreender o movimento histórico do que é, foi, significa e é ressignificado de Quilombo e Comunidade Remanescente Quilombola.

A história de luta e resistência do povo quilombola enquanto organização social pelos seus direitos fundamentais e por reafirmação de sua identidade, garantiu, mesmo que formalmente a necessidade de ampliar o próprio conceito de Quilombo, que se reconfigura a partir de uma nova significação no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): “Aos remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Adquire conhecimento formal, o conceito “Comunidades remanescentes de Quilombo” com o objetivo de assegurar o acesso à terra e ao território, garantindo a titulação definitiva pelo Estado brasileiro.

O que legitima a propriedade da terra para uma Comunidade quilombola, é a história de origem e permanência. A maioria das Comunidades quilombolas não possuem os documentos que comprovam a titulação, eles são emitidos atualmente, requisitados pela luta pelo território. Assim, buscam negociações com a legislação para garantia de permanência e livre acesso ao território ancestral.

Isso devido ao processo de apropriação de terras no Brasil, que se tornou e é historicamente e racialmente hierarquizado. A cartografia brasileira carrega nas fronteiras das propriedades de terra um traçado de um sistema racista, onde atualmente podemos identificar quem propõe as regras do processo colonial e quem não, quem controla e o quem define quem vai ou não se apropriar, como também notar os vários conflitos de terra que ainda perduram atualmente. Considerando a ideia de pensar Quilombo e Comunidade Remanescente de Quilombo como uma organização coletiva de luta e permanência pelo/no território, além da liberdade de viver suas práticas culturais, costumes e seus valores.

Já a primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra (LEITE, 2000, p. 335).

Assim, é relevante considerar que os quilombos, foram essencialmente um movimento coletivo e político contra as opressões sofridas pela sociedade civil vigente e que, portanto, os remanescentes de quilombos trazem em sua trajetória não somente a luta pelo seu território, bem como a luta pela reafirmação de suas culturas e identidades que foram por muito tempo, massacradas. Deste modo, o reconhecimento de uma comunidade remanescente de quilombo é, considerar que:

Dentro de uma visão ampliada, que considera as diversas origens e histórias destes grupos, uma denominação também possível para estes agrupamentos identificados como remanescentes de quilombo seria a de terras de preto, ou território negro, tal como a utilizada por vários autores, que enfatizam a sua condição de coletividades camponesa, definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade (SCHMITT, TURATTI e CARVALHO, 2002, p. 03).

De acordo com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 2004 (BRASIL, 2004), os quilombolas são considerados Comunidades e Povos Tradicionais. Uma vez que estes grupos possuem seu próprio modo de produzirem e se organizarem socialmente, baseados nos conhecimentos,

técnicas e práticas transmitidos pela transmissão oral de cultura de geração em geração. Indagar, portanto, sobre o direito territorial das Comunidades remanescentes de quilombo é também compreender que os quilombolas existem no presente, que utilizam o território pra sua reprodução e que possuem formas específicas de existência.

Isso significa que as Comunidades não estão estáticas ou isoladas, como associado ao passado, no período escravocrata. Elas são organizadas distintamente, se modificam de acordo com o tempo, o espaço e as relações. Diante de suas realidades, são grupos que estão sempre em constante movimento, na busca pelo território, (re)constróem sua identidade, territorialidade, reafirmam suas diferenças e reivindicam seus direitos. Tal singularidade a qual estão relacionadas está ligada a forma como se organizam em torno da terra, da ancestralidade, da história e das suas relações.

Contudo, surgem questionamentos e discussões sobre como podem ser identificados ou quem são os “remanescentes de quilombos”, já que por meio do decreto 4887/2003 (BRASIL, 2003), os membros da Comunidade podem se autodeclarar. Dessa forma, para além do direito à terra, corresponde a uma forma atual de territorialidades e subjetividades que marcam seus lugares no espaço e no tempo, evocando suas atuais implicações políticas, principalmente no quadro atual do Brasil.

Na realidade dessas e das Comunidades remanescentes quilombolas espalhadas em todo território brasileiro, evidenciamos que elas evocam não somente o direito à terra e a territorialidade, mas o direito de se organizarem conforme seus valores e práticas culturais, bem como suas estratégias na luta pelos seus direitos fundamentais: pela terra e território, contra o racismo, pela vida, por políticas públicas que garantam a saúde, a moradia, o trabalho e a educação, inclusive a educação quilombola.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004), o país tem 49.722 estudantes matriculados em 364 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, distribuindo-se da seguinte forma nas regiões do país: Norte (9728), Nordeste (30.789), Sudeste (3.747), Sul (536), Centro-Oeste (4.922). Em frente deste quadro estatístico, populacional e educacional, cabe reafirmar a necessidade de pensar as diretrizes para a Educação em comunidades quilombolas em termos de concepções gerais, que abranjam a diversidade étnico-racial e regional do país. Faz-se necessário dizer, também, que pensar em Educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra de todo o país, que apresenta índices de escolaridade e alfabetização inferiores à população branca (SECAD, 2006, p. 146)

O direito a educação gratuita, pública e de qualidade é garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), no entanto sabemos que historicamente, graças ao racismo do nosso país, os(as) afrodescendentes ainda possuem dificuldades de acesso e permanência

a escola. Dessa forma, é, portanto, importante analisar a escola enquanto não somente um ambiente de reprodução do conhecimento, mas como um território de lutas, impasses e trocas, bem como um território de identidade negra e quilombola. Além de levar em consideração os(as) estudantes que adentram a unidade escolar, enquanto detentores de conhecimento, de subjetividades e diferenças.

Falamos aqui de subjetividades, rompendo com as concepções biologicistas ou deterministas de desenvolvimento humano, de processos de aprendizagem e desenvolvimento da consciência (MOLON, 2003). Assim, uma educação capaz de considerar as subjetividades de seus estudantes, seria capaz de perceber que o processo de aprendizagem ou de elaboração de suas identidades dependem do indivíduo e das relações que acontecem entre ele(a) seu meio. Nesse sentido, capaz de identificar particularidades que constituem os(as) estudantes enquanto sujeitos criativos(as), capazes, sem padrões generalizáveis.

Considerando a Educação para as Relações Étnico-raciais, incluindo a Educação Escolar Quilombola, ancoradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é importante questionar: O acesso à educação para estudantes quilombolas garante o desenvolvimento e emancipação identitária étnicorracial que lhes é necessário? A escola permitiria revolucionar-se para a realização do reconhecimento e do multiculturalismo presente em seu interior? A escola considera/valoriza o direito do(da) aluno(a) quilombola de ser e de existir dentro de sua subjetividade?

A partir dessas reflexões pensamos estudar o Quilombo Grotão, no contexto de uma Educação Escolar Quilombola e a sua contribuição na (re)construção da identidade étnicorracial do(a) estudante quilombola. Considerando que o interesse por uma pesquisa com crianças e adolescentes quilombolas de uma Comunidade específica como esta, envolve questões para além da escola. É estar diante de um território de impasses, um campo de lutas constantes institucionais, estruturais e territoriais cotidianas. Estes e estas estudantes estão permeados por questões mais amplas. As relações, as formas de vida, de organização, de sobrevivência, de resistência, na lida com a infância e a adolescência, fazem o ser quilombola. Tais questões nos direcionam a localização da Comunidade Quilombola Grotão, local dessa pesquisa, sua história, especificidades e a realidade da educação.

O Tocantins possui atualmente 45 Comunidades remanescentes quilombolas certificadas e distribuídas pelo estado (Quadro 01). Do total, 09 estão na região norte do estado, entre elas a Comunidade Quilombola Grotão, que faz parte desta pesquisa; 16

estão na região sudeste; 06 na região central e 14 na região sul. Segundo Mariana Ribeiro de Matos (2018) elas resultaram das frentes de ocupação ocorridas na Capitania de Goiás, durante a escravidão. A frente migratória do Sul estava ligada ao ciclo da mineração do ouro, e a frente migratória do Norte à expansão da criação de gado. Escravizados(as) fugiam das fazendas dos estados do Maranhão, Piauí, Pernambuco e Bahia e vinham para a capitania de Goiás (norte de Goiás, atual Tocantins).

**Quadro 01: Comunidades Quilombolas certificadas até 2017 no Tocantins**

Item	MUNICIPIO	COMUNIDADE	REGIÃO	D.O.U.
01	Araguatins	Com. Quilombola Ilha de São Vicente	Norte	27.12.2010
02	Filadélfia	Comunidade Quilombola Grotão	Norte	09.12.2008
03	Santa Fé do Araguaia	Comunidade Quilombola Cocalinho	Norte	20.01.2006
04	Aragominas	Comunidade Quilombola Baviera	Norte	20.01.2006
05	Aragominas	Comunidade Pé do Morro	Norte	27.12.2010
06	Esperantina	Comunidade Quilombola Carripiché	Norte	03.12.2015
07	Esperantina	Comunidade Quilombola Ciriaco	Norte	03.12.2015
08	Esperantina	Comunidade Quilombola Praiachata	Norte	03.12.2015
09	Muricilândia	Comunidade Quilombola Dona Juscelina	Norte	24.03.2010
10	Santa Tereza do TO	Com. Quilombola Barra da Aroeira	Sudeste	20.01.2006
11	São Felix do TO	Com. Quilombola Povoado do Prata	Sudeste	20.01.2006
12	Mateiros	Comunidade Quilombola Formiga	Sudeste	19.11.2009
13	Mateiros	Comunidade Quilombola Carrapato	Sudeste	19.11.2009
14	Mateiros	Comunidade Quilombola Ambrósio	Sudeste	19.11.2009
15	Mateiros	Comunidade Quilombola Mumbuca	Sudeste	20.01.2006
16	Mateiros	Com. Quilombola Margens do Rio Novo	Sudeste	31.07.2014
17	Mateiros	Comunidade Quilombola Riachão	Sudeste	31.07.2014
18	Mateiros	Comunidade Quilombola Rio Preto	Sudeste	31.07.2014
19	Mateiros	Comunidade Quilombola Boa Esperança	Sudeste	02.02.2015
20	Santa Rosa do TO	Com. Quilombola Morro São João	Sudeste	20.01.2006
21	Natividade	Comunidade Quilombola Redenção	Sudeste	20.01.2006
22	Conceição do TO	Água Branca	Sudete	03.12.2015
23	Conceição do TO	Matões	Sudeste	03.12.2015
24	Ponte Alta do TO	Lagoa Azul	Sudeste	20.05.2016
25	Almas	Poço D' Antas	Sudeste	02.10.2017
26	Brejinho de Nazaré	Com. Quilombola Currealinho do Pontal	Centro	24.03.2010
27	Brejinho de Nazaré	Comunidade Quilombola Manoel João	Centro	06.07.2010

28	Monte do Carmo	Comunidade Quilombola Mata Grande	Centro	05.05.2009
29	Dois Irmãos do TO	Com. Quil. Santa Maria das Mangueiras	Centro	19.11.2009
30	Brejinho de Nazaré	Comunidade Quilombola Malhadinha	Centro	20.01.2006
31	Brejinho de Nazaré	Com. Quilombola Córrego Fundo	Centro	20.01.2006
32	Chapada de Natividade	Comunidade Quilombola São José	Sul	20.01.2006
33	Arraias / Paranã	Com. Quil. Kalunga do Mimoso	Sul	12.12.2005
34	Arraias	Com. Quil. Fazenda Lagoa Dos Patos	Sul	03.07.2014
35	Paraná	Comunidade Quilombola Claro	Sul	18.03.2014
36	Paraná	Comunidade Quilombola Prata	Sul	18.03.2014
37	Paraná	Comunidade Quilombola Ouro Fino	Sul	18.03.2014
38	Almas	Comunidade Quilombola Baião	Sul	14.11.2010
39	Porto Alegre	Com. Quilombola São Joaquim	Sul	20.01.2006
40	Dianópolis	Comunidade Quilombola Lajeado	Sul	28.04.2010
41	Chapada de Natividade	Com. Quil. Chapada de Natividade	Sul	20.01.2006
42	Arraias	Com. Quilombola Káagados	Sul	03.07.2014
43	Arraias	Com. Quilombola Lagoa da Pedra	Sul	10.12.2004
44	Jaú do Tocantins	Com. Quilombola Rio das Almas	Sul	24.03.2010
45	Porto Alegre	Com. Quilombola Laginha	Sul	20.01.2006

As informações contidas no quadro foram obtidas através do site: [Palmares. Comunidades certificadas: Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos \(Crqs\) Atualizada até a Portaria Nº45/2018, Publicada no DOU de 05/03/2018. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs.](http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs) Acesso dia 12 de abril de 2018.

Fonte: OLIVEIRA, 2018.

Muitas foram as formas de resistência da população negra as opressões sofridas, dentre elas o movimento migratório posterior abolição. Algumas Comunidades do Tocantins têm sua história de formação, geografia e territorialidade marcadas pela romaria e a busca pelas Bandeiras Verdes. Motivados(as) pela fé e religiosidade descendentes africanos(as) se abrigavam nas florestas e cerrado, estabelecendo organizações autossuficientes. No norte do estado, os quilombos Dona Juscelina em Muricilândia, Cocalinho em Santa Fé do Araguaia e Baviera e Pé do Morro em Aragominas têm na sua narrativa de origem romeiras e romeiros do Padre Cícero, em sua maioria que migraram em busca das Bandeiras Verdes (RATTS, 2020). Luís Guilherme Resende de Assis (2017) diz que ao título de “romeiros” aditou-se “quilombola” e que a cada orientação do híbrido messiânico, novo ponto georreferencial emergia na territorialidade romeira – hoje, quilombola.

A consciência histórica de formação de alguns dos territórios quilombolas do norte do estado nos referênciam a aproximação de localização geográfica da Comunidade

Quilombola Grotão, bem como das diferenciações e semelhanças nos seus modos de vida e reprodução. Nos principiando a pensar sua especificidade histórica e de territorialidade e posteriormente seu contexto escolar.

## 2.2 "ELA CONSEGUIU SE ESCONDER E ALI NASCEU O QUILOMBO GROTÃO!"

*“O Quilombo é esse, esse é o Quilombo Grotão”  
(RODRIGUES, 2019).*

Entre os anos de 1865 e 1866 nasce a Comunidade Quilombola Grotão, que atualmente fica localizada no município de Filadélfia, Tocantins, distante da sede municipal cerca de 82 km e 30 km do povoado Bielândia. Está distante de Araguaína em torno de 70 km e da capital, Palmas, 460 km (LOPES, 2019). Decorrente da fuga de escravizados(as) de um engenho de açúcar que se situava no estado do Maranhão, numa viagem longa em direção ao seu atual território, tem uma mulher: Mãe Lunarda como a grande referência e matriarca ancestral (ALMEIDA, 2011).

*“Na época que eles chegaram eram duas famílias, eles se esconderam, conseguiram fugir, porque era a estrada real que passava dentro do Quilombo, eles conseguiram fugir, ela conseguiu se esconder e ali nasceu o Quilombo Grotão. Ali era bem distante, na época não existia Araguaína, essas cidades mais próximas, não existia, entendeu?! E ali começou, hoje nós tamo na oitava geração. Ali a Mãe Lunarda ganhou a mãe Elídia, aí a mãe Elídia foi mãe de 12 filhos, e aí foi aumentando a minha geração” (RODRIGUES, 2019).*

Como afirma Dona Aparecida (Presidenta da Associação Quilombola do Grotão), as cidades da região, como Araguaína, ainda não existiam, quando a Comunidade se inicia. De acordo com os(as) moradores, o Quilombo é constituído por 19 famílias hoje em dia, que vivem com restrições ao seu território total. Desde 2012 vivem em cerca de 100 hectares garantidos por um acordo judicial, sendo que o território ancestral do quilombo é medido em 2.096,9455 hectares pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Em 09 de dezembro de 2008, Grotão recebeu o certificado de autorreconhecimento como comunidade remanescente de quilombos, emitido pela Fundação Cultural Palmares. Como consequência, entre 2009 e 2010 foram realizados os estudos do INCRA para delimitação do território quilombola, publicado em 2011. Em dezembro de 2013, foi emitido decreto

pela Presidência da República que reconhece a área de 2.096,9455 hectares como território tradicional da comunidade (FARIAS, 2016, p. 02).

A Comunidade passou por muitas situações de conflitos com grileiros(as), fazendeiros(as) e com a Justiça. Com a chegada de grileiros(as) em 1979 afirmando serem donos(as) da terra, com a criação de gado que arrebentavam as cercas das roças dos(as) moradores, comiam as plantações. Por isso, a Comunidade começou a sofrer com a escassez de comida. Além de serem impedidos(as) de acessarem algumas áreas para plantarem as roças, foram pressionado(as) a deixarem o Quilombo por falta de perspectiva e meios de se manterem (ALMEIDA, 2011).

Assim, a partir de então, de acordo com Mariana Ribeiro de Matos (2018) diversas situações desde ameaça com pistoleiros; ambiguidades na atuação do GETAT (Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins), responsável por executar as medidas necessárias à regularização fundiária da Comunidade até processo judicial que culminou em 2008 com decisão judicial de despejo de 10 famílias da Comunidade, foram expulsos do território e ficaram 3 meses num ginásio em Filadélfia (TO). Nesse mesmo ano, os(as) quilombolas entraram com processo para reconhecimento e certificação na FCP (Fundação Cultural Palmares), sendo que, no dia 09 de dezembro de 2008, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria Nº 94, de 25 de novembro de 2008, certificando a Comunidade como remanescente de quilombo (LOPES, 2019).

Mesmo depois de retornarem à Comunidade, só voltaram a ter esperanças pela retomada das terras, a partir da publicação do RTID (Relatório de Identificação e Delimitação) em 2011 (ALMEIDA, 2011), e posterior promulgação do decreto que confirmou a definição do território quilombola do Grotão, em dezembro de 2013. No entanto, a devolução dessas terras ainda não aconteceu (FARIAS, 2016). Conforme regulamenta a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a regularização acontece pelos procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras. Grotão está na fase de desapropriação e reassentamento dos posseiros, aguardando a titulação definitiva de seu território.

O território quilombola possui o Cerrado, o Rio João Aires e o Morro Grotão, como referências. A Comunidade segue em preservação do bioma, da fauna e flora da região. Mesmo utilizando a terra para plantar, sempre o fizeram de forma sustentável, pois uma vez que o solo começava a ficar infértil, mudavam para uma outra área, esperando assim um tempo de descanso. Assim, a terra se recuperava e mantinha a produtividade.

Recentemente, a Comunidade recebeu o “Projeto UBUNTU – Sou o que sou pelo o que nós somos”. A proposta foi viabilizada em acordo de cooperação técnica celebrado em 2003, entre o Ministério Público do Trabalho (MPT) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Procuradoria do Trabalho no Município (PTM) de Araguaína, com o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas da Universidade Federal do Tocantins (NEUZA/UFT) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) Araguaia- Tocantins. O projeto está implantado na Comunidade Quilombola Grotão e tem como objetivo promover a utilização sustentável da área rural para geração de renda e disponibilização de uma maior variedade de alimentos para a Comunidade. Com investimentos em estrutura e assistência técnica vem desenvolvendo atividades de qualificação técnica com as famílias para o trabalho com as seguintes cadeias produtivas: Mandiocultura, Piscicultura, Horticultura e Avicultura (SANTOS, HAMMES e COSTA, 2019). E dessa forma, a Comunidade Grotão planta, cria animais e vende seus produtos com assistência do projeto.

Nas observações a campo, percebemos que a Comunidade Quilombola Grotão é um território de relações, trocas, de moradia, de aprender, de plantio de hortaliças, criação de animais, de ouvir os mais velhos e de compartilhar. Existe uma relação muito forte com a terra, não somente para o sustento alimentar, mas também para o sustento da vida, envolve valores simbólicos, éticos e hierárquicos que se entrelaçam com a história e memória da Comunidade. O que reafirma a luta pelo território.

As mulheres são protagonistas importantes na Comunidade. Estão presentes na atualidade da lida com a terra, das práticas e saberes que criam e compartilham na produção do conhecimento e na luta pelo território. Mulheres quilombolas descendentes da transgressão de uma, para emancipação de todas, elas trabalham, se organizam e se articulam. São a base estrutural do trabalho. Sendo o doméstico, o espaço por excelência das mulheres, estas lideram na manutenção do lar, na alimentação, são as responsáveis pela educação formal dos filhos e são detentoras dos saberes medicinais. Além disso, estão presentes em várias formas de trabalho, desde o plantio, o cultivo, até na comercialização dos produtos, na construção de casas, criação de animais, dentre outras atividades cotidianas. Apaziguadoras e mediadoras de conflitos dentro e fora da Comunidade, elas lideram na logística, na organização das estratégias, na negociação e sensibilidade de lidar com autoridades e instituições.

No Quilombo, a maioria das casas são feitas de sapé. Construídas pelos(as) próprios quilombolas, em forma de mutirão, têm suas paredes de argila com troncos de

árvore e são cobertas de palha. A maioria das moradias possui fogão à lenha, além do fogão tradicional, aparelhos eletrodomésticos e trempe de madeira (girau) na cozinha para lavar louça. Os banheiros são artesanais e não possuem tratamento de esgoto. As casas são um pouco afastadas uma das outras, não possuem cercas ou barreiras que as separem, o que nos indica uma especificidade do uso comum do território. Com poucas estradas dentro do Quilombo, o acesso às casas se dá por caminhos de picada, conhecidos como trieiros. Os quintais, que são identificados pelos domínios das famílias, têm muitas árvores frutíferas, plantas e animais domésticos (Figura 01).

Figura 01: Comunidade Rural Quilombola Grotão<sup>4</sup>



Fonte: Acervo da pesquisa (26/11/2019)

A escola da Comunidade (*apresentada posteriormente*) é o espaço utilizado para reuniões de todas as formas, é o ponto de encontro, na maioria das vezes, de instituições que estão em diálogo com o Quilombo. É onde são realizadas encontros, reuniões, apresentações, além das aulas que acontecem regularmente (Figura 02).

A relação com a terra e o território para as(os) quilombolas do Grotão envolve valores simbólicos, de uma ética, uma hierarquia que vai além de produção de alimento ou mercadoria. Tudo significa e faz parte de um processo para a produção da vida, contrapondo a lógica capitalista, baseada no individualismo e na mercadoria. No Quilombo Grotão, o trabalho ocorre sempre de forma comunitária, se organizam desde

---

<sup>4</sup> Casa atual de Raimundo e Aparecida. Casa feita de palha. Esta casa é o centro político da Comunidade, pois Aparecida é a presidente da associação (ALMEIDA, 2011).

as antigas roças até o projeto em vigor em forma de Mutirão. Há um esforço conjunto de todos(as), uma unidade de forças pautada na reciprocidade, buscando o bem comum.

Figura 02: Reunião Projeto UBUNTU na escola do Quilombo Grotão



Fonte: Acervo do NEUZA (22/11/2019).

No sentido de respeitar a natureza e aprender com ela, no Grotão podemos considerar modos e práticas de vida característicos do Bem Viver (ACOSTA, 2016), apesar dos grandes empreendimentos que os cerceiam. Alberto Acosta nos aponta experiências e valores do Bem Viver.

Com sua proposta de harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre os indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, com seu regresso a valores de uso, o Bem Viver, uma ideia em construção, livre de preconceitos, abre as portas para a formulação de visões alternativas de vida (ACOSTA, 2016, p. 33).

Para a Comunidade em questão, compreendemos que todos os processos de transformação que o Quilombo Grotão passou e continua passando, constituem sua formação e especificidade. Além disso, existem os conflitos em torno do território, a indignação, a resistência, as estratégias e permanência dos(as) quilombolas que fazem parte dos seus cotidianos.

Devido à distância em relação ao centro urbano e a estrada não pavimentada (Figura 03), o deslocamento é difícil e o acesso a serviços básicos como a saúde e a continuação dos estudos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) são acessados no povoado Bielândia e quando necessário, encaminhados à Araguaína -TO. São 23 km de estrada de terra até a TO-222, que segue por mais cerca de 7 km até o povoado. É comum

os(as) quilombolas se queixarem de se sentirem discriminados(as) quanto a essas políticas públicas, uma vez que muitas vezes elas não chegam.

A Comunidade Quilombola Grotão possui uma escola em seu interior (Escola Criança Alegre), que atende estudantes do Ensino Fundamental I, multisseriada do 1º ao 5º ano. Os(as) alunos(as) das séries posteriores se deslocam diariamente no transporte escolar para o povoado Bielândia, a cerca de 30 km de distância para a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Ensino Fundamental I, 6º ao 9º ano) e Escola Estadual Prof.º José Francisco dos Montes (Ensino Médio, 1ª a 3ª série).

Figura 03: Encontro de TO-222 com estrada que liga à Comunidade Quilombola Grotão



Fonte: Acervo do NEUZA (22/02/2019)

De acordo com os(as) moradores, um dos poucos meios de transporte é o ônibus escolar, que faz percursos diários da Comunidade para o transporte dos(as) alunos(as). Dessa forma, utilizam o ônibus para o povoado quando precisam resolver questões institucionais. Assim, o transporte escolar possui múltiplas funções não somente para atender o direito ao acesso à educação.

Nesse sentido, na atualidade dessas relações, no Quilombo também estão presentes os(as) diversos(as) sujeitos(as) que compõem, permeiam e movimentam o território. Por isso buscamos trazer as crianças e adolescentes, no intuito de compreender um pouco essas relações, que constroem e reconstroem o ser quilombola. Sabemos que no cerne da luta pelo território, estão os adultos, considerados a referência da memória e da experiência. Mas onde estão as crianças e os(as) adolescentes? Uma vez que a identidade quilombola se constrói também na oralidade, na escuta, na observação dos

mais novos. Onde estão na contribuição à luta quilombola e na produção de conhecimento?

A partir de tais questionamentos e da importância que a educação exerce dentro da Comunidade, as crianças e adolescentes quilombolas na dinâmica dos seus cotidianos e na complexidade das suas relações, indicam novas formas, novos caminhos a partir de suas vivências e suas proposições que também fazem o ser quilombola. É, portanto, para e a partir deles(as) que essa pesquisa se realiza. Considerando que, enquanto sujeitos ativos, críticos e protagonistas, nas suas formas de experienciar o mundo e constituem identidades.

É necessário um olhar interdisciplinar sobre os elementos que estão presentes na construção da identidade, para interpretar tais aspectos e assim, entender como a escola possui um papel importante de contribuição nesse processo. Observamos que as características da pesquisa nos apontaram para uma abordagem qualitativa, procurando compreender assim os contextos e subjetividades.

Na realidade dessas e das Comunidades remanescentes quilombolas espalhadas em todo território brasileiro, evidenciamos que elas evocam não somente o direito à terra e a territorialidade, mas o direito de se organizarem conforme seus valores e práticas culturais, bem como suas estratégias na luta pelos seus direitos fundamentais: pela terra e território, contra o racismo, pela vida, por políticas públicas que garantam a saúde, a moradia, o trabalho e a educação, inclusive a educação específica.

Por isso, buscamos no próximo tópico, relacionar território, escola e identidade étnicorracial. Pensamos como tais categorias se entrelaçam e estão presente na vida do(a) aluno(a) quilombola do Grotão e fazem parte da Educação Escolar Quilombola. Consideramos o território quilombola, em seu sentido material e simbólico; o território escolar, o território do currículo e o corpo-território do(a) estudante quilombola. Territórios que estão em constante movimento, por meio das relações e das trocas, se cruzam e estão presentes no processo de construção da identidade étnicorracial do(a) estudante.

### 3. ESCOLA, TERRITÓRIO E IDENTIDADE: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

*“Estamos em casa, é um povo humilde, um povo simples, um povo que vem do sofrimento, um povo que vem do cansaço, mas que tem o rosto na esperança... Qual é a esperança? Da sobrevivência!” (RODRIGUES, 2019).*

O debate sobre a Educação Escolar Quilombola, tem como referências legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e o parecer do CNE/PC 003/2004 (BRASIL, 2004). Homologada em 2012, pelo parecer CNE/CEB nº 16 como uma modalidade da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola institui a promoção de pedagogia própria em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas (BRASIL, 2013).

Assim, de acordo os princípios constitucionais que orientam a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013): as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas devem considerar os processos próprios de ensino aprendizagem e de produção de conhecimento das Comunidades quilombolas. Nesse sentido, iniciaremos por refletir sobre uma educação para as relações étnicorraciais e como o currículo escolar é importante nesse contexto, uma vez que este nos apontará possibilidades e dificuldades de se pensar a escola, posteriormente o(a) estudante quilombola e sua identidade étnicorracial.

Logo em seguida, ainda neste capítulo dialogamos sobre os conceitos de identidade e território, tal qual como estão dispostos e podem ser relacionados à realidade da escola e como esta também está neles. Para isso, consideramos necessário entender elementos, como: territorialidade (SAQUET, 2015), tradição e memória (POLLAK, 1992), currículo (ARROYO, 2013), poder (RAFFESTIN, 1993), lugar (TUAN, 2015), ancestralidade e corporeidade (RATTS, 2018), representação representatividade e diferença (SILVA, 2000; ORLANDI, 1999 e HALL, 2016). Tais elementos fazem parte cotidianamente na vida de estudantes quilombolas.

Se o território como Rogerio Haesbaert (2007) afirma, nasce de uma dupla conotação, material e simbólica e que para muitos adquire tamanha força que combina com igual intensidade funcionalidade e identidade, como podemos pensa-lo para e/ou a partir da identidade de estudantes quilombolas do Quilombo Grotão? Enquanto essa, uma

das questões que permeia nosso texto, consideramos aqui o território, seja ele tomado, habitado ou mesmo sonhado não apenas como terra, já que para as Comunidades quilombolas é, além disso, um território em movimento, legitimado por um povo da mesma descendência étnica, que reconhecem a mesma luta, que passaram e passam por várias transformações. Bem como material e simbólico, das relações, das práticas, dos saberes, escrito pela memória, falado por meio da oralidade e em movimento constante produzido pela vida cotidiana.

Bem como, a escola também é pensada como território, na medida, que este é promovido pela relação com outros indivíduos e significa, por isso, interação plural, multiforme; reciprocidade e unidade; significa territorialidade(s) pelas trocas, tensões e conflitos advindos das diferenças e das identidades (SAQUET, 2015). A escola também é este ambiente de interação, de trocas, de conflitos, de relações de poder, de marcadores de fronteiras de acesso e permanência em seu interior.

Por muito tempo, a educação foi um direito negado aos povos descendentes quilombolas, um direito que ainda passa por um processo de reconhecimento e é uma das muitas lutas dessas Comunidades. Como necessária e elementar, a educação possui uma função característica de cada Comunidade, na elaboração da identidade étnicorracial, produção, compartilhamento de saberes, símbolos e modos de vida específicos. Enquanto uma Comunidade rural, o Quilombo Grotão enfrenta dificuldades e desafios a políticas públicas fundamentais, como a educação. Observamos, assim, as trajetórias socioespaciais que os(as) estudantes realizam cotidianamente no percurso diário do Quilombo à escola, da escola ao Quilombo.

Em estudos anteriores, foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e em especial no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (SANTOS, 2005, p. 12).

O racismo ainda é um problema constante de nossa sociedade, e é um assunto de forte embate, ele ainda está presente, seja este manifestado abertamente ou sutilmente em todos os espaços, inclusive na escola. Construir positivamente uma identidade étnicorracial em uma sociedade que, tradicionalmente, ensina suas crianças negras, desde

o nascimento, que é preciso negar a si mesmo para ser aceito, é um desafio. A escola está atenta a isso? É a partir dessa realidade que quando pensamos a articulação entre escola e (re)construção da identidade, analisamos os processos complexos, plurais, conjecturais e subjetivos que suas relações estão inseridas.

Assim, procuramos entender como se expressa essa dinâmica, de uma educação escolar quilombola, entendendo que vai além da educação formal, uma vez que o processo ensino-aprendizagem também está na oralidade, por meio da transmissão de saberes, nas experiências fora da escola. Afinal, ensinar para os(as) quilombolas, está ligado diretamente com os vínculos com a ancestralidade, com a história, com a memória e não é um papel exclusivo da escola e o(a) professor(a) não é o(a) único(a) responsável. O Quilombo vem educando suas crianças e adolescentes desde antes da chegada da educação formal, por meio de seus próprios conhecimentos, sua resistência, seus modos de vida, suas práticas e territorialidades que ultrapassam gerações.

Como a maioria das crianças e adolescentes moradores do Quilombo Grotão, se encontram estudando nas escolas do povoado Bielândia, algumas preocupações são possíveis, como o reconhecimento, (in)visibilidade dentro do território escolar, bem como nos currículos em exercício nos temas relacionados as questões étnicorraciais. Assim, existe a necessidade de pedagogias que contribuam na elaboração da identidade étnicorracial nas escolas, que abertamente ou não, podem reproduzir racismos nos seus interiores, além de reavaliação das formas de assistência, acolhimento e permanência de discentes quilombolas nos seus espaços.

### 3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS (LEI 10.639/2003)

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a legislação que rege o sistema educacional público e privado (desde educação básica ao ensino superior) de todo território nacional (BRASIL, 2006). A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em 1961 (lei n.º 4024/61) (BRASIL, 1961) e a atual em 1996 (lei n.º 9394/96) (BRASIL, 1996), que ratifica o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A educação e a escola possuem responsabilidade no combate ao racismo. Não podemos negar, contudo, que ela também pode contribuir para sua reprodução. Diante

disso e dos efeitos de uma educação que inferioriza ou invisibiliza, contribuindo para a perpetuação do racismo, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005). Assim, diante de um longo debate e lutas do movimento social negro, em 9 de janeiro de 2003 o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as unidades de ensino pública e privada de ensino fundamental e médio. A Lei foi acrescida dos artigos (BRASIL, 2003):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira.

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

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com o objetivo de inserir nos conteúdos escolares o estudo sobre a luta do povo negro, a cultura negra brasileira e a contribuição da população negra na formação da sociedade nacional, além de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

A obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é uma conquista e um grande avanço para as questões étnicorraciais no nosso país. Contudo, é apenas o início de uma discussão mais ampla sobre a população negra e os povos quilombolas. Haveria, portanto, antes de tudo ter que haver uma consciência política e histórica quanto à diversidade por parte dos(as) docentes, ou seja, ter-se em mente que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicorraciais distintos, com cultura e história próprias. Além do fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com estereótipos contra negros(as), ampliando o acesso a informações (SILVA, 2006).

O objetivo principal da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é, portanto, uma tentativa de valorização e positivação da história, cultura e luta do povo negro, no

complexo dessas relações e do combate ao racismo na educação. Sua implementação nos leva a problematizar questionar se a escola pode ir além dos estereótipos criados historicamente sobre o corpo negro? O que sabemos sobre História e Cultura Afro-brasileira? Como não reproduzir ideias estereotipadas sobre as questões étnicorraciais e que no fundo carregam estigmas preconceituosos? São questionamentos que se devem fazer na esfera escolar, a partir da implementação da Lei e suas disposições. A Lei abre caminho para tais discussões serem feitas no ambiente escolar, de forma interdisciplinar e que se busque ir além da postura de denúncia de preconceitos e contribua para a construção de referenciais positivos para a identidade do(a) estudante negro(a) e quilombola.

Atividades de mobilização contra qualquer tipo de discriminação deve ser questão de primeira ordem no ambiente escolar, além do quadro de professores(as) e funcionários(as) procurar formas de detectar sutis manifestações entre os(as) alunos(as) e lutar contra isso. Afinal, a omissão sobre essa questão e o silêncio sobre esse tema impede que existam boas relações e passa a ideia de que realmente o racismo não existe e que não falar sobre isso é não tocar na ferida, ou seja, perpetua a situação ideológica atual. O questionamento sobre esses assuntos seja na sala de aula, no pátio ou no livro didático, não é incentivar os(as) estudantes a praticar atos discriminatórios, é resgatar a história de luta de um povo que constitui boa parte da nossa população.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

Então, pode-se entender que o descuido com as relações étnicorraciais quer na família ou na escola contribui para a formação de indivíduos racistas que acreditam na existência de seres melhores e piores de acordo com a sua cor. No entanto, a escola assume o lugar onde a criança pode aprender os conteúdos escolares correlacionado com a história e construção do seu povo, fazendo assim com que o estudante entenda consequentemente sobre si próprio e sobre os outros a sua volta.

Percebemos, portanto, a necessidade de uma produção de conhecimentos por parte dos(as) professores(as) referentes aos valores que contribuam para orgulho e pertencimento étnico-racial. Tendo em vista que trabalhar a questão étnicorracial na escola e especificamente na sala de aula está relacionado em ir além dos direitos humanos, buscando diálogos a respeito das diferenças e das individualidades. Além dessa questão,

está relacionada à forma como os conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-brasileira são abordados, isso quer dizer que a maioria dos(das) educadores(as) se direcionam aos negros(as), enfatizando os mal tratos, sem ressaltar sua história de luta, de resistência e do desejo pela liberdade.

Não bastaria assim, quando se ensina nas escolas a história dos afrodescendentes, falar dos escravos como vítimas, mas haveria que ressaltar as histórias de resistências, as lutas por liberdade e as contribuições político-culturais dos povos negros. Ou seja, uma educação integral e inclusiva não apenas combate formas racistas e preconceituosas, ou se tocaia em tolerâncias, mas se joga em aprender, interagir, dialogar com os outros, enriquecendo o conceito de identidade para além das diferenças (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006, p. 35).

Podemos, portanto, afirmar que a inclusão do debate sobre as questões étnicorraciais na escola, além, de uma forma de reconhecimento do papel do povo negro na sociedade atual brasileira, é uma forma de reparação com os afrodescendentes referentes ao passado de escravidão.

Para além da promulgação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 indica que os estabelecimentos de Educação Básica devem registrar a história não contada dos(as) negros(as) brasileiros(as), tais como os remanescentes de Quilombos, Comunidades e territórios negros urbanos e rurais (BRASIL, 2004). Essa educação, juntamente com as Comunidades quilombolas reivindicam formas, pedagogias e práticas de lidar com o conhecimento, de forma que crie estratégias de ensino que contemple as formas de constituição e identidade do que é ser quilombola.

Compreendemos, assim, que a escola e seus diversos sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professores(as), gestores(as)) devem se prontificar a ressignificar e reinventar para construir um currículo que conste além dos conhecimentos globais, nacionais e regionais, a cultura, a tradição, a memória, a oralidade e a ancestralidade africana e afro-brasileira, o mundo do trabalho, a corporeidade, as lutas pela terra e pelo território. Uma vez que todos esses elementos fazem parte concomitantemente do cotidiano dos(as) estudantes quilombolas.

Educar para as relações étnicorraciais surge a partir disso, da consciência sobre a história de nosso país, desde antes de acontecer a travessia do Atlântico; da possibilidade de se pensar para além do eurocentrismo sistemático; contra discriminações e racismos; e de considerar formas de ensino que valorizem, reconheçam e legitimem a identidade

étnicorracial do(a) estudante. Assim, dialogaremos a seguir sobre a modalidade de ensino que compreende as escolas quilombolas, que formularão as orientações que regem seu funcionamento e garantem uma educação diferenciada de acordo com suas próprias demandas educacionais.

### **3.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**

Para iniciar o diálogo sobre Educação Escolar Quilombola, é necessário levantar pontos importantes, objetivando entender e avançar no ensino-aprendizagem étnicorracial de forma democrática. Inicialmente, entendemos que a Educação Escolar Quilombola é firmada legalmente a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que institui as Diretrizes Nacionais para as Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) que institui o conteúdo programático, bem como pelo Plano Nacional de implementação dessas diretrizes. Tais leis fazem parte da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) que regulariza a organização da educação brasileira com base na Constituição. Essa Legislação, fruto do movimento negro no Brasil, diz respeito a todos os brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial, majoritariamente a população considerada negra. Assim, a Educação das Relações étnico-raciais inclui a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Resolução N.º 8 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. De acordo com tais diretrizes, esta é a modalidade de educação básica que compreende as escolas quilombolas que estão dentro das Comunidades e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2013). As escolas quilombolas são aquelas localizadas dentro dos territórios quilombolas, já a Educação Escolar Quilombola é o ensino ofertado nessas escolas e em escolas que recebem estudantes quilombolas.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção

no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país (BRASIL, 2013, p. 448).

Para tanto, é preciso observar a qualidade das relações neste espaço partindo do currículo escolar, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico – PPP, um instrumento de planejamento técnico, pedagógico e ação política. Neste caso, compreendendo PPP como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013, p. 446):

O PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também, transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de formar profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Assim, quando pensamos em contexto escolar e sua relação com a identidade, especificamente as identidades negra e quilombola, estamos considerando a escola a partir de seu papel ou grau de influência na criança ou adolescente, não só como estudante, mas como pessoas com suas multiplicidades de características e significados individuais, da qual ele(ela) vai utilizar em sociedade e assumir posição atuante. A escola deve ser pensada, portanto, como algo mais abrangente, além de normas, conteúdos e regimentos. Afinal, o currículo, as práticas pedagógicas, e a escola em geral, interferem no processo, podendo tanto valorizar as identidades e diferenças, quanto discriminá-las e/ou até negá-las.

Pensar em Diretrizes para educar as relações étnicorraciais em Comunidades quilombolas sugere que nós pensemos a partir das próprias Comunidades (SECAD, 2006). Dentre os objetivos instituídos das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, são demandas educacionais:

[...]- assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. [...]

- zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais. [...]

- subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história e da realidade brasileira [...] (BRASIL, 2013, p. 428).

Esses objetivos são demandas reais dos Quilombos contemporâneos. Através da forma como todo o território é organizado, na lida com a terra, com a vida, com a natureza e nas relações complexas cotidianas, surgem pedagogias, que são traduzidas nas formas de fazer, morar, criar, vestir, se deslocar, se alimentar, trabalhar, falar, contar histórias, nas crenças; nos complexos sistemas de logística que organizam a Comunidade; elementos que são regidos por mulheres, homens, adolescentes e crianças num constante movimento que produz conhecimento.

Para isso, é necessário a compreensão por parte de todo corpo escolar sobre mecanismos que participem da construção da identidade, como: representatividade; valorização do corpo/cabelo negro e sua memória e ancestralidade; atribuição de valor as personalidades negras; a contribuição do negro para a construção do Brasil; a luta e resistência do povo negro histórica e atualmente; saberes e práticas produzidos pelo Quilombo. Para contribuir de forma positiva a construção da identidade racial dos estudantes negros, além de ser um território de luta por afirmação e representação. Tendo como compromisso possibilitar o respeito entre os(as) alunos(as) de diferentes pertencimentos étnicorraciais, que fuja a homogeneização, de forma que sejam tratados diferentes, dentro da igualdade, possibilitando assim, relações mais equilibradas entre eles. Dessa forma além de um ambiente de construção de conhecimento, é um território de impasses, luta por afirmação e representação, debates e trocas.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como um território também das relações étnicorraciais e para a sustentabilidade cultural assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB, 2013). Não menosprezando os condicionantes nas relações étnicorraciais estabelecidas dentro da escola, como o racismo, discriminação racial e quilombola, ancestralidade, diferença, alteridade, identidade, territorialidade e cultura, dentro do complexo que envolve as questões étnicorraciais.

Para tanto, onde se encontra a escola no território da educação quilombola? Especificamente, as três Unidades de Ensino que recebem os(as) estudantes quilombolas do Grotão, atendem a especificidade étnicorracial da Comunidade Grotão no sentido da valorização e (re)construção da identidade desses(as) alunos(as)?

### 3.1.2 O currículo e o Desafio da Educação Escolar Quilombola no Brasil

Os conhecimentos que constituem os currículos escolares estão envolvidos diretamente com aquilo que os estudantes são e/ou aquilo que se tornarão, dentro de suas individualidades. Para Miguel Arroyo (2013), em sua obra “Currículo, território em disputa” afirma que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado.

É nesse sentido que é muito importante pensar nas possibilidades políticas do currículo, enquanto instrumento e base essencial não somente para indicar caminhos do que ensinar e para quem, mas como um território de poder e identidade. Isso acontece a partir do momento em que é deduzido o tipo de conhecimento que vai compor o currículo, já que é considerado importante, dessa forma, privilegia-se um tipo de conhecimento, selecionado entre diversas possibilidades.

Sabemos que os conteúdos que o compõe buscam não somente que o(a) estudante domine alfabetização, matemática ou ciências, mas também contribui na formação do ser humano desejável para conviver em sociedade. Que conhecimentos são esses? Quais critérios levaram para a escolha desses conteúdos? Assim:

Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê”, mas “por quê”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que não privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p.16-17)

Para além de conteúdos, se estabelecendo enquanto um território de impasses e tensões a partir de relações de poder, o currículo se mostra como um território. Para Rogerio Haesbaert (2007) território tem a ver com poder, mas não apenas poder político, como também a questão simbólica de apropriação. Dessa forma, pensando na disputa e apropriação do conhecimento enquanto uma política de dominação, estamos imersos na luta por protagonismos de epistemologias, no reconhecimento de umas e negação de outras.

Isso por que nem todos os saberes são considerados legítimos, principalmente se estes não forem produzidos na academia, os considerados conhecimentos universais. Há experiências, saberes e práticas que não tem lugar no currículo. Modos de ler o mundo que contrapõe a lógica eurocêntrica e colonial, estão por si próprios em conflito por sua

vez nos territórios do currículo. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2007) o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola advêm dessa disputa histórica por reconhecimento. São conjuntos de saberes, formas de ler e entender o mundo, que foram negados. Mesmo que instituídos através de legislações, haverá lugar para tais diretrizes no território do currículo? Uma vez que tanto a escola (vista como um ambiente de diferentes relações, funções e significados), como o currículo que a constitui, como o corpo, e neste caso o corpo do(a) estudante (enquanto base para a identidade) são territórios distintos e estabelecem relações de poder, trajetórias, diferenças e identidades.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p.150)

Dessa realidade, não podemos desconsiderar a existência e reprodução do racismo em nossa sociedade e que este está também presente na escola. Uma vez que tanto o racismo, quanto a negação do povo negro pode estar, principalmente no currículo. Mas não somente, considerando que o corpo escolar, pode não estar atento a essa questão, contribui para a sua perpetuação. Uma vez que concordamos que o racismo existe, é uma prática diária na nossa sociedade e a discriminação regida pela condição de cor acontece em todas as instâncias, notamos que logicamente, assim como permeiam o cotidiano das relações da sociedade, transcorre também no ambiente escolar. Assim, compreendemos que as situações racistas podem envolver a relação entre os(as) estudantes, professores (as) e a gestão escolar, contudo, também é repassado através dos livros e materiais didáticos.

O racismo, ou mesmo a negatização da identidade étnicorracial se manifesta na escola como uma ação de aversão, ódio ou intolerância em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial perceptível através da cor de pele, traços e tipo de cabelo, etc. Também é um agrupado de princípios humanos que acreditam na existência de raças inferiores e superiores. Essa diferenciação de tratamento, uma atitude anti-educativa, concorre para difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo (SANTOS, 2005). No complexo das relações étnicorraciais, é importante pensar como o racismo é um desafio para o currículo escolar.

É preciso desconstruir os estereótipos que existem por parte dos profissionais da educação em relação a raça e/ou etnia dos(as) estudantes, além da compreensão de que não existe em nenhum momento a ver com a capacidade intelectual. É necessário também considerar o conhecimento produzido por todos(as) os(as) estudantes, incentivando dessa forma, elogiando e reafirmando a capacidade de todos(as) seus(suas) alunos(as). Fazer com que o(a) estudante enxergue na escola um ambiente de respeito e motivação e se sinta bem é necessário, uma vez que, muitos(as) alunos(as) hoje em dia não encontram na família essa estrutura.

Considerando também que grande parte dos(as) professores(as) também se encontram estressados(as) e cansados(as), em prol de muitos problemas decorrentes na educação, é preciso pensar como são estabelecidas as relações na escola. Levando em consideração esses fatores, se o relacionamento (seja consigo e/ou com outro) não for agradável o ensino aprendizagem pode ficar comprometido. Diante disso, é preciso proporcionar na escola um ambiente propício para aprender, ensinar, ouvir e dialogar.

Quanto à reformulação do currículo para a educação quilombola, pensamos que os caminhos a serem percorridos devem partir de um resgate da história do povo negro, sua contribuição para a construção do Brasil, as atualidades das Comunidades remanescentes quilombolas, a presença da categoria raça, etnia e seus significados, os desafios diversos para tais em todos os processos sociais. É um desafio romper com o mito da democracia racial e mudar para e a partir das relações étnicorraciais, rompendo com o silêncio escolar.

A busca constante de caminhos para construir indicadores que possibilitem, de forma real, tratar a história e a cultura das comunidades quilombolas, seus saberes, seus modos de viver, dever e se organizar de maneira respeitosa deve ser vista não como uma coisa à parte, e sim, como um (re)pensar e (re)organizar a educação brasileira (SILVA, 2012, p. 69).

Dependendo da forma como isso será trabalhado pode correr o risco de contribuir para a negação da identidade, ou seja, para que o(a) estudante negue a si mesmo, como corpo negro. As questões podem recair como um ponto de vista folclórico de multiculturalismo, que estaria fadado a costumes e festas, em detrimento de todo processo histórico de luta, resistência e injustiças sociais sofridos. Ou mesmo, transmitir a ideia de uma realidade alheia a nossa, tratando apenas como herança africana, sem trabalhar na perspectiva de associar essa herança às identidades negras presentes no espaço educacional e na vida cotidiana.

Assim, no que se refere a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é o caminho curricular inicial e possível para o resgate das questões étnico-raciais no ambiente escolar e em outras dimensões que surgem a partir dele. O estudo sobre identidade negra e quilombola na escola é de grande importância, se mostra um tema pertinente atualmente, pode ser uma contribuição não somente para a valorização da corporeidade negra, como também um aporte de combate ao racismo e discriminação racial existente hoje na sociedade brasileira e manifestados no ambiente escolar, bem como pode possibilitar alternativas pedagógicas e estratégicas para além da tolerância.

Na Educação Escolar Quilombola é necessário para a escola respeitar ou promover práticas político-pedagógicas que contemplem as especificidades da(s) Comunidade(s) a que a escola possui relação. Se esta escola está no território do Quilombo e/ou recebem estudantes quilombolas, possui assim, responsabilidade legal de presar pela especificidade de seus(suas) estudantes, para que sejam respeitados(as) em suas identidades etnicorraciais. É preciso que eles(as) sejam vistos, percebidos e entendidos (Figura 04).

Sabemos que o(a) estudante quilombola chega na escola com vivência, experiências de fora da escola que precisam ser reconhecidas, pois há aprendizados, há saberes e conhecimentos aprendidos pela observação, participação e oralidade transmitidos pelos(as) mais velhos(as), pelos(as) patriarcas e matriarcas. Compartilhados na sua Comunidade, a partir de sua origem étnicorracial. A escola pode, a partir de seu currículo, nas suas práticas pedagógicas, proporcionar um sentimento de pertencimento e/ou positividade à experiência do(a) aluno(a).

A fotografia mostra mochilas presas à parede de uma casa, indicando a existência de crianças estudantes. Mas não somente, são crianças, estudantes e quilombolas. Estão inseridas em processos educativos, seja dentro de seu território ou fora dele, seja dentro ou fora da escola. Como algo que perpassa a todos e é inerente ao ser humano, a educação não é algo solitário na teia das relações, ela acontece em condições sociais, políticas, culturais e raciais. Assim, portanto, como os(as) próprios estudantes são responsáveis pela educação, pois também ensinam e aprendem, profissionais da educação e Comunidade também são responsáveis pela elaboração das reflexões do currículo.

Figura 04: Alunos(as) quilombolas: sujeitos (in)visíveis?



Fonte: Acervo da Autora. Comunidade Quilombola Grotão (07/03/2019).

O ano no calendário denuncia a atualidade da emergência em se falar disso. Transcorridos mais de 15 anos da promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), dialogar sobre relações étnicorraciais nas nossas escolas ainda é um desafio. Mais do que um desafio, é um compromisso que não pode mais ser adiado. Um compromisso não somente com as Comunidades Quilombolas, mas com a população brasileira. Há necessidades mais do que legais ou obrigatórias, do currículo considerar a educação quilombola como reconhecimento da história do nosso país.

Nesse esforço, refletimos a seguir sobre o que é identidade no contexto do Quilombo Grotão e de seus(suas) estudantes: um compromisso do currículo e da Educação Escolar Quilombola.

### 3.2 "EU NÃO POSSO NEGAR MINHA RAIZ": O QUE É IDENTIDADE?

*“Não, mas eu não posso negar minha raiz, eu tenho que dizer de onde eu sou, se eles quiser considerar eles considera, se não quiser, eu nunca nego minha origem” (RODRIGUES, 2019).*

Somos seres intrinsecamente sociais e estabelecemos relações com o outro anterior ao momento do nascimento. Estamos inseridos num contexto socioespacial e recebemos informações do(a) outro(a) constantemente de acordo com a variabilidade das

relações sociais construídas, dessa forma, esse processo pode nos influenciar conforme o nosso envolvimento ao que está preestabelecido. Assim, os indivíduos buscam, criam ou mantem referenciais a partir do(a) outro(a), que são essenciais para a formação das múltiplas identidades que os constituem.

E é mediante a isso que iniciamos a discussão sobre identidade. O que é identidade? Apresentamos uma reflexão a partir de Stuart Hall (2000 e 2005) e Tomaz Tadeu da Silva (2007). Para Stuart Hall (2000) a definição de identidade ainda é algo complexo e irresoluto, mas que podemos associar principalmente com a visão construída de si em relação ao outro; nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares. Assim, assumimos diversas identidades durante a vida a qual somos demandados(as) ou nos sentimos pertencentes, sendo assim também uma questão de identificação.

Lembrando que as identidades são construídas, são, portanto, resultado das relações sociais e culturais. Uma vez que refletimos sobre o(a) outro(a), estabelecemos referencias e conseqüentemente diferenças ou semelhanças. Por isso, a identidade e a diferença estão em conexão. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2007) a identidade carrega o traço da diferença.

Assim, a identidade é construída a partir do que os(as) outros(as) são, para posteriormente desenvolver em si a visão do que o constitui como pessoa, a visão do seu próprio eu. Para tal, essa visão ou entendimento do seu eu único, não é inata, mas baseada no conhecimento global, nas experiências, nas conexões espaciais, nas múltiplas territorialidades concebidas individualmente. Está deste modo, ligada intimamente com assumir seu lugar de individualidade, de sentido ou propósito no mundo concomitante com as múltiplas características que o constitui como ser humano, como corpo atuante no tempo e no espaço.

Notamos, assim que a ideia do “eu” é constituída em um processo de decifração do diferente, por meio das relações com os outros. Assim, mesmo que nos mostremos passivos, o procedimento se coloca como subjetivo, pois as relações são estabelecidas de um ser para o outro ser e não de um ser para o nada. Isso quer dizer que como o outro se posiciona, interfere em mim, faz interpelações mesmo que a reação desenvolvida não se evidencie por palavras ou resultados visíveis, ela pode acontecer de outras formas constituídas através das simbologias e significados despertados. Uma vez que as relações são estabelecidas com o outro e com o coletivo, elas são construídas a partir da diferença e da alteridade. Vemos, deste modo, a identidade como uma capacidade de associação interior e exterior, afirmando o valor de influência do outro sobre nós.

Isso significa que o processo de definir a identidade surge de várias relações sociais, culturais e, portanto, também relações de poder. Já que as nossas relações não são definitivamente harmoniosas, nossa sociedade possui hierarquias, incluindo de identidades. Dessa forma, quando afirmamos identidades, como a negra ou quilombola, “não negamos a raiz”, como afirma Dona Aparecida Rodrigues (Liderança da Comunidade Quilombola Grotão), também estamos demarcando diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2007) explica que dizer “o que somos”, significa também dizer “o que não somos”. Se sou negro(a), obviamente não sou branco(a). E quando se aciona isso, o que é colocado em jogo? No sentido de que tanto a identidade negra, quanto a quilombola passa por um complexo processo de classificação, significação e atribuição de valores positivos e negativos.

Uma vez que no Brasil, existe um sistema de racialização que estrutura a sociedade, corpos racializados e etnicizados são constituídos discursivamente, em relações de poder. Na medida em que isso acontece, são acionadas referências, representações e representatividade sobre tal identidade. As representações são muito importantes, pois são elas que formarão as bases para a identificação. O reconhecimento passa pela representação.

Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma “casa”; e o que sentimos, pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa “casa” um “lar”. Em outra parte ainda, nós concedemos sentido às coisas, pela maneira como as *representamos*- as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a ela, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Nesse sentido, a representação vai atribuir sentido, vai atribuir valores e significados associados, vai criar uma imagem e a vincularemos aquilo que pensamos. O(A) estudante buscará modelos com que possa se identificar. Se a representação do ser negro(a) e quilombola for algo positivo retratada e vivenciada pelos(as) alunos(as), contribuirá para a formação da sua identidade. Contudo, se essa representação carrega estigmas construídos historicamente, como a desumanização da escravidão ou a marginalização do povo negro, ela contribuirá para um rompimento no processo.

A representação negativa, o racismo e discriminação étnicorracial são reguladores na construção da identidade negra e quilombola e podem interromper ou desconstruir a identidade étnicorracial. De forma complexa e distinta para cada um(a), a identidade

étnicorracial também pode ser reconstruída quando existem referenciais, representatividade e representação positivas sobre seu povo e seu eu. Essa ressignificação pode ser realizada em parte pela escola, através de um trabalho interdisciplinar e conjunto da valorização, visibilidade e positividade.

Se autodeclarar negro(a) vai se relacionar, portanto, com a forma como o(a) negro(a) é representado pela sociedade, como este(a) se vê, se relaciona com os traços negroides em seu corpo e como se posiciona a partir disso. Dessa forma, passa pela concepção de cada um, podendo ser construída e revista pelos indivíduos. Esse processo pode ser demorado, uma vez que, graças as marcas de séculos de escravização, mesmo que haja incentivo por parte da família, ou de outros atores, boa parte da população ainda associa o ser negro(a) a coisas ruins, graças aos estereótipos construídos historicamente e criam estigmas e representações negativas sobre os corpos negros.

Ora, o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos (FERNANDES e SOUZA, 2016, p. 106).

Assim, os(as) crianças e adolescentes buscam muitas vezes assemelhar-se no branco, uma vez que não vê na escola, referenciais que lhe represente, não vê a positividade da sua cultura e assim, não se sente incluído(a) no processo de ensino aprendizagem. Considerando a grande quantidade de possibilidades de referenciais para a construção identitária, a tendência é buscar categorias diversificadas que fujam da negritude, como o ‘moreno’. Isso se deve pelo fato de o ‘moreno’ não ser branco, nem negro, uma vez que também apresenta baixo poder discriminatório. “[...] O moreno pode remeter a pessoas das mais diferentes cores e dos mais diferentes pertencimentos étnicorraciais” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p. 175). Isso se deve a atual situação étnico-social do Brasil, em que: “ser negro” e “ser branco” implicam muitas coisas, para além da cor de pele.

A identidade quilombola se relaciona com referenciais como o território, territorialidade, as lutas do passado e do presente, com a memória, com ancestralidade, oralidade e é construída de forma coletiva, por meio de um grupo com a mesma origem étnica e também individualmente. O sujeito traz à tona acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade a qual pertence, também rememora, se identifica, se reconhece e (re)constrói seu eu. Nesse sentido, identidade e memória se entrelaçam entre vários processos identitários de territorialidade e resistência do ser quilombola.

Identidade coletiva é uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas políticos, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos, etc., entendidos como mais significativos do que outros e que o diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias, etc. O que “nós”, antropólogos, chamamos de sinais diacríticos. Trata-se aqui da identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que sem dúvida carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos outros grupos (MUNANGA, 2012, p. 09).

Dessa forma, consideramos que a identidade quilombola de sua ancestralidade, demonstrada nas narrativas orais de lutas e resistências na conquista do território, mesmo que não tenha sido consolidada completamente. Se (re)constrói através da oralidade, as práticas, os saberes, os trajetos, acontecimentos de resistência, as lutas, e se transmite para o grupo enquanto memória coletiva e individual, necessária para a esperança e construção de um futuro, representado pela conquista do território.

É nesse sentido que pensamos a escola, o(a) estudante quilombola e a relação com sua identidade étnicorracial. Afinal, não podemos negar a força da presença das crianças e adolescentes no lar, na escola e na Comunidade. Elas estão e são lá. Elas se envolvem e são envolvidas pelo território e pela cultura e sua educação informam sobre elas. Movimentam-se na vida cotidiana, construindo e reconstruindo identidades.

Visto que no caso da Comunidade Quilombola Grotão, as identidades racial e étnica se interseccionam (sendo quilombola e negra), já que é uma Comunidade Negra e rural podemos considerar a lida com diversos racismos. A escola, enquanto um espaço que não é desassociado da sociedade, lamentavelmente ainda traz em si as marcas do histórico escravista, verificadas através da reprodução do racismo e conseqüentemente da negação de tais identidades.

O que nos conduz a pensar sobre a qualidade das relações estabelecidas cotidianas, não apenas entre os próprios alunos(as), mas também entre os(as) alunos(as) e professores(as). Como as escolas em questão e ou os(a)s estudantes lidam com as intersecções de ser negro(a) e quilombola e articulam as diferenças? A escola sequer considera a existência e/ou especificidade de tais alunos(as)? Como a escola se movimenta em relação a (re)construção da identidade do(a) aluno(a) quilombola?

Notamos, portanto que há uma relação entre a escola e a identidade étnicorracial do(a) estudante na medida em que ela possui mecanismos de representação que estão presentes no seu currículo, no material didático e nas práticas pedagógicas. Evidenciamos assim, que cabe a escola um olhar mais alargado em relação ao universo das relações

étnicorraciais e suas disposições, de forma que valorize ou crie possibilidades para que o(a) aluno(a), seja ele(a) quilombola ou não, se perceba na escola.

O processo de construção da identidade, seja étnicorracial ou não, é constante, complexo e instável. E, além disso, entendemos que esse processo não se dá no isolamento, pois não acontece somente na escola, como em diferentes espaços e territórios em que muitos(as) pessoas/agentes influenciam na ressignificação, negação e aceitação que constituem essa identidade. De acordo com Stuart Hall (2000) a identidade deve ser compreendida como algo a ser produzido e não descoberto, ou seja, que se precisa fazer do zero ou escolher entre várias opções e então lutar e incorporá-la a si. E que nesse processo de elaboração, ela não é nunca completamente determinada, uma vez que se pode “ganhá-la” ou “perde-la”, pois ela pode ser abandonada ou insustentada.

Assim, se esta não pode ser completamente finalizada, pensamos na existência de um processo contínuo de construção e/ou reconstrução da identidade étnicorracial dos(as) estudantes, que pode em determinados momentos, ser perdida, interrompida ou perturbada, havendo dessa forma um movimento de desconstrução. Por isso, trataremos no próximo tópico, uma breve reflexão de como poderia acontecer esse processo a partir da realidade do(a) estudante quilombola do Grotão.

### **3.2.1 Uma reflexão sobre o processo de des/re/construção da identidade quilombola**

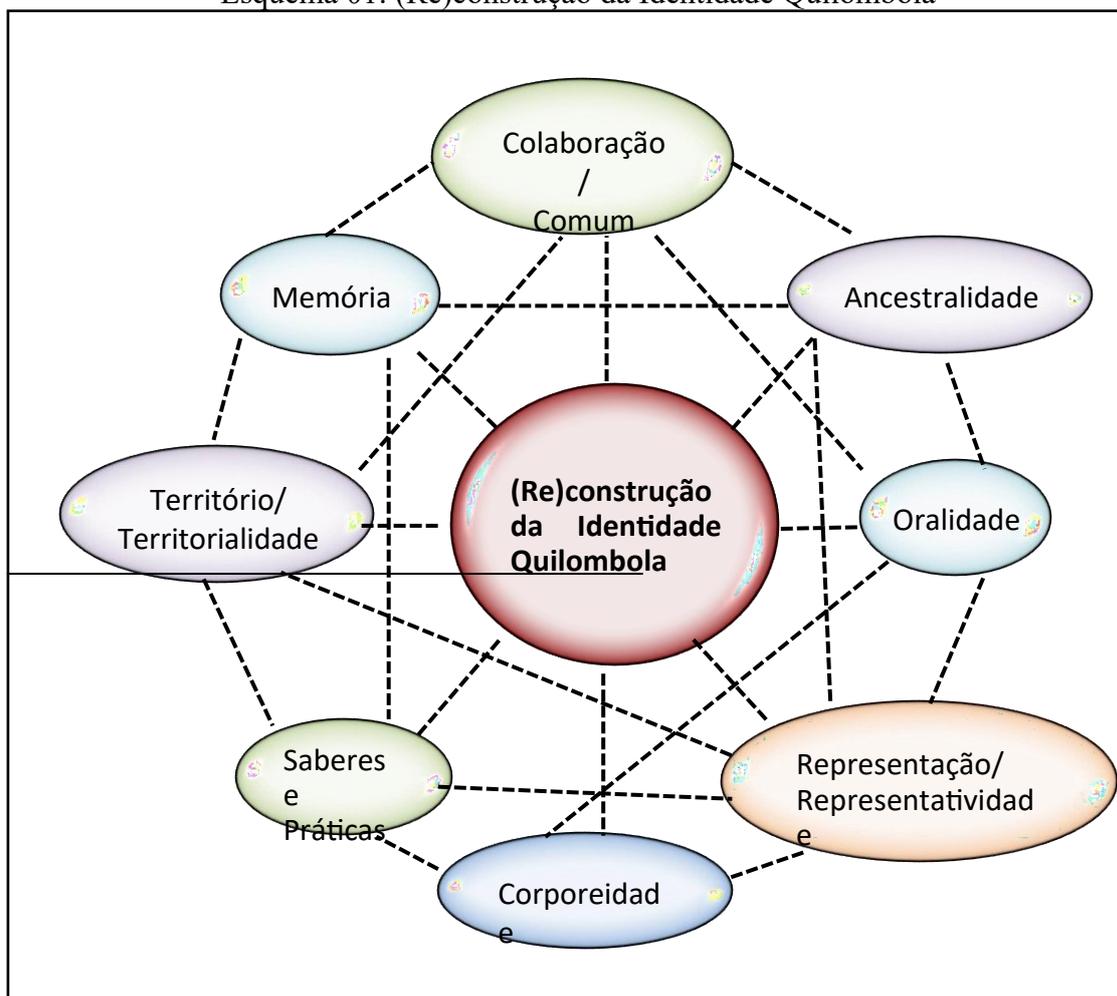
Se o país em que vivemos é resultante de uma história de colonização, onde uma parte da população foi marginalizada e continua lutando para que todas as suas formas de vida sejam reconhecidas, o pertencimento étnicorracial ainda continua sendo um fator determinante nas relações em sociedade. Por isso, o processo de (re)construção da identidade acontece de modo gradativo, em um processo que envolve múltiplas variáveis e relações. Pensando um pouco sobre o processo de elaboração da identidade étnicorracial quilombola no Grotão: Se este processo nunca é completamente determinado ou acabado, como ele ocorre? A identidade pode ser perdida, desconstruída? Você nasce e/ou se torna quilombola?

O esquema sugerido aqui não se trata de um conceito preciso de como acontece o processo de identificação quilombola, mas uma reflexão a partir de elementos da pesquisa na Comunidade Quilombola Grotão. Essas dimensões não são absolutas e independentes.

Elas se interligam, se completam e entrelaçam em si mesmas (re)construindo a identidade quilombola (Esquema 01).

Assim como não afirmamos a existência de uma identidade específica, que fixa o que é ser quilombola, pois estaríamos tipificando e essencializando. Não nos cabe aqui fazer isso. Isso tem a ver com diversas Comunidades, diversos modos de vida, de ser e de pessoas. Há uma pluralidade de formas de existir e de ser quilombola que está relacionada com variáveis do cotidiano, do tempo, das mudanças e transformações que acontecem consigo, com os outros e com o espaço.

Esquema 01: (Re)construção da Identidade Quilombola



Elaboração da autora. SILVA, 2019

Construir é uma atividade de organização e criação de algo. A construção da identidade é envolvida por um trabalho discursivo de articulação e movimento. É como se para a construção da *casa* que é a identidade quilombola, a força que movimenta cada *tijolo* agregado, fosse esta articulação: em que o “eu” escolhe, reflete, reconhece e se identifica, para então unir tal tijolo. Nessa negociação, há uma demarcação do que fica

dentro e o que fica fora (SILVA, 2007). Cada tijolo/elemento (esquema 01) está ligado, há uma intersecção entre eles, por isso, também é importante pensar em como mantê-los e/ou sustentá-los.

Além disso, a casa nunca ficará totalmente pronta. Essa construção pode ser abandonada, impedida ou pode sofrer uma ruptura. Tem a ver, assim, não tanto como minha casa está, mas como ela está sendo construída, como ela pode ficar, como a pinto para mim e para o(s) outro(s). Reformulando de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007), tem a ver não tanto com “quem somos”, mas muito mais com “quem podemos nos tornar” e “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta como nós podemos representar a nós mesmos”.

No complexo dessas relações, na materialidade com o território, em seu sentido funcional e simbólico (HAESBAERT, 2007), pensamos como as crianças e adolescentes do Quilombo Grotão, nos seus universos de relações consigo, com os outros e com a Comunidade criam e constroem identidade quilombola. Considerando que esta acontece no cotidiano das relações, seja na família, na convivência com a terra, na participação da agricultura, seja na escuta dos mais velhos, da observação ou na escola (Esquema 02).

Esquema 02: Cotidiano dos(as) estudantes quilombolas do Grotão



Normalmente o processo se inicia nas relações nos grupos sociais mais íntimos e primeiros, no caso a família: são nos contatos permeados pela afetividade que se inicia a individualidade e os primeiros indícios da visão de si no mundo, da própria cosmovisão. Falar de identidade é também falar do reconhecimento de si e do sentido das pessoas e/ou coisas no mundo. Que se inicia logo, nas primeiras experiências no tempo da infância. Nesse sentido, como e a partir de que uma criança, adolescente ou jovem se autodeclara quilombola?

No seio das relações, representar é atribuir valor e significado. É, portanto, a partir disso que se cria valores e referenciais identitários. Esses valores perpassam algumas categorias, como a corporeidade (será discutida um pouco mais a frente). É com e a partir do corpo que exploro o mundo. É nele e partir dele que vejo tudo e todos(as). É o meu lugar primeiro, em conjunto com a mente, ele se movimenta, descobre, sente, se expressa e se comunica. É dessa compreensão que as crianças e adolescentes quilombolas poderão pensar: Que lugar eu ocupo; Quem/o que sou e onde estou.

As crianças veem, ouvem, criam, recriam, aprendem, compartilham, fazem e dizem. Estão no território do Quilombo, observando, aprendendo, compartilhando no território quilombola. Mas não somente nele, elas percorrem outros caminhos, outras vivências e experiências. Lidam com racismos, convergências e desafios que ameaçam suas identidades. Como tais espaços lidam com os marcadores sociais, étnicorraciais e identitários de ser negro(a) e quilombola?

A construção da identidade é um processo que requer referências com o exterior e o(s) modo(s) de ser quilombola também necessita(m) de representação e representatividade para serem aprendidos ou para haver identificação. Se, no lugar e nas relações em que vivem, as representações sobre ser quilombola e negro é positiva, boa e importante, esses valores serão tomados pra si. Tal representação está presente na imagem, na linguagem, na mídia e na forma como os outros performam suas identidades. Enquanto acontece um trabalho individual interno de articulação, a criança e/ou adolescente “[...] empurra o eu para fora de si mesmo [...]” (HALL, 2000). Quando isso acontece, tais valores terão participação na maneira como definirão sua autoimagem e afirmação.

No Quilombo Grotão, se nasce, mas também se torna quilombola. Uma pessoa pode ser considerada pelo grupo como quilombola, pelo tempo convivendo na Comunidade, seu compromisso com a luta e seu sentimento de pertencimento demonstrado cotidianamente. Enquanto coletiva e individual, no trabalho discursivo

(como afirma Stuart Hall (2000)), de demarcação de fronteiras simbólicas, assume-se a identidade quilombola coletiva, quando este ou esta, faz parte do mesmo tronco étnicorracial e/ou se sente pertencente ao grupo a partir do que se busca em comum. Seja pela luta compartilhada, pela reprodução da vida no território que é direito de todos, nos modos de vida que se compartilha e vivencia junto.

Há um sentimento de pertencimento em constante produção que se desenvolve no movimento da vida e das relações: com os lugares, com as coisas e com as pessoas. Nesse processo contínuo, também de aprendizado, o(a) estudante (criança, adolescente) constitui sua identidade nos conhecimentos da oralidade, na escuta dos(as) mais velhos(as), na preservação da memória, que respeitam a ancestralidade. Presente nos territórios sagrados dos saberes, das práticas, das imagens, das palavras e até mesmo das coisas, pois tudo são significantes. Tudo produz sentido. Tudo traz à tona a luta pela vida, pela liberdade. Na forma de plantar, de falar, de cantar, na forma como se ensina, na parede do lar, no pote de água, no rio, no chá, tudo exala ancestralidade e constrói identidade quilombola.

Além disso, tudo se modifica com o tempo e no espaço, no vivido, no compartilhado, bem como no íntimo e individual. O passado não deixa de existir por que passou, ele não está morto nem deixa de ser real. Talvez esteja morto enquanto tempo passado, mas não em significado. Nossas atualidades diversas são compostas por momentos que passaram. Assim, as formas atuais e presentes, tudo que é constante, ativo, aqui, agora, vivo, é resultado de diferentes momentos da história. Por isso a memória é uma dimensão importante na constituição da identidade quilombola. Michael Pollak (1992) diz que a memória é constituída por personagens, acontecimentos e lugares. Só existimos por que antes existem os outros. O respeito e aprendizado com os(as) que chegaram antes e com a história vivenciadas por eles(as) também faz parte de ser quilombola. Assim, quando a identidade é autodeclarada: “eu sou quilombola”, se assume esse processo de construção e a afirmação traz à tona sua consciência étnicorracial.

Estando em fuga, na busca pela liberdade e pelo território, não só pra si, para seu povo. Os(as) quilombolas vivem, lutam, resistem, produzem e anseiam. Processos de construção da identidade que nas instâncias do tempo e do espaço, ainda estão presentes nos territórios da memória, da ancestralidade e são preservados como sagrados.

Compartilhados no verbo aquilombar-se<sup>5</sup>, na cooperação e na solidariedade cotidianas, são constituídos e mantidos os modos de ser, fazer e viver quilombola(s).

Nesse sentido, a identidade também é moldável de acordo com o contexto. Os(as) estudantes quilombolas passam por situações diárias, muitas vezes, conflitantes, de regulação e negociação da sua identidade étnicorracial marcadas pelo contexto (discutiremos mais a frente). Podendo, assim, recusar, negar, moldar ou expressa-la de formas diferentes na escola ou no Quilombo, por exemplo. Stuart Hall (2000) fala da necessidade de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os sujeitos que se identificam (ou não se identificam), se moldam, estilizam, produzem e “exercem” as posições; que explique por que não o fazem completamente, de uma só vez e por tanto tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante de luta contra as regras normativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos - fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as.

Se, a criança e/ou adolescente cria estratégias de negociação ou afirmação da sua identidade, como e/ou a partir de quais elementos reguladores o contexto estimula tal movimento? Podemos pensar que o racismo e a discriminação manifestados através dos lugares, das pessoas, situações podem ser elementos que motivarão, ou obrigarão um movimento de negociação da identidade quilombola. Em que o sujeito, pode, negar, intercambiar ou recusar, por meio da corporeidade, por exemplo, sua identidade. Ou, como também reafirma-la, informa-la como estratégia de enfrentamento.

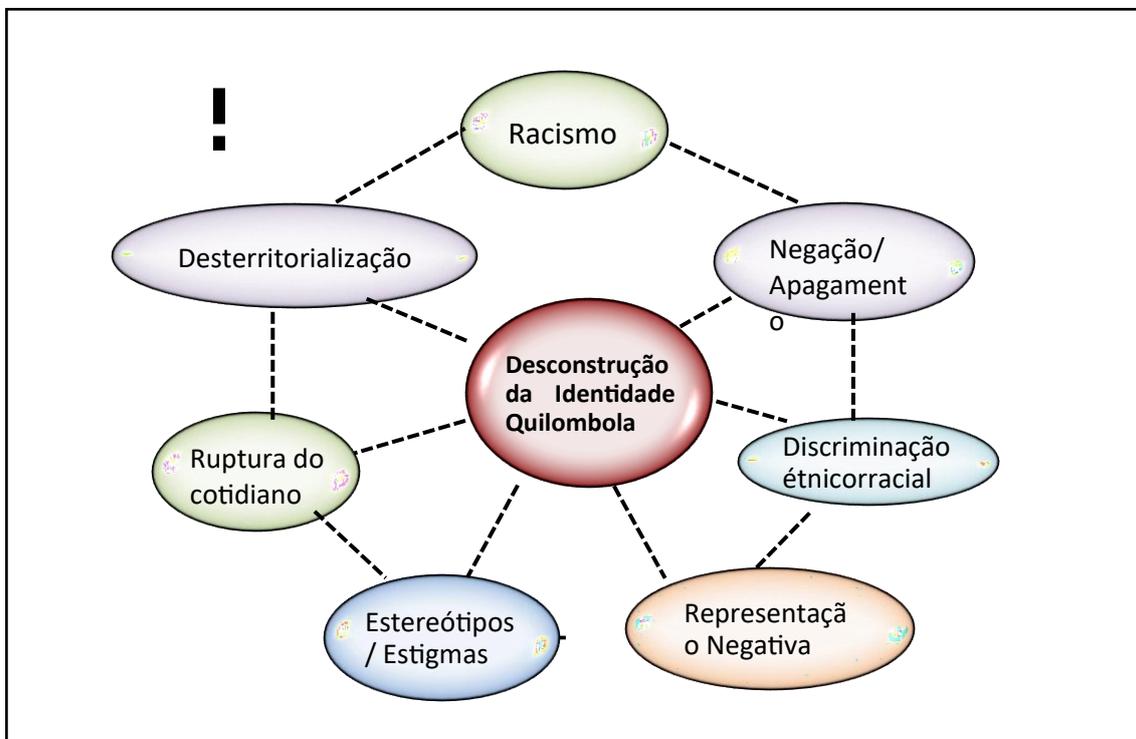
Ao tempo que a identidade é construída, ela também pode sofrer uma ruptura, como citado anteriormente. Elementos como a discriminação racial e racismo também podem suspender essa construção, ou provocar um desfiamento, causar uma perturbação nas dimensões que compõem a identidade quilombola. Dizemos então, que ocorre um processo contrário, de desmoronamento, de desconstrução. Apresentamos, então, uma proposição de alguns elementos que, sozinhos ou não, provocariam essa desconstrução, interrupção ou estimulariam a regulação da identidade quilombola (Esquema 03). Tais elementos possuem relação um com o outro, podendo estabelecer uma interconecção, como a criação de *estigmas e estereótipos* a partir da *representação negativa* do ser

---

<sup>5</sup> Aquilombar-se refere-se, portanto, as ações empreendidas por agentes sociais denominados como quilombolas frente aos antagonismos que se caracterizam de diferentes formas, e que demandam ações de luta ao longo das gerações para que esses sujeitos tenham o direito fundamental a existirem e resistirem com seus usos e costumes, em seus territórios tradicionais. Esse existir tem um movimento voltado para a coletividade, para os laços que unem os quilombolas entre si e que, em um movimento mais amplo e recente, articula as comunidades de distantes regiões (BÁRBARA SOUZA, 2016).

quilombola e/ou negro(a) ou a *ruptura do cotidiano* resultante da *desterritorialização*. Podemos dizer também, que todos surgem a partir de um elemento gerador: o racismo.

Esquema 03: Desconstrução da identidade Quilombola



Elaboração da autora. SILVA, 2020.

Se existe uma representação negativa do que é ser negro(a) e/ou quilombola pelo outro, por meio da linguagem, das imagens criadas, no livro didático ou em personagens, isso vai gerar um sentimento de aversão e de deslocamento na criança e/ou adolescente negro(a). Pois a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência dos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros (POLLAK, 1992). Assim, baseada em características estigmatizadas e/ou estereotipadas físicas ou sociais, nesse sistema de significação, a representação negativa interfere na percepção de si mesmo(a) e do grupo, contribuindo para o sentimento de não pertencimento e conseqüentemente a desconstrução da identidade.

A desterritorialização é pensada aqui como a perda do acesso à terra (vista não apenas pelo seu papel de reprodução material, mas também locus de apropriação simbólica) e desmaterialização das relações sociais (HAESBAERT, 2003). Vinculada a um enfraquecimento da identidade que está intimamente ligada ao território, pode causar uma interrupção violenta das práticas diárias simbólicas e materiais. Uma vez que com a

quebra do cotidiano, os(as) quilombolas enfraquecem os laços compartilhados socialmente e de referência territorial.

Compreendemos assim, que na interação consigo, com os outros, os lugares e os territórios, seja na escola ou no Quilombo, há um confronto conjectural no processo de formação da identidade quilombola. Pois, como afirma Hall (2000), as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Há, assim, uma relação constante de constituição, movimento, reafirmação, negociação e/ou interrupção no processo de identificação e pertencimento. Nesse sentido, de procurar entender a complexidade do que é a identidade quilombola, vamos pensar um pouco sobre alguns elementos importantes nesse diálogo, considerando sempre como tal se aplica e como está presente na vida das crianças e adolescentes, contudo alunos(as).

### 3.2.2 O papel da Memória e a força da lembrança

*“É por isso que temos uma história, de luta, uma história de garra, uma história de conquista, uma história de coragem porque aqui temos sonho.” (RODRIGUES, 2019).*

De acordo com Stuart Hall (2000), a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas entre grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. No caso dos quilombolas, eles compartilham o território, a identidade e a memória. De acordo com Michael Pollak (1992), ocorre um fenômeno de identificação tão forte, que a memória é quase que herdada. Considerando que ela é constituída pelos acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos pelo grupo, mostra sua atemporalidade nas práticas cotidianas e na oralidade. Lembramos que o povo negro tem sido obrigado, durante muito tempo, de várias maneiras, a esquecer de sua história. Não estamos, portanto, fixando a história naquele lugar de sofrimento, de escravidão e de lembranças dolorosas, mas evidenciando que o presente tem sua realidade construída a partir desse passado, que foi para além disso, coletividade, força, revolta e transgressão. Assim, os povos descendentes quilombolas buscam evidenciar uma memória de resistências e lutas, como uma forma de (re)existir na esperança. É perceptível que, assim, sob as formas de lembranças,

O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer

que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1992, p. 204).

A memória é construída a partir de acontecimentos e transformações. A lembrança da resistência no passado, na fuga da escravidão, fortalece o presente, na luta pelo território ancestral. Das lideranças, nas formas de organização específica daquela Comunidade (instituídas a partir dos valores e regras muitas vezes do que é rememorado pelos(as) matriarcas e patriarcas), da referência nos mais velhos e de todas as histórias que eles guardam consigo para ensinar os mais novos, se constitui as memórias dos quilombos.

Para além dos acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens (POLLAK, 1992). Nesse sentido, quando falamos de memória quilombola, estamos refletindo sobre um povo com uma história e ancestralidade partilhada coletivamente, construídas de discursos e práticas que se cruzam na construção da identidade quilombola. Uma identidade que é construída a partir da historicidade e da memória da tradição, seja da relação com a terra pelos modos próprios de produzir agricultura, da oralidade e/ou do sentimento de pertencimento com o território. Dessa forma, o histórico da Comunidade Quilombola Grotão desde meados de 1865, sua resistência sob as tensões ou mesmo as violências sofridas, seus modos de vida em simbiose com a terra e sua necessidade de permanência no território, revelam suas identidades.

Na fala dos(as) adultos(as) do Grotão, o Quilombo é a casa, o lar: *“Estamos em casa, é um povo humilde, um povo simples, um povo que vem do sofrimento, um povo que vem do cansaço, mas que tem o rosto na esperança... Qual é a esperança? Da sobrevivência.”* (RODRIGUES, 2019). Como dito na interlocução, a Comunidade considerada como um povo que vem do sofrimento, nos atenta para a importância da história e da memória desse povo. Todo o seu passado constitui a atualidade.

A Comunidade Quilombola Grotão passou por um despejo violento em 2008, em que 10 famílias foram expulsas de suas terras por uma decisão judicial, teve suas casas derrubadas e queimadas e durante 3 meses foram impedidos de sequer visitar o lugar onde viviam. O despejo ainda está na memória dessas pessoas, faz parte da história da Comunidade e é uma lembrança ruim:

*“A gente foi despejado, um despejo desumano, que no dia que foi despejado, foi queimado as nossas casas, foi queimado documento, enfim...”Nós tamo com ordem de despejo” Chegou 21 polícia, oficial de justiça, e o filho da grileira. Aí polícia ali olhando, eles só riscavam o isqueiro e pum na beirada da casa,*

*a casa pegava fogo, de palha, com documento, com documento que tinha acabado de tirar, uma casa queimou 25 sacos de arroz, um monte de coisa queimada [...]”(RODRIGUES, 2019).*

Essa desapropriação do território ameaçou e ainda ameaça os seus modos de vida específicos, seus legados e suas ressignificações do que é ser quilombola. Sabe-se que o território é a base para a identidade quilombola, quando estes saem dos seus territórios, seja por um despejo ou pela busca de trabalho informal, vão para outros lugares como a periferia da cidade, experimentaram a fragmentação e a exclusão. Nesse movimento, a Comunidade do Grotão passou por experiências que nos levam a pensar sobre a continuidade e descontinuidade da cultura, já que a identidade é também constituída a partir dos saberes e práticas compartilhados no cotidiano.

Narrado pelos(as) adultos e anciões como um capítulo importante na história do Quilombo Grotão, o despejo está presente no contexto de resistência social, cultural e territorial. Assim como essa lembrança, todo o passado não é resguardado em torno de si mesmo, quando evocado, é sempre falado em coletividade, distribuído dentro da consciência coletiva da Comunidade, que buscam como último recurso a reconquista de território, e tem o direito constitucional como um sonho.

É, portanto, importante dizer o quanto a coletividade, o sentimento de falar por/para todos e não por si está presente no Quilombo Grotão. Há um sentimento de pertencimento com o lugar e com os outros. Podemos considerar isso como um valor afro-brasileiro muito presente. Arelada à solidariedade e a afetividade, a coletividade é elemento essencial na convivência. Tanto no trabalho, na memória, como na convivência diária, pode ser considerada na possibilidade de ter sido compartilhada de geração em geração até os dias atuais. Uma vez que a coletividade foi desde os primeiros Quilombos e tem sido até hoje estratégia do povo negro para manter-se.

Assim como este momento, muitos outros fazem parte da história do Quilombo. Mortes, revoltas, conflitos e negociações. Além disso, há uma memória afrodescendente. Quando citamos estes momentos da história do Quilombo, observamos o interdiscurso (efeitos da memória), o que nos permite remeter o dizer a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identifica-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 1999). É também a partir dessas lembranças e memórias que se faz o ser quilombola. O passado remoto e o recente, seja da fuga da escravidão, seja da resistência pelo território alcançam a vida dessas pessoas e se fazem presentes na complexidade da atualidade.

A memória afirma a importância de ouvir de quem viveu mais de perto a história. São os(as) mais velhos(as), os(as) griôs, considerados(as) os(as) detentores(as) dos conhecimentos. O termo Griô é um abasileiramento do termo Griot, que por sua vez define um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana. O termo tem origem nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas de todas as histórias, os saberes e fazeres da tradição, sábios da tradição oral que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário, e guardam a história e as ciências das Comunidades, das regiões e do país (BRASIL, 2011).

Saberes tradicionais e costumes, que são passados historicamente como legados, mostrando como é o modo de vida das Comunidades quilombolas e da relação íntima que possuem com a terra, o território e suas territorialidades. Essa relação perpassa os saberes tradicionais e costumes que são passados historicamente através das gerações, mostra assim como é o ciclo de vida da Comunidade e que conseqüentemente regem a estrutura social atualmente.

Percebemos que nesse processo de compartilhar os modos de vida por meio da oralidade, se encontra a confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 1999). No Quilombo Grotão os dois patriarcas Cirilo Araújo (*in memoriam*)<sup>6</sup> (Figura 05) e Raimundo Cantuário (Figura 06) são referência de memória e experiência;

Para os quilombolas, os patriarcas de suas comunidades são admirados com orgulho, pois carregam nas suas narrativas a resistência de tempos difíceis, momentos estes que ainda são uma realidade na maioria das comunidades. Enquanto a herança dos antepassados for viva e rememorada, os quilombos terão suas raízes firmes. (HOLANDA, 2019, p. 56).

As pessoas, sejam as mais velhas e/ou os patriarcas que hoje contam as histórias, compartilham o que sabem e são os mais observados(as), já foram crianças e adolescentes. Aprenderam na escuta e na observação. Tal aprendizado envolveu a construção da identidade e da memória na infância, a partir da convivência, que incluíam a relação com o território. Há nas suas memórias, a lembrança da ajuda no plantio e na colheita, além

---

<sup>6</sup> Informamos lamentavelmente, que no decorrer desta pesquisa (outubro de 2020), Seu Cirilo Araújo veio a óbito, vítima de complicações respiratórias. Referência de sabedoria e memória da Comunidade Quilombola Grotão, o griô era contador de histórias de luta, defensor de seu território ancestral e viveu seus dias pelo reconhecimento dos direitos quilombolas.

das lutas pelo risco de perder o território. Essas mesmas crianças são os(as) adultos(as) que hoje continuam na busca pelo território, negociando e resistindo.

Figura 05: Seu Cirilo Araújo (Patriarca) dançando Salambisco com Geovana Pires (Casa Poema).



Fonte: Acervo da autora, 29/08/2019

Figura 06: Seu Raimundo Cantuário, patriarca do Quilombo Grotão



Foto: Acervo do Neuza, 2019.

Foram muitas gerações até as de hoje e essas memórias se ampliaram e foram compartilhadas. Faz parte da memória coletiva do Quilombo Grotão a lembrança remota da escravidão, a fuga de Mãe Lunarda, as dificuldades de viver com o pouco, na estratégia da sobrevivência e o sonho do território. O passado ainda está aqui no presente e fazem parte do universo das crianças e adolescentes quilombolas.

Na figura 05, Seu Cirilo apresenta, ao som de palmas e música característica, o Salambisco, em um evento na Comunidade. Esta é uma dança característica da Comunidade Quilombola Grotão, que de acordo com os(as) moradores(as) era dançada na época de Folias de Reis e na Festa Junina. Nessa tradição cultural, festiva e religiosa, os(as) participantes visitavam as casas com sua cantoria, lembrando a viagem que os reis magos fizeram até o menino Jesus. Assim, de acordo com Maria Aparecida Rodrigues (2019), as pessoas dançavam o Salambisco, que é *uma roda de samba, sapateado, em que a mesma pessoa rima uma música, dependendo do evento que tá fazendo, feito pelo patriarca, aí dança, naquela roda*” (RODRIGUES, 2019).

Deste modo, mesmo que no protagonismo da luta pela terra estejam os adultos, os mais novos também estão juntos, ouvindo, observando, aprendendo e também atuando, numa imensa construção de identidade. As crianças, adolescentes que também são estudantes, constituem um número significativo na Comunidade e estão no bojo da construção da identidade utilizando a memória como elemento significativo.

Figura 07: A escuta e observação das crianças.



Fonte: Acervo da autora (27/02/2019).

Assim como a memória, é importante considerar a corporeidade como significante e significador nesse processo. Uma vez que ser negro(a), quilombola, mulher, homem, criança ou adulto tem a ver com construtos sociais determinantes em todas as relações. Atravessa nossos corpos, nossas relações e é fundamento de nossa convivência em sociedade.

### 3.2.3 Corpo: Território de identidade negra e quilombola

*“Por que esse Brasil nosso é colorido, tem que ser um Brasil sem preconceito. Nós somos muito rico de preconceito, nós enfrenta muito preconceito, entendeu?” (RODRIGUES, 2019)*

De acordo como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) negro(a) é quem se autodeclara preto(a) ou pardo(a). Embora a ancestralidade determine a nossa condição biológica, há toda uma conjuntura a partir de um histórico social, cultural e político do movimento negro que lutou pela auto declaração racial/étnica. A autodeclaração leva em consideração os conceitos de raça, etnia e cor. Não sendo categorias biológicas (exceto a cor), se revelam como categorias construídas socialmente e politicamente, a partir da delimitação de grupos e julga as características somáticas e culturais em comum.

Quando alguém se autodeclara, ele(a) aciona referências corporais e afirma sua identidade. Nesse sentido, a corporeidade é também um elemento importante durante todo processo de des/re/construção da identificação e da identidade étnicorracial. Principalmente pelo fato de que em nossa sociedade ser, estar e expressar seu corpo está ligado a valores adquiridos e compartilhados historicamente. Nessa complexidade, raça, etnia e gênero são carregados de estigmas e estereótipos que se inscrevem no corpo.

Nesse sentido, sabemos que a população negra brasileira se vê atingida por rótulos, padrões de comportamento e imagens que marcam a corporeidade dos(as) sujeitos(as). Essa estigmatização estrutura e interfere na identidade e expõe referências depreciativas sobre o “ser negro(a) e quilombola”, já que ambas identidades advêm da mesma origem comum. Corpos que são estigmatizados como a deformação de um outro corpo: branco, limpo e puro, uma vez que é visto na maioria das vezes como algo ruim, relacionado a sujeira e ao desumano.

Até que ponto o corpo é importante na relação com a identidade? Não somos qualitativamente idênticos ao que éramos antes, afinal o corpo/matéria por si só se transforma com o tempo e, já não somos os mesmos do que anos atrás, pois nossas características físicas se modificam. Juntamente com as características físicas, mudamos à medida que crescemos, compartilhamos em sociedade, criamos experiências e desse processo de viver e compreender, construímos nosso *eu*, seja coletivo e individual. Por isso, o corpo tem funcionado como o significante da condensação das subjetividades do indivíduo, uma vez que também reflete ou materializa a própria identidade (HALL, 2000).

Contudo, a condição material/corporal não é o suficiente para a construção da identidade, já que não é apenas nossas características físicas que nos tornam indivíduos. Assim, requer aquilo que é o exterior ao corpo como algo que também a constitui, ou seja, por meio da relação com o outro, com o diferente, daquilo que primeiramente não é, surge então, na diferença e a partir dela, o *eu*. Uma vez que estamos em constante aprendizagem e experiências, estamos desde cedo emersos numa trama de relações, que terão influências diretas e indiretas com a construção de nossas identidades.

O corpo se mostra como uma forte característica cultural para muitos povos. Como um tipo de linguagem pela qual as pessoas se comunicam e por isso possui diferentes significados e subjetividades. É também um território conflitivo, uma vez que é explorado nas relações de poder da sociedade, como símbolo de dominação, poder e estabelecimento de hierarquia entre os grupos. Bem como a materialidade do poder se exerce sobre o próprio corpo, a territorialidade se manifesta como a “face agida” do poder (RAFFESTIN, 1993). É onde se estabelecem e são estabelecidas relações de poder, trajetórias, diferenças e identidades.

Existe um repertório de espaços que são permitidos ou considerados aceitáveis para acesso e/ou permanência de corpos racializados e/ou genereficados. Espaços para livre deslocamento, que se estende para todas as dimensões da nossa existência. Quais espaços, seja das relações, das vivências, da cidade, das instituições, corpos negros(as) e quilombolas podem percorrer? Tal pergunta se faz relevante, para compreendermos quão grande, complexo e importante é a discussão sobre corpos. Além de refletimos sobre como são recepcionados tais corpos dentro da escola. Na rede de relações em que poder, representação, identidade e diferença estão efetivas é o corpo o estabelecimento do movimento do conflito, da formulação e re/des/construção.

Assim, a identidade é um processo demorado e que nesse caso específico é também sofredor, uma vez que está relacionada a forma de agir e reagir sobre si e seu corpo, é uma construção que é concomitantemente emocional, social e regada de memórias (referencia). É construída e reconstruída no corpo. Se vemos, nos vemos e vemos o outro a partir do corpo. Por isso, alguns aspectos importantes seria refletir sobre: Como os(as) alunos(as) lidam com as diferenças inscritas no seu corpo e com o seu semelhante; e como são impostas ou evidenciadas essas diferenças.

Os “marcadores da diferença” podem ser vistos e discutidos tendo o corpo e a corporeidade como categorias de pensamento – sociais, espaciais e culturais, antropológicas, geográficas e históricas – e, neste caso, remetidas ao espaço escolar/acadêmico, agregando aspectos das ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminação etc. (RATTS, 2018, p.125, Grifo do autor).

Se relacionar consigo mesmo, com sua corporeidade, sua existência no mundo, tem a ver com identidade. E nesse diálogo trazemos a interseccionalidade como categoria de análise. Não podemos ignorar os efeitos da colonização, do racismo e patriarcado no peso da corporeidade diante do olhar do outro e da sociedade. Quando esses elementos se encontram ao mesmo tempo, se inscrevem no corpo causando colisões múltiplas de opressões, evocamos a interseccionalidade. Que pode assim, ser definida como um cruzamento de avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo (ou de outras), que advém do cruzamento de raça, gênero e classe (AKOTIRENE, 2018).

Nesse sentido, é importante considerar esses fatores, no diálogo sobre suas identidades. São estudantes de escola pública, meninas, crianças e adolescentes, negros(as), quilombolas rurais, nortistas e pobres. A forma como se relacionam nesses mundos que se interseccionam, e falam nos seus corpos, reconstróem suas identidades. A forma como se expressam, dialogam, se autodeclaram, constituem sua consciência e, o jeito como trabalham com o exterior e interior é também uma forma de resistência, de luta, conquista e identidade; sua presença sensível e suas trajetórias.

O corpo fala sozinho, é linguagem (referencia). Considerado como um dos principais meios de comunicação, o cabelo, por exemplo, é um dos aspectos que mais se destaca no corpo. E também possui um papel importante em todos os povos, sua simbologia marca a diferença entre culturas, pois em cada uma delas ele (cabelo) estabelece sua distinta significação no mundo. A partir disso, percebemos a sua importância como ícone identitário. Os traços físicos e a manipulação do cabelo crespo do corpo negro, representam, territorializam e rompem fronteiras identitárias produzidas na diáspora.

A discussão étnicorracial é também sobre isso. Sobre como se relacionar com a identidade e diferença é importante e é também aprendido. Por isso, a escola deve se agregar a esse diálogo. Contudo, na maioria das vezes, não está necessariamente atenta à importância da discussão étnicorracial e de como o desempenho escolar está diretamente ligado com a estabilidade emocional ou psicológica e a construção da identidade do(a) estudante.

Entendida como um processo que é construído em vários espaços, a identidade étnicorracial também é construída na trajetória escolar do(a) estudante. E no percurso escolar os(as) negros(as) se deparam, muitas vezes com situações racistas e discriminatórias que os diminuem como pessoas e os negativam. Na maioria das vezes a

cor negra e o cabelo crespo estão sempre relacionados ao ruim, o que pode fazer com que o(a) aluno(a) internalize essa representação negativa e tende a não gostar de si mesmo e dos outros que parecem com ele (SILVA, 2005). Uma simples palavra, um olhar de indiferença ou um gesto negativo, pode causar um sentimento de rebaixamento, em que o(a) estudante busca negar sua corporeidade e incorpora para si à inferioridade reproduzida. Entre os efeitos a essas situações, estariam o sentimento de desvalorização, a rejeição da própria imagem, a inibição e a dificuldade de confiar em si mesmo, receio em ir à escola e conseqüentemente evasão escolar.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Além disso, as expressões, frases, piadinhas e apelidos alusivos à cor, ou voltados para as pessoas negras é algo costumeiro na escola. Dessa forma, percebemos como é estabelecida a influência dos apelidos nas relações raciais escolares. Existe uma hierarquia percebida pelos(pelas) alunos(a)s quanto a negros(as) e brancos(as), já que existe uma valorização diferente de cada grupo, o(a) negro(a) é subjugado e representado como incapaz, inferior intelectualmente e/ou que a sua imagem se parece desproporcional e exagerada por causa de seus traços. Os cabelos crespos são associados como “ruim”, tanto pela família e depois pelos colegas na escola, que é por eles um alvo de diversos apelidos, bem como sua cor e seus traços negroides.

Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estudantes negros(as) são tratados(as) por seus colegas e/ou professores(as) com termos preconceituosos e discriminatórios sinalizam a reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc. (MUNANGA, 2005, p. 13, grifo do autor).

Consideramos, portanto, que os desafios pelos quais o(a) estudante está sujeito a passar na escola vão além do processo ensino-aprendizagem. O que requer dele muito mais estratégias de enfrentamento e/ou fuga. Assim, o corpo vai além do visível e é frequente elogiar ou menosprezar a aparência como condição de julgamento do outro. Portanto, para um(a) aluno(a) reconhecer-se ou autodeclarar-se como negro e/ou quilombola afirmativamente significa, além do sentido de pertencimento a um grupo,

construir uma identidade e estar disposto a supostos conflitos e desafios individuais e coletivos gerados a partir disso.

Dessa forma, pensamos a escola quilombola e também o corpo negro do(a) estudante quilombola como territórios onde se desenvolve um tenso e conflituoso processo de (re)construção da identidade negra. Pensando esta como um segmento interdisciplinar construído e reconstruído histórica, social e culturalmente, condicional e contingente a partir da relação com o outro e consigo (HALL, 2000).

O corpo da criança e do(a) adolescente quilombola negro(a) é também o seu primeiro lugar. É onde construímos nossa proteção existencial e material, onde guardamos nossa memória, onde somos nós mesmos (TUAN, 2015). Por isso mesmo, o corpo pode comunicar. Ele significa e é significado, representa e é representado, é identidade e diferença. É mais do que material, é social, simbólico, geográfico, histórico e antropológico, tudo ao mesmo tempo. Há um diálogo complexo da nossa existência no nosso corpo. Somos a partir dele e ele é a partir de quem nós somos. É o lugar da comunicação com nós mesmos e com o(s) outro(s). O corpo vai comunicar quem vive nele (Figura 08).

Os(as) estudantes quilombolas comunicam suas existências na escola a partir de seus corpos. Nestes, carregam a sua Comunidade, a sua terra, sua história, suas memórias. Nesta Comunidade há pessoas, modos de vida, costumes e tradições aparentemente diferentes. Se nos seus corpos estão inscritas essas diferenças, que diferenças são essas? (SOUZA, 2015)

Figura 08: Meninas quilombolas na escola.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Criança e jovem atravessam pinguela (denominação da Comunidade): ponte improvisada de troncos e tábuas sobre área alagadiça (Figura. 09). Este é um dos muitos caminhos percorridos por eles(as); atravessa o Quilombo e dá acesso a outras casas, incluindo um dos patriarcas. As crianças, adolescentes e jovens do Grotão conhecem o território, cruzam caminhos que levam a algum lugar, guiam. Perspectivas de identidade são construídas no caminho, nos lugares, no território e nos corpos.

Figura 09: Lugares e caminhos da identidade



Fonte: Arquivo do NEUZA (23/02/2019).

O corpo negro da criança quilombola é esse lugar que comunica de onde ela vem: uma Comunidade negra, cujas moradias estão em ruas de terra e os moradores vivem em condições socioeconômicas baixas (SOUZA, 2015). Nesse sentido, se estes corpos não são aceitáveis, se suas identidades são a descrição do que não é permissível, a criança se protege, cria estratégias de enfrentamento, pensa seu corpo e sua existência como intruso, como o oposto, o “de fora”. Se isto ocorre na escola, é preciso refletir sobre a qualidade das relações nesse espaço, os mecanismos de representação e representatividade que estão dando sentido, atribuindo valor e classificando as identidades e diferenças no seu interior. Assim, pensando nisso e na importância dos corpos, seja generificados e/ou racializados na busca da emancipação e da construção da identidade quilombola, trazemos para o diálogo, as mulheres. Enquanto protagonistas na Comunidade Grotão,

são referência de conhecimentos, memória, identidade e atuam na educação formal e informal das crianças e adolescentes do Quilombo Grotão.

### **3.2.4 “A matriarca foi uma mulher e continua na luta uma mulher”: O protagonismo das mulheres**

*“No Grotão, a matriarca foi uma mulher, a grileira foi uma mulher e hoje continua na luta uma mulher. Por quê? Mas será que os homens não tem? Tem participação sim. Mas porque isso aconteceu? Por que também, o amor de eu ter minha comunidade, o amor de eu ter a minha terra” (RODRIGUES, 2019.)*

As mulheres são as principais no trabalho reprodutivo, tanto histórica, como atualmente, dependem mais do que os homens do acesso aos recursos comuns, e estão mais comprometidas com sua defesa (FREDERICI, 2013). As mulheres quilombolas são as guardiãs da memória, protetoras do território e mediadoras de conflitos. No Quilombo Grotão, são as lideranças políticas e protagonizam a maioria dos espaços fora e dentro da Comunidade. Nesse sentido, consideramos também as materialidades dos lugares que ocupam, as interseccionalidades que lhes atravessam (etnia, raça, gênero e classe) e de que dispõem seus discursos. Onde estão as mulheres na construção da identidade?

É necessária uma sensibilidade de interpretação, pensando na realidade das opressões históricas, estruturais e institucionais que tais mulheres carregam e nas suas próprias formas de organização, resistência e estratégias de luta, pelos direitos fundamentais, bem como pelo território.

Compreendemos que a história Quilombo do Grotão é marcada também pela violência da escravização, da liderança e subversão de uma mulher, que representa as condições pelas quais as mulheres negras sofriam durante a escravidão. Lunarda, considerada a raiz ancestral da Comunidade, liderou uma fuga de um grupo de escravizados(as) de um engenho nordestino em direção ao Goiás (atual Tocantins) em 1865. A história da fuga está relacionada ao fato de que, Lunarda, foi estuprada e engravidou de um homem branco, o senhor do engenho e dos(as) escravos(as), e passou a ser perseguida pela mulher deste (ALMEIDA, 2011).

*“O Quilombo foi, nosso povo foi fugitivo, ele começou a história pela matriarca Mãe Lunarda. A Mãe Lunarda teve que fugir da escravidão, por que ela tava grávida, ela engravidou do patrão branco. A história dos negros, as escravas era obrigada a ficar*

*com os patrão, era obrigada a fazer o que eles quisesse, então ela engravidou.” (RODRIGUES, 2019).*

O sistema escravagista considerava o povo negro como propriedade e cada um enquanto unidades lucrativas de trabalho. E nessa história sabemos pouco sobre as mulheres negras durante a escravidão ou na pós-abolição. Contudo, sabemos que enquanto escravas, essas mulheres tinham todos os aspectos de sua vida integralmente comprometidos e sofriam de forma diferente devido ao gênero. Eram vítimas de abuso sexual, castigadas e exploradas pela sua condição de mulheres.

O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras, na condição de trabalhadoras (DAVIS, 1944). No caso de Lunarda, considerada a raiz ancestral da

Comunidade, sofrer violência sexual pela sua condição de mulher pelo senhor de engenho e punições da esposa deste (mulher branca), traz a reflexão sobre as diferentes formas de discriminação e violências que mulheres negras foram submetidas durante a história. Bem como, das desigualdades que mulheres negras possuem atualmente, uma vez que as opressões que lhes são afligidas implica triplamente a intersecção de  
raça, gênero e classe.

Lunarda, na Comunidade Grotão é a matriarca ancestral e é referida como Mãe por todos(as) os(as) quilombolas. O substantivo feminino Mãe que sempre quando citada acompanha seu nome, está na memória do Quilombo. Como é dito na interlocução “*A Mãe Lunarda teve que fugir da escravidão, por que ela tava grávida, ela engravidou do patrão branco*”, sua história que foi resguardada no tempo expõe exercícios específicos de dominação de corpos negros femininos escravizados e do desamparo das mulheres brancas. Estereotipadas como possuidoras de grande sensualidade, mulheres negras escravizadas tinham seus corpos violados, violentados e controlados e eram responsabilizadas por isso. Além disso, o desafio da maternidade era mais uma situação problemática que Lunarda, assim como muitas escravizadas tiveram que lidar. Estar grávida era uma condição que acarretaria muitos riscos: a sua vida, a gravidez em si, o nascimento, amamentação e a criação de sua filha sob o domínio da escravidão.

Nesse sentido, a maternidade para escravizadas acarretava muitas situações que ameaçavam a vida de seu(s) filho(s) e filha(s). Por isso, as mulheres negras lutavam ao máximo pelo controle de seus corpos.

Senhores de escravos e seus agentes - sobretudo os médicos - desconfiavam que as escravizadas faziam uso de estratégias contraceptivas, realizavam abortos ou mesmo o infanticídio, de forma a inviabilizar o visado aumento de capital humano produtivo. A utilização de inúmeras ervas e remédios

abortivos, a introdução de elementos cortantes ou perfurantes no útero e, finalmente, o infanticídio foram por certo estratégias empregadas pelas mulheres; no entanto, as fontes não permitem determinar a extensão dessas práticas. Por uma parte, os proprietários costumavam culpar as mulheres quando a gravidez, parto ou sobrevivência da criança enfrentavam problemas (MACHADO, 2018, p.358).

Assim como interromper uma gravidez era um ato de resistência pelos seus corpos, decidir ser mãe também o era. Mãe Lunarda, mulher negra escravizada, grávida, vítima de estupro, articulou, liderou e fez com que acontecesse uma fuga de um grupo de crianças e adultos escravizados(as) (incluindo seu companheiro) em direção ao desconhecido. Confrontada com situações cruéis de violência e opressão, resistiu pelo direito à maternidade sem o jugo da escravidão. Lutou pela capacidade de criar seu(s) filho(s) e filha(s), compartilhar afeto e cuidado para o(s) seu(s) e para os(as) de ninguém.

Foi sua resistência e as de muitas que vieram depois, que permitiu a sobrevivência de seus filhos(as), companheiros(as) e conseqüentemente da Comunidade Quilombola Grotão. Produzir cuidados e autocuidados, afetividades e estratégias de criar os seus foi uma forma de sobreviver ao endurecimento da escravidão. Ser capaz de vencer enormes dificuldades, estabelecer vínculos de afeto, nutrir seu filho(a) - ou o(a) filho(a) de outra mulher morta no parto, vendida em separado ou incapacitada -, foram tarefas realizadas com generosidade e persistência. (MACHADO, 2018).

Não é à toa que Mãe Lunarda é recordada durante gerações assim. É a expressão do significado do substantivo Mãe: defensora, cuidadora, foi e é aquela que origina, aquela que antecedente, que lidera e que liberta.

Diante dos processos de transformação que o Quilombo Grotão passou e continua passando, nos atentamos para a contemporaneidade de mulheres descendentes da transgressão de uma, para emancipação de todas. E é assim, guardando a memória da história de luta que a Comunidade se constitui em sua formação e especificidade.

Mulheres individuais que lutam pela liberdade em todo o mundo já batalharam sozinhas contra o patriarcado e a dominação masculina. Uma vez que as primeiras pessoas no planeta Terra não eram brancas, é improvável que as brancas tenham sido as primeiras mulheres a se rebelarem contra a dominação masculina. Em culturas ocidentais patriarcais capitalistas de supremacia branca, o pensamento neocolonial determina o tom de várias práticas culturais. Esse pensamento sempre se concentra em quem conquistou um território, quem tem propriedade, quem tem o direito de governar. As políticas feministas contemporâneas não surgiram como resposta radical ao neocolonialismo (hooks<sup>7</sup>, 2018, p. 58).

<sup>7</sup> bell hooks (com a proposta de ser escrito em letras minúsculas) é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. A escritora e ativista norte-americana nascida em 1952, no Kentucky – EUA assina suas obras com a grafia em minúsculo para homenagear a bisavó materna Bell Blair Hooks. A justificativa é distinguir-se da homenageada e estabelecer maior importância no conteúdo de seus textos em comparação a sua biografia.

Nesse contexto, pensamos como as mulheres trabalham, se organizam, se articulam e reproduzem identidade quilombola. Uma vez que “*A matriarca foi uma mulher, a grileira foi uma mulher e hoje continua na luta uma mulher*”, assim como Mãe Lunarda, elas são agentes de suas próprias histórias e criam estratégias de sobrevivência frente a todas formas de violência contra suas existências. Diante disso, cabe perguntar: onde está a participação, se não o protagonismo dessas mulheres na (re)construção da identidade quilombola de crianças e adolescentes?

É nesse contexto, de fuga pela busca da liberdade que as mulheres do Quilombo Grotão constroem estratégias de afirmação de identidade e seguem com grande protagonismo dentro e fora da Comunidade lutando pelo acesso ao território ancestral. A vontade de viver em liberdade, seja nos seus corpos, suas mentes, no seu trabalho e na sua terra foram alguns dos motivos que fortaleceram e fortalecem o movimento e organização coletiva ao longo dos anos.

Nessa busca de interesse coletivo e de apoio especialmente entre mulheres, o uso e manutenção da territorialidade e identidade no Quilombo são cotidianamente realizados através da transmissão de saberes, por meio da oralidade e das práticas que validam a propriedade da terra. Seja por meio das práticas com a terra, da contação de histórias, da dança, dos cânticos, da permanência, da luta, da resistência, da afetividade compartilhada entre os(as) quilombolas e para com o território.

Apaziguadoras e mediadoras de conflitos dentro e fora da Comunidade, elas lideram na logística, na organização das estratégias, na negociação e sensibilidade de lidar com autoridades e instituições (Figura 10). O trabalho, que ocorre sempre de forma comunitária, pautado numa trama unitária, se organiza em forma de Mutirão: “*O mutirão envolve todo mundo. As mulher junto, os homens.*” Numa lógica de reprodução dos modos de vida desta Comunidade Quilombola, elas estão presentes em todas as formas de trabalho, desde o plantio, o cultivo, até na comercialização dos produtos, na construção de casas, criação de animais, no processo de fabricação de farinha (Figura 11), entre e outros.

Figura 10: Aparecida dá boas vindas ao Projeto UBUNTU.



Fonte: Acervo do NEUZA (16/04/2019)

Inauguração do Projeto UBUNTU na Comunidade Quilombola Grotão. Nas mesas ao lado: produtos típicos do Quilombo. Descalça, Dona Aparecida discursa e dá boas vindas ao projeto

Figura 11: Participação das mulheres na produção de farinha.



Fonte: Acervo da Autora (2019)

Paralelamente são as mulheres “*que seguram a barra*”, que são a base estrutural do trabalho. Sendo o doméstico, o espaço dominado em sua maioria por elas, estas lideram na manutenção do lar, na alimentação, são as responsáveis pela educação formal dos filhos e são detentoras dos saberes medicinais. Além de cuidar dos filhos, cozinhar, varrer, capinar, arrancar mandioca, carregar, descascar, colocar de molho, ralar, espremer, amassar (...), participam na preparação de uma nova horta, roça, constroem suas casas,

organizam e vendem os produtos na feira, caçam, pescam, curam com medicina tradicional e por tempos foram elas que partejaram.

*O meu primeiro filho ainda foi feito por parteira, panhado por parteira. A parteira era mãe do meu sogro, ela foi parteira na região por muito tempo, de bem conhecimento, muito conhecimento e prático. Nossa, ela mantinha o conhecimento, ela fazia o parto tranquilo a as mulheres ganhava as crianças lá por meio de parteira. A parteira ela acompanhava, no sexto mês ela já começava a acompanhar, fazendo os remédios, mantendo o cuidado, como assentar, como andar. E ela acompanhava, tinha esse acompanhamento, o resguardo era quarenta dias tomando os remédios caseiro. Ela assistia o parto e acompanhava a mulher até quarenta dia. Depois do parto, ela fazia o sumo do algodão, sumo do gervão, sumo da folha de cupú, que ela disse que era um antibiótico. As mulheres eram bem tratadas, por que (...) não podia botar o pé no chão por causa de cólica. Eram bem cuidadas mesmo, bem cuidadas (RODRIGUES, 2019).*

Juntamente com a assistência do parto, essas mulheres realizaram diversas atividades de cuidado e cura relacionadas ao uso de plantas medicinais e o ciclo da natureza. A experiência de cuidar de outras mulheres durante o processo de nascimento em casa, mostra esse saber feminino como uma categoria que guarda conhecimentos sobre o princípio da vida. É o feminino acessado pela corporeidade, o cuidado, a maternidade e a tradição quilombola. Esse saber não é direcionando apenas a parturiente, mas ao recém-nascido(a) e a família. Repletos de técnicas, conhecimento e práticas milenares que foram aprendidos com as antepassadas e durante muito tempo foi uma estratégia de viver o feminino em uma de suas formas mais complexas.

Nesse sentido, consideramos que há diversas habilidades e funções que as mulheres quilombolas podem exercer, mesmo em condições econômicas não favoráveis. Habilidades diversas que na história do Brasil contribuiu de forma efetiva para a (re)existência e liberdade negada pela escravidão.

Antes do Projeto UBUNTU (iniciado em 2019), a Comunidade Quilombola Grotão trabalhava de forma tradicional, os alimentos eram plantados em suas roças e canteiros e coletados no cerrado. A reciprocidade e união contribuíram definitivamente para a superação da Comunidade. O dinheiro era conseguido vendendo-se a força de trabalho em fazendas vizinhas (ALMEIDA, 2011). Os homens trabalhavam pela diária em fazendas vizinhas e muitos saíam da Comunidade em busca de oportunidade de trabalho. Como afirma Maria Aparecida “a periferia de Filadélfia é o braço do Quilombo Grotão”.

Diante disso, eram as mulheres que permaneciam no território. E ainda continua sendo elas que permanecem no Quilombo, construindo uma afetividade e territorialidade feminina alimentando a luta pelo território. Maria Aparecida Gomes Rodrigues, sujeita recorrente nessa pesquisa é presidente da Associação do Quilombo Grotão e vem atuando arduamente dentro e fora da Comunidade na busca pelo território. Como ela mesmo afirma: “*hoje continua na luta uma mulher*. O protagonismo e o trabalho das mulheres quilombolas no Grotão, tem constituído uma força estrutural essencial para as possibilidades futuras, desenhando novas perspectivas de uma democracia étnicorracial.

É nesse sentido que pensamos as mulheres, na permanente luta pelo território, na maioria das vezes liderada por elas. Há nesse fazer histórico feminino, processos de aprendizagens e de construção da identidade complexos que estão integrados na vida do Quilombo. Estas mulheres vêm atuando coletiva e diariamente por equidade racial-étnica; pelo direito ao território e a territorialidade; por justiça econômica e social frente ao modelo capitalista por autonomia e auto-organização ambiental, social e cultural. Negras, quilombolas, pobres, rurais, nortistas, jovens e de terceira idade, que enfrentam obstáculos contemporâneos as suas inteseccionalidades.

Há uma experiência colaborativa de cuidado criada e recriada pelas mulheres na Comunidade Quilombola Grotão. Criam, recriam persistência e criatividade que ultrapassam séculos, reexistem em suas formas mais complexas ao racismo e sexismo sistemático. Questões práticas de um feminismo negro em construção. Esse(s) modo(s) “feminino quilombola” constitui a história do Quilombo Grotão e continua nutrindo o grupo em meio a realidade de exclusão que os povos tradicionais são submetidos. Essas mulheres vêm produzindo conhecimento, criando estratégias de resistência desde muitos anos contra todos os tipos de opressões, criando experiências colaborativas entre elas e para com os outros.

Então, como podemos relacionar o protagonismo das mulheres e a (re)construção da identidade de crianças e adolescentes na Comunidade Quilombola Grotão? De acordo com o exposto, as trajetórias de vida dessas mulheres quilombolas se fundem com a trajetória da própria Comunidade. Ao mesmo tempo que o fato de se ter a figura feminina tão representativa como de Mãe Lunarda sustentada por mais de século como liderança primeira na ascensão pela liberdade é algo a se considerar. A participação, protagonismo, ou mesmo o feminismo negro quilombola elaborado por elas foi um fator determinante para a manutenção da cultura, territorialidade e identidade.

Outro ponto importante é o quanto a maternidade tem um papel fundamental na formação da identidade. Sendo que o lar e a família é o lugar primeiro nessa construção (referencia), o aprender e ensinar com a mãe é um processo educativo que dialoga com formas de afetividade e de se viver no Quilombo. As crianças podem ser vistas muitas vezes juntas de suas mães nas ações práticas do cotidiano que constituem identidade e produz conhecimento. Na movimentação nas atividades da roça ou em casa, os(as) filho(as) desde cedo tem contato com as suas histórias, seus fazeres e sua trajetória. Na socialização, a mãe aprende, ensina, relembra, conta a história, compartilha memória ancestral, afirma pertencimento, numa experiência educacional (Figura 12).

Figura 12: Mulheres plantando e colhendo



Fonte: Acervo da Autora (2019.)

Assim, na formulação de uma educação que contribui com a o processo de (re)construção da identidade quilombola e negra, não podemos ignorar o protagonismo, os conhecimentos, a criatividade e a resistência das mulheres. Suas experiências de vida no protagonismo da luta quilombola, em sua condição de gênero, raça-etnia e classe é política e reforça a complexidade de suas existências. Esses saberes, aprendizado da socialização dessas mulheres, foram e continuam sendo criativos, estratégicos, inteligentes e possuem papel revolucionário na constituição da identidade quilombola.

Efetivar um currículo escolar que valorize a história da Comunidade Quilombola Grotão é aspirar uma educação não sexista, não machista, não racista, que considere a resistência da mulher negra quilombola em busca da liberdade de suas terras, seus corpos e suas vidas. Partindo da experiência prática da atuação de lideranças atualmente e no passado como constituição, luta e anseio pelo território. Assim, romperemos com a imagem criada da mulher negra e quilombola. Fazendo-se necessário e emergente a

reformulação do imaginário dessas mulheres recortadas por raça e etnia. De forma que supere com os paradigmas do passado, não negando suas raízes ancestrais, mas recobrando-as de modernidade.

Nesse sentido, vamos pensar sobre o território para/com a Comunidade Quilombola Grotão. Como reproduzem territorialidade e identidade na luta contínua e diária pelo direito a terra e como as crianças e adolescentes se encontram nessa luta.

### 3.3 “A NOSSA CONQUISTA, O NOSSO SONHO, É O NOSSO TERRITÓRIO”

*“E o território? O território nós vamos esperar o governo marcar? Quem marca sou eu. Quem tem que sair daqui é vocês que chegou, eu que sou daqui” (RODRIGUES, 2019).*

Quando reconhecemos o processo histórico de escravização do Brasil, de libertação dos(as) escravizados(as) e da luta dos povos africanos e seus descendentes pela existência, também temos que reconhecer que a estrutura colonial escravocrata refletiu e ainda reflete na realidade sócio-econômica-cultural do país. O sistema colonial tinha como base de sustentação, o trabalho escravo africano e esse empreendimento marcou profundamente o continente africano e americano (SOUZA, 2016). Com o transcurso capitalista no mundo inteiro, os povos descendentes negros lutaram cotidianamente pela cidadania e ao mesmo tempo, lutavam também contra o colonialismo, imperialismo e racismo.

Ainda há uma estrutura que afeta nitidamente a existência dos povos negros. Comunidades tradicionais como o Grotão, ainda tem que lutar pela cidadania diariamente e contra sistemas simbólicos e materiais que ameaçam suas vidas e seus territórios. Assim, esses sistemas continuam perpetuando um ciclo historicamente organizado e produzido para com os quais os quilombolas enfrentam diversos desafios, incluindo o não acesso e posse efetiva de suas terras.

Na Comunidade remanescente de quilombo Grotão atualmente, há 19 famílias (cerca de 61 pessoas) que residem nos 20 alqueires que foram titulados ao sr. Cirilo de Araújo Brito e ao sr. Raimundo José de Brito. Todos que vivem no território se autodenominam quilombolas. O nome da comunidade deriva de um morro chamado Grotão que faz parte do território da comunidade e de onde se pode avistar o território da comunidade. Há também o córrego do Grotão que fica nas proximidades do Morro do Grotão. Seu território faz divisa com o município de Palmeirante por meio do Rio João Aires (MATOS, 2018).

A ocupação original que se inicia em 1865, ainda no século XIX, passou por vários processos de conflitos, incluindo um despejo da Comunidade. Certificada como Comunidade remanescente quilombola em 2009, na busca pelo território ancestral, proposto pelo INCRA de 2.096,94 hectares, Grotão anseia a finalização do processo de titulação. O processo de titulação definitiva está aguardando o pagamento da indenização aos proprietários das terras que estão dentro área delimitada (MATOS, 2018). Desde então, os(as) quilombolas vêm resistindo, utilizando de estratégias para sobrevivência e permanência, diante do território tão reduzido.

*“E hoje nós tamo na fase da desapropriação, que é uma fase... esse processo é bem cumprido, mas a gente já tá na fase final, mas uma fase daquela que a gente tá na espera... a gente tá vendo as leis, as emendas como é que tá, a lei tá lutando pra tirar os direito quilombola, mas faz como dizer: tamo lá, tamo resistindo. Porque o território quem vai marcar somos nós, não vamo esperar governo marcar não, porque se nós for esperar... primeiro nós tem que riscar e por onde o risco, por nosso conhecimento, é isso a luta.” (RODRIGUES, 2019).*

E, assim, o Grotão vêm organizando seu lugar, um lugar além de moradia, de trabalho, de memória, religiosidade, lazer, tradição, aprendizado, política e afirmação. Faz parte da sua história, a memória da fuga e resistência da escravidão. Na constituição do Quilombo Grotão, estão inscritas as marcas do passado e do presente, a luta pelo território ancestral e territorialidade. Essa luta se confunde com a busca pelos direitos fundamentais, visto que as Comunidades quilombolas reexistem da relação para com o território.

Para Saquet (2015), é necessário superar as concepções simplistas que compreendem os territórios sem sujeitos sociais ou esses sujeitos sem territórios e apreender a complexidade e a unidade do mundo da vida. E, dessa maneira, compreender que existem relações entre as pessoas e entre estas e o território, objetiva e subjetivamente. Pensamos as crianças e adolescentes Quilombo do Grotão, para perceber que elas também são ativas nesses processos e também são determinantes e críticas na Comunidade em que vivem. São agentes transformadoras que vivem o território, a cultura e a identidade. E como tais, também pensam seu cotidiano, suas experiências frente aos desafios em seu meio, fazem parte das relações que envolvem aprendizado, experiências e tradição.

As crianças vivenciam a infância entre si e com os adultos, em diferentes espaços e tempos, dentro e fora do Quilombo (SOUZA, 2015). Durante o trabalho de campo,

percebemos as crianças nos quintais, nas matas, no rio (Figura 13), nas trilhas. Construindo identidade por meio das brincadeiras no território quilombola e dos encontros coletivos. Considerando que são sujeitos completos, críticos e ativos, tais conhecem, percorrem e guiam pelos lugares.

Figura 13: Eu (pesquisadora) e meninas quilombolas no Rio João Aires



Fonte: Acervo do NEUZA, 2019.

Isso quer dizer que também formulam identidades e territorialidades coletivas e individuais no território quilombola. Vivem a vida conforme a infância e adolescência segundo interpretam e são interpretadas enquanto quilombolas. Assim como o território é vivido de forma diferente, cada povo o produz sua territorialidade conforme suas próprias experiências, suas identidades, sua fé, seus anseios e seus modos de vida. O território é também construído pelo passado, as marcas do tempo não estão alheias na elaboração da territorialidade. Dessa forma, se pensamos as relações, os(as) sujeitos e a complexidade da simbiose com o território, seus símbolos e significados, também refletimos sobre como tal povo (re)constrói sua territorialidade no tempo.

Vivenciando a infância entre si e com os adultos, em diferentes espaços e tempos, dentro e fora do Quilombo (SOUZA, 2015). Durante o trabalho de campo, percebemos as crianças nos quintais, nas matas, no rio, nas trilhas. Construindo identidade por meio das brincadeiras no território quilombola e dos encontros coletivos. Considerando que são sujeitos completos, críticos e ativos, tais conhecem, percorrem e guiam pelos lugares.

A observação das vivências das crianças no Quilombo Grotão nos mostra um território de descobertas. Se sobressaiu os momentos de brincadeiras que as crianças realizam fora da casa (Figura 14). Na maioria das vezes são estimuladas a irem brincar no quintal para não “atrapalharem” a rotina ou a atividade realizada pelos(as) adultos(as). Então, a distância, são monitorados(as) pela família. Numa territorialidade compartilhada na infância, representações sobre o ser quilombola são elaboradas no ato de brincar. A forma como elas se relaciona em coletivo com o território nos diz que ele é mais do que terra, é um lugar de possibilidades simbólicas, de produção de cultura e de troca.

Figura 14: Crianças brincando de “Pega” no Quilombo.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A criança ou adolescente quilombola também produz territorialidade quando escolhe um local para brincar, quando explora, guia ou encontra algo novo no caminho (Figura15). Cada trajeto realizado, cada rocha ou córrego descoberto direciona para um lugar novo. Nesse lugar novo, encontram-se novas frutas, uma nascente, um pássaro... novas possibilidades. No ato de explorar, se elabora um reconhecimento do território e amplia-se o sentimento de pertencimento, de permanência e fortalece a identidade quilombola. Nesse sentido, elas também elaboram identidade quilombola quando são capazes de dizer sobre o território em que vivem. Afinal, é também a partir desse lugar que além de étnico é racial que constituem representações sobre si mesmas e o seu contexto.

Figura 15: Conhecedora do caminho



Fonte: Acervo do NEUZA, 2019.

Na Comunidade Quilombola Grotão, os(as) jovens nos guiam pelo território. Eles(as) sabem onde estão os pés de pequi, quais os bons e os ruins, sabem o caminho para chegar no rio, onde fica a casa de farinha, os riachos e os animais. E percebem o mundo diferente dos(as) adultos(as), visto que constroem um reconhecimento do território explorando-o, brincando e observando o olhar no detalhe. A forma como esses estudantes quilombolas produzem e compartilham territorialidade está presente no sentimento de pertencimento, no modo de vida representado através do cotidiano no lar, no cerrado, no rio, da interação com os animais, com o fazer e comer, a religiosidade, os brinquedos e as brincadeiras, o plantar e o colher, no compartilhar e ser quilombola. Todas essas práticas são pedagogias de ensino e de identidade quilombola.

### 3.3.1 “Viver sendo Quilombo”: O território, o Comum e a identidade

Algo importante na história é perceber que mesmo numa economia de supremacia, sociedades escravizadas desenvolveram estratégias de sobrevivência em meio às estruturas impostas. Uma vez que os povos escravizados africanos e afro-descendentes não foram passivos no cerne do sistema colonial. Eles(as) tomaram as imposições, negociaram, calcularam as possibilidades, criaram e ressignificaram todas as suas formas de vida. Tudo ao tempo que priorizavam suas existências, na emergência do cotidiano violento e epistemicida que lhes fora imposto.

É nesse sentido que pensamos como africanos(as) e afro-brasileiros resistiram ao apagamento epistemológico, cultural, mental e material que lhes foram impostos. Persistem até hoje, criando, recriando e compartilhando novos conhecimentos e práticas legítimas e interdisciplinares no movimento da Diáspora. Produzindo e compartilhando o comum em seus territórios. Para além do caráter territorial, tais características do processo histórico intenso de adaptação, reinterpretação e criação de novas formas do povo quilombola na luta pela vida, nos indicam categorias afrocentradas, inspiradas em modelos africanos. Como sua forma de insubordinação simbólica e material ao modelo capitalista.

De acordo com Tonucci Filho e Magalhães (2017), o comum refere-se a bens e recursos, materiais ou imateriais, que são compartilhados, usados e geridos coletivamente, por meio de uma série de práticas, regras e saberes gestados pela própria Comunidade. O Comum para Jean Pierre Leroy (2016) é feito de elementos materiais, marcados e transformados ao longo do tempo pelas “digitais” da Comunidade humana que ocupa esse território; e imateriais, pois se produz uma cultura nascida da simbiose natureza-Comunidade.

Compreendemos, portanto, que as características dessas Comunidades apontam um legado distinto de formas de desenvolver políticas do comum, com base nas suas próprias experiências históricas e culturais de ancestralidade.

Através das suas lutas e estratégias de resistência, eles dizem que vale a pena e que é possível lutar por seus direitos, que o mercado ainda não invadiu todos os territórios e espaços da vida. São a prova viva de que os bens comuns são ainda uma realidade e, portanto, de que há outras possibilidades de organizar a economia além do mercado capitalista, e a vida social e cultural além de em subordinação a este mesmo mercado, bem como de agir em política pelo interesse público mais do que sob as injunções dos interesses privados. Em suma, mostram-nos que a destruição e a homogeneização dos territórios não são inevitáveis e que eles detêm conhecimentos preciosos para o nosso futuro (LEROY, 2016, p. 12).

Assim, evidenciamos a antiguidade dos saberes compartilhados em Comunidades Remanescentes Quilombolas, que de certa forma, são estratégias de autocuidado e preservação da memória. Considerando que estas vêm sofrendo um irreparável descrédito em relação ao conjunto de conhecimentos científicos e filosóficos pela civilização capitalista euro-norte-americana. Desenvolvem estruturas comunitárias próprias com organização política democrática e modelos diferentes do modelo capitalista.

Para Beatriz Nascimento (2008), o fenômeno Quilombo é caracterizado por ser uma unidade através do tempo, uma vez que, serviu de símbolo de resistência

étnicorracial e política. Além disso, Beatriz Nascimento se refere a ele como “sistemas sociais alternativos”, já que o Quilombo, no contexto econômico do país era uma “brecha no sistema escravista”. É nesse sentido que, ainda marcam o tempo de africanidades atuais presentes na Comunidade Quilombola Grotão, a resistência e preservação de sua unidade, com lógicas de organização e de relação com a natureza, que buscam formas alternativas de sobrevivência.

Tais como todas as inteligências humanas, a inteligência ancestral, ou o que é apresentado como tal, sentiu necessidade de articular adequadamente os problemas mais fundamentais que assolavam as sociedades e o ambiente dessas épocas. Esta articulação não foi desligada das estratégias globais que os grupos e as unidades então adoptavam para se produzir e reproduzir. Assim, para serem inteligíveis no nosso tempo, as condutas ancestrais devem ser entendidas como resultado das lutas históricas (simbólicas e materiais) que se operavam nas sociedades consideradas. Entre outros, estas lutas visavam impor a todos os intervenientes sociais uma ou mais formas de dividir o espaço, de unificar, de transmitir a existência e as relações de poder (MBEMBE, 2013, p. 50).

Frente ao racismo ambiental, enquanto uma Comunidade negra rural, Grotão tem seu território ancestral nas mãos de fazendeiros(as). Suas condições de vida, enquanto um povo historicamente discriminado, não pode competir com as classes hegemônicas, seus grandes projetos como o cultivo do eucalipto e a dita modernização. Para Vinicius Aguiar (2015, p.75) o racismo ambiental “serviu de suporte à exploração da terra, das pessoas e do ambiente natural, de forma indiscriminada e organizada com base em um arranjo de poder sobre grupos étnicos ou raciais”. Pensar sobre isso é importante, porque considerar bem viver, comum e/ou território, também é uma pauta étnicorracial.

Cercada, a Comunidade constantemente tinha suas roças destruídas, eram impedidos(as) de plantar nas terras férteis (dominadas pelos(as) fazendeiros(as)), o que causava insegurança e ameaçava a alimentação. Essa disparidade tem como origem as grilagens ocorridas ao longo dos anos, e, é fonte de preocupação da Comunidade porque o território reduzido impede a produção de alimentos e interfere no cotidiano da Comunidade (MATOS, 2018). Com acesso restrito ao seu território, tem seus modos de vida ameaçados. Contudo, grandes projetos, que geram exclusão e poluição, são políticas de desenvolvimento racializadas, sistemáticas e que atingem principalmente pessoas de cor. Como é o caso da chegada do Eucalipto:

A chegada do eucalipto no entorno da comunidade foi percebida com o início do desmatamento para o plantio. Maria Aparecida Gomes Rodrigues relatou que, em 2014, época do desmatamento da área próxima ao rio João Aires para receber o plantio do eucalipto, os animais (emas, antas, macaco-prego, veados, onças) vieram se alimentar na comunidade, uma vez que a mata foi destruída e a ‘floresta plantada’ de eucalipto não é fonte nem de abrigo, tampouco de

recursos para esses animais. Sobre a escassez de água, ela conta que, em 2016, áreas de brejos que antes não secavam no verão, secaram. Sem ter para onde ir, os animais que, antes, ficavam livres pelo cerrado, ficaram sem casa e sem comida. O sofrimento causado pela destruição do cerrado é sentido tanto pelos animais quanto pelas pessoas. A moradora ressalta que aqueles que ali nasceram é que sofrem o impacto causado pela chegada do eucalipto. O temor da perda da territorialidade vivida a partir do cerrado é recorrente. A quilombola acredita que os danos causados ao cerrado causam igual impacto na vida de toda a comunidade. “Porque se danificar o cerrado, danificou nois quilombola, porque nois sobrevive do cerrado”, conforme evidenciado anteriormente. A relação da comunidade quilombola com o cerrado foi construída durante toda a sua ocupação, sendo preponderante para a reprodução da vida da comunidade, sem os recursos obtidos no cerrado há insegurança na sequência da vida (MATOS, 2018, p.122, grifo da autora).

É desse sentido que falamos de aspectos específicos desta Comunidade, que na busca pela liberdade construiu e constrói sua sobrevivência por meio do trabalho com a terra. São práticas e técnicas por meio de conhecimentos e modos de vida ancestrais herdados e desenvolvidos. Possuem uma produção diversificada que provê o sustento e as relações de troca e intercâmbio, as capacidades e poder de decisão sobre os sistemas produtivos, enquanto formas próprias de produzir o comum.

O quilombismo (tese de Abdias do Nascimento, 1980), enquanto uma categoria nascida nesse contexto considera as transformações nas relações de produção, por meios democráticos: seja do uso coletivo da terra e território, seja da organização econômica e social de forma cooperativista e da manutenção longe das interferências ou opressões capitalistas. O termo se caracteriza como uma luta anti-imperialista, sustentada pela solidariedade entre os povos ou sujeitos.

*E a convivência deles com o cerrado, porque numa altura daquela tinha que aprender a conviver. Ali viviam, plantavam tranquilamente, ali foram formando famílias, vivendo da tradição, das rezas, do artesanato. O fogo, o primeiro fogo que eles passaram pra o nosso saber, foi tirado da pedra, eles tiravam o fogo da pedra. A vestuária, antes deles começarem a produzir, era de imbira. O quê que é imbira? É um coco do cerrado, buriti, do buriti é tirado a embira e feita a roupa, usavam a rede de imbira, tudo de imbira, a panela de barro, porque lá nós tem argila, o nosso barro pode fazer qualquer tipo de ... panela e ele resiste o fogo; pedra, cozinhar na pedra, até meu pai mermo, certo tempo ela gosta de cozinhar ovo na pedra... Então, a gente manteve esse conhecimento de conviver no cerrado, de viver uma terra, de viver sendo Quilombo (RODRIGUES, 2019).*

O trecho, da fala de Dona Aparecida Rodrigues, finaliza com a expressão *viver sendo Quilombo*. Aqui, o verbo *ser* está no gerúndio, representando movimento e continuidade, indicando que não se separa *viver* e *ser*. Mesmo se referindo ao passado,

ela fala sobre como os aprendizados, experiências e estratégias de convivência elaboradas frente a necessidade da Comunidade permanecem até hoje.

Para o Quilombo Grotão, foi e continua sendo essa criatividade na gestão de recursos e de estratégias nas formas organizativas de trabalho, na relação com a terra e com o território, nos conhecimentos compartilhados que regem e estruturam a Comunidade na contemporaneidade. Com formas e estratégias específicas de autorreprodução ressignificadas na Diáspora para manter “seus comuns” e sua identidade quilombola. Desenvolveram durante mais de século, no território ancestral, reduzido ou sonhado, estratégias de agricultura e de convivência com a natureza (Figura 16). *Ser Quilombo* pode ser, nesse sentido, o sentimento de compartilhar e reproduzir uma vida digna, livre da escravidão. Resistir, apesar dos entraves que atravessam suas existências, no seio da dominação capitalista.

Figura 16: Seu Cirilo ensina como era feito o fogo em roda de conversa



Fonte: Acervo da autora (27/02/2019).

Há na Comunidade uma territorialidade, um sentimento de pertencimento, de lugar, de quilombismo. Criados com o passar do tempo, como formas de identificação que tecem modos de vida característicos. Obviamente técnicas como a produção de fogo, a vestimenta, entre outros, foram recobertos de modernidade, contudo, é necessário compreender que esses conhecimentos e práticas tradicionais de convivência com a natureza, são referências identitárias. Há uma imensa importância nesses conhecimentos,

como fonte de aprendizado e tecnologia. Conhecimentos que não estão em torno de um sujeito, mas vem de uma coletividade e da compartilha.

Entendemos, dessa forma, que o Comum é compartilhado na construção da identidade, conjuntamente no/com território. Nas lembranças, nas memórias e na contação de histórias está a coletividade, entendida no passado e no presente. Essas histórias tecem quem foram, quem são e quem serão no futuro. O Comum é elaborado cotidianamente no Quilombo Grotão. Na colheita do pequi feita coletivamente; no mutirão, que rege praticamente todas as formas de trabalho realizados na Comunidade; na roda de conversa, para aprender ouvindo, observando os mais velhos; no plantar e colher junto, conhecimentos foram guardados para reprodução da vida, desde como guardar as sementes, plantá-la, como cuidar da terra, plantar, colher; no comer junto, momentos de compartilha do cotidiano, regidos pelos sabores do cerrado.

E essas práticas e saberes ainda continuam presentes, constituindo valores de convivência em Comunidade e em natureza. Seguem construindo coletivamente suas formas de viver em solidariedade. Práticas e experiências de ser “*O homem e a natureza*” (como descrito por eles(as)) que elaboraram e encontraram formas de sobrevivência apesar do sistema de colonização. Contudo, nessa aproximação entre o urbano e o rural, o Quilombo e a escola, as crianças e os(as) jovens quilombolas em contato com a diferença étnicorracial, articulam novas e formas de vida, de consumo, de representação, de expressão e estética dos corpos.

Assim, reconstroem, interagem e reformulam formas distintas do seu território de origem. Nesse sentido, o Comum, é um conceito/caminho que deve ser pensado para o futuro, por outro lado é uma realidade vivida pela Comunidade Quilombola Grotão a muito tempo. É fundamental pensar sobre como as crianças continuarão o Comum, o *viver sendo Quilombo*; ou mesmo o Comum elaborado por elas, na coletividade da infância e adolescência, nas brincadeiras e saberes trilhados no território. Assim como a Agroecologia, prática importante no cotidiano das crianças e adolescentes do Grotão, abordada a frente.

### 3.3.2 A agroecologia: prática pedagógica (re)construtora de identidade

*“Primeiro a barriga, né?! A força, a sobrevivência, pra poder andar!” (RODRIGUES, 2019)*

No Brasil, à medida que os povos negros sobreviviam ao período colonial e pós-colonial, construíram novas formas de solidariedade humana; de gestão; organização comunitária; formas alternativas de organização livre, cuja expressão se encontra nos Quilombos. Assim, elencamos aqui a Agroecologia como um elemento importante na vida da Comunidade Grotão. Presente nas dimensões da identidade quilombola, utilizando e sendo utilizada pelo território, pela territorialidade, vivenciada cotidianamente, é permeada por conhecimentos herdados e compartilhados por anos. Está na forma como cuidam das águas, das sementes, do solo, como plantam, criam seus animais e como se relacionam em harmonia com o meio necessário para a manutenção da vida.

A Comunidade desenvolveu durante mais de um século, no território ancestral e agora no território atual estratégias de agricultura e de convivência com a natureza. É nesse sentido que falamos de Agroecologia. Como uma Comunidade negra e rural, resultante da fuga pela liberdade construiu e constrói sua sobrevivência por meio do trabalho com a terra. São práticas e técnicas por meio de conhecimentos e modos de vida herdados e desenvolvidos, que transformam a Comunidade em um verdadeiro agroecossistema. Agrossistema pode ser entendido como:

[...] uma ideia de sistema agroecológico, considerando as interações que ocorre, onde valoriza-se a diversidade e os saberes locais. Além da preservação dos componentes bióticos que vão contribuir de forma positiva para o controle biológico de pragas, a reciclagem de nutrientes, conservação da água, conservação e/ou regeneração do solo e do aumento da produtividade agrícola de forma sustentável. Desde que se entendam as relações entre os componentes: solo, microorganismos, plantas, insetos herbívoros e inimigos naturais. Cultivar diversas espécies de forma integrada, fazendo uso de culturas anuais e permanentes, da rotação de culturas, incorporando num mesmo sistema árvores frutíferas e florestais (VARGAS et. al, 2013).

Dessa forma, consideramos aqui a imensa importância desses conhecimentos, como fonte de aprendizado e tecnologia. Práticas tradicionais de convivência na relação com a natureza que precisam ser considerados como referência identitária. Principalmente por que esses conhecimentos não estão em torno de um sujeito, mas vem de uma coletividade e da compartilha.

Contemporaneamente a Agroecologia vem pesquisando estas formas de se praticar a agricultura que se baseiam na filosofia da existência, traçando modelos de produção conceitualmente nominados de agroecossistemas, notadamente aqueles que se valem dos recursos, conhecimentos e insumos locais para a sua reprodução e evolução (FIDELIS e BERGAMASCO, 2013, p. 115).

Aos termos consciência da importância desses saberes tradicionais como parte da história e da cultura da Comunidade, compreendemos que garantir que sejam preservados e compartilhados é também essencial. Buscamos aqui, portanto, refletir sobre os atuais modos de produção em agricultura do Grotão, práticas agroecológicas etnicorracialmente diferenciadas, especialmente as que são constituídas de estratégias pedagógicas. Conhecimentos que foram herdados, que são transmitidos ao longo dos anos e vêm sendo umas das suas formas de resistência e luta pelo território. Suas formas de auto-organização foram e continuam sendo fundamentais para manutenção da vida.

Já se adentrando no século XX, as casas eram todas no mesmo modelo – casas de telhado de palha e parede de taipa. Estas eram próximas, mas não vizinhas, como é hoje. Segundo Raimundo, *uma via a outra, mas era afastada. Uma distância pras galinhas não se misturar*. Quando estavam cansados do lugar, mudavam todo mundo para um lugar novo. Isto ocorria quando as matas nativas em volta já estavam perto de se esgotarem. Então, eles deixavam as matas e seus recursos se recuperarem e procuravam ocupar outro local. Neste movimento os moradores deixavam para trás verdadeiras matas artificiais formadas por um emaranhado de árvores frutíferas como manga, caju, ata, coco e etc., espaço este decorrente da proximidade de vários quintais que acabavam por se unir (ALMEIDA, 2011, p.26, grifo do autor).

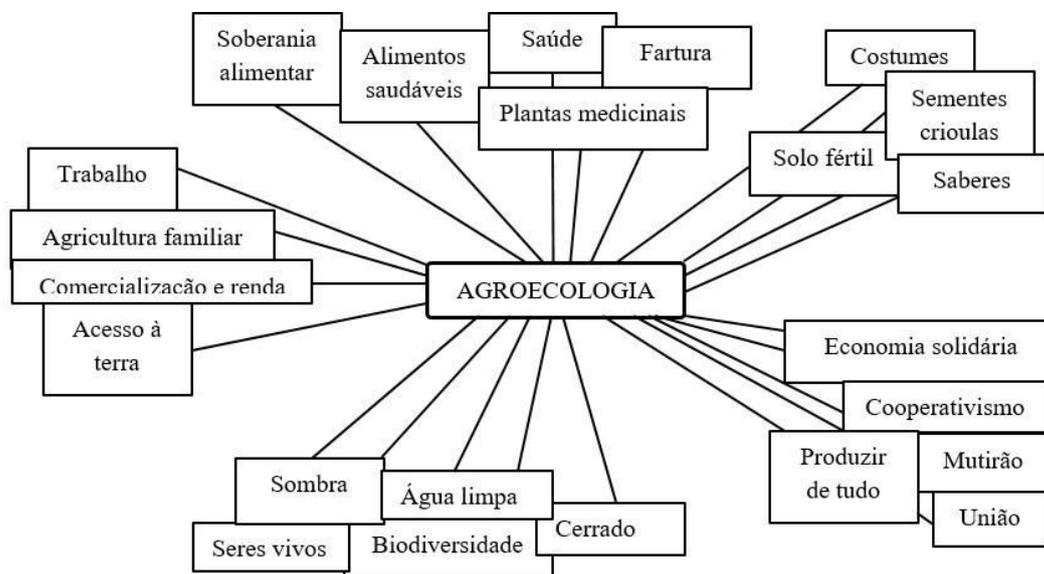
E assim, nesse processo rotativo com a terra, de pousio, o solo recompõe sua fertilidade, técnica de uma agricultura pensada na interação e preservação da natureza. Os modos como os(as) quilombolas produziram num lugar onde não havia disponibilidade de outros recursos, criando estratégias de solidariedade e de trabalho em grupo para a soberania alimentar vai ao encontro da Agroecologia. Desde a ocupação tradicional do território (em 1865), a Comunidade constrói sua identidade relacionada à agricultura no uso comum dos recursos do Cerrado.

Nesse sentido, a sobrevivência da Comunidade foi garantida por muito tempo tradicionalmente, baseada em produtos não industrializados, desde a alimentação até a vestimenta. Sua relação com a terra e com o território media a produção de identidade quilombola. Há um vínculo com o Cerrado que permeia toda a vida, que possibilita o acesso a frutas típicas, castanhas, óleos, além de animais silvestres para caça consciente e uso da pele. É comum nos quintais o plantio de ervas medicinais, frutas e legumes, animais como galinhas e perus. Nas roças plantam alimentos essenciais diversificados para consumo próprio. Além disso, a Comunidade Quilombola Grotão mantém uma

relação estreita com a água, se estabelecendo próximo ao Rio João Aires e de córregos próximos.

A produção de alimentos diversos por meio da policultura busca a soberania alimentar e pensa a preservação da natureza (Esquema 04). A agricultura foi e continua sendo uma estratégia para garantir a segurança alimentar das famílias e conseqüentemente sua manutenção no território. Essas experiências agroecológicas articulam saberes e fazeres quilombolas de forma autônoma e foram construídas a partir da reciprocidade, união e complementaridade de gêneros.

Esquema 04: Agroecologia na Comunidade Quilombola Grotão



Elaboração da autora. SILVA, 2020.

Esse processo produzido a partir de uma agricultura ecológica passou por mudanças ao longo dos anos e recentemente a Comunidade Quilombola Grotão vive com a implantação do projeto UBUNTU promovido pela articulação MPT (Ministério Público do Trabalho) - seção Araguaína, pela CPT (Comissão Pastoral da Terra-Regional Araguaia-Tocantins) e pela OIT (Organização Internacional do Trabalho). Desde 2019, portanto, eles(as) vêm desenvolvendo práticas de avicultura, piscicultura, horticultura e mandiocultura no Quilombo, juntamente com cursos de qualificação técnica aplicados pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) executor técnico contratado para o projeto. Isso não quer dizer que a agroecologia deixou de existir e nem que as práticas de agricultura tradicional não sejam mais desenvolvidas.

Dessa forma, de que forma preservar a autonomia os saberes e costumes Quilombo do Grotão frente a atribuição científica instituída? Acreditamos que essa tenha sido uma inquietação compartilhada por todos(as) os(as) quilombolas. Entretanto, compreendemos que umas das maiores características da Comunidade Quilombola Grotão é a habilidade de agenciamento e de articulação estratégica para sua continuidade. Assim, o desenvolvimento do projeto junto à Comunidade, acontece por uma soma de saberes científicos e de saberes característicos dos(as) quilombolas. As formas de produção apresentam técnicas que passaram e continuam passando por uma negociação para que os pilares que sustentam as formas de agricultura do Grotão permaneçam.

Nesse processo, na medida em que não se usa agrotóxicos, trabalham em forma de mutirão, se articulam e se organizam de forma autônoma, respeitando o cerrado, mantem uma produção agroecológica. Para além do projeto, continuam plantando em seus quintais uma diversidade de alimentos, criando animais, pescando, colhendo frutas do cerrado (Figuras 17 a 19), resguardando as formas tradicionais.

A agroecologia acontece assim, articulando conhecimentos diversos, práticas de reprodução da vida, respeitando o todo. Pensamos na possibilidade de articular as experiências tão significativas vividas pelos(as) quilombolas, por suas crianças e adolescentes, como uma pedagogia de ensino construtora de identidade. Uma vez que como uma ciência interdisciplinar, vincula várias áreas do conhecimento e possui múltiplas dimensões que se relacionam com o cotidiano vivenciado pelas crianças quilombolas. Ao tempo que se aprende saber-fazer sobre o solo, os rios, as plantas, também se aprende sobre memória, costumes, tradições e ancestralidade quilombola.

Em todas as práticas, desde muitos novos(as), os(as) estudantes estão juntos em uma dinâmica participativa de reprodução familiar e quilombola. Esse conhecimento agroecológico acontece fora da escola, se aprende no cotidiano com os(as) outros(as) que não são os(as) professores(as). Seria possível articular a agroecologia com a matriz curricular, Projeto Político Pedagógico e/ou mesmo no cotidiano escolar? Considerando seu caráter interdisciplinar e educativo. Refletiremos a seguir como tais questões estão inseridas no contexto dentro da escola e quais desafios estão postos para construção de uma educação diferenciada na Comunidade Quilombola Grotão.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 18: Abacaxis cultivados no quintal e Horticultura



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 19: Criação de galinhas no quintal e Avicultura



Fonte: Acervo da Autora (2019)

#### 4. “É DIREITO, QUE NÓS TEMOS UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA”: A ESCOLA, AS(OS) PROFESSORAS(ES) E AS(OS) ESTUDANTES

*“E eu queria pedir com toda a educação, que nos olhe, para nossos direitos, a Educação do Campo é direito, que nós temos uma educação diferenciada, porque esses alunos, essas pessoas precisam estudar, nós não tivemos oportunidade”*  
(RODRIGUES, 2019).

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), o movimento negro e os povos quilombolas na luta pelos direitos civis incluem nas suas pautas a reivindicação pela educação escolar quilombola, pública e de qualidade. Como nos afirma Fonseca e Barros (2016), com os conhecimentos adquiridos nas escolas, temos mais condições de expressar para além da nossa Comunidade, quem somos, que projeto de sociedade defendemos enquanto descendentes de africanos. E assim, como uma forma de estratégia para adentrar no mundo do(a) branco(a), reivindicar políticas públicas de reparação, bem como de legitimar os conhecimentos criados e recriados na diáspora, a Educação Escolar Quilombola é uma garantia de novas possibilidades de mudança e contribuição para uma democracia étnicorracial.

De acordo com o MEC (Ministério de Educação), por meio do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) (SILVA, 2015), a Região Norte do Brasil possui 13,8 % do total (até 2013) de estabelecimentos de ensino em área remanescentes de Quilombo, incluindo estabelecimentos federais, estaduais, municipais e privados (Quadro 02). Conforme tal levantamento, os estabelecimentos quilombolas de Educação Básica representam apenas 1,2% do total do país.

Quadro 2: Número de estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica (2013)

Estabelecimentos e Matrículas em área remanescentes de quilombo										
Região Geográfica	Estabelecimento*					Matrícula**				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>2.235</b>	<b>1</b>	<b>118</b>	<b>2.099</b>	<b>17</b>	<b>227.430</b>	<b>202</b>	<b>38.160</b>	<b>187.513</b>	<b>1.555</b>
Brasil %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte %	17,4	-	24,6	17,0	11,8	13,8	-	10,6	14,6	2,3
Nordeste %	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6	67,7	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste %	11,7	-	26,3	10,9	11,8	10,6	-	18,9	8,9	7,1
Sul %	2,8	-	3,4	2,7	5,9	3,3	-	1,2	3,6	19,4
Centro Oeste %	3,8	-	11,0	3,4	-	4,6	-	9,0	3,8	-

Fonte: (SILVA, 2015, p. 16) MEC/Inep/Deed. Sinopses Estatísticas disponíveis em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Notas: \*O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

\*Estabelecimentos em atividade. \*\* O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula

Somam-se ao quadro escolas que estão fora dos territórios e que recebem quantidade significativa de estudantes quilombolas. Consideramos as dificuldades de fazer um levantamento mais preciso, dadas as muitas barreiras para identificação das escolas que atendem estes alunos(as), uma vez que muitas escolas não se identificam como tal, ou não utilizam material didático-pedagógico diferenciado adequado. Essa situação representa um desafio aos povos quilombolas, as DCNs para Educação Escolar Quilombola e todas as políticas educacionais direcionadas a diversidade.

Há uma invisibilidade que ainda recai sobre as escolas que atendem estudantes de Comunidades Remanescentes Quilombolas, pois a maioria não reconhece a diversidade em seu interior e conseqüentemente não reconhece suas identidades. Se junta a luta quilombola, além do direito à educação, o reconhecimento de suas identidades e da Educação Quilombola enquanto um direito.

Além disso, os órgãos tanto Municipal, como Estadual possuem certa ausência de preparação para lidar com tais questões. Há dificuldades e obstáculos diversos de implementação e reconhecimento efetivos para tais políticas. É necessário dizer que existem grandes desafios entre o que Legislação Nacional propõe e as realidades cotidianas vivenciadas nas localidades das Comunidades Remanescentes Quilombolas. No Quilombo Grotão, as condições escolares e a história da Comunidade, explicitam as barreiras percorridas por exemplo: a construção de uma escola de Nível fundamental I no território; efetivar e melhorar o transporte escolar para os(as) estudantes que se deslocam para cursar Ensino fundamental II e Ensino Médio e comunicação; dificuldades de comunicação entre a Comunidade e as instâncias municipal e estadual da educação, além das denúncias recorrentes de racismo vivenciadas pelos(as) alunos(as) nas escolas que frequentam fora do Quilombo.

Entre as fronteiras e barreiras históricas que impedem que o povo quilombola avance socioeconomicamente, uma delas é o racismo institucional. Tal ideologia desenha as políticas públicas, está na estrutura e na organização dos Estados em que mantem privilégios baseados na marca da raça/etnia. Assim, enquanto amplo e complexo, o racismo institucional também deve ser considerado como um sistema, pois este define e regula as oportunidades para pessoas e grupos a partir de sua aparência, indisponibilizando, negando ou reduzindo acesso a políticas de qualidade (GELEDÉS, 2016). Tal barreira estrutural limita o acesso e as oportunidades, por exemplo a saúde, mercado de trabalho e educação, impossibilitando assim, que a população negra viva em equidade em relação a outros grupos. De acordo com o Relatório da situação da Infância

e Adolescência Brasileiras da Unicef (BRASIL, 2003) cerca de 31,5 % da população quilombola com mais de 7 anos nunca frequentou a escola.

O racismo institucional é uma barreira atual e presente que dificulta o acesso e permanência aos ambientes acadêmicos para os(as) quilombolas. Atuando de forma que reproduz a hierarquia racial, oferece barreiras de acesso e permanência de estudantes na escola e conseqüentemente a universidade, com elementos de exclusão que atuam de forma profunda. Para Márcia Lúcia Anacleto de Souza (2015), a criança desses territórios é um sujeito inserido em múltiplos processos sociais, dentre eles, preconceitos e discriminação racial devido ao seu pertencimento étnicorracial e territorial. O que evidencia que a realidade da criança quilombola, uma criança negra rural, perpassa o desafio de ser criança, negra e pobre.

A Educação Escolar Quilombola busca construir juntamente com as comunidades, políticas que fundamentam um reconhecimento, respeito e inclusão dos povos quilombolas na sociedade em geral, nas instituições de ensino, culturais e econômicas (BRASIL 2013). Por isso, suas Diretrizes incluem alimentação, transporte, estrutura da escola, modos de ensinar e aprender, condições de trabalho, formação dos(as) professores(as) e material didático-pedagógico.

Considerando a LDB (BRASIL, 1996), nos princípios que regem a educação e a legislação própria para a Educação Escolar Quilombola, cabe uma articulação entre o poder público, o sistema municipal de ensino e a Comunidade para manutenção e desenvolvimento de uma educação diferenciada. Diferenciada na estruturação e no seu funcionamento, os(as) líderes quilombolas devem ser ouvidos(as) e participarem para que tais políticas sejam efetivadas de forma adequadas para suas realidades. Tais políticas devem garantir o direito a uma educação que reconheça e valorize as diversidades nos seus modos de vida, propondo pedagogias próprias.

Nessa perspectiva, políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito a educação e a diversidade étnico-racial-cultural é essencial. Além da criação de mecanismos de (re)construção da identidade quilombola entre crianças e adolescentes, possui um papel muito importante, uma vez que isso fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo, ao lugar e assegura o prosseguimento na luta pelos seus direitos. São as crianças e adolescentes que darão, na verdade, estão dando continuidade à tradição, os saberes e práticas da Comunidade.

Para compreender, portanto, trataremos em foco, a(s) escola(s) que recebem diariamente os(as) estudantes quilombolas do Grotão em seu(s) interior(es) (Quadro 03).

Quadro 03: Distribuição de estudantes quilombolas (Comunidade Quilombola Grotão) por etapas e estabelecimentos de ensino em 2019

<b>Escolas que recebem alunos(as) oriundos(as) do Grotão</b>	Escola Municipal Criança Alegre (Comunidade Quilombola Grotão)		Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Povoado de Bielândia)	Colégio Estadual Prof.º José Francisco dos Montes (Povoado de Bielândia)
<b>Código do INEP</b>	17008131		17039487	17056012
<b>Modalidade de Ensino</b>	Municipal e rural		Municipal e rural	Estadual
<b>Etapas de Ensino</b>	Pré-escola	Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
	Crianças de 4 a 5 anos de idade	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1ª a 3ª série
<b>Quantidade de Matrículas*</b>	04	07	07	02

FONTE: SILVA, 2020 (Elaboração da autora).

\*Tais dados foram cedidos pela Secretaria de Educação do Município de Filadélfia e pelas respectivas escolas.

Partimos da necessidade real e urgente de pensar a importância dessas escolas, que recebem estes(as) estudantes, considerando seus contextos, suas perspectivas e possibilidades pedagógicas frente as diferentes etapas de ensino e a identidade étnicorracial dos(as) estudantes quilombolas em seus interiores.

#### 4.1. ESCOLA MUNICIPAL CRIANÇA ALEGRE: PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL I

*“E eu peço que a nossa escola ela continue aqui dentro do Quilombo, eu peço que isso daqui seja valorizado, porque isso aqui tem rosto do sofrimento, tem lágrimas de quem quer viver”*  
(RODRIGUES, 2019).

Mesmo com políticas públicas se ampliando e chegando à Comunidade Quilombola Grotão, não sabemos se estas atendem realmente as suas necessidades sociais e territoriais específicas. De acordo com o Relatório Antropológico (ALMEIDA, 2011), até o ano de 2009, as crianças estudavam na Escola Municipal Abraão Braga Luz, que atende a zona rural da Barraria. Contudo, no mesmo ano os(as) quilombolas construíram uma estrutura na Comunidade, reivindicou juntamente a Prefeitura e em 2010 foi criada uma sala de aula no próprio Quilombo (Figura 20).

Anteriormente as crianças se deslocavam por uma enorme distância gastando a maior parte do dia, pois saíam ainda de manhã – o transporte escolar as pegava às 10h30min – e só retornavam quando já estava escuro da noite – entre 6h e 7h. Além disto, o transporte escolar era extremamente precário e perigoso, realizado por caminhonetes que transportavam as crianças numa improvisação que cobria sua área de carga, onde as crianças viajavam. Por fim, a comunidade reagiu diante do forte preconceito que seus filhos sofriam na escola (ALMEIDA, 2011, p. 14).

Figura 20: Escola Municipal Abrão Braga Luz (onde estudavam até 2009); Escola na Comunidade em 2011.



Fonte: (ALMEIDA, 2011, p. 15)

Além do longo trajeto, da precariedade do transporte, do medo e da insegurança, os(as) alunos(as) sofriam discriminação étnicorracial no ambiente escolar. Resultado das lutas, as crianças menores, de séries iniciais começaram a estudar então na Comunidade, com aulas multisseriadas, com a professora instituída pela Prefeitura Municipal de Filadélfia, Mery-lane Mendes Gonçalves do Nascimento. Esta reside no Quilombo, possui curso Normal Superior, uma Graduação de Licenciatura Plena, com cargo de professora e atua na Comunidade até a data de hoje (março de 2021). Em 2011, a escola não possuía banheiros, energia elétrica, água ou cantina. Os(as) estudantes que cursavam o Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, continuam até os dias de hoje fazendo o trajeto diário, lidando com todas as dificuldades de acesso e permanência na escola, incluindo discriminações étnicorraciais.

É importante refletir também sobre como a presença das crianças elaboram e mobilizam o meio em que vivem. No Quilombo Grotão, o histórico escolar e de vacinação das crianças, por exemplo, foram elementos essenciais na comprovação de permanência no território. De acordo com o Laudo Antropológico (ALMEIDA, 2011) descobrindo-se onde estavam as crianças, descobriam-se onde estavam seus pais e toda sua família.

Afirmando o quanto as crianças por si próprias acionam mudanças. A presença delas mobilizaram a Comunidade a lutar pela educação e instalação da escola. O território se modifica, a família, o contexto. As crianças transformam as circunstâncias e as relações ao seu redor, são ativas na determinação de suas vidas e acionam direitos e políticas públicas.

Em 2017 a prefeitura entregou à comunidade a atual estrutura da escola (MATOS, 2018). Instalada no Quilombo Grotão atualmente, se chama Escola Municipal Criança Alegre. Integrada a Secretaria Municipal de Educação de Filadélfia - TO (Figura21), conta com duas salas de aula (uma apenas é usada para aulas), uma cantina, uma outra sala menor e dois banheiros, feminino e masculino. A escola atende as crianças residentes no Quilombo das séries iniciais da Comunidade Quilombola Grotão, primeira etapa da Educação básica (Educação infantil) e até o 5º ano do Ensino Fundamental I, com aulas no turno matutino.

Figura 21: Escola Municipal Criança Alegre



Fonte: Acervo da autora (2019).

A Escola Municipal Criança Alegre foi construída com recursos federais e é administrada pelo poder municipal, atualmente:

[...] possui infraestrutura básica para seu funcionamento, água, energia, banheiros, duas salas de aula e uma cantina. Acerca de materiais para fins pedagógicos, a escola possui somente os elementos indispensáveis, como quadro branco, pincéis, livro didático, folhas A4 e cartolinas. Não há nenhum tipo de objeto eletrônico como TV, multimídia, computador, impressora ou qualquer outro aparelho que poderia dar suporte e tornar o processo de ensino- aprendizagem mais didático (HOLANDA, 2019, p.67).

Uma questão importante do funcionamento da escola Criança Alegre é a alimentação escolar ( Figura 22). De acordo com Mariana Matos (2018) a escola Criança Alegre começou a funcionar em 2017, mas ainda não havia energia elétrica própria, fogão, gás de cozinha, freezer e outros utensílios necessários para funcionamento de sua cozinha. A energia elétrica advinha da casa de uma quilombola e esta, contratada enquanto merendeira, utilizava seus próprios utensílios para fazer a merenda para os(as) estudantes diariamente. A situação ficou assim por 18 meses, mesmo a Comunidade tendo solicitado os equipamentos a Prefeitura Municipal desde o início do funcionamento da escola.

Figura 22 : Alunos(as) quilombolas lanchando na escola



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Notamos que por muito tempo, a merenda escolar foi ignorada na Comunidade Quilombola Grotão pelos órgãos públicos responsáveis. Na primeira estrutura escolar, de 2011 não havia cantina e no estabelecimento da escola atual (em 2017), a inexistência de utensílios como fogão, bujão de gás ou panelas, mesmo com a instituição da merendeira, impossibilitava ou dificultava a qualidade de alimentação escolar necessária. Depois de 18 meses, através de constantes reivindicações de melhorias pela Comunidade a Secretaria de educação ou a Prefeitura Municipal sobre a precariedade de funcionamento da escola, resultou então, na regularização da energia elétrica, dos utensílios e da merendeira (MATOS, 2018).

Os recursos para a alimentação escolar são advindos do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar e o programa pauta desde a escolha dos alimentos até dos(as) fornecedores(as) e escolhe preferencialmente agricultura familiar (BRASIL, 2014). O cardápio da merenda escolar do Quilombo Grotão (Quadro 04) é o mesmo desde o funcionamento da escola em 2017 de acordo com a Secretaria de educação do município. Há entre as opções de merenda, produtos industrializados como achocolotados e biscoitos, um pouco distantes da alimentação cotidiana da Comunidade.

Quadro 04: Cardápio da Escola Municipal Criança Alegre

<b>1ª e 2ª semana do mês</b>	
Segunda-feira	Suco de maracujá e biscoito cream cracker
Terça-feira	Baião de dois com carne de sol e uma fruta – laranja
Quarta-feira	Arroz doce e uma fruta – banana
Quinta-feira	Sopa nutritiva (macarrão, frango, abóbora, batata e cenoura) e uma fruta – melancia
Sexta-feira	Leite achocolatado e cuscuz de milho com manteiga
<b>2ª e 4ª semana do mês</b>	
Segunda-feira	Leite achocolatado e pão com manteiga
Terça-feira	Macarronada de carne moída e uma fruta – melancia
Quarta-feira	Sopa nutritiva (macarrão, frango, abóbora e batata) e uma fruta – banana
Quinta-feira	Leite achocolatado e biscoito cream cracker com manteiga
Sexta-feira	Galinhada (arroz com frango) e uma fruta – mamão

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Filadélfia -TO, 2019.

Uma política de alimentação escolar adequada as especificidades das Comunidades Quilombolas, de acordo com as DCNs (2013) envolve questões ligadas a soberania alimentar e ao desenvolvimento sustentável e que deverão ser consideradas pelas políticas publicas educacionais e na formação dos profissionais da educação. Organizada mediante a cooperação entre a União, os Estados e os municípios, sem esquecer por fim das Comunidades, pode oferecer uma merenda escolar condizentes com os costumes do Quilombo. Considerando que o Quilombo melhorou substancialmente a variedade de alimentação desde o Projeto Ubuntu em 2019, produz alimentos sem agrotóxicos e produz renda; existe a possibilidade da própria Comunidade fornecer parte

da merenda escolar, oportunizando a comercialização e consumo dos alimentos pela própria Comunidade.

De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no parágrafo 2 artigo 23, a escola pode se organizar-se em séries anuais, ciclos, em grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. A escola Municipal Criança Alegre, por dispor de um número reduzido de estudantes nas séries iniciais, se organiza enquanto multisseriada. Assim, se reúne todos os(as) alunos(as) de séries e idades diferentes do ensino fundamental I na mesma sala de aula, com a única professora, que leciona para todos(as). Esta é uma das principais características de escolas do campo e a escola da Comunidade Grotão, por estar em zona rural, é assim considerada. Contudo, para as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) é uma escola quilombola, pois está dentro do território quilombola e atende exclusivamente crianças que ali residem.

Dona Maria Aparecida Rodrigues (2019) quilombola do Grotão reivindica “educação do campo” para o Quilombo Grotão, dizendo “*que nos olhe, para nossos direitos, a Educação do Campo é direito, que nós temos uma educação diferenciada*”. Se há uma reivindicação por uma educação diferenciada por parte da Comunidade é porque a que está posta não a atende. Segundo Mauricio Arruti (2011) o campo sempre foi visto como um lugar de atraso, que deve ser desenvolvido conforme os padrões urbanos e não de acordo com suas características próprias. Uma “educação do campo” vai contra essa lógica e considera a importância do diálogo com suas especificidades, da relação com a terra, a cultura e a identidade dos povos do campo.

Contudo, pensando numa educação diferenciada devemos afirmar que há, para além disso, uma diversidade no campo e a necessidade de considerar essa diversidade. Afinal, no campo não há apenas “trabalhador(a) rural”, “camponês(a)”, “agricultor(a) familiar” em que a educação deve considerar, mas, como neste caso, quilombolas negros(as) e rurais. Se esta instituição que está localizada na zona rural, não atende em seu currículo, organização ou práticas pedagógicas, bem como elementos (além de ser multisseriada) que a caracterize para uma educação do campo, a negação se estende ao reconhecimento enquanto quilombola.

Em sua dissertação de mestrado, Maísa Holanda (2019) diz que a escola Criança Alegre é percebida como um espaço de união e força, pois as reuniões, palestras, capacitações ou outros sempre acontecem na escola, principalmente por ser um local capaz de comportar muitas pessoas. Nessa perspectiva, a estrutura é utilizada para os

eventos que acontecem na Comunidade. Como as reuniões periódicas do projeto UBUNTU, Atividades do Núcleo NEUZA, da CPT, o Encontro Regional de Agroecologia promovido pela UFT em 2019, bem como outros eventos em articulação com o Quilombo Grotão ( Figura 23).

Figura 23: I Encontro Regional de Agroecologia realizado na escola Criança Alegre



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nesse movimento, mesmo que os(as) alunos(as) percam um dia de aula para participar de um evento que acontece na escola, por exemplo, não há necessariamente uma junção entre o sistema escolar, por meio do calendário ou currículo e o cotidiano dos eventos que acontecem na escola. Os(as) estudantes participam com suas famílias, aprendem e compartilham, mas não existem propostas efetivas de articulação com os conteúdos escolares e o cotidiano quilombola. Por isso, dizemos assim, que o cotidiano do Quilombo Grotão adentra a escola, mas a escola ainda não necessariamente adentra nesse cotidiano.

Em conversa informal com a professora e um dos patriarcas da Comunidade, Seu Cirilo, disse que já estava em tempo dele ir na escola: “Preciso dá um conversado pra eles. E são tudo meu neto, é tudo neto”. Além de afirmar que os(as) alunos(as) eram todos(as) seus(suas) netos(as), demonstrando a relação de patriarca e griô. A conversa que seu Cirilo se refere é a compartilha de um saber histórico, baseado na oralidade; importante para que os(as) estudantes aprendam sobre seu mundo, a história do quilombo, seus valores e conhecimentos a partir de um mais velho. A ida dos mais velhos a escola é muito importante, contudo é mais um exemplo da introdução do Quilombo na escola, mas não no currículo, uma vez que não há necessariamente uma articulação do saber

formal com os saberes produzidos na Comunidade. O que também demonstra o desenvolvimento de estratégias de aproximação com a escola por parte da Comunidade.

A escola não apresenta um PPP-Projeto Político Pedagógico, portanto, não há uma programação efetiva do que acontece anualmente no seu calendário. O PPP é um documento utilizado pelas escolas, com metas, objetivos, metodologias e planejamento. Ele direciona por quais linhas conduz o seu ensino e é uma ferramenta importante para efetivação de projetos e práticas dentro da instituição. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) diz que a escola deve apontar a aplicação de sua organização e suas propostas e projetos pedagógicos. Por isso, falamos da importância de criação e efetivação de um PPP com a participação não somente da professora ou gestão escolar, mas da Comunidade também.

Se, na escola dentro da Comunidade Grotão não há a elaboração de um PPP, essa questão revela um problema. Pois, sendo revisado anualmente, um PPP para uma escola quilombola, como as DCNs (BRASIL, 2013) afirmam, deveria ter a concepção de currículo e de conhecimento escolar enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos e que se relacionem com questões relevantes da realidade que a escola está inserida. Além de ser importante, demonstraria uma consciência identitária no processo de ensino-aprendizagem e uma correspondência entre escola, Comunidade e Secretaria de Educação.

Empurrando a escola para uma marginalização, de negação e esquecimento nos processos de ensino do município. Esses problemas são algumas vezes denunciados pela Comunidade enquanto uma dificuldade de comunicação para com a Secretaria de educação responsável. A educadora responsável não consegue e não pode, sozinha arcar com os encargos relacionados a direção, organização, formação e ensino da escola. Esse desamparo e as mais dificuldades demonstram como o(a) criança estudante do Grotão é percebida. A não existência de práticas pedagógicas ou uma produção de material didático que reconheça sua história e fortaleça sua identidade os colocam em um lugar de esquecimento e de apagamento. É imprescindível reconhecer esses problemas e combatê-los. Por mais que o estudante esteja dentro do território, lidando com a memória, com a agroecologia ou com a luta quilombola, é necessário que ele também se veja na escola e que esta seja um local de continuidade e extensão do Quilombo (Figura 24).

Figura 24: Voltando da escola



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nesse sentido, as articulações com o poder público, apontam, a partir da história da escola e da relação com o Quilombo, uma dificuldade de diálogo. Pois existe uma burocracia ou demora para garantia de direitos e recursos que são provenientes de muita luta por parte da Comunidade. A questão da merenda escolar, do material didático ou outros denunciam um atraso e esquecimento, mas ao mesmo tempo demonstram que cada direito alcançado, são conquistas políticas para a Comunidade.

Cada fase possui suas especificidades e mesmo na educação infantil (crianças de 0 a 5 anos), bem como no Ensino Fundamental (6 a 11 anos) é importante perceber as relações estabelecidas. Seja entre educadora e aluno(a), seja entre aluno(a) e aluno(a). De acordo com Patrícia de Souza Santana (2006) é nesse período que na relação com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e então vai ser capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Então, ela começa a reconhecer a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas. Nesse período também, a criança aprende a ler e a compreender tudo ao seu redor, entende sua Comunidade e seu corpo, se atenta as mudanças e as interações que acontecem. Por isso, é preciso observá-los(as) em sua complexidade e percebê-los(as) como atores que “pensam, criam, produzem, [...] que têm aparência e compleições físicas,

pertencimento étnico-racial, posturas, que têm história, memória, conflitos, afetos e saberes inscritos em seu corpo e em sua personalidade” (SECAD, 2006, p. 63).

Dessa maneira, é importante que a criança tenha acesso a materiais como livros, brinquedos e jogos para permitir interação com o lúdico e que a educadora desenvolva um olhar atento e sensível as singularidade de cada criança e reconheça a diferença. É importante criar referenciais identitários quilombolas para uma abordagem nas etapas iniciais de ensino. E dessa forma, relacionar a realidade quilombola a partir das experiências do cotidiano, no ato de brincar, de ouvir, ver e produzir territorialidade no Quilombo aos processos educativos formais.

Não podemos negar que a presença da Escola Criança Alegre no interior do território quilombola do Grotão representa uma grande conquista para a Comunidade, além de ser um instrumento de luta e reivindicação de direitos fundamentais. Sua existência favorece a permanência das famílias no território e diminui as dificuldades das crianças menores em acessar a educação. Contudo, políticas públicas que atendem a educação quilombola, ou mesmo escolas que estão em territórios quilombolas atravessam entraves federais, estaduais e municipais, principalmente para Comunidades rurais como o Grotão.

Há uma urgência nesse reconhecimento. É fundamental um apoio que assegure e legitime a execução de uma educação diferenciada para o Quilombo Grotão. Para então, priorizar seus saberes e práticas enquanto processos pedagógicos de aprendizado e construtores de identidade étnicorracial para seus(suas) estudantes(as). A escola deve ser então, ser um espaço que trate a questão étnicorracial como interdisciplinar durante todo o ano letivo, integre a história e valorize os saberes elaborados pela Comunidade.

Há outras possibilidades de aprendizado que contemplam tais perspectivas, para isso é necessário perceber os espaços fora da sala de aula, como experiências de conhecimento: a casa de farinha, o pé de pequi, a horta, o roçado, o rio... Assim como pensar outros instrumentos como materiais didáticos: as sementes, o cofo, o boi de fogo, a fogueira... Considerar outros atores como produtores de conhecimento além da professora: a presença feminina, os(as) mais velhos(as), as próprias crianças. Bem como outros processos pedagógicos: as cantorias, o salambisco, a oralidade e a escuta, o brincar, o fazer junto, as atividades vivenciadas coletivamente... Processos que rompam com a ideia de conteúdos sistematizados relacionados à escola, que fortaleçam a identidade quilombola e criem possibilidades para uma pedagogia decolonial.

#### 4.1.1. “Escola Municipal Quilombola Mãe Lunarda”: uma aspiração coletiva

No caminho de compreensão da (re)construção da identidade étnicorracial de estudantes quilombolas, é necessário buscar meios que valorizem e reconheçam a realidade histórica e a memória de sua Comunidade Quilombola. Através do conhecimento da história, da preservação da memória e de representação positiva dos(as) personagens que constituem a Comunidade, podemos contribuir para novas perspectivas e possibilidades de (re)construção da identidade quilombola.

Nesse sentido, percebemos conversas realizadas com a Comunidade Quilombola Grotão, há um apelo: a mudança de nome da Escola Municipal Criança Alegre para “Escola Municipal Quilombola Mãe Lunarda”. Como falado anteriormente, Mãe Lunarda é a raiz ancestral e há um anseio pelo reconhecimento dessa memória como parte da identidade quilombola do Grotão. A efetivação desse sonho seria a concretização e reconhecimento da história de constituição da Comunidade, não somente para os(as) alunos, mas para todos(as) os(as) moradores(as).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p.9).

Seria assim, uma memória registrada e materializada. Pela necessidade de contar o passado para o fortalecimento do presente, o nome da matriarca reivindica a legitimidade da história. É uma possibilidade, de reconstrução e continuação da identidade através da reivindicação do que lhes é essencial para a manutenção de um território não somente material, mas também simbólico.

A identidade étnicorracial está ligada a memória, que ancora e reúne o grupo. Assim, a descoberta do passado aponta para o encontro na construção da identidade. Quem somos está ligado na compreensão de quem veio antes. Por isso, o concreto, como no caso do nome da escola representa, mais do que uma homenagem, um registro, é um vestígio de memória. Afinal, diante do apagamento histórico submetido, a Comunidade Grotão necessita de representatividade e referencia.

O nome, algo funcional, possui significação simbólica que chama para a contação de história. Quem é ela? O que aconteceu? Relembra-se, rememora-se o passado e conta-

se a história. Quando reencontra-se com a história de sua Comunidade, do seu povo, surge a partir disso, a indagação: Eu também faço parte? Quem eu sou? O sentimento de pertencimento é elemento essencial na construção da identidade. Por mais que se fale nessa pesquisa da importância da memória de um nome tão simbólico quanto de Mãe Lunarda, não seríamos capazes de alcançar a descrição precisa. Acreditamos que mais do que descrever, é preciso ser. É uma aspiração conjunta de uma Comunidade Quilombola centenária que anseia por reconhecimento.

Pensamos na possibilidade futura de construção de um projeto de lei para mudança de nomeação da unidade escolar. Para isso, é necessário a criação de um formulário de encaminhamento de sugestão, com tema, justificativa e emenda para apreciação na Câmara Municipal de Vereadores(as) de Filadélfia -TO. Além disso, o projeto de Lei deve ser assinado por 5% do eleitorado do município, para ser apresentado enquanto iniciativa popular. A iniciativa ainda não foi possível de ser encaminhada a Câmara porque 2019 foi ano de eleições municipais, o que dificultou diálogo com algum apoiador, além da pandemia e o distanciamento social. Contudo, ainda é uma proposta possível e que aguarda novas oportunidades.

#### 4.2. ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO: ENSINO FUNDAMENTAL II

Quando os(as) estudantes do Quilombo Grotão concluem o quinto ano do Ensino Fundamental, são matriculados(as) na Escola Municipal Nossa Senhora do perpétuo Socorro (Figura 25). Localizada na região rural de Filadélfia, no Povoado de Bielândia, atende a pré-escola, anos Iniciais do Ensino Fundamental, anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental. A 32 km da Comunidade, atende 11 alunos(as) quilombolas (dados de 2019) que estão cursando o Ensino Fundamental II. Estes(as) vão à escola por ônibus escolar e tem aula no turno vespertino.

Figura 25: Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Bielândia

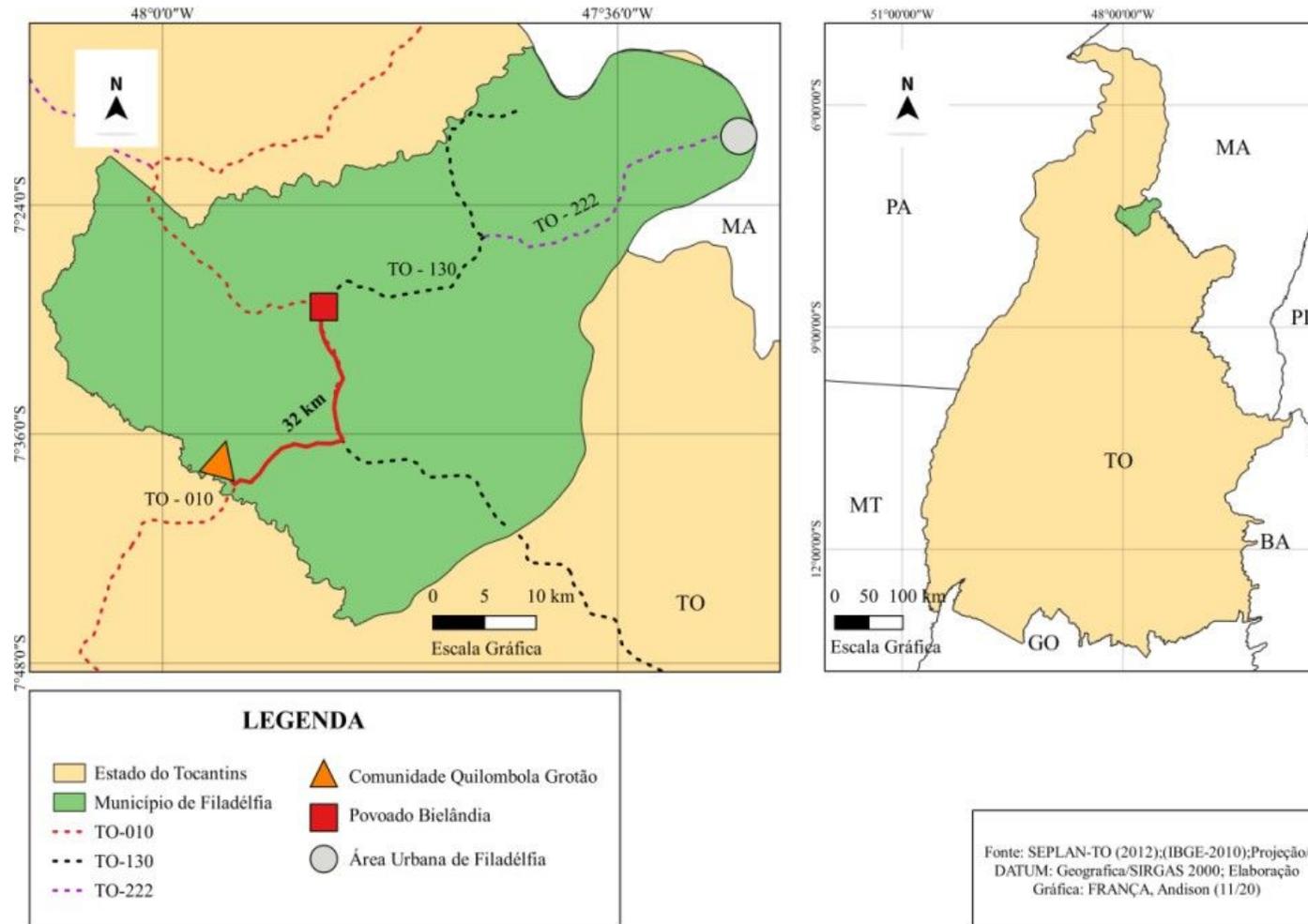


Fonte: Acervo da autora (2019)

A partir das observações, participação e entrevistas realizadas construímos algumas considerações sobre as experiências étnicorraciais entre esta escola e os(as) alunos(as) quilombolas atendidos. Prezamos assim, por não identificar os(as) entrevistados(as) ou os(as) estudantes. Apresentamos aqui, uma análise interpretativa de falas e observações dos(as) interlocutores(as), buscando, assim responder as questões que permeiam essa pesquisa. Nesse sentido, buscamos compreender como é a existência desses(as) estudantes no seu interior, como a escola lida com a diferença, quais os desafios e possibilidades para efetivação de uma Educação escolar quilombola ou da contribuição a construção da identidade étnicorracial dos(as) alunos(as). De onde fala os(as) professores(as), gestores(as), quais seus conhecimentos, posicionamentos e desafios para efetivação de uma educação que contribua na construção da identidade étnicorracial.

Nessa perspectiva, trazemos o trajeto que os(as) estudantes fazem diariamente para ter acesso a escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Mapa 01). Iniciamos, assim citando que a garantia de acesso a escola é direito de todos(as) e que cabe aos órgãos públicos fazerem melhorias para seu funcionamento. Para os(as) estudantes da Comunidade Quilombola Grotão onibus escolar sai cerca de 11h30min da manhã e se dirige por estrada de chão (vincinal, terra) até o encontro com TO-222 (asfaltada) e então até Bielândia, somando 32 km de distância. Os(as) discentes se dividem assim nas duas escolas do povoado. A aula se inicia as 13h00 e segue até as 17h15. Nesse ponto, os(as) estudantes retornam para casa e chegam então cerca de 18h00.

Mapa 01: Trajeto diário dos(as) estudantes que cursam Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Comunidade Quilombola Grotão



Fonte: FRANÇA, Andison. 2020.

Esta é a rotina dos jovens do Quilombo Grotão, de segunda a sexta-feira (Figura 26). Por causa das más condições da estrada, o veículo, especialmente em período chuvoso, encalha (fica atolado no terreno alagado, com lama), o que impede a chegada dos(as) alunos até o povoado. Essa descontinuidade de frequência nas aulas, podem prejudicar o aprendizado. De acordo com um estudante quilombola do Enisno Médio:

*“É bom estudar em Bielândia, só que aqui (na Comunidade) seria bem melhor porque assim não precisaria nó ter o ano inteiro essa caminhada daqui pra lá. As vezes prejudica um ônibus, prejudica muito nós em relação as estradas, quando a estrada tá ruim o ônibus quebra muito. E aqui não, não ia ter essa dificuldade, porque aqui tá bem na porta de casa, né?! Perto (CAMINHOS, 2019)*

Figura 26. Alunos(as) embarcando em ônibus escolar.



Fonte: Acervo da autora (2019)

A Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro recebe o maior número de estudantes do Quilombo Grotão, por dois motivos: a maioria dos(as) alunos(as) estão em idade escolar para a etapa de ensino ao mesmo tempo que apresentam um alto nível de reprovação, ficando retidos no Ensino Fundamental II. Uma das dificuldades apontadas para tal situação, além do transporte, é a mudança que realizam da escola do

Quilombo Grotão que também é multisseriada para outra fora do território, o que requer uma grande adaptação por parte deles(as). Além disso, são denunciados recorrentemente discriminações étnicorraciais sofridas por estes(as) estudantes nas escolas fora da Comunidade.

Nesse sentido, refletimos sobre a constante negociação de suas identidades na escola. Quando estes(as) alunos(as) saem do território quilombola para as escolas, se movimentam diariamente entre fronteiras geográficas e simbólicas da diferença. Vivenciam outros corpos, mente, valores, regras e cotidiano. Nesse contato com a diferença, como lidam com a identidade na escola e como a escola lida com eles(as)?

Iniciamos essa análise interpretando as falas da equipe escolar, em entrevista realizada em 2018:

*P<sup>8</sup>: Você acha que os professores aqui da escola são capacitados pra lidar com a questão quilombola?*

*EE1<sup>9</sup>: Eu vou voltar na primeira pergunta que você me fez, se eu tenho conhecimento da história quilombola. Eu não tenho. A partir daí já não são capacitados. Eu vou ser franco(a) e bem sincero(a) contigo, tem hora que eu acho que nem eles Se (estudantes quilombolas) sabem.*

Sua interlocução nos mostra como a educação apresenta problemas referentes a falha na formação continuada dos(as) professores(as). Como afirmado acima, a equipe escolar diz não ter conhecimento da história da Comunidade Quilombola Grotão e não serem capacitados(as) para lidar com tal questão. O que nos gera algumas preocupações. Não queremos aqui responsabilizar inteiramente a gestão escolar por não conhecer a história do Quilombo Grotão, compreendemos que há entraves estaduais, municipais e nacionais de políticas de reconhecimento da história étnicorracial do nosso país. Contudo, no final dessa interlocução a(o) interlocutor(a) fala que “nem mesmo eles (estudantes quilombolas) sabem” da própria história. Há muitas interpretações diante dessa fala: uma delas é de que existe a busca de um escape para sua responsabilidade enquanto escola na valorização da identidade do(a) aluno(a) e a incredulidade ou subestimação em relação a(os) estudantes e o reconhecimento da história de seu povo.

<sup>8</sup> Sigla para se referir a mim, Pesquisadora.

<sup>9</sup> Sigla para Equipe Escolar. Os números correspondem as distintas pessoas entrevistadas (em 2019), entre elas estão professores(as), coordenadores(as) e/ou diretor(a) escolar.

Quando perguntado(a) se a escola possui alguma responsabilidade específica para/com a questão étnicorracial dos(as) estudantes quilombolas, a equipe escolar nos fala sobre as relações estabelecida dentro da escola.

*EE1: Mas é porque é o seguinte: quando eu começo a achar que eu só tenho direito, eu não tenho dever, entendeu?! Então se eu tenho essa escola que eu recebo, o quê? Seis alunos. Eu tenho 200 e poucos alunos, de tarde eu tenho 124 alunos, desses, 6 alunos que são quilombolas, o restante não são quilombolas. Então, eles entram pelo mesmo portão, eles bebem no mesmo bebedouro, eles utilizam a mesma merenda e aí... tá. Aí eu fui acusado(a) de... deles sofrerem bullying aqui.*

*Aí o que foi que os meninos botaram na cabeça? De que eles eram meninos totalmente cheio de direitos, que eles poderiam fazer o que quiser aqui dentro da escola, que ninguém poderia mexer com eles.*

Enquanto um espaço de encontro com a diferença e com a diversidade de pessoas, a escola pode estimular a troca e a produção de aprendizado a partir disso. Mas, ela também pode utilizar-se disso para trazer a tona discriminação e exclusão. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnicorracial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou o contrário (SECAD, 2006). Assim, observamos a fala acima, em que a equipe escolar se engana com a quantidade de alunos(as) quilombolas e posteriormente os(as) compara com o restante. De acordo com ele(a) esses(as) estudantes são uma minoria quantitativa por isso não devem competir em relação aos restantes dos(as) alunos(as) e serem considerados em suas especificidades.

Compreendemos que aluno(a) não pode “fazer o que quiser dentro da escola” por ser quilombola. Compreendê-los(as) em suas especificidades não é um aval para isso. Há uma história de lutas dos quilombolas em busca de direitos em todos os aspectos da vida, inclusive na escola. A trajetória da população negra no nosso país é crivada pelas desigualdades históricas de acesso a direitos fundamentais e até hoje necessitam provar que os merecem. Seguem reivindicando essa legitimidade e a diferença. Onde estaria então na escola, essa diferença reivindicada por eles(as)? Na entrada da escola, na distribuição da merenda...?

Na interlocução da EE1 a relação de poder é apontada, a hierarquia entre aluno(a) e equipe escolar é questionada e delimitada, nos mostrando que a diferença reivindicada por eles(as) não os torna merecedores de tratamentos considerados privilegiados em relação ao restante de alunos(as). O tratamento diferenciado é desconhecido, na medida

em que não reconhecemos a diferença. Se não sabemos quem são os(as) nossos(as) alunos(as), de onde eles vêm, qual sua história, conseqüentemente não saberemos lidar com sua especificidade.

Num processo de aprendizado de ambas as partes, educador e educando, seja o(a) professor(a), seja o(a) estudante, ambos deveriam aprender. Com tais dificuldades de reconhecimento da diversidade como essas, os(as) quilombolas e não quilombolas, os(as) professores(as) e a gestão escolar estão ao mesmo tempo, perto e longe na compreensão do outro e de sua diferença inscrita em seus corpos e em suas culturas.

Nesse processo de negação da diferença, há articulações que acontecem de ambos os lados:

*P: No dia-a-dia, no cotidiano dos alunos tem algumas discriminações, nas brincadeiras e etc?*

*EE2: Sempre tem, de vez em quando acontece de algum acabar discriminando o outro, chamando de alguma coisa. Mas aí sempre a (equipe escolar) toma a frente, aí chama os pais, conversam, tem vez que chama psicólogo, tudo, pra conversar, aconselhar.*

*Aqui tem muitos alunos que é quilombola, e aí por causa disso sempre tem discriminação, briga, essas coisas.*

Notamos aqui que o racismo e discriminações entre alunos(as) é confirmado pela equipe escolar e esta coloca a presença dos(as) alunos(as) quilombolas como o fator justificador para tal. A existência de estudantes quilombolas ou de uma diversidade no interior da escola não deveria ser considerada como motivação para reprodução de racismos e discriminações. O que mostra que existe uma culpabilização do(a) próprio(a) negro(a) quilombola pelo racismo sofrido, como se a negação ou sua inexistência fosse a solução.

Na escola em questão a vivência da identidade quilombola é baseada na discordância. Construída cotidianamente no Quilombo Grotão de forma positiva durante o trabalho no campo, cantando, dançando, contando histórias de luta, em momentos de coletividade e vivenciando territorialidade. Considerando que enquanto no Quilombo, ser quilombola é sinônimo de força, luta e dignidade, proclamado em muitos momentos, transmitidos dos(as) mais velhos(as) ao mais novos(as), na escola, é argumentação para inferiorização. Inferiorizações que em muitos momentos resultam na negação de quem se é, na negociação ou mesmo na desconstrução do processo de constituição da identidade étnicorracial.

*AQ1<sup>10</sup>: Pra onde vai, sofre um preconceito. Chega na sala de aula, rola uma situação dessa.*

Se seja este manifestado abertamente ou sutilmente em todos os espaços, inclusive na escola, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias (SECAD, 2006):

*EQ1: Se falar um pouco alto ele(a) já começa a chorar. Aí teve um dia desse atrás aí que os meninos lá... Porque sempre ele(a) gosta de... porque quando é horário de recreio eu não saio pra fora, eu fico o tempo todinho sentado(a), lá no meu cantinho. Aí ele(a) pegou e tava pegando a mesma mania que a minha, não tem?! Ficar sentado(a) comigo, nós dois(duas) conversando. Aí os meninos começaram a jogar papel lá. Eu sei que acertaram um papel nele(a), aí ele começou zangar. “Ah não sei o que, cala tua boca, trubufú” Aí [...] ela desceu chorando pra sala do(a) irmã(o) dele(a). Aí o(a) irmã(o) dele(a) veio de lá parecendo assim, não sei nem o que, ele(a) veio mesmo... e rasgou a chita: “Se vocês não respeitar eu vou montar um processo em cima de vocês, vocês respeita. Porque nós somos é quilombola e nós tem direito de ser respeitado aqui!” Aí falou, falou, falou... aí os meninos ainda hoje pega assim no pé dele(a), dizendo que a(o) irmã(o) dele(a) é desaforado(a). Não é porque é desaforada(o), é porque eles tem que saber da verdade. Mas assim, nós sofre...*

Diante das discriminações, dos(as) alunos(as) quilombolas do Grotão afirmam sua diferença quando evocam sua identidade: ser quilombola. Aprendem em sua Comunidade, que sua cultura é motivo para se ter orgulho e que deve lutar por isso. Na medida em que sabem quem são, também são conscientes de seus direitos enquanto quilombolas e demonstram isso na escola. Enquanto uma forma de enfrentamento as discriminações sofridas no ambiente escolar, utilizam o ser quilombola como um dispositivo de reivindicação através do próprio corpo.

Esta reflexão sobre a escola e suas relações é importante, pois o ambiente escolar e suas práticas pedagógicas faz parte do cotidiano desses(as) jovens quilombolas e influenciam na construção de sua identidade étnicorracial seja positivamente ou negativamente. Nossos pensamentos são breves, muito ainda pode se dizer e interpretar. Vamos a seguir analisar as ações da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a partir de suas

---

<sup>10</sup> Sigla para fala de Adulto Quilombola.

ações realizadas referentes ao Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) nos anos de 2018 e 2019.

#### **4.2.1. Dia Nacional da Consciência negra 2018 e 2019**

No dia 20 de novembro de 1695, foi morto Zumbi dos Palmares, grande liderança negra. A partir da obrigatoriedade da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), essa data é incorporada no calendário escolar como dia a ser desenvolvido em todas as instituições de Educação Básica (SECAD, 2006). Assim, nos anos de 2018 e 2019 a autora desta pesquisa juntamente com a orientadora participaram das duas ações desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no Dia da Consciência Negra. Com o objetivo de propor uma observação participante, foram realizadas palestras sobre relações étnicorraciais na escola, combate ao racismo e as discriminações entre alunos(as). Também entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação e nos propomos em disposição para uma formação continuada com os(as) professores(as) da rede de ensino que atendem os(as) estudantes quilombolas do Grotão. Infelizmente a ação não foi realizada em decorrência da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente da suspensão das aulas presenciais em 2020.

Em 2018, entramos em contanto com a escola, apresentamos nossa proposta de pesquisa e nos propomos a auxiliar em atividade sobre as questões étnicorraciais realizadas na escola. Nesse sentido, em novembro do mesmo ano auxiliamos juntamente na ação referente ao Dia Nacional da Consciência Negra. As atividades realizadas em área aberta da escola, no turno vespertino (em que alunos(as) quilombolas estudam) contaram com apresentações diversas: desde quadrilha junina (dança típica realizada no mês de junho), dança da saia até desfile de beleza negra (Figura 27).

A improvisação na realização das atividades incluindo apresentações que não se referiam ao tema, demonstraram que houve pouca preparação por parte da escola para este dia. Acreditamos que nossa visita tenha impulsionado a ação do Dia Consciência Negra e que provavelmente ela não estava prevista anteriormente.

Figura 27: Atividades do Dia Nacional da Consciência Negra 2018



Fonte: Acervo da autora (21/11/2018)

Na ação em 2019, no turno vespertino (em que os quilombolas estudam) os(as) alunos(as) realizaram apresentações em área aberta da escola, como capoeira, peça teatral e dança ( Figura 28). Entre as apresentações, a peça teatral intitulada “Vida de escravo” chama atenção. Representando a época da escravidão e a assinatura da Lei Áurea pela princesa Izabel, os(as) estudantes encenaram escravizados(as), capitães do mato e a família real.

Figura 28: Apresentações do Dia Nacional da Consciência Negra 2019



Fonte: Acervo da autora (22/11/2019).

A assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 marcou o fim da escravidão no Brasil, sendo o último país independente a fazer isso. Contudo, uma questão importante a se pensar, é como ela foi apresentada e continua, muitas vezes sendo vista assim: como

um favor realizado a população negra e não como resultado de muitas lutas dessas pessoas. Na peça teatral apresentada, os(as) alunos(as) negros(as) representando os(as) escravizados(as) (entre eles(as) haviam quilombolas) foram amarrados(as) em fila, enquanto estavam sem camisetas, foram açoitados pelos “capitães do mato”. Enquanto isso, outro grupo de alunos(as) brancos, sentados e bem vestidos ordenaram escolher um “escravizado” para o comprar. Para isso, os “capitães do mato” olharam o físico e os dentes de todos(as) os alunos(as) até a escolha de um, mostrando como eram vendidos na época. A peça finaliza com a assinatura da Lei Aurea pela princesa Izabel e a comemoração de todos(as). Por fim, um(a) estudante lê o seguinte:

*ENQI: Pra que tanto preconceito se todos temos a mesma cor de sangue? Pra que humilhar tanto assim por causa de uma cor de pele? Então nós fizemos a representação da Princesa Izabel libertando eles, por que é assim eu deveria ser: nunca deveria ter existido escravidão no mundo. Liberdade, liberdade!*

Essa apresentação nos leva a reflexão de algumas questões: a forma como o(a) negro(a) é ainda representado e a visão do que foi a abolição da escravidão no Brasil. É importante consideramos a forma como os(as) adolescentes negros(as) e quilombolas foram representados em situação de vulnerabilidade e passividade, mesmo encenando escravizados(as). Principalmente porque isso reforça os estereótipos relacionados à população negra e coloca mais uma vez os(as) estudantes negros(as) em situações que vivenciam muitas vezes dentro da escola. É necessário evidenciar o quão decisivo e importante foi a participação dos(as) escravizados(as) nesse processo. Kabengele Munanga (2005) nos diz que essa visão pode ser corrigida contando a história de Zumbi dos Palmares, dos Quilombos, das revoltas e insurreições, contar sobre a África pré-colonial e também das lutas atuais da população negra. Mencionamos que seria possível contar a história do próprio Quilombo Grotão.

A visão do que é ser negro(a) representado na peça não condiz com o que os(as) alunos(as) quilombolas convivem diariamente em seu território e também fora dele. Seu ancestral não foi salvo pela princesa Izabel. Seus descendentes escravizados(as) se subverteram ao sistema escravista antes da Lei Áurea chegar. A figura feminina de liderança a liberdade é negra, é uma igual e se chama Mãe Lunarda. Na atualidade, ainda convivem em desigualdade e permanecem lutando pelo seu território ancestral, são os protagonistas de suas histórias.

Durante participação em palestra sobre Consciência racial realizada no mesmo dia, fiz uma pergunta para todos os(as) alunos(as): “Vocês sabem o que é Quilombo? E entre todos(as), um(a) estudante não quilombola disse: “*A gente só ouve falar que tem Quilombo, mas ninguém sabe o que é*”. Se por um lado, há a afirmação por parte da equipe escolar, de que a presença destes alunos não devem primordialmente acionar mudanças, por outro, a afirmação do(a) aluno(a) não quilombola denuncia o apagamento e invisibilidade de ser quilombola dentro da escola. Ambas as questões apontam para uma dupla negação da diferença.

*P: Você acha que essas atividades realizadas no mês de novembro surte algum efeito?*

*EE2: Sim, sim. Eu acredito que sim, por que em primeiro lugar eles se... se... como é que eu posso falar, eles se empenham muito. Quando tem algo na escola, principalmente assim... quando falaram pra gente que a gente ia trabalhar essa semana com eles a Consciência Negra... desde segunda feira que a gente vem trabalhando com eles e eles se interessam muito, muito, muito mesmo. É nesses eventos assim que a gente observa o empenho deles.*

O efeito positivo mencionado por ele(a) se relaciona na dedicação em relação a preparação para o evento da semana. Quando um projeto como esse é realizado, esperam-se resultados relacionados á compreensão da importância de rememorar a data, a justificativa de se desenvolver atividades relacionadas as questões etnicorraciais em especial a população negra e a contribuição na eliminação de racismos e discriminações na escola (não negando que a preparação seja importante).

As atividades realizadas no mês de novembro podem são positivas, os momentos de diálogo e as atividades de valorização da diversidade são importantes contribui. Contudo, a escola ainda discute essas questões ocasionalmente como no dia da consciência negra, além de apresentarem dificuldades com a discussão sobre a diversidade, ainda reproduz preconceitos e estereótipos étnicorraciais, o que distancia a discussão da realidade vivenciada por seus(suas) estudantes.

Consideramos assim, a partir das observações e entrevistas que há um distanciamento na escola entre adultos(as) da equipe escolar e adolescentes quilombolas, revelado nas reivindicações e relatos distintos de ambas as partes; nas diferentes experiências; diálogos desencontrados e denúncias de discriminação e exclusão. Por parte da equipe escolar, há uma visão estereotipada sobre os(as) estudantes quilombolas; que

são em muitos momentos infantilizados, pois “não sabem quem são, sua história, não devem reivindicar direitos” e são indisciplinados(as). Além disso, espera-se homogeneidade de todos(as) os(as) discentes e que estejam prontos para o aprendizado formal.

#### 4.3. ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ FRANCISCO DOS MONTES: ENSINO MÉDIO

A Escola Estadual Professor José Francisco dos Montes (Figura 29) recebe os(as) estudantes da Comunidade Quilombola Grotão que estão matriculados no Ensino Médio. A escola também fica localizada no povoado Bielândia em Fiadélfia-TO e oferece os anos finais do Ensino fundamental no período matutino e Ensino médio no vespertino, além da EJA- Educação de Jovens e Adultos(as) em turno noturno. Nesse sentido, os alunos do Ensino Médio e Fundamental II fazem o mesmo percurso diário do Quilombom Grotão até Bielândia, quando são encaminhados para escolas distintas de acordo com a etapa de ensino.

Figura 29: Escola Estadual Prof. José Francisco dos Montes



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Para compreendermos os(as) estudantes do Ensino Médio é importante considerar essa etapa como construção do sujeito e tomadas de decisão sobre si mesmo. Nesse sentido, na medida em que se constrói sua identidade, sua singularidade e se relaciona com o outro, a escola assume papel essencial para formação de atores críticos e capazes de conviver em sociedade. Assim, podemos dizer que as relações dos(as) alunos(as)

quilombolas dessa fase da vida, estão interligadas com a construção da identidade individual e coletiva, com a relação com sua Comunidade e sua história.

Por isso, iniciamos nosso diálogo com a equipe escolar da Escola Estadual Prof. José Francisco dos Montes indagando sobre as responsabilidades para com questão étnicorracial de seus estudantes quilombolas.

*P: Você acha que a escola tem alguma responsabilidade específica com esses alunos?*

*EE2: Acredito que sim, né?! Desde quando a gente recebe esses alunos, a gente tem que tá detectando pra comunicando até mesma família pra tá procurando ajuda, né?! Por que eu sempre eu falo, que os problemas dos alunos quando chega aqui, é da escola, é nosso. Pode ser drogado ou qualquer outra coisa, usuário... ou mesmo alcoólatra, qualquer outra situação, chegou na escola, eu penso que o problema é nosso. É o que eles sempre falam pra nós na reunião, que a gente tem que detectar e procurar ajuda. Não isolar.*

A equipe escolar nos fala que a instituição possui responsabilidade, mas associa. Afirma que qualquer problema deve ser detectado, informado a família, e por algum motivo cita o uso de drogas como um exemplo. Continuamos o diálogo:

*P: Os alunos quilombolas tem algum problema específico?*

*EE2: A gente tem analisado, que o comportamento do(a) é muito estranho, muito mesmo, sabe?! A gente já até tem tentado detectar mas ele(a) é uma pessoa muito distante da gente. A gente percebe ele(a) muito distante do estudo, inclusive ela dá muito trabalho pra gente. A gente percebe que ele(a) é muito isoladinho(a), ele(a) é muito na dele(a).*

Na interlocução acima, um estudante quilombola é citado. Seu comportamento é considerado como estranho e distante do acesso da escola, além de dá “muito trabalho” por ser um(a) aluno(a) indisciplinado(a). É interessante pensarmos em como a instituição escola enxerga um(a) estudante. Por muitas vezes, este(a) é cobrado(a) por ser isolado(a) e não demonstrar assim brechas em seu comportamento para acesso. Contudo, não podemos ignorar que este aluno(a) é um sujeito possuidor de identidades, de trajetórias, vivências e que é atravessado por categorias como raça/etnia, classe, gênero e orientação sexual. E que por isso, ou diante disso, está quase que o tempo todo criando estratégias para se relacionar. Nesse sentido, é essencial, também, que a escola questione se é o(a) aluno(a) que é realmente “uma pessoa muito distante”, ou se é a escola que está distante

dele(a). Para essa aproximação, cabe a escola criar mecanismos para conhecer este(a) discente, reconhecer e valorizar as diferenças que ele(a) aciona.

A escola enquanto um ambiente socializador e de partilha de conhecimento deve ser de antemão, um lugar de inclusão baseado em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. Compreendemos as dificuldades que atravessam a educação escolar, principalmente em relação a profissão professor(a). Para a construção de um currículo escolar que atenda as especificidades:

exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sócio-cultural brasileira (MUNANGA, 2005, p. 79).

É necessário um olhar sobre as questões étnicorraciais no Ensino Médio. A presença de estudantes negros(as) e/ou quilombolas na escola, não significa que estão devidamente valorizados(as) dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional (SECAD, 2006). Caberia, portanto, a disposição para uma transformação ou contribuição para essa mudança. Nos colocamos a disposição para ajudar e apresentamos a proposta de formação continuada com os(as) professores(as) e/ou realização de atividades com os alunos(as) sobre as relações étnicorraciais na escola.

*EE3: Pois pra nós eu acho que seria um prazer, uma honra desenvolver alguma coisa. Mesmo não sendo com os quilombolas, mas trabalhar com os outros mesmo, inserindo, seria muito bom, porque como são jovens, principalmente por ser Ensino Médio, eles se interessam mais. E pra nós, no sentido mesmo de aprendizagem pros professores, eles se dedicam mais quando tem um projeto.*

A escola se prontifica, então para a realização de uma atividade futura de articulação com a Comunidade e relembra uma ação realizada pela escola.

*P: Vocês realizaram alguma atividade aqui na escola, no mês da consciência negra?*

*EE3: Realizamos. Por que ontem foi a Feira de Ciências, então tava todo mundo muito voltado pra Feira de Ciências. Mas a professora de História trabalhou especificamente a questão da Consciência negra em todas as turmas, e tivemos um dia com a culminância, que foi se não me engano na terça-feira. Inclusive tá até exposto numa sala, se vocês quiserem olhar. Eles*

*trabalharam as máscaras africanas, produziram alguns trabalhos de poesia, alguns. Teve um ano inclusive que nós organizamos um passeio lá nos quilombolas... eu até tava pensando pra gente organizar novamente. Vocês poderiam intermediar com a gente, por que ganha mais força. É sempre assim, quando a gente monta um grupo, a gente ganha mais força, pra conseguir um ônibus, conseguir até alimentação, a justificativa tem mais peso, quando a gente tem um vínculo com a Universidade.*

Chamada por ele(a) de passeio, um grupo de alunos(as) foram até a Comunidade Quilombola Grotão, observaram e ouviram sobre a história. Um(a) adulto(a) quilombola confirma dizendo que “*direto tava com as turmas de aluno aqui. Ele(a) falava, falava, ia na frente... Lá é mais tranquilo*” finalizando dizendo que em relação a outra escola que atende os(as) estudantes, nesta, a relação possui menos conflito. A ida ao Quilombo, e atividades de e comemoração ao dia Nacional da Consciência Negra (Figura 30) são esporádicas. Essas iniciativas isoladas muitas vezes não tem continuidade e infelizmente não são capazes, sozinhas de atenuar o cotidiano de reprodução de discriminação racista na escola.

Figura 30: Cartazes produzidos por alunos(as) expostos em sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2019).

Seria necessário, então criar possibilidades de debate durante todo o ano por meio de articulações com as disciplinas, criações de ações e projetos de estudo sobre a diversidade. Numa perspectiva de uma ecologia dos saberes e de uma proposta de pedagogia decolonial, discutir identidade e diferença na escola contribui para a formação de todos(as). Conhecer os(as) estudantes, suas especificidades e diferenças é abrir a escola

para considerar suas necessidades de sobrevivência digna, suas buscas e escolhas, suas vivências diárias e seus saberes muitas vezes ignorados (SECAD, 2006).

Nesse sentido, no reconhecimento de que a construção de identidade é tecida pelo contexto a que se está inserido, os(as) jovens quilombolas inscrevem suas diferenças na escola e na Comunidade ao qual pertencem. Por isso, propomos a seguir uma breve reflexão sobre a continuidade de acesso a educação após o Ensino Médio.

#### **4.3.1. Pré-vestibulandos quilombolas e o acesso à Educação Superior**

Os jovens quilombolas do Grotão estão inseridos numa realidade maior, de estruturação étnicorracial do Brasil. E enquanto estudantes, enfrentam desafios que não se restringem a escola. A continuidade dos estudos e o sonho de acessar o Ensino Superior é travessado por dificuldades que, as vezes pode significar a impossibilidade. Assim, esse texto, é uma pequena reflexão sobre algumas das dificuldades de acesso ao Ensino Superior pelos(as) alunos(as) concluintes ou já concluídos da Educação Básica.

Uma das dificuldades está no acesso a meios de comunicação como redes de internet ou computador, o que impossibilita acesso a informação como, por exemplo, as inscrições em processos seletivos como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares.

Considerando a observação na educação nesta Comunidade durante o ano de 2019, alguns alunos(as) concluintes do Ensino médio prestaram o ENEM para ingresso em 2020, em que a pesquisadora auxiliou na inscrição e em estudos preparatórios dos(as) candidatos(as). O exame é uma prova anual que avalia estudantes em todo país e garante acesso a programas que encaminham para instituições de ensino superior. Composto por 180 questões e uma redação, nos atentaremos aqui para a redação.

Um ponto importante, a redação tem peso definitivo para os(as) candidatos(as). Algumas competências avaliadas na escrita da redação são: demonstrar domínio da escrita formal da língua portuguesa; compreender várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema; além de organizar, interpretar informações, fatos e argumentos para a construção de texto dissertativo-argumentativo em prosa. Para isso o(a) candidato deve ser capaz de demonstrar conhecimento e argumentos em defesa do ponto de vista a partir do tema proposto. Nesse sentido, o tema do ano de 2019 foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”.

Se o(a) estudante tirar nota zero na redação isso o impede de participar de processos seletivos. que o seleciona para vagas em Universidades publicas e privadas. A nota zero na redação impede o candidato de participar de processos seletivos do Ministério da Educação como o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), que seleciona estudantes para vagas em universidades públicas, e o ProUni (Programa Universidade para Todos), que oferece bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior, além do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

A crítica ao tema da redação do maior exame de acesso ao ensino superior se concretiza nos resultados dos(as) estudantes quilombolas aqui analisados. Há muitas dificuldades de compreensão sobre tal tema e de descrição sobre ele. Principalmente quando os(as) estudantes, em sua maioria nunca foram a uma sala de cinema, uma vez que a mais próxima está distante a muitos quilômetros. Tais dificuldades impossibilita o acesso a Instituições de ensino superior e suas políticas afirmativas, como as cotas para quilombolas.

É necessário interrogar se as políticas afirmativas de acesso e democratização no ensino superior, chegam até uma Comunidade quilombola e rural como o Grotão. Considerando as desigualdades históricas da população negra e especificamente das Comunidades quilombolas. Abramovay e Castro nos fala sobre o quanto está implícito a:

idéia de que há uma situação de igualdade e que brancos e negros competem com igual acervo de condições, recursos e capital cultural e que o vestibular se pauta por princípios de democracia universalizada, em que os competidores viriam de uma história socioeducacional idêntica, e que portanto estariam em jogo apenas aptidões, dedicação e méritos pessoais (2006, p. 313)

Concluimos dizendo que não é nosso objetivo aprofundar tais questões. Refletimos sobre isso, porque foi uma questão que despontou no trabalho de campo e é uma realidade vivenciada pelos(as) estudantes quilombolas do Grotão. Queremos assim, dizer que os desafios de acesso e reivindicação de uma educação que compreenda os(as) alunos(as) em suas especificidades étnicorraciais se estendem para além da escola. Se estende a processos seletivos e vestibulares desde antes mesmo da efetivação da prova. A realidade de se compreender enquanto quilombola para os(as) jovens estudantes da Comunidade Quilombola Grotão também está relacionada a um processo de luta continua e ancestral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O rosto dos jovens é o rosto dos velhos, é o rosto daquilo que quer viver. Não é uma história de quadrinho é uma história que tem que ser respeitada.* (RODRIGUES, 2019)

O objetivo desta pesquisa de mestrado foi refletir sobre como os(as) jovens estudantes e quilombolas da Comunidade Remanescente Quilombola Grotão elaboram sua identidade étnicorracial a partir de suas experiências escolares. Observamos, analisamos e interpretamos sobre como lidam com o ser quilombola inscrito em seu corpo e em sua cultura, como as escolas que os(as) recebem compreendem a diferença e criam possibilidades para a produção de uma educação diferenciada.

Interpretar como acontece o processo de identidade étnicorracial de jovens de uma Comunidade remanescente quilombola rural no norte do estado do Tocantins é delimitar fronteiras e assumir a diferença. Há muitas infâncias e adolescências no Brasil e essa pesquisa conta apenas preliminarmente uma delas. Por isso, mais do que há no texto está revelado nas experiências do que foi vivenciado com eles(as). A elaboração dessa reflexão no Quilombo Grotão demonstra um recorte tanto de seus muitos contextos aos quais se insere quanto uma perspectiva de quem lê isso. Nesse sentido o ponto de vista de quem interpreta também significa, afinal, quem e de onde olha se revelará no texto. Assim, a autora enquanto mulher negra, estudante, professora e jovem informa como foi interpretado o vivenciado e pesquisado desta realidade.

Articulamos aqui conceitos como território, vivido e representado por relações de poder e pelas identidades; a escola, o currículo e o corpo do(a) estudante quilombola como territórios distintos e diversos de reprodução de identidade. Para isso, consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

E nesse sentido, compreendemos que o sentido de uma educação quilombola, ou melhor uma educação diferenciada para o Quilombo Grotão está associada aos processos de aprendizados compartilhados na coletividade da oralidade, da práticas e nas experiências além da escola. Assim, aprender tem a ver com vínculos, com a ancestralidade e a história de sua própria Comunidade e em muitas vezes é protagonizado pelos(as) mais velhos(a) e não somente pelo(a) professor(a).

A elaboração dessa reflexão sobre identidade, escola e território a partir de crianças e adolescentes quilombolas nos aponta sobre como é ser uma criança estudante, negra, quilombola, rural, nortista e pobre na atualidade. No nosso entendimento, as experiências vivenciadas pelas crianças e adolescentes da Comunidade Quilombola Grotão traz à tona uma compreensão de que a identidade étnicorracial elaborada por eles(as) se anuncia na realidade cotidiana de conflitos, afirmação e reivindicação na escola e no Quilombo, bem como em outros lugares. Suas infâncias e adolescências estão firmadas historicamente em um território étnicorracial e durante esta fase da vida, estão em um momento de conhecer o mundo, si mesmo e pensar no futuro.

A partir de olhares atentos percebemos que os(as) jovens quilombolas compreendem a luta quilombola e para além disso, elaboram territorialidade e identidade em sua especificidade. A identidade quilombola elaborada pelo(a)s estudantes da Comunidade Quilombola Grotão, se inscreve no território quilombola, no território do corpo e da escola. Experimentada cotidianamente é constituída por elementos simbólicos como o Comum, a memória individual e coletiva, a ancestralidade, os saberes e questões práticas de conhecimentos compartilhados de geração em geração. Está ligada as práticas diárias de luta pelo território. E nesse sentido, as crianças e adolescentes quilombolas são ativos nesse processo, são conscientes de onde vêm e dos seus direitos. Resistem estudando, numa rotina cansativa de ida e volta pra casa, de lida com a discriminação étnicorracial e de reivindicação por ser quilombola dentro da escola. Criam estratégias de enfrentamento e de articulação de sua identidade quilombola para permanecer na escola. Observamos que os(as) alunos(as) da Comunidade Quilombola estabelecem distintas relações dentro e fora do Quilombo; que nas diferentes etapas de ensino lidam com dificuldades específicas, que estão relacionados a deslocamentos simbólicos e geográficos. E assim a identidade também é constituída de formas distintas no Ensino fundamental I, Fundamental II e Ensino médio. Não de forma fragmentada, apenas distintas, pois é sempre constante e se movimenta de acordo com o contexto. Assim, compreendemos que a saída da Comunidade Grotão logo após o término do 5º ano do ensino fundamental requer uma preparação e adequação significativa diante das mudanças e por isso, um agenciamento de identidade.

As crianças quilombolas do Grotão criam brincadeiras e brinquedos ao tempo que estão recriando territorialidade; exploram o território em grupo e guiam pelos caminhos; aprendem com o cerrado, suas frutas, seus bichos e ciclos; as relações que estabelecem entre si são espaços de troca e aprendizado sobre si e o(a) outro(a) quilombola; vão a

escola e lá estudam, aprendem ler, decodificar, contar e também participam de reuniões políticas, observam os diálogos dos(as) adultos sobre a luta quilombola, ouvem e aprendem.

Plantando e colhendo utilizando saberes da Agroecologia, aprendem como cuidar do solo, das águas, das sementes, dos animais e respeitar os ciclos da natureza para reprodução da vida. As observações nos mostram como os saberes femininos estão presentes nos princípios da vida e da natureza. Bem como esse saber/fazer feminino quilombola constitui a própria história da Comunidade, os processos de aprendizado e de fortalecimento da identidade quilombola.

Os(As) adolescentes quilombolas do Grotão crescendo em meio as articulações políticas da Comunidade, se aproximam do movimento quilombola na medida em que participam de práticas vivenciadas cotidianamente. Constroem percepções sobre a Comunidade, a história, sua identidade quilombola; revelam seus pontos de vista e empreendem valores quilombolas de sua Comunidade. Pensam no futuro e na sua contribuição a luta quilombola. Vão a cidade levar e vender o produto agroecológico de sua Comunidade; na escola, fora de seu território articulam estratégias para resistir as discriminações e reivindicar o direito de acesso e permanência a educação. Nesse processo, os(as) estudantes negociam sua identidade negra, quilombola e rural nas escolas que não reconhecem suas diferenças ou especificidades. Essas estratégias oscilam entre “ser ou não ser quilombola”, entre a discriminação e a aceitação, entre dentro e/ou fora do Quilombo, entre a valorização ou subestimação de seus modos de vida e sua cultura.

Nessa perspectiva, possibilidades de produção de uma educação diferenciada no Quilombo Grotão devem ser pensadas. Uma ação importante a ser tomada é uma maior possibilidade de diálogo entre a Comunidade e a Secretaria de Educação responsável, além de mais apoio para a escola no interior do território. É necessário, também produzir materiais didáticos que contemplem a questão etnicorracial e quilombola da Comunidade e capacitar a educadora. Bem como a criação de um calendário escolar anual e PPP que atenda as questões culturais e identitárias do Quilombo Grotão e contribuam com a identidade dos(as) estudantes.

No mesmo sentido, as escolas que estão fora do território e atendem esses estudantes devem conhecer estes alunos(as), procurar entender de onde eles(as) vêm, que conhecimentos e referências identitárias levam para a escola, se propondo, assim para contribuir positivamente nesse processo. Além disso, combater atitudes racistas e discriminatórias deve ser um esforço de todo o corpo escolar. A escola não pode negar

ou invisibilizar a existência da diversidade em seu interior, assumir e problematizar a diferença são caminhos para a construção de uma educação para as relações étnicorraciais.

Consideramos preliminarmente e não finalmente, que os(as) jovens do Quilombo Grotão, nascem, se tornam e são quilombolas. Movimentam-se e demarcam fronteiras simbólicas da diferença assumindo, regulando e negociando sua identidade, que antes de individual, é coletiva. Lidam com situações diárias, muitas vezes, conflitantes, lidam com racismos, discriminações e desafios que ameaçam suas identidades. Suas vivências, portanto, no Quilombo e/ou na escola são repertórios para a construção de sua identidade étnicorracial. Cada experiência observada ou compreendida nesta pesquisa nos aponta para a construção de uma consciência maior, de estruturação histórica do nosso país e de suas infâncias e adolescências negras.

Os(as) jovens desta pesquisa nos guiaram não somente pelo caminho até o pé de pequi ou até o rio João Aires, nos guiaram para a construção da compreensão sobre o que é ser quilombola do Grotão, território histórico de ancestralidade negra. Cada caminho percorrido junto deles(as) foi um fio condutor para narrativa desta pesquisa. Esta dissertação, portanto, aponta algo a ser refletido e não uma questão finalizada. Afinal, os pensamentos aqui abordados foram descobertas realizadas por uma adulta não quilombola interpretando as vivências de crianças e adolescentes quilombolas em um período de tempo determinado, por isso, de antemão essas reflexões orientam a novas possibilidades. Ainda, esta investigação não arremata nossa proposição, assim como a identidade constituída por eles(as) continuam em movimento e nunca completamente finalizada,<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Para não finalizar, trazemos a vírgula e não o ponto final. Nossas considerações não são finais e essa pontuação representa uma pausa breve, um respiro para a continuação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade** Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370 p.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos** / Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p

AGUIAR, Vinicius Gomes de. **Conflito territorial e ambiental no quilombo Mesquita/Cidade Ocidental: racismo ambiental da fronteira DF e Goiás**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-graduação em Geografia. Goiânia, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais, Coordenação: Djamila Ribeiro. Belo Horizonte –MG. Letramento Justificando, 2018.

ALMEIDA, A. W. B. **Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo” faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PPGSCA – UFAM, 2006.

ALMEIDA, R. A. **Relatório Antropológico de Reconhecimento e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola Grotão Filadélfia Tocantins**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ, Superintendência Regional do INCRA em Tocantins – SR 26, Brasília – DF, 2011.

APA-TO. Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins. **Os Territórios Quilombolas no Tocantins**. Redação: Paulo Rogério Gonçalves. Edição: Raphael Alves Vieira da Silva. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUTI, José Maurício. **Da “educação Do campo” à “educação quilombola”:** **identidade, conceitos, números, comparações e problemas**. Dossiê: povos e comunidades tradicionais (Carlos Guilherme octaviano do Valle, Rodrigo de Azevedo Grünewald - orgs.) Raízes v.33, n.1, jan-jun / 2011

ASSIS, Luís Guilherme Resende de. **Da romaria negra popular às comunidades quilombolas do Norte do Tocantins**. *Áltera – Revista de Antropologia*, João Pessoa. Vol. 1, Nº. 4, jan. / jun. 2017, p. 205-235.

BEAUD, Stéphane. WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: Produzir e analisar dados etnográficos**. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Revisão da tradução de Henrique Caetano Nardi. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. 2007.

BONI, Paulo César. MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico**. Universidade Estadual de Londrina. Doc Online, n.03, Dezembro 2007, [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt), pp. 137-157.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. Brasiliense. São Paulo, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 1786 de 2011**. (Da Sr.<sup>a</sup> Jandira Feghali e outros) Institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral. 2011. Acesso: <http://www.leigrionacional.org.br/files/2013/05/PL-Lei-Grio-Nacional-1786-2011.pdf>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 4096 p. 1988.

BRASIL. **Decreto presencial n.º 5.051 de 19 de abril de 2004** que promulga convenção 169 de 1896. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm).

BRASIL. **Decreto n.º 4.887** de 20 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm)

BRASIL, **Lei n.º 10.639** D.O.U. de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Cartilha Nacional de Alimentação Escolar**. Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União Grupo Nacional de Direitos Humanos. Brasília, DF. 2014

BRASIL. 2013. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Diário Oficial da União, de 18 de junho de 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**.

BRASIL. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente**. Unicef,

Brasília, DF, 2003. Disponível em:  
[http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03\\_1.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf)>. Acesso em: 26/03/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CAMINHOS do Quilombo Grotão. Produção e direção: Plábio Marcos Martins Desidério. Edição: Gilvan de Sousa. Araguaína, TO. NEUZA, UFNT, PPGCult. *YouTube*. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7QqvwUOtNo&t=1055s>. Acesso em 24/06/2019.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**, Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5, Brasileira, Vol. 302. Companhia Editora Nacional - São Paulo Brasil, 1958.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

FARIAS, Sandra Martins. **Comunidade quilombola do Grotão.** FAFICH, 2016. 16 p. (Coleção Terras de quilombos Tocantins) Baseado no Relatório técnico-científico sobre os remanescentes da comunidade de Quilombo Grotão – Filadélfia / TO de Roberto Alves de Almeida. Belo Horizonte. MG. 2016.

FEDERICI, Silvia. Tradução de Luiza Mançano. **O feminismo e a política dos comuns numa era de acumulação primitiva.** Publicado na Coletânea *Revolución em punto cero: Trabajo doméstico Reprodución y luchas feministas*. Pág. 145 a 158. Madri: *Traficantes de Sueños*, 2013.

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade (Black Identity between exclusion and freedom).** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (p. 103 a 120), São Paulo, 2016.

FIDELIS, Lourival de Moraes. BERGAMASCO, Sonia M. P. P. **Quilombos e a Agroecologia: a agricultura tradicional como estratégia de resistência da Comunidade Quilombola João Surá.** Associação dos Geógrafos Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº 18 – Ano 10, Novembro, 2013.

FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs) **A história da educação dos negros no Brasil.** EdUFF. Niterói, RJ. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Líder Livro Editora, 80 p. Série Pesquisa, Brasília, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. **Racismo Institucional uma abordagem conceitual**. Fundo para Igualdade de Gênero da ONU Mulheres. Consultoria e redação: Jurema Werneck; Editoração e Designer: Trama Designer. 2016

GOMES, Nilma Lino. (relatora) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. In: Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Identidade e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo. V.29, N.1, P. 167-182, Janeiro de 2003.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.) p. 69-82. 1988.

HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: Um debate**. Revista GEOgraphia - Ano IX - No 17 Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro - 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Boletim Gaúcho de Geografia, Vol. 29: 11 – 24, jan. Publicado por Associação dos Geógrafos Brasileiros. UFRGS, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro—11: Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio: Apicuri. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa de Identidade?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Ora.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, p. 103-133, [1996] 2000.

HOLANDA, Mayza. **Incorporação de tecnologias na Comunidade Quilombola Grotão em Filadélfia-TO**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO. 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil – questões conceituais e normativas etnográficas**, Vol. IV (2), pp. 333-354, 2000.

LEROY, Jean Pierre. **Mercado ou Bens Comuns? O papel dos povos indígenas, comunidades tradicionais e setores do campesinato diante da crise ambiental**. (Org.: Maiana Maia e Julianna Malerba). FASE Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR (Universidade Federal do Paraná), 2001.

LOPES, Rita de Cássia Domingues. **Identidade e territorialidade na comunidade remanescente de quilombo Ilha de São Vicente na região do Bico do Papagaio – Tocantins**, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2019.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Mulher, corpo e maternidade**. In Dicionário da escravidão e liberdade. 50 textos críticos / Lilia. Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (Orgs.). — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2018.

MAGALHÃES, Felipe Nunes C. e FILHO, João Bosco M. Tonucci. **A metrópole entre o neoliberalismo e o comum: disputas e alternativas na produção contemporânea do espaço**. Cadernos Metrópole., São Paulo, v. 19, n. 39, pp. 433-454, maio/ago, 2017.

MARTINS, J B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar**. Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, setembro de 1996.

MATOS, Mariana Ribeiro de. **Políticas de desenvolvimento e povos tradicionais na Amazônia: um estudo sobre a Comunidade Remanescente de Quilombo Grotão quanto aos impactos da chegada do eucalipto**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território) Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO. 2018.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial**. Edições Pedagogo, Lda, Coleção Reler África. Portugal, 2013.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Editora Vozes Ltda. Psicologia Social. Petrópolis, RJ, 2003

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Editora Vozes Ltda.. Petrópolis, RJ, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira**. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, p. 71 -91, 2008.

NORA, Pierre. *Entre a memória e a história: a problemática dos lugares*. Tradução de Yara Aun Khoury. Prof. História São Paulo (10), 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontos, 1999.

OLVEIRA, Izarete da Silva de. **Território e Territorialidade nos limites do rural e urbano na Comunidade Quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO**. Dissertação de Mestrado (Programa de Estudos de Cultura e Território), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO. 2018.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Portal CPDOC, v. 5, n. 10, 1992.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE: Campus de Foz do Iguaçu. Vol. 10, 2008.

POMBO, Olga. **Práticas Interdisciplinares**. Dossiê [Online]. Sociologia, Porto Alegre, ano 8. Nº 15. jan/jun 2006, p.208-249. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a08v8n15.pdf>>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.

RAFFESTIN, Claude. **A população e o poder**. In: *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RAFFESTIN, Claude. **Território e territorialidade**. In: *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alex. **Corporeidade e diferença na Geografia escolar e na Geografia da escola: Uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional**. Revista Terra Livre, Ano 31, Vol.1, n 46, p. 114-141, São Paulo, 2018.

RATTS, Alex. **Um geo-grafia de estudos e pesquisas com as diferenças étnicas, raciais e territoriais**. In.: *Cultura e Território em foco: uma abordagem interdisciplinar*. FREIRE, Adriana Feitosa et.al (orgs.), p. 222 – 237, Porto Alegre RS, Editora Fi, 2020.

RODRIGUES, Maria Aparecida Gomes. Registro gravado em áudio e transcrito. Araguaína, 2019.

SCHMITT, Alessandra. TURATTI, Maria Cecília Manzoli. CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002. Entrevista dia 19 de março – Secretaria de educação Filadélfia TO.

SANTANA, Maria Patrícia de Souza. (org), **Educação Infantil** In Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Ministério da educação. Secretaria da

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD. Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei n o 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro** In.: BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.

SANTOS, Cecília Amália Cunha. HAMMES, Bruno dos Santos. COSTA, Kênia Gonçalves. **PROJETO UBUNTU NO QUILOMBO GROTÃO: antecedentes, fundamento filosófico e marco legal no lastro da reparação de danos morais coletivos**. CAPOEIRA Revista de Humanidade e Letras. Dossiê Epistemologias críticas e decoloniais. Vol. 05, N°. 02. 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. – 4 ed.—São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático** In MUNANGA, Kabengele (org), Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** In.:BRASIL, Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. – 2 ed. 10ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença** (p. 73-102) In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2000.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão. - Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 2015

SILVEIRA, Regina da Costa. COSTA, Rosilene Silva da (orgs). **Literatura, História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas: Redes de Possibilidades para o Cumprimento da Legislação: Lei 10.639/2003**. Ed. UniRitter, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro**. 1 ed. Appris editora. Curitiba, 2006.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **“Ser Quilombola”: Identidade, Território e Educação na Cultura Infantil**. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência** [livro digital]. Tradução Livia de Oliveira. Londrina. Eduel, 2015.

VARGAS, Daiane Loreto. FONTOURA, Andreia Furtado. WIZNIEWSKY, José Geraldo. **Agroecologia: base da sustentabilidade dos agroecossistemas**. Revista Geografa Ensino & Pesquisa, v. 17, n.1, jan./abr. 2013.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SILVA, Givânia Maria. **Educação como processo de luta política: A experiência de “Educação Diferenciada” no território quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília UnB, Faculdade de Educação – FE. Brasília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. – 1 ed. – São Paulo, Boi Tempo, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Prefácio Conceição Evaristo, Apresentação Djamilia Ribeiro. —São Paulo : Pólen Livros, 2019.

ANEXOS  
ANEXO 01

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“NA ESCOLA E/OU NO QUILOMBO? A IDENTIDADE ÉTNICORRACIAL DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA GROTÃO EM FILADÉLFIA-TO”**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Paloma Pereira da Silva**, do Curso de **Pós-graduação e Estudos de Cultura e Território (PPGCult)** da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do(a) Prof.(a) **Dr.<sup>a</sup> Kênia Gonçalves Costa**. Nesta pesquisa, **pretendemos analisar como as Escolas que recebem os estudantes quilombolas, bem como a escola da Comunidade Grotão trabalham com a (re)construção da identidade étnicorracial destes alunos(as)**. O motivo que nos leva a estudar é a **importância legal da escola enquanto instituição formadora, respeitar as especificidades dos(as) estudantes quilombolas, lhes garantido uma educação diferenciada**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **Grupo Focal, Aplicação de Entrevistas e Observação Participante**. A sua participação consistirá em **Conceder entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, registros fotográficos e sonoros**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: **Os(as) participantes podem se sentir desconfortáveis ao conceder a entrevista pois poderão ter lembranças da sua história de vida e se sentirem emocionados, ou até mesmo constrangidos(as) ao saber que suas narrativas serão parte de um estudo, porém a pesquisa não contém qualquer risco além destes, cotidianamente vividos. Caso surja algum dano para os(as) participantes, em decorrência e/ou durante sua participação, este possui direito a assistência e indenização**. A pesquisa contribuirá **para a reivindicação de direitos fundamentais, incluindo o da educação diferenciada, além de contribuir no desenvolvimento de estratégias na luta pelo território ancestral da Comunidade**.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na **Universidade Federal do Tocantins**, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala **CDH Central de Documentação Histórica, Bloco C** do Curso de **História** da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Escola Território de Identidade Negra, Uma análise da Comunidade Quilombola Grotão, em Filadélfia -TO”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas

dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) **Concordo que o meu material sonoro e registro fotográfico seja utilizado somente para esta pesquisa.**
- ( ) **Concordo que o meu registro fotográfico e sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

*Rubrica do(a) pesquisador(a):* \_\_\_\_\_

*Rubrica do(a) participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do(a) Participante:

Data:

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE**

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Paloma Pereira da Silva

Endereço: Rua das Jaqueiras

CEP:77827160

Telefone Fixo: (63)

E-mail: pallomasilva762@gmail.com

Bairro: Araguaína Sul

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Celular: (63) 9 92129165

\_\_\_\_\_  
**ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL**

\_\_\_\_\_  
**DATA**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Hospital de Doenças Tropicais - UFT

Rua José de Brito, nº 1015 - Setor Anhanguera

CEP 77.818-530

Araguaína -TO

Tel.: (63) 3411-6001

E-mail: cep.hdt@ebserh.gov.br