



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

CLÉDIA INÊS MATOS VERAS

**JOVENS DA ESCOLA QUILOMBOLA DE PARATIBE-PB: CONVIVÊNCIA,
PERTENCIMENTO E NEGAÇÃO**

FORTALEZA

2019

CLÉDIA INÊS MATOS VERAS

**JOVENS DA ESCOLA QUILOMBOLA DE PARATIBE –PB: CONVIVÊNCIA,
PERTENCIMENTO E NEGAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor(a) em educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dr. Celecina de Maria Veras Sales

Co-orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V584j Veras, Clédia Inês Matos.
Jovens da escola quilombola de Paratibe - PB : convivência, pertencimento e negação / Clédia Inês Matos Veras. – 2019.
188 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.
Coorientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo .
1. Comunidade negra de Paratibe. 2. Jovens. 3. Educação quilombola. 4. Identidade ético-racial. 5. Pedagogia decolonial. I. Título.

CDD 370

CLÉDIA INÊS MATOS VERAS

**JOVENS DA ESCOLA QUILOMBOLA DE PARATIBE –PB: CONVIVÊNCIA,
PERTENCIMENTO E NEGAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor(a) em educação. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 30 / 09 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Co-orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (Externo)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dra. Geranilde Costa e Silva (Externo)
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^ª Elisangela André da Silva Costa
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus pais e aos meus ancestrais, pela vida

A Plínio, pelas minhas inspirações

A Letícia e Laís, com quem aprendi a ser mãe
e uma pessoa melhor a cada dia

Aos jovens da escola Antônia do Socorro

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, agradeço a vida e todo incentivo para eu crescer na vida acadêmica. Sempre dedicados a cuidar das minhas filhas e de mim para que eu realizasse a pesquisa e as fugas do convívio para escrever. Aos meus irmãos Sérgio Veras e Sérgio Veras Júnior, pelo apoio e pelas aprendizagens no compartilhar e cuidar.

Ao Plínio, meu amado e companheiro de vida e projetos. Por todo amor que nos alimenta, pela compreensão desses 4 anos de compartilhar comigo de tudo, das dúvidas e certeza, pela paciência comigo nessa viagem da tese. Você me inspira como pessoa e como educador! Às minhas filhas Letícia e Laís, que muitas vezes reclamavam minha ausência, mas também mesmo sem entender muito me ajudaram a ter força e coragem para seguir, como o amor que sempre compartilhamos. À minha sogra Maria Anízia, uma segunda mãe para mim, que acredita nos meus projetos e me dá força para vencer.

À minha orientadora, professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales, pelo incentivo às minhas escolhas no caminhar da formação acadêmica, sendo inspiração como pesquisadora e mulher atuante nos movimentos sociais. Exigente e comprometida, sem deixar de ser dialógica e amiga. Sou muito grata por você acreditar que este trabalho era desafiador, mas possível. Vencemos!

Ao professor Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, meu co-orientador, pelas partilhas teóricas que me fizeram descolonializar saberes, mas principalmente me possibilitaram um autoconhecimento. Com João fui aprendendo que a pesquisa caminha ao lado da vida, mas nem sempre a vida se equilibra com as exigências da academia. Aprendi que somos muito mais que a tese, somos e precisamos de abraços, cuidados e afetos para que esse trabalho se realize e tenha um compromisso social.

Aos participantes convidados para a banca de defesa: a professora Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues, por compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos sobre a temática quilombola, sempre com muito carinho. Ao professor Dr. Ivan Costa Lima, por ter colaborado com seu olhar atento e suas experiências com o Quilombismo. A professora Dra. Geranilde Costa e Silva da UNILAB, por aceitar o convite de somar-se a esta tese com suas impressões e colaborações diante do compromisso com a educação étnico-racial. A professora da UNILAB, Dra. Elisângela André da Silva Costa, que também no final do percurso veio dar as mãos e trazer seu olhar sensível por uma educação mais humanizada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, a todos os professores e professoras em especial as professoras maravilhosas da linha de Educação Popular,

Movimentos Sociais e Escola a quem tenho muito a agradecer a professora Dra. Ercília de Olinda e professora Dra. Kelma Matos, pelas partilhas, por contribuírem na minha formação de pesquisadora e aos afetos regados nos diálogos da vida.

A professora Dra. Maria Nobre, por sempre me acolher com afetos e ser uma inspiração de docente e pesquisadora de juventudes.

Aos colegas e laços de amizade construídos no grupo de pesquisa GEAD, que além dos conhecimentos acadêmicos, aprendemos a cuidar com amorosidade um do outro, bem como de nós mesmos. Em especial ao amigo Franderlan, pelos cafés acompanhados de diálogos antropológicos, me ajudaram a traduzir em palavras meus percursos etnográficos. Sua energia me faz muito bem.

Aos colegas de orientação do grupo de pesquisa NEGIF, em especial a Jaiane e Kamila, com quem pude conviver mais de perto no último ano e aprender muito nas discussões teóricas e inquietações do campo da pesquisa.

Aos colegas de turma de 2015, em especial ao Jahanes, Ana Valéria, Anúzia, Priscila, Adilbênia, não caberia aqui falar de tantos laços construídos, pela caminhada de partilhas, muitas vezes solitárias, mas sempre uns fortalecendo os outros.

Aos funcionários do PPGE, em especial ao Sérgio Ricardo, sempre atencioso para nos atender.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro da pesquisa, o que possibilitou meus deslocamentos de João Pessoa até Fortaleza e a realização da pesquisa de campo.

A Joseana, mulher negra presidente da Associação Quilombola de Paratibe, por todo apoio, disponibilidade e atenção para colaborar com a pesquisa. Como as caminhadas e conversas na comunidade nos mostram como precisamos lutar pela visibilidade e existência das pessoas afrodescendentes.

Aos que representam e fazem parte da Escola Antônia do Socorro Silva Machado, que sempre me receberam de braços abertos.

Aos jovens da comunidade e estudantes da Escola Antônia do Socorro Silva Machado, com quem também muito aprendi a entender seus olhares, sorrisos e silêncios.

A Manuela Lucena, minha terapeuta holística, que com seus florais, Reike e outras técnicas equilibrava meu campo energético, me possibilitando um autoconhecimento necessário para seguir em frente.

A Simone, uma mulher dedicada, sendo meus dois braços em casa, que assumiu minhas tarefas domésticas e nas minhas ausências cuidou com muito amor das minhas filhas.

Agradeço a UFC, universidade pública que tenho muito orgulho de fazer parte da minha vida desde a graduação, e que sofreu muitos avanços e retrocessos. Acredito e sonho com uma universidade de qualidade, acessível a todos para diminuir as desigualdades sociais, como idealizado pelos ex-presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a quem também agradeço.

Agradeço ainda a todos que participaram direta ou indiretamente dessa pesquisa e que acompanharam o desbravar esse caminho.

“E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.”
(Gonzaguinha).

RESUMO

Muitas famílias que habitam o bairro de Paratibe, na periferia sul de João Pessoa-PB, são caracterizadas como remanescentes quilombolas, e obtiveram o reconhecimento pela Fundação Palmares desde 2006. A partir disso, a Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado começou paulatinamente a reestruturar seu Projeto Político-Pedagógico para atender à especificidade daquela comunidade que se serve dela. Este estudo se propôs a investigar o autorreconhecimento como quilombolas pelos/as jovens da referida comunidade, estudantes da Escola Antônia do Socorro Silva Machado. Eles/as se identificam com o projeto quilombola em implantação e com as práticas pedagógicas dessa instituição de ensino? Para responder a essa questão, parti do seguinte objetivo: compreender como os/as estudantes da escola se identificam com a cultura afrodescendente e o projeto quilombola vivenciado na instituição de ensino. Como objetivos específicos, busquei: investigar as contribuições da escola no processo de afirmação da identidade quilombola através do PPP e das práticas pedagógicas; identificar aproximações e distanciamentos das atividades pedagógicas da escola como práticas de uma Pedagogia Antirracista e Decolonial; conhecer como os/as jovens se autodefinem em relação a etnia; e entender como os/as jovens convivem com a sua ancestralidade, cultura e pertencimento ao território quilombola (sentidos e significados da sua condição juvenil). O referencial teórico para análise e fundamentação foi dialogado com Arce (2009), Dayrell (2003), Carrano (2008), Sales (2003, 2016), Pais (1996, 2003, 2006), Munanga(2005), Nascimento (2019), Gomes (2003, 2009), Freire (1987, 1996, 2015) Fanon (1979), Figueiredo (2009, 2016), Walsh (2009), Candau (2008) entre outros. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa etnográfica escolar (ANDRÉ, 1995). Os procedimentos metodológicos foram: observação participante, entrevista narrativa, técnicas grupais inspiradas nos círculos de cultura freireanos. Quanto aos resultados, constatou-se que: a maioria dos sujeitos não associa a história dos seus antepassados à sua ancestralidade africana; a percepção da cor da pele projeta em vários jovens alguns sentimentos negativos. Além disso, as religiões de matrizes africanas estão presentes nas tradições da comunidade de Paratibe, no entanto são silenciadas e provocam sentimento de vergonha entre os jovens, projetando várias circunstâncias de preconceitos. Por outro lado, existe entre eles/elas o interesse por danças tradicionais afro-brasileiras (côco, maculelê e ciranda), patrimônio imaterial de Paratibe, sendo praticadas em paralelo à dança oriunda da música negra estadunidense(funk). A escola, no seu papel de formação humana, está desenvolvendo um projeto de educação quilombola e de sensibilidade para a identidade étnico-racial.

Palavras-chave: Comunidade Negra de Paratibe. Jovens. Educação quilombola. Identidade étnico-racial. Pedagogia Decolonial.

ABSTRACT

Many families who live in Paratibe neighborhood, on the southern outskirts of João Pessoa-PB, are characterized as quilombola remnants, and have been recognized by the Palmares Foundation since 2006. After that, a Municipal School Antônia do Socorro Silva Machado gradually began to restructure its Political-Pedagogical Project to meet the specificity of the community that uses it. This study set out to investigate self-recognition as quilombolas by young people in the community, students at Escola Antônia do Socorro Silva Machado. Do they identify themselves with the quilombola project being implemented and with the educational practices of this educational institution? To answer this question, I started with the following objective: to understand how the students of the school identify with the Afro-descendant culture and the quilombola project experienced in the educational institution. As specific objectives, I sought: to investigate the school's contributions in the process of affirming quilombola identity through PPP and pedagogical practices; identify approaches and distances from the school's pedagogical activities as practices of an Anti-racist and Decolonial Pedagogy; to know how young people define themselves in relation to ethnicity; and understand how young people live with their ancestry, culture and belonging to the quilombola territory (senses and meanings of their youthful condition). The theoretical framework for analysis and reasoning was discussed with Arce (2009), Dayrell (2003), Carrano (2008), Sales (2003, 2016), Pais (1993, 2003, 2006), Munanga (2005), Nascimento (2019) , Gomes (2003, 2009), Freire (1987, 1996, 2015) Fanon (1979), Figueiredo (2009, 2012), Walsh (2009), Candau (2008) among others. The methodological approach used was school ethnographic research (ANDRÉ, 1995). The methodological procedures were: participant observation, narrative interview, group techniques inspired by Freirean culture circles. As for the results, it was found that: most subjects do not associate the history of their ancestors with their African ancestry; the perception of skin color projects negative feelings in several young people. In addition, African-based religions are present in the traditions of the Paratibe community, however they are silenced and cause a feeling of shame among young people, projecting various circumstances of prejudice. On the other hand, there is an interest among them in traditional Afro-Brazilian dances (coconut, maculelê and ciranda), immaterial heritage of Paratibe, being practiced in parallel to the dance originating from black American music (funk). The school, in its role of human formation, is developing a quilombola education project and sensitivity to ethnic-racial identity. The

school, in its role of human formation, is developing a quilombola education project and sensitivity to ethnic-racial identity.

Keywords: Black Community of Paratibe. Youth. Quilombola Education. Ethnic-Racial Identity. Decolonial Education.

RESUMEN

Muchas familias que viven en el barrio Paratibe, que está en la periferia sur de João Pessoa-PB, se caracterizan como remanentes quilombolas, y fueron reconocidas por la Fundación Palmares desde 2006. Posteriormente, la Escuela Municipal Antônia do Socorro Silva Machado empezó a reestructurar gradualmente su Proyecto Político Pedagógico para atender a la especificidad de esa comunidad que lo utiliza. Este estudio se propuso investigar el autorreconocimiento como quilombolas por parte de los jóvenes de esa comunidad, estudiantes de la Escuela Antônia do Socorro Silva Machado. ¿Se identifican ellos con el proyecto quilombola que se está implementando y con las prácticas educativas de esta institución de enseñanza? Para contestar a esta pregunta partí con el siguiente objetivo: comprender cómo los alumnos de la escuela se identifican con la cultura afrodescendiente y con el proyecto quilombola vivido en la institución educativa. Como objetivos específicos, busqué: investigar los aportes de la escuela en el proceso de afirmación de la identidad quilombola a través del PPP y de las prácticas pedagógicas; identificar aproximaciones y distancias de las actividades pedagógicas de la escuela como prácticas de una Pedagogía Antirracista y Decolonial; conocer cómo se definen los jóvenes en relación con la etnia; y comprender cómo conviven los jóvenes con su ascendencia, cultura y pertenencia al territorio quilombola (sentidos y significados de su condición juvenil). El marco teórico para el análisis y fundamentación fue discutido con Arce (2009), Daurell (2003), Carrano (2008), Sales (2003, 2016), Pais (1993, 2003, 2006), Munanga (2005), Nascimento (2019), Gomes (2003, 2009), Freire (1987, 1996, 2015) Fanon (1979), Figueiredo (2009, 2012), Walsh (2009), Candau (2008) entre otros. El enfoque metodológico utilizado fue la investigación etnográfica escolar (ANDRÉ, 1995). Los procedimientos metodológicos fueron: observación participante, entrevista narrativa, técnicas grupales inspiradas en los círculos culturales freireanos. En cuanto a los resultados, se observó que: la mayoría de los sujetos no asocia la historia de sus antepasados con su ascendencia africana; la percepción del color de la piel les proyecta sentimientos negativos a varios jóvenes. Además, las religiones de origen africano están presentes en las tradiciones de la comunidad de Paratibe, sin embargo, suelen ser silenciadas y provocan un sentimiento de vergüenza entre los jóvenes, proyectando diversas circunstancias de prejuicio. Por otro lado, existe un interés entre ellos por los bailes tradicionales afrobrasileños (coco, maculelê y ciranda), herencia inmaterial de Paratibe, y estos se practican en paralelo al baile originario de la música afroamericana (funk). La escuela, en su labor de

formación humana, ha desarrollado un proyecto de educación quilombola y de sensibilidad hacia la identidad étnico-racial.

Palabras clave: Comunidad negra de Paratibe. Juventud. Educación quilombola. Identidad étnico-racial. Pedagogía decolonial.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1	- Localização da comunidade quilombola de Paratibe – fotografia aérea de João Pessoa-PB	37
Foto 2	- Crianças a caráter para apresentação de coco	41
Foto 3	- Oficina de contação de histórias na Formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”	55
Foto 4	- Apresentação alusiva a Jackson do Pandeiro na Formação Continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”	55
Foto 5	- Barraquinha de frutas da Dona Pepeu (Iolanda)	74
Foto 6	- Dona Maria da Paz limpando o camarão	85
Foto 7	- Dona Antônia e sua culinária nas festas de aniversário	98
Foto 8	- Da direita para a esquerda: A diretora Jandira, a auxiliar de limpeza Mocinha, a ex-diretora Leonice, e a auxiliar de limpeza Vó	101
Foto 9	- Busto de Dona Antônia	102
Foto 10	- Estampas personalizadas dos eventos, alusivas ao Projeto Quilombola, à formação e aos valores da escola, definidos no PPP	108
Foto 11	- Mandala produzida por todos/as os/as alunos/as e professores/as do ensino fundamental II para os jogos internos do ano de 2016	113
Foto 12	- Apresentação do grupo de capoeira do mestre Pitoco	114
Foto 13	- Espaço da associação quilombola de Paratibe.....	114
Foto 14	- Exposição tenda literária africana	116
Foto 15	- Joseane e Maurício (seu esposo)	116
Foto 16	- Registro do Seminário de Alimentação Saudável, em que todas as turmas devem falar dos alimentos produzidos na própria comunidade	117
Foto 17	- Aula com plantio de árvores do projeto alimentação saudável 1	117
Foto 18	- Aula com plantio do projeto alimentação saudável 2	118
Foto 19	- Horta da escola com temperos e plantas medicinais 1	119
Foto 20	- Horta da escola com temperos e plantas medicinais 2	119
Foto 21	- Primeira muda de Baobá que vai ser plantada na escola	119
Foto 22	- Registro na parede da escola, durante uma aula em 2019	134
Foto 23	- Pátio da escola	152
Foto 24	- Conversa sobre orientações profissionais	153

Foto 25 – Atividade realizada pelo professor de português sobre identidade	157
Foto 26 – Oficina de Maracatu na escola	160
Foto 27 – Aula de campo na comunidade quilombola de Paratibe – Visita e conversa com Dona Corina	162
Foto 28 – Aula de campo na comunidade quilombola de Paratibe - Estudantes presenciando as mulheres tratando o camarão	163

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PB	Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PB008	Rodovia estadual paraibana nº 008
AACADE	Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
GEAD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação ambiental Dialógica
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
ONG	Organização Não-Governamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A PESQUISA EM PARATIBE	28
2.1	A pesquisa qualitativa: uma epistemologia antirracista e dialógica freireana	28
2.2	Olhares para a des-humanização	31
2.3	Do meu encontro ancestral com os saberes africanos aos caminhos com o lócus da investigação	33
2.4	Comunidade Negra de Paratibe	37
2.5	Inserção no campo – Molhando-se no rio de águas claras	43
2.5.1	<i>Eventos – formações de professores, comemorações e culminância de projetos</i>	55
2.5.2	<i>Entrevistas</i>	58
2.5.3	<i>Técnicas grupais</i>	60
2.5.4	<i>Grupo focal</i>	64
3	O CURSO DO RIO DE ÁGUAS CLARAS (PARATIBE)	69
3.1	De comunidade negra remanescente de quilombo para bairro de João Pessoa	69
3.2	Ser Quilombola: Significados e contextualização do termo quilombola	78
3.3	A colonialidade: ser negro em um mundo para brancos	85
4	DO QUINTAL DA CASA DE TAIPA À ESCOLA MUNICIPAL	96
4.1	A primeira escola da comunidade negra de Paratibe	96
4.2	A educação escolar quilombola como direito adquirido	102
4.3	As práticas pedagógicas da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado: as ações a partir do PPP	107
4.3.1	<i>Percepções e necessidade da escola se reinventar</i>	108
4.3.2	<i>Práxis das sementes plantadas</i>	111
4.4	Como a escola pode fortalecer o racismo ou (de)colonializar os saberes: aprender com a cultura afro-brasileira	120
5	NEGROS E NEGRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA SUA CONDIÇÃO JUVENIL	127
5.1	Realidade dos estudantes da periferia de Paratibe – “eu não sei como fazer parar de doer”	127
5.2	Quem eram os estudantes, sujeitos da pesquisa!	134
5.3	O pertencer silenciado – análise das observações, técnicas grupais e entrevista	142

5.4	O olhar dos estudantes sobre si/eles, a comunidade e a escola	148
5.5	Observações participantes	153
5.5.1	<i>Uma conversa sobre formação profissional</i>	153
5.5.2	<i>A observação e interação em aulas de português</i>	154
5.5.3	<i>As oficinas de Maracatu</i>	160
5.5.4	<i>Aula de campo</i>	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS JOVENS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	183
	ANEXO A – CAPA DO RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE DE PARATIBE	185
	ANEXO B – CAPA DO RELATÓRIO ANTROPOLÓGICO DE RECONHECIMENTO E DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO DE PARATIBE	186
	ANEXO C – PRIMEIRA PÁGINA DO TERMO DE COMPROMISSO E AJUSTAMENTO DE CONDUTA	187
	ANEXO D – CAPA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE 2016 DA ESCOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO	188

1 INTRODUÇÃO

Ao desenvolver uma pesquisa em uma escola situada numa comunidade remanescente de quilombos, nosso imaginário já constrói uma ideia de como as pessoas devem ser, como vivem, se relacionam e como são vistas pela sociedade. Corremos o risco de querer colocar nas pessoas uma roupa que não as veste, ou com que elas não se identificam, porque vamos ao campo carregados das nossas concepções e compreensões de mundo. Motivada pela curiosidade, me aproximei da comunidade negra urbana de Paratibe, na periferia sul de João Pessoa-PB, e ao mesmo tempo procurei reunir as publicações de pesquisas já realizadas anteriormente, inclusive fiz uma viagem pela literatura para entender os conceitos de quilombo. Daí voltei para a escola e fui em busca de compreender quem são esses jovens e se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola municipal que se propõe quilombola partilha dos interesses dessas pessoas.

O objetivo desse estudo é compreender como os/as estudantes da escola da comunidade remanescente do quilombo de Paratibe se identificam com a cultura afrodescendente e o projeto quilombola vivenciado na instituição de ensino. Tem como objetivos específicos investigar as contribuições da escola no processo de afirmação da identidade quilombola através do PPP e das práticas pedagógicas; identificar aproximações e distanciamentos entre as atividades pedagógicas da escola com as práticas de uma pedagogia antirracista e decolonial; conhecer como os/as jovens se autodefinem em relação a etnia e entender como os/as jovens convivem com a sua ancestralidade, cultura e pertencimento ao território quilombola (sentidos e significados da sua condição juvenil).

Os sujeitos da pesquisa são jovens da periferia de João Pessoa, residentes numa comunidade negra remanescente de quilombos de Paratibe e estudantes da Escola Antônia do Socorro Silva Machado. Como a referida escola tem vagas reservadas para crianças, jovens e adultos que são autodeclarados quilombolas, determinadas pelo ministério público federal, já existe a garantia de cotas para estudantes quilombolas. O contexto registra simplicidade e, em vários casos, pobreza.

Realizei uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica escolar através da minha inserção na escola Antônia do Socorro Silva Machado, lugar onde pude sentir que teria uma aproximação com a educação popular pela proposta da escola ser de educação quilombola. Minha aproximação na escola se deu através de outras experiências de formação acadêmica nessa instituição. Assim, senti-me convidada por este campo de pesquisa (tão

marcado pela condição histórica) a vivenciar o cotidiano escolar e por isso me aproximar dos estudantes. Convivi com diversas situações que me deixaram sem chão. Enquanto pesquisadora, precisei muitas vezes dar um mergulho para dentro de mim e me refazer, afinal, como ser humano sensível à situação histórica dos negros sendo relacionados como jovens estudantes, de periferia.

Trazer para o cenário de pesquisa a temática de jovens estudantes é algo motivador para mim, porque temos visto na maioria das pesquisas com a temática escolar que a maioria dos professores e professoras tem pouca “disposição”¹ em conhecer seus educandos, pois tiveram uma formação voltada apenas ao “dar conteúdo”. Isso compromete o papel da escola, demonstra a falta de diálogo entre os sujeitos e reflete uma escola sem sentido. Quando estudamos sobre juventude entendemos que o conceito é vazio fora do seu contexto histórico e sociocultural (ARCE, 1999), pois as múltiplas experiências envolvendo juventude no decorrer da história, mostram as metamorfoses pelas quais passam movimentos e associações juvenis nas diferentes sociedades, o que reafirma a existência de juventudes diversas e mais variadas formas como estas são vistas (SALES, 2006, p. 127).

Quando se trata de conhecer a condição juvenil de uma comunidade quilombola, de jovens negros e negras da periferia, os estudos ainda estão se consolidando, graças às ações do movimento negro e as políticas afirmativas, como a lei 10639/03, que impulsionou as discussões étnico-raciais (ainda tímidas) nas escolas.

A relevância desta tese é trazer para o debate acadêmico como a colonialidade do ser através da discriminação racial afeta diretamente na autoestima dos jovens, como ouvir no cotidiano expressões depreciativas semelhantes a essa: “me chamaram de macaco e nunca mais fui à escola” (CUNHA, 2008). Passei a observar que algumas expressões corporais eram recorrentes durante os encontros com os jovens, sejam referentes aos aspectos do corpo, no esconder dos cabelos e na não-afirmação da cor da pele. A invisibilidade dessa juventude também revelou-se no silenciamento deles (ocultamento das palavras) anunciando que a discriminação ainda é uma questão frequente, inclusive no aspecto religioso. Essas condições de preconceito apareceram muito marcantes na vida da juventude e dos adultos de Paratibe, o que compromete a afirmação de uma identidade afrodescendente.

O caminho para ultrapassar as barreiras do racismo, é longo, de muitos pedregulhos e obstáculos. Requer dos seus andantes coragem e habilidade para saber como

¹ A palavra disposição está entre aspas porque quero dizer que, para o professor ou professora conteudista, o que importa é a aula e não a interação entre estudantes e professor(a).

pisar. O primeiro passo requer o autorreconhecimento do sujeito em seu contexto social, ou seja, traçar uma caminhada Decolonial do poder, do saber e do ser. “Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” já estão no horizonte para um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira (GOMES, 2012, p.107).

Pude acompanhar os processos de mudança na escola desde 2015, momento em que se discutiam e elaboravam o novo PPP voltado para as demandas das políticas afirmativas quilombolas e étnico-raciais, contextualizadas com a realidade de Paratibe. Descobri que ali primordialmente foi uma escola que brotou da iniciativa de Dona Antônia, uma mulher negra, da comunidade, que disponibilizou seu quintal para escolarizar as crianças da comunidade. Ela doou um terreno para construção de uma pequena escola que, posteriormente, se transformou em uma instituição pública de ensino do município de João Pessoa. Voltando ao presente, em 2019, há quase 50 anos da sua fundação, está sendo oficializada como escola quilombola.

Na pesquisa, minhas inquietações buscaram entender como o projeto quilombola iria acontecer numa escola gerenciada pela secretaria municipal de educação. Observei os avanços e desafios para a organização do calendário escolar, da biblioteca da escola que recebeu o nome de Carolina de Jesus, de celebridades negras que entraram na discussão do projeto pedagógico, da chegada do material didático *A África está em nós...* Enfim, ações que ainda se direcionam para a reforma curricular, com saberes da história oral e da importância da história da África para a formação do povo brasileiro.

São processos educativos pensados pela coletividade e que articulam escola e comunidade, que ainda estão sendo trabalhados nas formações continuadas e planejamentos da escola, construindo ali um espaço de formação de docentes e discentes. Nesse caso, para garantir uma educação diferenciada, quilombola.

O projeto político-pedagógico que vem sendo construído é aquele em que os estudantes, quilombolas e os demais, possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer

suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012).

Sendo efetivada uma escola de educação quilombola, é preciso que esta interaja com os saberes da comunidade, espera-se que os jovens desenvolvam-se como sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a vida da sua comunidade. Diante da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas da escola em prol da luta da comunidade pela titulação do território. Vale ressaltar como esses assuntos do cotidiano estão permeando a vida deles e a escola é o local de fomentar a reflexão sobre esses saberes. Já que as desigualdades do contexto urbano tornam-se um referencial para o futuro diante das negações dos direitos das famílias de Paratibe. O processo recente e acelerado de urbanização do território naquela área compromete a preservação e/ou reinvenção das suas tradições. A economia baseada na pesca, coleta de frutas e agricultura foi ficando comprometida e deixando de fazer parte do cotidiano dos jovens. Nesse sentido, como essas pessoas passam a pensar seu pertencimento numa cidade? É preciso que a escola contribua nesse processo.

Para investigar essa temática, a caminhada da pesquisa partiu das seguintes questões: Os/as jovens que nasceram e vivem em Paratibe, comunidade remanescente de quilombos, estudantes da Escola Antônia do Socorro Silva Machado se reconhecem como quilombolas? Eles/as se identificam com o projeto quilombola em implantação e com as práticas pedagógicas dessa instituição de ensino?

Para fundamentar essas discussões, a tese foi proporcionando o encontro com vários autores com quem pude traçar caminhos e des/nortes, ao mesmo tempo dando suporte para dialogar com as categorias teóricas e empíricas que foram surgindo. Para entender a categoria juventudes, escola e cotidiano, dialoguei com Arce (2009), Dayreel (2003), Carrano (2008), Sales (2003 e 2016), e Pais (1996, 2003, 2006); Já os fundamentos para pensar a categoria educação étnico-racial, recorri a Nilma Gomes (2003, 2005 e 2009), Munanga (2005), Petit (2015), Henrique Cunha (2007, 2008, 2018) e José Maurício Arruti (1997), que por sua vez me convocaram a mergulhar nas proposições de Abdias do Nascimento (2019) sobre o quilombismo. Na ebulição dessas ideias, os referenciais sobre pedagogia Decolonial se tornaram imprescindíveis a partir de Freire (1987, 1996, 2015), que me apresentou a Fanon (1979), culminando com Figueiredo (2009, 2016), que me apresentou Quijano (2005) e Walsh (2009). Toda essa tecitura baseada no paradigma da interculturalidade crítica se inseriu na minha tese com Candau (2008), que enfim, enredou minhas buscas por novas pontes...

Trata-se de variadas leituras que fiz andando de mãos dadas com a minha leitura de mundo, com o compromisso com a educação que liberte o oprimido, num percurso de saltos e tombos que constroem essa tese. Todos esses pressupostos se embrenharam na minha visão de mundo e me serviram de lentes para potencializar a percepção de que, em especial, a educação quilombola permite que os sujeitos não se sintam isolados numa sociedade em que o racismo é uma estrutura fundante. As constrangedoras e violentas cenas do cotidiano, lidas frequentemente com preconceito de cor pelo senso comum, que faz de tudo para invisibilizá-las, alimentam todos os dias a indiferença e precisam ser continuamente refletidas, motivando nossos esforços de superação pelo conhecimento. Esse racismo que se alimenta na desigualdade social é alicerçado numa **colonialidade do ser**, consequência de mais de 300 anos de escravidão dos povos afrodescendentes.

A persistência dessa cultura escravagista no Brasil se reproduz, por exemplo, na ideia de que a nossa miscigenação foi bem sucedida, com mais episódios harmônicos e heróicos do que violentos, o que proporcionou a geração de um povo cordial. Sob esse manto ideológico, ainda podemos encontrar quem afirme que não existe racismo neste país, discurso que, se hegemônico, esconde a relação entre a diferença de classe e a cor da pele. Em contraponto, parto do princípio de que, neste mundo pós-colonial, o branco e o negro ainda encontram-se em esferas desiguais. Uma estratégia para superação dessas desigualdades é o autorreconhecimento dos povos subalternizados, ou seja, que os indivíduos desses estratos se enxerguem ou se reconheçam nessa histórica opressão. O que se esconde por trás da ideologia de igualdade racial, hoje intitulada meritocracia, é o interesse de manutenção por parte das elites, da reprodução de uma ideia de convívio pacífico entre brancos e negros, sendo que o pacifismo esconde o lugar de subalternização dos negros, como se estes tivessem naturalidade em se manter em um lugar inferiorizado, sem reconhecerem suas diferenças.

Mas nenhum discurso vai calar o fato de que o Brasil é o último país a decretar a abolição da escravatura na América, e que foi para este país que o maior número de africanos foi trazido desumanamente. E ainda, que a abolição não se completou porque não foram promovidas as reparações que libertariam de fato os trabalhadores e trabalhadoras explorados, dando condições dignas de viver e trabalhar. Discursos também não calam o fato de a população negra pós-abolição ter sido jogada à própria sorte, sem um mínimo de estrutura para viver, dando início à favelização das cidades. Os negros, estando condenados às condições mais miseráveis de vida, ainda continuam a ser perseguidos de forma objetiva, pela violência dos agentes de estado, e subjetiva, devido à perseguição de suas tradições e

espiritualidades. Todo esse histórico carrega uma negação de existir que marca a vida concreta e subjetiva das pessoas negras, um silenciamento perante a dor dessas memórias reproduzidas socialmente. Se a princípio os quilombos representariam formas de resistência e coletividade na reinvenção das formas de viver entre os povos, atualmente se reinventam enquanto lugar de reconhecimento e valorização da cultura negra, perante tantos preconceitos e estigmas de inferiorização.

De oposição a tudo isso e na esperança de mudar esse olhar excludente sobre as pessoas negras, frutifica um movimento de pensar o quilombismo, que para Abdias do Nascimento é uma luta anti-imperialista do povo afro-brasileiro que é solidário a todos os povos em luta contra a exploração, opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia. Para este pensador, “assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva é o fundamento ético do quilombismo” (NASCIMENTO, 2019, p 291)

Na reparação dessas desigualdades, a Constituição Federal de 1988, mesmo cem anos após a abolição da escravidão, assegura direitos territoriais às comunidades quilombolas, mas o estado não as garante.

Em meio a tantas lutas no campo democrático, a Carta Magna fortaleceu a escola como direito básico universal e possibilitou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394/96 e, mais adiante, a Lei 10639/03, para se refletir as influências dos saberes eurocêntricos como base única de conhecimento. Numa educação que discuta as questões étnico-raciais, busca-se contar outra história que nunca nos foi possível conhecer, e até referenciar outras possibilidades de relações e aprendizagens, outras fontes de saberes de um povo, como a ancestralidade, que valoriza a interação das gerações. Isso permite, inclusive, reconhecer a intelectualidade das produções e tecnologias africanas, como povos de conhecimentos milenares. Enxergar uma outra maneira de ver essa história é urgente, antes que a humanidade se autodestrúa.

Esta tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro, consta a Introdução.

O segundo está intitulado **A pesquisa em Paratibe**, apresento cinco itens que compõem as trajetórias metodológicas e reflexões construídas nos convívios e observações na escola e comunidade. Descrevo o processo metodológico, a partir da pesquisa qualitativa. Inspirada num poema de João Cabral de Melo Neto, detalho como fui percorrendo “um rio sem discurso” e a cada parte do rio que ia perdendo seu curso, ia se afirmando a partir de um referencial antirracista e dialógico, buscando traduzir em palavras o que foi vivenciado numa

pesquisa de inspiração etnográfica escolar. No primeiro item, **A pesquisa qualitativa: uma epistemologia antirracista e dialógica freiriana**, apresento as fundamentações teóricas que orientaram o olhar crítico sobre a realidade da escola. No item seguinte, **Olhares para a des-humanização**, faço uma reflexão sobre o racismo e a discriminação como processos de desumanização, e como isso afeta o processo de formação da juventude. Esse caminho me fez pensar sobre o meu lugar de partida, a tal ponto que faço uma análise da relação das minhas vivências e memórias com o fazer parte dessa pesquisa, item que nomeei de **O meu encontro ancestral com os saberes africanos**. Para deixar reconhecível o lugar da pesquisa, apresento o que aprendi a chamar de “Lugar das Águas Claras”, um pouco da sua morfologia social, exposto no **Comunidade negra de Paratibe**. Como toda pesquisa tem um começo, no item seguinte faço uma narrativa sobre o início dessa investigação, intitulado de **Inserção no campo – molhando-se no rio de águas claras**, nesse item apresento outros quatro subitens que detalham alguns dos procedimentos metodológicos utilizados para o acesso aos dados desse trabalho.

No terceiro capítulo, navego pelo **O curso do rio de águas claras (Paratibe)**, apresento essa comunidade negra e como a mesma foi deixando de ser rural para ser parte da periferia de João Pessoa, tornando emergente a afirmação identitária de comunidade remanescente quilombola, e como a mesma está sendo reinventada por eles na atualização de sua condição de vida e desafios futuros. Neste capítulo procuro fazer um diálogo com as compreensões de quilombos na legislação brasileira e nos intelectuais do tema. Nele, reflito sobre as imposições da colonialidade na vida dos afrodescendentes brasileiros: o desafio de se afirmar negro num mundo onde existe uma hegemonia estampada na cor da pele não negra e as conjunturas históricas e contemporâneas sobre os processos políticos de afirmação étnico-racial que encontrei na comunidade. Apresento essa discussão em três itens. No primeiro item, **De comunidade negra remanescente de quilombo para bairro de João Pessoa**, procuro demonstrar como o processo de urbanização foi deixando turvas as águas claras de Paratibe. No segundo tópico, **Ser quilombola: significados e contextualização do termo quilombola**, procuro explicar os processos políticos de afirmação étnica que encontro no contexto da escola e da comunidade. Complemento o entendimento sobre uma educação decolonial no item **A colonialidade: ser negro em um mundo para brancos**, onde faço uma reflexão sobre o autorreconhecimento a partir de uma práxis epistêmica propiciada pelo pensamento de Abdias do Nascimento.

No quarto capítulo, denominado de **Do quintal de casa à escola municipal** discorro sobre três aspectos da constituição de uma escola diferenciada, de acordo com os parâmetros legais e os desafios vivenciados nessa empreitada: narro sobre o processo de surgimento da escola de Dona Antônia até se tornar uma instituição municipal atualmente oficializada como escola de educação quilombola; apresento o Projeto Político-Pedagógico que está em constante movimento nas práticas e ações da escola; aprendo com os desafios a necessidade de descolonizar os saberes em busca de uma educação antirracista. No primeiro item, **A educação quilombola como direito adquirido**, apresento uma narrativa sobre os documentos e depoimentos sobre a constituição da escola e da emergência do seu propósito de trabalhar a questão racial. No item seguinte, **As práticas pedagógicas da Escola Antônia do Socorro Silva Machado: As ações a partir do PPP**, apresento como o corpo docente, de forma criativa, trabalha a proposição do PPP da escola e alguns desafios encontrados nessa empreitada. No terceiro item desse capítulo, intitulado de **Como a escola pode fortalecer o racismo ou (de)colonializar os saberes: aprender com a cultura afro-brasileira**, construo uma reflexão sobre o atuar e o aprender nesse atuar, a formação do fazer pedagógico diante dos desafios que encontrei durante a pesquisa.

No quinto capítulo, com o anúncio de **Negros e negras: sentidos e significados da sua condição juvenil**, vario entre os tons de desabafo e reflexão, sobre os depoimentos da juventude e educadores/as de Paratibe. No primeiro tópico, intitulado **A realidade concreta dos estudantes da periferia de Paratibe - “eu não sei como fazer parar de doer”**, faço uma contextualização sobre o ser jovem negro de periferia, para a partir dos dados da pesquisa analisar como os/as jovens de Paratibe estão vivenciando sua condição juvenil, em especial ao se reconhecerem enquanto negros e negras, descobrindo-se na sua ancestralidade afrodescendente. No segundo tópico, **Quem eram os estudantes – sujeitos da pesquisa**, reflito sobre a afirmação da identidade quilombola que ainda está em construção para a juventude de Paratibe, Intitulei o terceiro tópico de **O pertencer silenciado – análise das observações, técnicas grupais e entrevista**. Na percepção de um pertencer silenciado, apresento o perfil dos sujeitos e como eles se expressam sobre si, a comunidade e a escola. Como percebi que, embora tenham interesse pelas danças de matriz africana, por viverem na comunidade dos seus antepassados, ainda existe muito preconceito em ser negro quilombola, usar cabelo trançado ou afro, além da questão religiosa. Por isso, intitulei o quarto tópico de **O olhar dos estudantes sobre si/eles, a comunidade e a escola – onde está o axé?** Para finalizar apresento os **Diários de campo das observações participantes**.

Entre tantas pedagogias, venho arriscar que precisamos viver a pedagogia das sensações, do sentir e do contemplar a vida na natureza, seus ciclos, suas transformações e evoluções para aprendermos a superar o racionalismo limitante. Aprender a se curar como os povos tradicionais, através das plantas medicinais ou a cultivar nossos próprios alimentos sem agrotóxicos. Construir teias de aprendizagem pela vida coletiva, valorizando o convívio entre gerações, pois é preciso que a juventude reconheça sua ancestralidade como algo vivo e permanente. Sensibilizar para a beleza também como um fenômeno identitário, onde a trança no cabelo não seja apenas um penteado, mas uma afirmação afrodescendente. Empoderar as pessoas para que elas possam se aceitar, harmonizando-se diante dos desafios da vida. Talvez assim, a escola de educação quilombola possa ser um diferencial nas suas vidas, que passam a ter sentido e dignidade.

2 A PESQUISA EM PARATIBE

2.1 A pesquisa qualitativa: uma epistemologia antirracista e dialógica freireana

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” Osmarino Amâncio (discípulo de Chico Mendes).²

Este capítulo vem repensar nosso olhar sobre o ato de pesquisar, traduzindo como se constituiu este percurso. Fui compreendendo que precisava olhar para o campo, não com o olhar engessado da ciência, mas a partir das vivências e de como eu ia ressignificando as minhas compreensões de mundo. O caminho foi longo e desafiador, porém fui aprendendo que precisamos ousar as pesquisas qualitativas numa epistemologia antirracista, ou seja, revelar realidades silenciadas e ignoradas que sustentam a opressão e anunciar possibilidades de conhecimentos ancestrais/ interculturais para a humanização de uma sociedade mais justa e menos violenta.

O percurso metodológico da tese foi desenhado mediante meu encontro com o objeto de pesquisa. Na verdade, trata-se de detalhar sobre os sujeitos da pesquisa e as questões que foram surgindo no contato com as pessoas da escola e da comunidade de Paratibe. A cada momento, revelava-se uma investigação viva de subjetividades, de encontros e desencontros, de silêncios e gritos. Tornou-se, portanto, um trabalho acadêmico escrito a partir do vivido, inspirado por epistemologias étnicas e antirracistas (LADSON-BILLINGS, 2006), me reencontrando sempre com a pedagogia da educação popular de Freire, o que me permitiu primeiramente me transformar e me reconstruir como ser humano. Descobri que nossos corpos são sagrados e em cada contato com a natureza ia me (re)encontrando. Precisei de muitos encontros comigo mesma para me sentir de corpo e alma nesta pesquisa. Afinal esses escritos revelam muito do que somos, como nos constituímos até aqui, para entender que razão e emoção caminham juntas.

Desde o começo desta viagem, precisei constantemente traçar novas estratégias e refazer rotas, pela flexibilidade da pesquisa qualitativa, permeada de sentidos na interação com os/as jovens, no esforço de narrar e ser o mais próximo das experiências compartilhadas. Uma das características da investigação qualitativa consiste no investigador/a como instrumento principal, tendo o ambiente como fonte de dados. Os caminhos da pesquisa

² Fala do líder dos seringueiros na ECO Rio 92, publicado por Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança* de 1992, p.155.

qualitativa vão se constituindo pela investigação da problemática e das suas especificidades, sendo um dos primeiros passos da pesquisa de campo a aproximação com o lócus de estudo. Entendemos assim, como os investigadores qualitativistas, que os locais de estudo revelam o contexto e que este influencia o comportamento humano (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa torna-se, então, um exercício de desaprender para aprender, de perceber o campo sem pré-conceitos, de dialogar o que observamos com as referências que nos fundamentam. Por isso, a realidade pode ser totalmente diferente da teoria, revelando categorias antes não percebidas por lentes embaçadas por nossas impressões. Nas palavras de Bogdan e Biklen, a abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (1994, p.49).

Não é possível compreender uma realidade com um olhar padronizado, é preciso “desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” como afirmou McLaren (1997, p.115). Fui me desfazendo de certezas e isso permitiu que eu me reconstruísse enquanto ser mais humanizado. Aprendi a ouvir, sentir e respeitar os limites do meu corpo no encontro com os outros. Durante o caminho metodológico, para encontrar as razões da escolha de uma abordagem qualitativa, desenvolvi os critérios para conhecer os sujeitos da pesquisa, como encontrá-los, como se aproximar e ter uma interação com eles.

Pensar sobre essa realidade levou-me a refletir sobre qual perspectiva teórica em que ocorre a produção do conhecimento nas pesquisas acadêmicas. Quando vivemos em um contexto histórico de ataques à comunidade científica das universidades públicas, e em especial, às ciências humanas por serem reflexivas e problematizadoras, precisamos urgentemente pensar um novo modo de produção do conhecimento. É o que provoca Boaventura de Sousa Santos quando alerta que as ciências sociais estão em crise, por reproduzirem as desigualdades entre Norte e Sul, entre conhecimento científico e conhecimento popular, ampliando as dicotomias e desperdiçando experiências que não são validadas pelas ciências sociais hegemônicas. Isso reflete um problema: “para quem vive no Sul é que as teorias estão fora do lugar: não se ajustam as nossas realidades sociais” (SANTOS, 2007, p.19).

No caso do Brasil, a pesquisa em educação pode ancorar-se em uma diversidade cultural, que investiga nossas origens e o “quem somos”, na especificidade de uma formação completamente distinta em relação a outros povos. Temos uma sociedade multicultural, que

tem como raízes ancestrais os povos indígenas, negros e europeus, e portanto faz-se necessário o reconhecimento do “outro”, numa perspectiva intercultural que promova o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, na construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que articule as políticas de igualdade e identidade (CANDAUI, 2008).

Precisamos ter o cuidado de não olhar para as pesquisas educacionais de forma padronizada, considerando todos os traços de distinção das realidades escolares, determinados por suas condições regionais, culturais ou socioeconômicas. Nesse sentido, abordar a questão étnico-racial assegura que as famílias conheçam seu histórico e reforça a sua cultura pelas próximas gerações. Trata-se de trazer para cena das epistemologias a alteridade de jovens negros. Discutir o racismo entre jovens, colocar esse assunto em pauta na escola e entender as raízes que ramificaram tantos preconceitos numa sociedade branqueada é um quebra de paradigma pois, como argumenta Boaventura de Souza Santos,

Não há ciência pura, há um contato cultural de produção de ciência. Isso é muito importante, já que aprendemos com nossa epistemologia positivista que a ciência é independente da cultura; entretanto, os pressupostos culturais das ciências são muito claros. Vamos, portanto, discutir como podemos, no que diz respeito às ciências, ser objetivos, mas não neutros; como devemos distinguir entre objetividade e neutralidade. Objetividade, porque possuímos metodologias próprias das ciências sociais para ter um conhecimento que queremos que seja rigoroso e que nos defenda de dogmatismos; e, ao mesmo tempo, vivemos em sociedades muito injustas, em relação aos quais não podemos ser neutros. (SANTOS, 2007, p. 23).

Trazer Boaventura Santos para embasar uma compreensão de ciência que deve ser objetiva, mas não neutra, me faz seguir por uma epistemologia do sul que está se afirmando na pesquisa qualitativa, o que considero como um compromisso social. Pois para Porto-Gonçalves (2005, p. 3) “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. Mergulhar nas subjetividades do campo e revelar o que encontramos, sobre os reflexos do preconceito e do racismo na escola é uma atitude não-neutra diante do ato de pesquisar.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu com dois focos. No primeiro, documental, procurei conhecer a comunidade de Paratibe através do olhar de outros pesquisadores que realizaram estudos na escola e na comunidade, acessando publicações sobre remanescentes de quilombos da Paraíba, além do Relatório Técnico e Antropológico

elaborado pela INCRA sobre Paratibe, para conhecer a história da comunidade (GONÇALVES, 2012).

O segundo foco, empírico, concentrou-se em observar toda a complexidade de relações que permeiam essa cotidianidade. Assim, realizei: atividades em grupo; entrevista e muitas conversas informais com uma ex-aluna da escola; entrevistas com algumas pessoas que trabalham ou trabalharam na escola – uma professora de história, um professor de ensino religioso (que agora trabalha na secretaria de educação do município e que media as formações continuadas), a coordenadora pedagógica, a psicóloga; entrevista e conversas com a liderança quilombola, que encontrei por diversas vezes em eventos e visitas à comunidade, ou quando ia até a casa dela para apreciar a sombra das árvores e me deliciar com as mangas e cajás.

2.2 Olhares para a des-humanização

Pesquisar e se comprometer com a produção da ciência requer uma postura que trate a pesquisa com objetividade. Porém, numa sociedade injusta e desumana, é impossível sermos neutros quando precisamos repensar epistemologias para combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, já que existem outros conjuntos de saberes que as sustentam. Tudo se move em torno das relações humanas, sendo a questão da des-humanização o que mais me incomoda enquanto pesquisadora.

Tudo está tão interligado com nossas reações, ações e reproduções que algumas atitudes são naturalizadas e reproduzidas como consequência na nossa formação, o que nos alerta para observarmos o quanto somos influenciados pela racionalidade eurocêntrica presente na nossa sociedade. Tudo isso se reflete e vivenciamos no cotidiano escolar, afetando nossa maneira de pensar, em nossas concepções de vida e de mundo. Concordamos com Glória Ladson-Billings (2006, p.260), quando ela traz a sua leitura do que venho compreendendo sobre a colonialidade do ser:

O modo como o indivíduo observa o mundo é influenciado pelo conhecimento que possui, e o conhecimento que esse indivíduo é capaz de possuir é profundamente influenciado por sua visão de mundo. Dessa forma, as condições nas quais as pessoas vivem e aprendem influenciam tanto seu conhecimento quanto suas visões de mundo. O processo de desenvolvimento de uma visão de mundo que seja diferente daquela dominante requer um trabalho intelectual ativo por parte do conhecedor, pois a escola, a sociedade e a estrutura e a produção do conhecimento são planejadas de forma a criar indivíduos que internalizem a visão de mundo, a produção de conhecimento e os processos de aquisição dominantes.

Agora, para que possamos construir uma epistemologia contra-hegemônica, que discuta e reelabore outro conceito de ciência, é preciso romper com um paradigma dominante, que se pensa a única forma legítima de observar o mundo. Dentro desse princípio, precisamos diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Portanto,

Não há sombra de dúvidas que o fim do professor racista, de o professor machista, de o professor elitista, que falam de democracia e se dizem progressistas, podem realmente comprometer-se com a liberdade, é preciso que façam a sua Páscoa; que morram como machistas, que morram como racistas, como elitistas para nascer como progressistas, inscritos na reinvenção do mundo. (FREIRE, 2015, p. 257).

Essa transformação de si só é possível na busca de SER MAIS, nos processos de escolhas que constituem social e historicamente a natureza humana. Nas palavras de Paulo Freire, ao nos percebermos como seres históricos, passamos negar qualquer neutralidade. E o fruto das nossas experiências sociais, da nossa razão ontológica em favor dos oprimidos, vai determinar nossa práxis. Tudo isso “implica ética” (Idem, p. 259).

Foi nesses processos formativos que buscamos na perspectiva de Freire e de outras epistemologias, que a lei 10639/03 foi promulgada. Esse marco para uma educação étnico-racial completou 16 anos em 2019. Essa é a idade de muitos dos/as jovens sujeitos/as de minha pesquisa na escola-campo. Será que essas discussões em nível macro, das pesquisas acadêmicas e das legislações reivindicadas pelo movimento negro, chegaram a refletir na vida desses jovens em nível micro?

Comungo com Eliane Cavalleiro (2010), que considera que nossos interesses e posicionamentos no mundo vão interferir nas nossas escolhas. Assim:

A posição social do pesquisador(a), seu pertencimento racial e de gênero, entre outras identidades, além dos interesses e possibilidades, permearão a escolha do tema e estabelecerão uma relação com o universo da pesquisa. [...] Logo, diante dessa compreensão, no caso da pesquisa sobre questão racial e de gênero, há, via de regra, um vínculo com questões sociais e com o movimento social, porque derivam da compreensão de que racismo e sexismo constituem um obstáculo para o pleno desenvolvimento de um determinado grupo e, assim, o pesquisador em geral está impregnado ou carregado dessa situação/relação. (CAVALLEIRO, 2010, p. 273).

Constitui forte premissa para o desenvolvimento das pesquisas e trabalhos com a educação popular, uma inquietação com o modelo de educação que seja excludente e homogeneizador e de submissão do oprimido. Entre os desafios da educação, a escola deve ser socializadora e ter foco na perspectiva multicultural ao propor a interculturalidade crítica.

Quando a escola se ajusta ao mercado, para fabricar o sujeito moderno, ela entra em crise. Concordo com Veiga Neto (2003), quando este afirma que a escola está em crise porque percebemos o quanto ela está desenraizada da sociedade. Nesse sentido, precisamos compreender o que somos para saber o que queremos. Segundo Candau (2008, p.17),

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. À problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa cidade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Dessa forma, assim como na sociedade, acabamos reproduzindo na escola processos de negação do “outro” do que internalizamos da cultura hegemônica, que se reflete nas comunidades tradicionais como aculturação pela colonização. A nossa capacidade de se indignar diante dessas questões nos movem a repensar onde estamos pisando e onde nossos pés estão nos levando. Quando, no subtítulo deste trabalho, trago a palavra NEGAÇÃO dos jovens, primeiramente quis me referir à negação contínua que eles são afetados no seu existir. Vemos cotidianamente o quanto ser afrodescendente nas periferias urbanas é inviabilizado pelo poder público e pela sociedade. Tudo isso reflete inclusive no silenciamento da voz da juventude negra nos espaços públicos, principalmente na escola, o que também provoca abandono e desinteresse por um lugar que não lhe acolhe.

2.3 Do meu encontro ancestral com os saberes africanos aos caminhos com o lócus da investigação

Cresci vendo minha mãe chamar minha tia-avó para rezar na gente quando alguém adoecia. Eu me sentia tão bem! Achava muito natural tomar o lambedor³ que minha avó ensinava a fazer sempre que a gente tinha uma tosse. Outro ensinamento: colocar uma cabaça morna na barriga para amenizar as cólicas de bebê. Adorava passar as férias no sítio da

³ Lambedor é um xarope feito com ervas e mel para cura de resfriados, tosses, inflamações.

minha vó, onde a via fazendo doce de caju nos tachos⁴ do fogo a lenha. Comia frutas nos pés de seriguela, caju e manga, até que um dia ganhei uma casa na árvore. Era algo simples e improvisado, mas eu me sentia tão realizada brincando naquele lugar, porque era na árvore da manga que eu mais gostava de ficar. E as noites estreladas? Tenho saudades...

Minha avó paterna se chama Euvl**audia**. Ela ainda é viva. Hoje, está com 99 anos. Teve 14 filhos, 9 homens e 5 mulheres, sendo meu pai o 10º. Alguns morreram ainda crianças, sendo vivos hoje apenas 7. Não conheci meu avô, chamado **Clementino**. Morreu antes de eu nascer. Essa relação com meus avós originou por aglutinação meu nome Clédia, que foi onde tudo começou. Ainda criança íamos a uma casa de uma parente de minha vó, que ficava numa região rural, em outra cidade do sítio. Lá é outro sítio muito amplo, com uma casa de alpendre, quartos onde as portas eram cortinas, um fogão a lenha e muitas árvores. Perto na casa principal, tem outra casinha, com uma porta e duas janelas. As mulheres sempre entram nesse lugar preferencialmente de branco e saias longas, preferencialmente descalças. Do outro lado da porta tem um altar, com muitas imagens, de santos da igreja católica, entidades caboclas como pretos velhos e orixás. Do lado esquerdo do altar tem um tambor sempre tocado durante os trabalhos de reza e festas. Do outro lado, fica uma pessoa que auxilia com as limpezas energéticas e com os acessórios de caracterização das entidades.

Algumas vezes presenciei minha avó participando de trabalhos da umbanda, dançando e falando coisas que eu não entendia, mas que despertavam meu interesse. Cresci sem entender muito porque era algo que tinha que ser escondido. Assim, fui cultivando esse contato com os saberes africanos. Até hoje tenho proteção de preto velho e de orixás, recebo banho de ervas e os conselhos, sinto-me fortalecida. O tambor me encanta, as músicas tem uma força incrível de cura, de oração e de proteção que só faz sentir-me bem. Ainda hoje tenho curiosidade sobre as religiões de matriz africana, mas acredito que esta tese também me possibilita um anúncio ou denúncia de que não devemos nos envergonhar dos valores da cultura africana. Crescer na cultura urbana e avançar na minha escolarização me proporcionaram um envergonhamento (e conseqüentemente uma possível desaprendizagem) dessas tradições. Além disso, a moral cristã hegemônica ecoou em mim uma estranha sensação de que tudo isso é errado ou pecado.

Das minhas raízes para a vida, a cultura popular sempre foi algo presente com a qual me identifico. Vejo como uma essência da cultura brasileira que deveria ser mais apreciada e incentivada, considerando que as influências indígenas e os afrodescendentes

⁴ São panelas de tachos de cobre que cozinava uma grande quantidade de cajus.

formam uma base ancestral determinante dessa cultura. E assim vou aprendendo que as nossas motivações estão relacionadas com a história de vida que temos.

Em 2016, ainda antes de mudar o projeto de pesquisa, estive em um Congresso Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais em Minas Gerais, através do convite de Carlos Rodrigues Brandão, que iria mediar uma oficina de Educação Popular. Foi um evento único no qual pude conhecer Ailton Krenac e Célia Xacriabá, duas lideranças indígenas que estavam nas mesas redondas com Carlos Brandão e os variados povos tradicionais. Em especial os quilombolas e indígenas mostravam a força da sua ancestralidade com as apresentações culturais e relatos vivos de experiência. Ao finalizar o evento, Brandão escreveu esta carta que ele mesmo leu:

[...] Estou em um IVº Colóquio Internacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Um estranho encontro que abriga e alguns professores alemães e suíços, que à força de um convênio vieram partilhar conosco esses dias e diálogos ao lado de seus pares brasileiros. E também representantes, homens e mulheres, de diferentes povos e comunidades tradicionais: sertanejos, cerrateiros, e homens da floresta, camponeses, pescadores de mar e de rio, barranqueiros, chapadeiros, geralistas, quilombolas do Norte de Minas e pomeranos do Espírito Santo. E, em maior número, alguns indígenas, sobretudo Xacriabás, com os seus festivos e enfáticos “torés”, dançados diante de nós ontem e hoje. E mais Ailton Krenac, com quem já reparti mesas redondas e hoje dividi um café da manhã. [...]

A Oficina de Educação Popular que nos reuniu durante a tarde, e que vivi a alegria de coordenar, talvez tenha a experiência mais inesperada de toda a minha vida de professor, em meu envolvimento com essas trilhas e horizontes. Bem diferente de como aconteceu em tantas ocasiões ao longo destes anos todos e pelo mundo afora, não éramos ali um coletivo de estudantes e de professores, falando entre nós sobre uma “educação do povo”.

A maior parte de quem ocupou as cadeiras da sala era a gente de quem nos acostumamos a falar entre nós... educadoras, educadores. Quem mais ocupou o tempo da palavra ali foram mulheres e homens para quem a “cultura” sugere a lavoura do milho e do feijão. E para quem a “educação” relembra um, dois, no máximo três anos na “escolinha de lá de onde eu nasci”.

Pequenos momentos de inversão de presença e de papéis. Ensaio ainda. Experiências pouco programadas e, afinal, tão bem e fecundamente realizadas, para aprendermos a colocar na prática concreta das interações, lado a lado, “eles-e-nós”.

Até o momento em que de tanto assim ser, venhamos a tornar reais as palavras de Paulo Freire, quando há mais de 50 anos ele nos lembrava que uma educação que deseje ser, mais do que apenas “popular”, uma prática libertadora e transformadora de pessoas, destinos, vidas, comunidades e sociedades inteiras, precisa reinventar-se. Precisa saber que ninguém educa ninguém. Mas que também ninguém se educa a si-mesmo. Nós, mútua e dialogicamente, nos ensinamos-e-aprendemos uns-às-outras, umas-com-os-outros, a partir de nossas diferenças e em nome de tornar um dia inexistente tudo aquilo que ainda nos faz sermos desiguais.

Reitero que nestes dias em Montes Claros viemos aprender que comunidades tradicionais podem ser patrimônios de preservação de culturas e modos de vida do passado.

Mas naquilo que substantivamente elas vivem e no que nos ensinam a como viver, elas devem representar para nós uma lição de presente e um horizonte de esperança de construção solidária do futuro. (Montes Claros, Norte de Minas, 31 de agosto de 2016, Carlos Rodrigues Brandão).

Neste dia se consumava o golpe contra a ex-presidente Dilma, estávamos meio abalados com as incertezas que estariam por vir. Era um cenário que fragilizava uma jovem democracia, mas via nos olhos daquele povo uma força de resistir incrível. Fomos para as ruas e praça de Montes Claros, cantar e gritar os nomes de lideranças perseguidas e assassinadas em protesto a tantas injustiças, onde realizamos uma Caminhada dos mártires.

Foi a primeira vez que em um evento acadêmico estive convivendo com pessoas de comunidades quilombolas e tantas outras comunidades tradicionais que nem sabia que existiam. Foi muito positiva a participação nos espaços dos grupos de trabalhos, estava bem equilibrada a apresentação das pesquisas científicas e dos relatos de experiências, necessário equilíbrio e voz aos saberes populares.

Voltei para casa muito reflexiva com a mistura de sentimentos por ter vivido tantas experiências, conhecido e dialogado com tantas pessoas que estão atuando em prol da educação popular, por ter encontrado Brandão, um referencial teórico que se tornou uma pessoa tão próxima e querida. Destas vivências, brotou um sentimento de que meu compromisso com as lutas sociais deveria ir além da pesquisa, o que se aproxima com os relatos de Freire:

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante a mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde, se definia contra a discriminação de classe. (FREIRE, 1992, p.145).

Em 2016, paralelamente ao doutorado, me aproximei de uma escola para fazer um estágio supervisionado em Pedagogia pela UFPB⁵, e fiquei sabendo que ali se desenvolvia um projeto político-pedagógico orientado por valores civilizatórios afrodescendentes que refletem as questões étnico-raciais, o que possibilitou inquietações como pesquisadora ao se tratar de

⁵ Na época do doutorado na UFC também cursava a licenciatura em Pedagogia na UFPB e foi por aproximação de um estágio supervisionado que conheci a escola lócus da pesquisa.

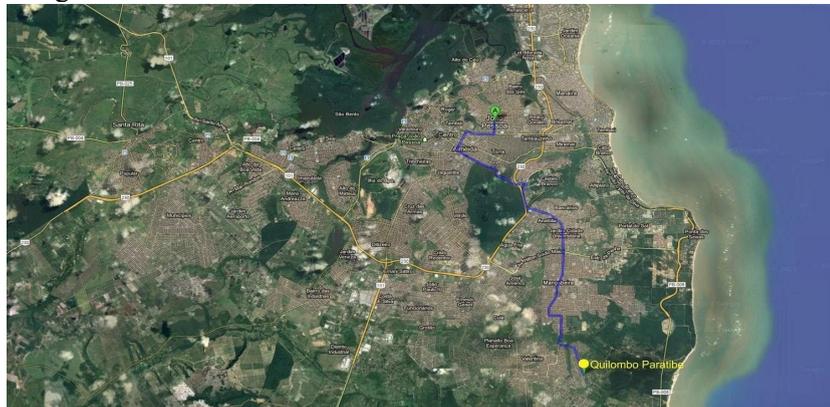
uma escola municipal constatando que, entre os matriculados na escola, predominam estudantes negros e negras.

Esse diferencial logo me despertou interesse, uma vez que somei experiências com educação popular e movimentos sociais, desde pesquisas de iniciação científica da minha primeira graduação até a minha dissertação de mestrado, quando investiguei a formação política de jovens no Curso Prolongado do MST no Ceará. Além disso, pude participar como colaboradora em cursos e eventos do MST, que ativaram em mim todo um senso crítico sobre a estrutura fundiária brasileira e o papel da escola nesse projeto hegemônico de poder. Como aprendi com o Movimento dos Sem-Terra que uma educação popular pressupõe lutar por outro modelo de escola, cujos conteúdos realmente sejam aplicados a sua condição social, restava-me investigar se naquela escola municipal haveria condições para uma formação humana além dos conteúdos tradicionais, valorizando a cultura afrodescendente e o respeito ao protagonismo dos jovens.

2.4 Comunidade Negra de Paratibe

Eu vou me embora que já é hora,
É quatro hora não posso mais demorar
Minha chaminé tem côco tem candeeiro,
Sou herdeiro na herança de meu pai. (Letra do Côco cantada por Dona Corina)

Foto 1 – localização da comunidade quilombola de Paratibe – fotografia aérea de João Pessoa-PB



Fonte: Blog Quilombos da Paraíba.

Figura 1 – Representação territorial da área do bairro e adjacências, onde se localiza o quilombo



Fonte: Google maps.

Há todo um conjunto documental sobre Paratibe enquanto comunidade negra tradicional, bem como sobre as suas origens. Segundo o coletivo Jaraguá, no documento Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa, o nome “significa rio de peixes claros de água doce” (2018, p. 30), o que vincula aquela população ao curso d’água próximo, que ficou conhecido como rio do padre.

Apesar de centenária, somente após ser reconhecida como comunidade remanescente de quilombos, esta despertou para o resgate da sua memória. Esse passo, após longo processo de pesquisa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, em articulação com a Associação das Comunidades Quilombolas e Ministério Público que iniciou-se um trabalho de reestruturação pedagógica da escola Antônia do Socorro, que, por estar em território quilombola, deveria assegurar a formação escolar das crianças, jovens e adultos desenvolvendo atividades para despertar e valorizar os saberes afro-brasileiros.

Segundo o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Paratibe, realizado pelo INCRA em 2008 e 2009, a comunidade está localizada a aproximadamente 19 km do centro de João Pessoa, possui uma área de 267,4308 hectares, onde habitam 134 famílias cadastradas em um perímetro urbano/rural. Até o asfaltamento da Rodovia Estadual PB-008, em 2002, Paratibe era mais uma comunidade rural com estrada de terra. Dezesesseis anos depois, Paratibe tornou-se um bairro de periferia, fazendo divisas com os bairros Valentina Figueiredo, Muçumagro, Sonho Meu, Nova Mangabeira, Praia do Sol e Barra de Gramame. Como é cortado pela rodovia PB 008, está próximo à divisa com o município do Conde, sendo portanto uma das principais rotas de acesso ao litoral sul do estado. A organização do espaço se dá através de pequenos sítios, que

se dividem em núcleos familiares. Mas existe uma rodovia que corta o território quilombola, separando os sítios das casas dos espaços da área produtiva. Isso possibilitou a ação de especuladores imobiliários e granjeiros, que disputam a propriedade das terras com a comunidade, onde também já se vê boa quantidade de condomínios, comércios, igrejas e escola. O bairro dispõe de água encanada, luz elétrica e transporte urbano. Possui também coleta de lixo, porém alguns moradores não utilizam regularmente, dando outro destino aos resíduos pelo hábito da queima.

A princípio, eu imaginava encontrar uma comunidade negra consciente da sua condição e história, quando na verdade tudo era tão “natural” na vida deles quanto das gerações passadas, quando não existia a necessidade de uma rotulação “quilombola”. Queria encontrar nessa comunidade traços de vida rural como de trinta anos atrás, mas o que encontrei foram as marcas do “desenvolvimento”, motivado pela maior circulação urbana, a especulação imobiliária e os projetos de política habitacional.

Percebo, então, que a questão territorial é importante para assegurar à comunidade sua existência e resistência ao longo do tempo. Para a antropóloga Ronízia Gonçalves, que realizou a pesquisa de campo para o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Paratibe⁶, o mais “significativo de toda a pesquisa foi participar da gestão e do trabalho de parto de uma comunidade que descobriu sua história, se apropriou dela e está criando uma nova realidade” (2012, p. 10).

Por esse olhar, essa comunidade afrodescendente ainda está construindo sua identidade quilombola. Devido a toda uma negação histórica, discutir a negritude nessa comunidade é um passo inicial na afirmação identitária. A escola, como espaço de construção de conhecimento e reprodução cultural, pode fazer a diferença na vida de seus estudantes e familiares, tanto para sustentar um pensamento da colonialidade ou romper com ela, na perspectiva de se reinventar pela educação que reconheça a existência social e cultural dessas pessoas.

Em pesquisa bibliográfica, Costa (2016), Rodrigues (2018), Cavalcante (2013) atestam que a comunidade, antes rural, sofreu sérias interferências externas de natureza econômica, o que inviabilizou as práticas tradicionais, como festas e manifestações culturais. Segundo o coletivo Jaraguá, no Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa (2018), a

⁶ Esse relatório foi elaborado diante do estudo antropológico, histórico e social para identificar as relações da comunidade com seu território a partir de atividades de subsistência, culturais, ancestrais e da teia social que a comunidade está envolvida na delimitação territorial e poder junto ao INCRA aguardar a titulação. Disponível em: <https://quilombosdaparaiba.blogspot.com/p/biblioteca.html>.

comunidade está inscrita desde 2006 na Fundação Cultural Palmares como quilombo, pois possui forte influência da cultura afro-brasileira. Assim, foram identificados como bens imateriais dessa população o coco de roda, capoeira, cultos de terreiros de matriz africana, pesca artesanal, rezadores, ofício de construção de casas de taipa, maculelê e danças afro. Os registros desses bens imateriais são referência para as atividades pedagógicas da escola e o incentivo à realização de oficinas na comunidade.

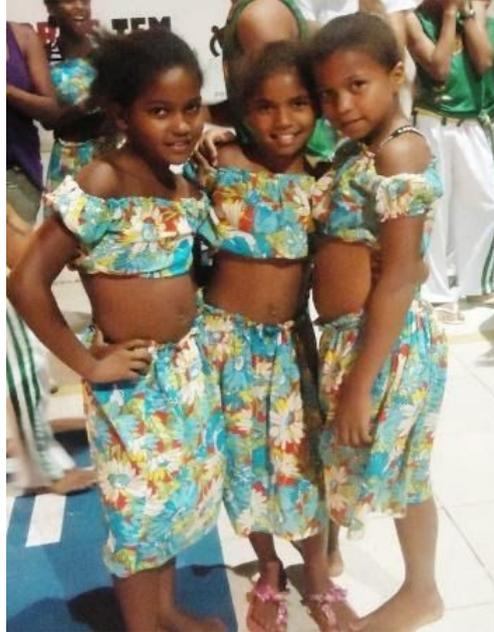
Com todo esse repertório, fui ao encontro dos estudantes da escola da comunidade para saber se eles conhecem a história das gerações passadas e o que estão fazendo para preservar suas memórias e cultura, pois ainda segundo Coletivo Jaraguá, no Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa, encontramos que:

O côco em Paratibe, por aproximadamente em três décadas, ficou presente apenas na memória de alguns moradores mais antigos da comunidade. Eles contam que a brincadeira ocorria com frequência, geralmente aos sábados e domingos, principalmente nas festas de junho. A explicação dada pelos moradores mais velhos da comunidade é que os tocadores e alguns participantes morreram ou se mudaram, enquanto as gerações seguintes se interessam por outras formas de divertimento. (COLETIVO JARAGUÁ, 2018, p. 32).

Essa realidade se confirmou nas atividades de observação, quando percebi que há um desconhecimento ou falta de vivência dos jovens quanto aos bens imateriais de Paratibe. Em uma atividade na escola, com os oitavos anos, pude observar pouco interesse geral ao assistirem uma vídeo-aula sobre as danças de coco numa comunidade quilombola próxima (o Quilombo do Ipiranga) e quando apresentei o catálogo de Bens Imateriais do Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa (COLETIVO JARAGUÁ, 2018).

Fiquei inquieta com essa informação e resolvi procurar na comunidade a Dona Corina, uma senhora vendedora de frutas conhecida por ser amante da dança do Coco e segundo ela é uma das únicas que ainda lembra alguma “besteirinha” das letras. A visita foi combinada com ela para durante a semana levar alguns estudantes à sua casa em aula de campo, na intenção deles se aproximarem das suas raízes, realizando uma caminhada pelos sítios da comunidade e uma entrevista com Dona Corina, que será apresentada no capítulo seguinte.

Foto 2 – Crianças a caráter para apresentação de coco



Fonte: Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa (2018, p. 32).

Em entrevista com uma das jovens que aparecem na foto 2, que doravante será chamada de Latifa⁷, perguntei se ela gostava de dançar o Coco e se tinha identificação com o lugar em que morava. Latifa (que é mais conhecida por um apelido⁸) fala com paixão sobre a dança e sente tristeza de não viver isso no seu cotidiano. Ela confirma que aprendeu a dançar com Ana, uma mestra de Coco do quilombo do Ipiranga (na comunidade de Guruji, no município do Conde), em virtude de oficinas realizadas em 2011, na comunidade. Outra observação foi quando perguntei se ela conhecia a publicação que trazia sua foto e memórias de Paratibe. Ela confirmou que já tinha visto, que sua tia Joseana⁹ tem um exemplar, mas não teve curiosidade de ler a publicação, apenas ver as imagens dela e suas parentes.

A dança de Coco é apenas um exemplo de que em Paratibe existia uma tradição que está sendo esquecida. Inclusive, num vídeo de Márcio Ramos (2016), Ana, a mestra de coco acima citada, conta que 1985 ela ia dançar em Paratibe e assim as comunidades mantinham suas práticas culturais vivas e interligadas. Quando perguntei a Latifa se ela conhecia alguma letra da música do Coco de Paratibe, ela disse não conhecia. Então, fiz uma

⁷ Para preservação das identidades de crianças e adolescentes, substituí todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa por nomes de origem africana.

⁸ É comum o tratamento por apelidos nessa comunidade e isso vai naturalmente à escola.

⁹ Joseane Pereira da Silva Santos é a presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe e liderança quilombola.

busca por letra da música por publicações sobre a cultura popular de Paratibe e encontrei a letra do coco a seguir que ilustra a situação de imigração de muitos nordestinos. Já desprovidos do seu território partem em busca de melhores condições de vida, levando sua cultura, expressões e costumes:

Vou me embora, vou me embora/ Mineiro pau mineiro ô/ Vera mandou me chamar/ Mineiro pau mineiro ô/ Quem não me conhece chora/ Mineiro pau mineiro ô/ Quem dirá quem me quer bem. Eu vou me embora/ Eu vou brincar ciranda/ Moça solteira terra do caju/ Vamos embora moça cirandeira/ Eu vou me embora/Pras terras do sul// Eu vou levar as moça cirandeira/ Pra brincar ciranda nas terras do sul. (SILVA; DOWLING, 2010).

Atualmente tive dificuldade de encontrar alguém da comunidade que saiba e cante as músicas do coco, o que se torna possível apenas nos eventos e semana da consciência negra. Uma referência cultural ainda viva que muito cantava as músicas do coco é Dona Corina. A essência da letra do coco é o improviso, a capacidade de criar uma letra para dar um recado através da metáfora.

Quanto ao aspecto sócio-econômico, como a comunidade foi transitando de rural para urbana e hoje é considerada periferia de João Pessoa, caracteriza-se com predominância de pessoas negras e pobres (COSTA, 2016). Essas mudanças afetam diretamente na vida das famílias, que sofrem com a instabilidade do território, nas condições de existência e no modo como a comunidade está se reconstruindo. Como a fragilidade do território interfere na vida das pessoas?

No depoimento de Joseane (Ana), ela relata que com a fragmentação das terras da comunidade por granjeiros, o Rio do Padre era o meio de subsistência através da pesca, que ao ser cercado pelos novos proprietários, afetou diretamente no consumo das famílias. A garantia do território como quilombola é uma das maiores necessidades da luta, para impedir que a comunidade fique desabrigada, migre para outros bairros ou saia do Estado, como também favorece a preservação da natureza e assegura a subsistência.

Com as condições de trabalho afetadas e a escolaridade incompleta, a profissionalização foi tornando-se limitada. Destaco que as mudanças na comunidade vão afetando as gerações seguintes, pois práticas antes realizadas como pescar e plantar, hoje já não acontecem mais. Os homens estão buscando trabalho como pedreiro ou auxiliar e as mulheres como empregadas domésticas ou faxineiras para manterem a renda familiar. Para os/as jovens, as mães estão aproveitando qualquer oportunidade de cursos para que seus filhos tenham alguma formação profissional e consigam um trabalho.

2.5 Inserção no campo – Molhando-se no rio de águas claras

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada: e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.¹⁰

A estrada era minha companheira e setecentos quilômetros separavam minha casa em João Pessoa da Universidade Federal do Ceará, espaço acadêmico para o qual desejava retornar para estudar o que eu gostava e re-encontrar pessoas muito significativas na minha vida e formação acadêmica. Foi nas idas e vindas, nos estudos dos componentes curriculares, na participação de eventos, nas aprendizagens partilhadas nas bancas de qualificação e defesas, mas principalmente no cuidado de realizar uma pesquisa em que eu pudesse estar mais próxima fisicamente dos sujeitos, que alterei meu projeto de pesquisa com jovens da Escola Família Agrícola para jovens quilombolas de uma escola na periferia de João Pessoa, mesmo estando com aproximadamente 2 anos de doutorado.

O desafio seria correr contra o tempo e as exigências da Universidade e do CNPQ. Tive 2 anos para realizar a nova pesquisa. Com ousadia encarei os riscos e fui percebendo o quanto a relevância da temática ia ganhando importância na minha vida.

Para a revisão bibliográfica das publicações de pesquisas já realizadas na escola Antônia do Socorro fiz um levantamento das publicações na UFPB, buscando informações sobre a comunidade remanescente de quilombos de Paratibe e sobre a biografia de Dona Antônia, fundadora da escola. Um trabalho referência é a dissertação de Iany Costa (2016), no programa de pós-graduação em direitos humanos, que me levou a conhecer a professora Fátima Rodrigues. A partir daí pude também conhecer o grupo de pesquisa Gestar/UFPB e ter acesso a pesquisas de outros pesquisadores e pesquisadoras sobre territórios quilombolas na Paraíba e seus campos de re-existir.

Destas leituras fui construindo um olhar pela percepção de outros pesquisadores sobre a comunidade quilombola, e entender como a escola estava se organizando no novo papel de pensar e executar um Projeto Político-Pedagógico e atender estudantes da comunidade quilombola e estudantes não-quilombolas.

¹⁰Rios sem Discurso – poema de João Cabral de Melo Neto

As primeiras convivências na escola ocorreram através do estágio supervisionado com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com a turma da professora Silvânia, e depois a professora Aldenice. No primeiro estágio era possível só observar e nos relatórios sugerir atividades pedagógicas que fossem interessantes para a escola. Porém, a realidade da sala de aula de uma escola pública é muito diferente da teoria. Sentia que a professora fazia um esforço sobre-humano para iniciar uma aula e despertar o interesse das crianças que estavam na faixa etária correta e acolher também aqueles que tinham mais dificuldade de aprendizagens, somados aos especiais.

Na experiência desse estágio, ficava muito angustiada e refletia mesmo o quanto a gente estuda para ter uma experiência profissional como professora de escola e ser uma profissão de tanto esforço e dedicação. Ao mesmo tempo, percebia que as professoras polivalentes são comprometidas e não abandonam seus alunos. Com amorosidade e cuidado, mesmo que em alguns momentos também precisem ser mais duras, elas se doam para que as crianças se desenvolvam tanto cognitiva como emocionalmente.

Presenciei algumas vezes a aula parar para que as professoras pudessem conversar com algumas crianças que estavam precisando de mais atenção. O que elas não pudessem resolver, encaminhava para a direção, e assim teria o suporte adequado da assistente social ou psicóloga da escola.

No estágio posterior, eu já pude realizar um projeto de intervenção. Fui dialogando com a professora Aldenice, observando quando no seu conteúdo entraria uma abordagem diferenciada a partir das sugestões do PPP para que eu pudesse planejar minha atuação. Percebi que as aulas com os estudantes do 4º ano quando envolviam movimento (eles poderiam ficar em pé), imagens, objetos que eles só viam no livro, eram mais interessantes e eles participavam.

Procurei o projeto da escola, recentemente elaborado e prontamente disponibilizado. Surpreendi-me com as propostas e fundamentos, e busquei observar mais atentamente como seria sua execução, pois seria preciso estratégias para orientar os professores e professoras, criando parcerias também com a secretaria de educação do município e com a comunidade.

O que motivou a elaboração de um PPP voltado para a proposta de “promover a igualdade” determinada pelo Termo de Ajuste de Conduta de 2016¹¹, resultou de inquietações da comunidade através da Associação Quilombola e da escola ter sido fundada pela

¹¹Conferir nos anexos.

professora Dona Antônia, que desejava escolarizar as crianças da comunidade negra de Paratibe. Então, através de determinação do Ministério Público, a escola, por estar em território quilombola, deveria se tornar uma escola de educação quilombola. A partir daí fui entender como os documentos oficiais definem essa educação, como a comunidade propõe e como a escola faz acontecer.

A perspectiva de estar numa escola em processo de transição despertou bastante o meu interesse, tendo em vista que já conhecia algumas escolas do campo, que nasceram da demanda dos movimentos sociais. Mas ainda não conhecia uma escola municipal, gerenciada com recursos públicos, que pudesse desenvolver uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento humano de uma comunidade negra.

Diante da necessidade de aprofundar as questões que motivaram a elaboração do PPP e como este reflete na formação dos estudantes tive uma inserção na escola através do professor Plínio Dias, de português, que foi o relator do documento. Procurei pessoas da comunidade, da secretaria de educação e da escola para conversar e desse encontro foi possível realizar entrevistas com a Joseana Santos, liderança quilombola e presidente da Associação Quilombola de Paratibe, que a partir de agora chamarei de Ana (apelido como ela é conhecida na comunidade); com Antônio da Silva (ex-professor da escola e atual coordenador de ensino religioso da secretaria de educação do município); com Joelma dos Santos (coordenadora Pedagógica); com a psicóloga da escola, Kelly Dumond, e com a professora Nadiane Chaves, de História, que se inseriu na instituição nos últimos anos e tem pesquisado sobre o currículo quilombola em seu mestrado.

É na inserção na pesquisa de campo que vamos encontrando o objeto do estudo através do que se percebe, do que se fala, com o que se sente. É tudo tão interligado que cada investigação qualitativa vai se constituindo como única, para desvelar os significados entre seres humanos e sociedade, considerando as visões de mundo do pesquisador e dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, como também embasados pelos resultados de pesquisas anteriores.

As leituras que fazia durante o levantamento bibliográfico me apresentavam novas fontes de informação e, assim, as entrevistas com os professores da escola para compreender o processo de elaboração e execução do PPP me ofereciam novos rumos de leituras.

No desvelar do cotidiano, a pesquisa de campo nos faz molhar o corpo nas experiências que serão vivenciadas na escola. A observação participante nos permite um conviver que passa a ser cuidadosamente registrado no diário de campo, como todas as suas

sensações e percepções. Assim, Peirano (1992) esclarece que pesquisas de campo não devem ser guias ou modelos rígidos:

Não há como ensinar a fazer pesquisa de campo como se ensina, em outras ciências sociais, métodos estatísticos, técnicas de surveys, aplicação de questionários. Na antropologia, a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia do local da pesquisa, entre pesquisadores e pesquisados. (PEIRANO, 1992, p. 9).

Como as situações de campo ou o cotidiano é imprevisível, não podemos olhar para o campo com roteiros de observação e entrevistas prontos, pois tudo é muito dinâmico e o que se observa e se descreve sobre os encontros e espaços não se limita às impressões do pesquisador, mas às experiências que vão se constituindo pelas percepções do olhar, às sensações de aproximação e elos de confiança que vão se criando. Senti algumas resistências pelo percurso, quando buscava uma aproximação com algumas jovens para entrevistá-las. Talvez falar em entrevista com alguém com quem elas tivessem pouca convivência, para uma pesquisa, tenha causado insegurança em dizer algo que lhes comprometesse ou que achavam não saber falar sobre ser ou não ser quilombola.

Essa questão de se negarem a entrevistas e outros silêncios que encontrei durante a pesquisa levou-me a conhecer Michael Pollak, que tem um estudo sobre o problema da identidade social em situações limites e discute a função do “não-dito”. Ele considera que

[...] existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p.8).

O desejo de não quererem se comprometer ou se expor a mal-entendidos dos jovens me fez parar e entender que realizar uma pesquisa com jovens numa escola requer de nós atenção a tudo que acontece em nossa volta. Eu estava querendo deles uma compreensão ética, um vínculo ancestral com a comunidade, mas na verdade eles são fruto de uma outra constituição de comunidade quilombola. E os demais estudantes? A maioria deles não tem relação com as famílias quilombolas, e também querem ser vistos e falar de outros assuntos.

Nos horários fora da escola algumas estudantes fizeram contato comigo através de redes sociais, querendo uma aproximação para falar de questões pessoais. Elas carregam dores que parecem ser maiores que elas, algumas dando a perceber que visualizavam o

suicídio como uma solução. Recebi cartas escritas por uma jovem que foi abusada aos 8 anos de idade, escutei depoimento de outra que não consegue dormir com medo de ser abusada pelo padrasto, escutei de outra que a vida é um inferno e que, depois de escrever para mim como ela via as coisas da vida, tais escritos ajudaram para que ela visse o problema de outra forma. Conversei com um jovem rapaz de 16 anos que me confessou ser eu a primeira adulta com quem ele falou sobre a homossexualidade, e contou para mim que estava se apaixonando por outro menino na escola.

Essas confissões de adolescentes me deixaram totalmente sem chão quando o assunto era abuso sexual, por eu ser mulher e nossa sociedade ser estupidamente machista. Dizer para as meninas “você não pode ter medo”, “precisa pedir ajuda a alguém de confiança para denunciar” também me deixava impotente porque eu também tinha medo de que não acreditassem nelas.

Eu era essa pessoa que elas e ele tinham escolhido para compartilhar suas dores e amores. Os relatos me abalavam, mas eu entendia que para elas era importante falar de um assunto tão difícil, mesmo que fosse através de cartas. Para que nem eu nem elas ficássemos sofrendo, procurava todos os conhecimentos de terapias holísticas sobre yoga, meditação e constelação familiar para sempre ter palavras de força e boas energias para o meu próprio equilíbrio.

Compreendi que são tantos outros interesses dos jovens com assuntos da sua vida cotidiana, que pensar e falar sobre quilombos não é um tema que requer deles atenção. Uma das meninas com quem primeiro entrei em contato, por ela morar na comunidade, ser negra e usar o cabelo natural¹², imaginei que estaria disposta para conversar sobre sua decisão, que era estética. De alguma forma, o lugar de onde ela vive lhe deu segurança para ser ela mesma e não se intimidar pelas opiniões de parentes e amigos que diziam para ela alisar o cabelo.

Em uma visita à comunidade, fui até a casa dela e conheci sua mãe. Conversamos no terreiro da casa sobre as crianças, sobre as filhas que já concluíram o ensino fundamental na escola Antônia do Socorro e vários assuntos. Em meio a tudo que falamos descobri que Hanna não nasceu na comunidade de Paratibe e nem tem vínculos ancestrais com essa comunidade. Os pais dela se separaram, eles moravam em outro bairro, chamado Muçumagro, e o pai foi embora para o Rio de Janeiro. A mãe agora tem outro companheiro que é parente de pessoas da comunidade e portanto tinha direito a uma casa dentro do quilombo. Assim se

¹²A questão do cabelo requer uma observação diante da “cultura da chapinha”, a imposição de uma moda em que bonito é cabelo liso. A jovem a que estou me referindo mantém o cabelo afro mesmo contra a opinião de parentes.

formou outra família e dessa união nasceram duas crianças, sendo uma nova organização familiar dentro da comunidade.

A outra jovem foi a Abidemi, também filha de pais separados, mora com mãe. O pai mora na comunidade com outras filhas, as quais estudam na escola e uma delas participou do grupo focal. Ambas são muito caladas, mas manifestam que sua vida não vai bem, seja através de fotos no status do *whatsapp* ou quando estão visivelmente tristes. Percebi muitas tristezas nas expressões dos/das jovens com quem convivi na escola. Ouvi alguns relatos que as relações familiares são conturbadas, afetando a segurança dessas pessoas no mundo.

Tantas mudanças na vida da comunidade e o crescimento de novas famílias se constituindo e rapidamente reestruturando as relações parentais da comunidade de Paratibe impõem dúvidas ao futuro do movimento quilombola ali. Porém, nessa localidade ainda se pode falar numa ancestralidade afro-brasileira que deveria ser suficiente para atender as exigências burocráticas para legalização das terras.

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p.17-18).

Esse autor já parte do princípio de que nossa sociedade precisa respeitar sua diversidade para ser verdadeiramente democrática, diante de um cenário que pretende homogeneizar e justificar a dominação de um povo sobre outro pela raça. A arma ideológica que legitima isso é o preconceito como produto das culturas humanas.

Uma reflexão de coragem para mudar essa realidade, ainda segundo Munanga (2005), é primeiro reconhecer que vivemos numa sociedade racista, herança do mito da democracia racial de que no Brasil não existe preconceito étnico-racial e barreiras sociais que dividem negros e brancos.

É frequente esse preconceito na vida dos jovens pela negatividade historicamente atribuída ao ser negro, reproduzido em muitas escolas pela incapacidade de vários professores e colegas de compreender a diversidade. Essas questões mal resolvidas desestimulam os estudantes negros e prejudicam seu aprendizado. Foi constatado na pesquisa e confirmado por Munanga (2005, p. 16) que: “explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.”

O campo nos possibilita compreender por que a trajetória metodológica da pesquisa não foi linear, foi se constituindo em retalhos de dados pela dificuldade da

informação. O campo exigiu a ampliação do meu olhar de pesquisadora para perceber o que estava sendo dito pelo silenciamento e por tantas outras situações que estavam acontecendo ao mesmo tempo. A própria complexidade do tema mostrou a dificuldade dos estudantes de se pertencerem quilombolas, e a minha dificuldade de tratar essa condição de pertencimento como algo natural.

A cada ida na escola um **Diário de Campo** ia se desenhando, no dia-a-dia para contar os acontecimentos, descobertas, registrar as observações das aulas, das atividades, das vivências da escola no tempo em que eu estivesse presente nas atividades de culminância dos projetos da escola e dos acontecimentos na comunidade. Isso foi desafiador porque em alguns momentos não era possível anotar, até para não ser inconveniente e não perder a essência do contato. Fui aprendendo a conviver mais e escrever menos, isso também exige um esforço posterior de traduzir o vivido em palavras. Para Brandão (1982, p. 12-3), “o diário de campo são como folhas de uma fala oculta, onde se descreve maneiras de sentir pessoas, os lugares, as situações e também os objetos.”

Mas quando a pesquisa chegou ao ponto mais esperado, o momento de ouvir os estudantes através de entrevistas narrativas, ela mostrou que minha abordagem ainda precisava de imersão no cotidiano para que as falas fluíssem, fossem naturais de uma convivência e não de uma entrevista programada, que era o que sabia fazer. Por isso reconstruí meus caminhos para chegar num momento espontâneo de conversa com eles. Essas percepções só foram possíveis quando fui compreendendo o que seria um “pesquisador viajante”, como na concepção de Pais (2003), que implica em se permitir enxergar as pequenas descobertas. Fui me sentindo mais leve quando este autor acrescenta que

Fazer sociologia do cotidiano é desenvolver essa capacidade de *flâneur*, de passeante “ocioso”: daquele que se passeia por entre a multidão, misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos. (PAIS, 2003, p. 51).

Então, fui me descobrindo também enquanto pesquisadora na medida em que me permitia a uma “descoberta pelo gosto da aventura”: realizar uma pesquisa com jovens era me desfazer de “lógicas cartesianas” e, assim como na arte, mergulhar nos fenômenos onde o “sentir” prevalece sobre o “pensar”.

Embora em nossa sociedade eurocêntrica, o sentir ainda seja pouco “experenciado”, com Sales e Pais fui me proporcionando à ousadia de que para me encontrar

é preciso “ter vivido algum tipo de desnorde”. O que nos possibilita a sociologia do cotidiano, quando:

Segue outras rotas: não rotas preestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetitiva, a uma mobilidade programada, a uma domesticação disciplinada de itinerários que parecem negar os percursos da descoberta e da aventura a favor do circuito, da volta (tour) - signos de encerramento e de ciclitudo. Armado em turista (e armadilhado, enquanto tal) por modelos teóricos apriorísticos, o pesquisador acabará, nestas circunstâncias, por ficar cativo, prisioneiro, desses modelos – contestatários da sua própria independência intelectual porque modelantes do seu pensamento. Ora o mundo não está contido em mapas ou roteiros, da mesma forma que não está pendente de teorias, embora estas o ajudem a criar... (PAIS, 2003, p.53).

À medida em que me desfazia da necessidade de ver os estudantes pertencentes a uma identidade quilombola e ia ficando frustrada porque eles não se compreendiam como tal, mudei o foco. Passei a enxergá-los antes de tudo como jovens afrodescendentes da periferia de João Pessoa, pessoas diferentes de múltiplas experiências, que poderiam (re)significar a história da comunidade negra de Paratibe. Ainda procurando me encontrar no meu caminho metodológico, tive inspiração de Brandão (2007, p. 21), sobre o trabalho de campo:

eu realizo a pesquisa propriamente, [...], eu entrevisto, eu convivo com as pessoas, eu observo, eu anoto, anoto à mão uma entrevista, ou quando uma entrevista é rica e eu quero todo o discurso, eu gravo, então eu procuro saber se há condições para isso, digo para a pessoa que eu quero gravar, não gravo escondido, eu mostro para ela a fala dela, eu digo para ela que vou usar aquilo.

A relação entre pesquisador e pesquisados deve ser de transparência e combinar quando é preciso registrar ou gravar uma fala ou observação importante. Registrar as informações é útil para não esquecer fatos relevantes, situações que a memória poderá não registrar e espera-se que o espaço para as falas dos jovens retrate a realidade e a especificidade dos mesmos.

Assim, essa proposta metodológica não é rígida. Ela estará em constante construção e reconstrução durante o trabalho de pesquisa, podendo somar outras técnicas ou abandonar algumas das indicadas. Começando pela percepção de mundo que temos, busquei desconstruir algumas certezas e me reconstruir numa perspectiva decolonial, que contribua no fortalecimento da cultura quilombola, no reconhecimento da ancestralidade, no encantamento pelo outro, na condição de existir dos povos remanescentes de quilombo.

É tudo isso que se releva nas observações participantes que constituem elementos do trabalho de campo de uma pesquisa de inspiração etnográfica, mas não menos interessada de entender como os jovens se expressam e se veem diante das experiências de mundo que vivem. Ao dizer “inspiração etnográfica”, esclareço, com Marli André (1995), que a pesquisa etnográfica escolar é uma adaptação de pesquisa etnográfica, pois acontece através de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e comportamentos de um grupo social dentro de um processo educativo. No entanto, se diferencia da etnografia convencional, por compreender outras percepções temporais para a coleta dos dados, afinal a escola é um ambiente ilimitado de interações, mas limitado no seu tempo e espaço, o que obriga o pesquisador de interesse etnográfico ali circunscrito a dialogar com outras categorias de análise de dados.

Uma das características da pesquisa etnográfica adaptada ao ambiente escolar é o princípio da interação entre pesquisador e objeto pesquisado:

O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Sendo a escola um locus de construção e socialização, só é possível compreender aspectos culturais nos processos educativos por meio da interação, vista como um conjunto de experiências entre diferentes interlocutores, que compartilham suas subjetividades. Para isso, acrescento a partir de Cavalleiro (2010) que é preciso saber o que se quer da observação que parta do cotidiano escolar, para a análise de aspectos comportamentais, incluindo verbais e não-verbais. Os seja, qualquer palavra dita ou que deixou de ser dita, qualquer silêncio, qualquer reação enfim, pode ser objeto de análise dentro de um espaço pedagógico.

Na observação das expressões verbais, nas relações professores-estudantes é necessário perceber como acontecem essas interações ou não. Os professores estimulam os jovens no seu desenvolvimento, valorizando sua autoestima individualmente, ou são indiferentes? Somente observando essas expressões que, na opinião de Machado Pais (1996), poderemos buscar os sentidos das falas cotidianas, pois “o que se diz pode não corresponder ao que se pensa ou que se faz” (p. 84). Esta investigação em ambientes escolares procura desvendar e compreender aspectos culturais do processo de ensino-aprendizagem,

considerando que as relações neste ambiente estão impregnadas de aspectos das relações sociais mais amplas.

As práticas não verbais também revelam muito da interação das pessoas, se conseguem ter uma postura de aceitação ou rejeição. Na aproximação existe uma manifestação de afeto através do contato físico, por meio de um abraço ou olhar carinhoso; se a postura é de afastamento entre os jovens e os professores, entre jovens e jovens; ou se existe uma rejeição do contato físico.

As observações também aconteceram nas práticas pedagógicas, com autorização da direção e dos professores. Optei por observar regularmente as aulas apenas do professor de língua portuguesa, por ter mais interlocução comigo e por este ter maior carga-horária com as turmas, sendo seis horas-aulas semanais. Outros dois professores de história também estavam dispostos a me receberem em suas aulas, mas preferi acompanhar as três turmas, ao invés de ficar apenas em uma turma com o rodízio de professores.

Desde o primeiro dia de aula, esse professor busca uma interação com os educandos para conhecê-los e encontrar a melhor maneira de dar suas aulas e ser compreendido. Nas minhas impressões, percebi muitos estudantes com dificuldades de leitura e compressão de texto. Quando se trata de escrita, o problema aumenta e, conversando com eles, descobri que muitos dos seus pais não sabem ler. Daí que nas aulas de língua portuguesa havia uma valorização das atividades com a oralidade, pois o professor entendia que a expressão é um passo importante para a aprendizagem.

Todas as tardes, o professor tinha aulas em cada uma das três turmas de oitavo ano. Quando íamos de uma sala para outra, eu observava que os estudantes estavam muito habituados a fazerem cópias do quadro e não se importavam que a aula fosse somente com essa prática, e que o professor poderia muito bem deixar para comentar o assunto em outra aula, deixando de lado qualquer interação. Alguns ficavam quietos no fundo da sala de cabeça baixa, como se preferissem dormir. Difícil mensurar quando e como esse hábito começou, e quantos e quais professores esforçam-se por desconstruir ou reforçar essa realidade, mas percebi que o professor de língua portuguesa que acompanhei sentia-se desconfortável com isso, considerando-a mera adstração.

Dessas observações cotidianas das práticas pedagógicas do professor de português, fui me aproximando dos/das estudantes desde o início das aulas. Desta maneira seria possível ampliar os vínculos com os estudantes, para conhecê-los na sua rotina e como

se comportam durante os momentos de dinâmicas de interação e nas aulas de conteúdo. Nos intervalos e momentos livres, procurei ver o que os jovens mais gostam de fazer.

O cotidiano se constitui num lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é um contexto revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais. É difícil isolar a vida cotidiana da realidade social de que faz parte (PAIS, 2003).

E para que possamos ver o campo e extrair as categorias empíricas precisamos fazer a conexão com a teoria. Moraes (2003, p. 193) explica que: “Toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela.” É preciso que haja conexão da teoria com as práticas para realizar uma pesquisa antropológica na educação. Conhecer as mudanças que estão acontecendo na Escola Antônia do Socorro e os efeitos das formações nas práticas pedagógicas. Neste contexto, a pesquisa pode cumprir sua função social de sugerir para a escola uma reestruturação curricular intercultural, dialogando com as teorias Decoloniais, assegura que a pesquisa de campo não será apenas de descrição do diário de campo, sem interlocução teórica.

Na convivência e registros, foi importante que minha presença enquanto pesquisadora fosse aceita pelos professores, gestores e especialistas¹³ que atuam na escola e, ao mesmo tempo, que não alterem seus comportamentos. Mesmo que professores ou estudantes de outras turmas já tivessem estranhado meu convívio na escola, a interação com as pessoas precisa acontecer naturalmente, sendo a observação do que acontece no lócus da pesquisa, um termômetro da realidade. Brandão (2007, p. 20) acrescenta:

Se eu for numa escola, não só observar as relações entre as diferentes pessoas, funcionários, diretoras, professores, alunos, pais e assim por diante, mas, também, pegar material, os estatutos da escola ou algum regimento que diga por que tem que ser assim e não de outra maneira. Outra coisa é isso que eu chamo de observação participante, que é esse conviver mais livre, mais pessoal, com a situação que implica um movimento pessoal e implica um participar de momentos, de uma discussão com as pessoas que conversam no sindicato; ou participar de uma dança; ou participar de um ritual religioso; ou participar de um trabalho.

A observação não é apenas descrever o que se passa, porque às vezes nem uma fotografia consegue registrar a beleza ou as emoções de um lugar. É uma observação de convivência, de experimentar com os diferentes sujeitos que o ambiente proporciona.

¹³São as profissionais que trabalham como assistente social, psicóloga, orientadora e supervisora.

Embora eu tenha ampliado minhas aproximações com o campo e carregue experiências de outras pesquisas, é importante estar em atenção ao processo de transformar a experiência em texto. É dizer em “linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo”, assim afirma Peirano (2014, p. 386). Dialogando com essa autora vamos entendendo que descrever o vivido vai além das palavras, de onde os sentimentos nos levam, de como as experiências nos provocam, sendo importante perceber que também estamos nos transformando o tempo todo.

Se o trabalho de campo se faz pelo diálogo vivido que, depois, é revelado por meio da escrita, é necessário ultrapassar o senso comum ocidental que acredita que a linguagem é basicamente referencial. Que ela apenas “diz” e “descreve”, com base na relação entre uma palavra e uma coisa. Ao contrário, palavras fazem coisas, trazem consequências, realizam tarefas, comunicam e produzem resultados. E palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma forma, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar. Dito de outra forma, é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi a ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia – e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo. (PEIRANO, 2014, p. 9-10).

E às vezes penso no porquê de ter escolhido o caminho metodológico mais desafiador, uma vez que ainda não sabia ler os silêncios. É que tal forma de pesquisa parece mais difícil porque a trilha não é única, mas tem muitas possibilidades para atravessá-la. Em alguns momentos os pés doem, chega até a fazer calos, mas são estes que nos fortalecem para continuar em busca dos nossos objetivos. É um processo libertador, de conhecer os nossos limites como humanos e como interagimos com o outro. É impossível sermos indiferentes ao calor e ao frio, para não dizer as reações de afeto ou rejeição no envolvimento com o campo. Sempre temos o que aprender e exercitar toda a capacidade criativa de elaborar a melhor técnica que se adequa ao campo de pesquisa, na busca de favorecer o envolvimento dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2006) e acompanhar a dinâmica dos jovens. O campo e os sujeitos deram a corda guia para que essa metodologia caminhasse através de participação nos eventos da escola e comunidade, das formações de professores e das técnicas grupais para entrevistar e discutir nos grupos focais.

2.5.1 Eventos – formações de professores, comemorações e culminância de projetos

É somente na prática da observação que vamos aperfeiçoando o olhar, o ouvir e o escrever. Encontrei no antropólogo Roberto Oliveira (1996) um suporte para ampliar as minhas percepções. Ele se refere a pesquisa fazendo uma metáfora de que o olhar e o ouvir podem ser comparados a duas muletas, pois lhe permitem um caminhar cheio de desafios, sujeito a quedas, porém desvelador de conhecimentos.

Foto 3 – Oficina de contação de histórias na Formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”



Fonte: Acervo da autora.

Foto 4 – Apresentação alusiva a Jackson do Pandeiro na Formação Continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”



Fonte: Acervo da autora.

Participei como pesquisadora convidada das formações continuadas coordenadas pelo Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Educação do Município. Os encontros aconteceram aos sábados, uma vez por mês, seguindo um calendário que abordou variados temas sobre as relações étnico-raciais,

articulados em aulas teóricas e oficinas. A proposta da formação é convidar os professores e professoras, e todo o corpo escolar a refletir sobre as suas práticas e seus preconceitos, de modo a efetivar nessa escola a educação quilombola e a igualdade racial.

A formação continuada: “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas da sala de aula”¹⁴, é um projeto de extensão iniciado em março de 2016 com foco na história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na perspectiva de promover diálogos com os professores da educação básica os conhecimentos necessários com a intenção de descolonizar o currículo e aproximar a escola da comunidade.

É um momento de aprender outros saberes, de apropriar-se de conhecimentos que valorizem a memória coletiva, a história, a cultura e a identidade das pessoas afrodescendentes, invisíveis do sistema educativo pelo modelo eurocêntrico (MUNANGA, 2005). Essa perspectiva de Munanga confirma uma percepção de que os cursos de formação inicial de professores – as licenciaturas – são fruto de uma educação eurocêntrica e não desenvolvem uma visão para discutir a diversidade e acabam reproduzindo e fortalecendo preconceitos que acabamos naturalizando. É preciso que haja mais espaços de discussão de uma educação étnico-racial para sensibilizar os professores-educadores, questionar o mito da democracia racial e da superioridade/inferioridade, opressores/oprimidos entre grupos humanos.

É acreditando na educação conscientizada como caminho para construir outras visões entre estudantes e professores, para reconhecer posturas racistas nos livros e na sociedade, que vamos absorvendo como verdades. É uma longa jornada a vencer, diante dos desafios de se trabalhar a diversidade com alunos de ascendência negra e de outras ascendências étnicas que tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

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

¹⁴Blog da Formação “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” disponível em: <http://formacaosf.blogspot.com/p/quem-somos.html>.

A educação escolar que nos formou é carente da leitura de mundo¹⁵, de emoções, de sensibilidades, por isso precisamos resgatar a cultura de todos os segmentos étnicos aos quais pertencemos. “A brutalidade do racismo é algo com que dificilmente um mínimo de sensibilidade humana pode conviver sem se arrepiar ou dizer que horror!” (FREIRE, 1992, p.145). É uma educação que valoriza a leitura da palavra, sem entender a leitura de mundo, como se nossas aprendizagens fossem apenas no ambiente escolar.

O currículo que orienta nossa formação escolar valoriza números, estatísticas de aprendizagem, tem como objetivo a concorrência, o estímulo para que uns sejam melhores do que os outros e esquecem do principal, a formação humana. Falta axé, um dos valores civilizatórios destacados no PPP da escola para ser vivenciado. Axé significa energia vital, que precisamos sentir para realizar as coisas. Porém é preciso conhecer essa energia, que só é possível com um currículo decolonial, que permita um mergulho para dentro de nós, reconheça a ancestralidade e a importância das religiões de matriz africana.

Das minhas impressões e vivência, a formação continuada foi muito positiva. Em geral, ia-se muito além do teórico, porque primeiro os mediadores faziam um momento de encontro com nós mesmos. A consciência de que em uma hora precisamos parar e nos ouvir, ou nos perguntar: quem sou eu? Como eu me sinto? Como eu me vejo? Como eu me apresento? Então, a gente se autoconhecer e ter consciência das nossas possibilidades e limites como educadores é um primeiro exercício.

Acompanhei uma oficina de contação de histórias de contos africanos, muito prazerosa e produtiva. A mediadora foi a professora de artes da UFPB e atriz Fernanda Mara Ferreira Santos, conduziu muito intensamente e conseguiu nos encantar. A proposta foi trabalhar com uma contação lúdica, com sonoplastia e vozes diferenciadas. Teatralizar a história com criatividade, para dar sentido e envolver o espectador. A ideia é valorizar a oralidade no ambiente escolar, pois quando se fala com o corpo e com a alma a mensagem chega com múltiplos sentidos. Apenas lida, a história desperta pouco interesse nos ouvintes. Na verdade, ela precisa encantar.

Durante o ano letivo, a escola também realiza projetos, a maioria deles de natureza interdisciplinar. Vivenciei vários momentos de culminância desses projetos, sendo

¹⁵“Ele quer dizer que o MUNDO ensina, e que se aprende com a vida. Se aprende sempre, um pouco por dia, vivendo com carinho e atenção cada momento de cada minuto de cada hora de cada dia da vida da gente. É bem isso que as crianças aprendem sem precisar estudar na escola. E elas aprendem convivendo uns com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes da nossa vida.” (BRANDÃO, 2001, p.16).

um deles na comunidade. Alguns eram ricos em cores e batucadas que estremeciam o peito manifestando uma alegria que contagiava. Sentia nesses eventos a importância de serem necessários despertar os sentidos para serem significativos e não meramente pedagógicos.

O grande evento do ano letivo é a culminância do Projeto Quilombola, no mês da Consciência Negra, em novembro. Ele geralmente acontece no centro comunitário do quilombo e conta com várias apresentações dos estudantes da escola Antônia do Socorro e de convidados, como o maracatu Pé de elefante e um grupo de danças de matriz africana. Entre as apresentações, as pessoas podiam saborear comidas produzidas pela comunidade, como bolos, cocadas, dindins, doces, mugunzá. Encontrei uma mesa com artesanato produzido pelas mulheres, como roupas de crochê e fuxico,¹⁶ como acessórios de bolsas, arranjos de cabelo, colares confeccionados de linha ou tecido.

No encerramento, as pessoas costumam convidar todos os presentes para os embalos de uma ciranda. Quando as pessoas se dão as mãos e formam uma grande roda, se olham e se fortalecem com o desejo de dançar. Deixamos de ser um, para ser nós e assim parece que nos conectamos a tudo que tem vida no lugar. Ao som dos tambores que parecem tocar no ritmo do coração, somos envolvidos pela emoção de preservar um sentimento tão forte, alegre e vivo da cultura de dança de roda.

2.5.2 Entrevistas

As **entrevistas** com jovens foram uma experiência um tanto desafiadora. Após o momento exploratório, parti para o encontro com eles e elas. Já havia feito algumas entrevistas com os adultos sobre a questão da escola ser quilombola e precisava articular com os estudantes e sentir a sua disponibilidade para conversar.

Acreditava que já era conhecida por eles/elas para conseguir agendar as entrevistas com três ex-alunas que haviam se declarado quilombolas no final do ano de 2018. Entrei em contato pelo *whats app*¹⁷ e fui mantendo uma conversa. Expliquei que estava realizando uma pesquisa com os estudantes da escola Antônia do Socorro e gostaria de ter uma conversa pessoalmente com quem tinha se declarado quilombola nas fichas de matrícula fornecidas pela secretaria da escola. Eu as escolhi porque no levantamento que a escola fez,

¹⁶O fuxico é uma peça artesanal confeccionada de retalhos que podem se tornar roupas, acessórios de cabelo, brincos, tapetes, colchas, tudo o que a criatividade permitir e muito presente nas mulheres.

¹⁷Whatsapp é uma rede social muito utilizada para conversar e divulgação imediata de informações.

elas tinham se autodeclarado quilombolas, mas depois percebi que existe uma diferença entre ser quilombola e morar na comunidade quilombola, entre quem não mora e se identifica.

Então, até perguntei se poderia combinar de encontrá-las na escola, na presença de um professor que elas confiavam e que articulou o contato. No entanto, temos que ter a sensibilidade de não sermos inconvenientes ao insistir quando uma comunicação está travada. Embora tenha mantido contato com elas por redes sociais, percebia que sempre estavam envolvidas com atividades extraescolares, sendo cursos profissionais. Uma delas também estava estudando música, ainda pelo vínculo com a banda da escola.

No primeiro momento senti que elas tinham desistido, que a insegurança de falar gritava mais alto, que o obstáculo era mesmo de falar o que elas não sabiam ou não queriam dizer, além de conversar com alguém que elas não tinham intimidade. A cada desistência de entrevista era como se falar das suas vidas, seu espaço, sua realidade, fosse difícil ou existisse algo a não ser dito.

O fato de eu não fazer parte do cotidiano e, portanto, não possuir intimidade ou confiança entre pesquisadora e pesquisados mostrou-se uma situação desfavorável. Lembrei-me da experiência de Machado Pais quando escreve sobre os primeiros passos de imersão, como uma desordem imensa nos deixa à vontade para escolhermos o sentido a seguir. Lendo esse texto, me senti acolhida e fortalecida para apenas conviver.

Os primeiros dias em campo foram de angústia, indecisões, incertezas. Lembrava-me, então, de alguns exercícios de instrução militar nos tempos da minha recruta. Depois de teoricamente preparado, abandonavam-me, noite cerrada, em qualquer mato, dando-me uma bússola para encontrar o caminho de regresso à base do quartel. Um céu estrelado podia ajudar. Agora também me julgava teoricamente preparado. (...) Apesar de uma bibliografia bem apetrechada de literatura metodológica, sentia-me como um fotógrafo amador acabado de comprar uma máquina fotográfica de profissional sem saber muito bem como manejar. Temia então que as fotografias da realidade que pretendia revelar saíssem tremidas, desfocadas, distorcidas. O trabalho de campo foi para mim e para meus mais diretos colaboradores um processo de constante aprendizagem e o mais importante que terei aprendido foi que a melhor maneira de aprender a fazer etnografia é fazendo-a. (PAIS, 1996, p. 73).

Assim como Pais, em minha pesquisa precisei reconstruir minhas ideias, desapegar de certezas e ter a sensibilidade de perceber o essencial no percurso de aproximação com os/as jovens, já que para eles o mundo real é cheio de incertezas. Somente após a sensação de impotência após as desistências das meninas para a entrevista, que percebi

a necessidade de outras estratégias e técnicas de pesquisa para ter acesso à fala ou alguma forma de expressão.

Em outra tentativa de realizar entrevistas, após um evento mensal com as mães para atendimento às crianças da comunidade, percebi que Ana, a líder quilombola, tinha um suporte de algumas parentes jovens, suas sobrinhas. Algumas já me conheciam e por este envolvimento com o trabalho da tia e já terem estudado na escola, perguntei se poderíamos marcar um encontro com elas para uma conversa coletiva.

Não cheguei a convidar cada uma individualmente, pois quando percebi que seria uma oportunidade de entrevistas, elas estavam ocupadas, organizando as coisas, outra varrendo o terreiro para apanhar cajá, cheguei a ajudar a pegar algumas cajás caídas ao chão, mas não tinha muito tempo para conviver, pois estávamos nos encaminhando para uma reunião com as mães na escola. Essa tarefa de varrer o terreiro era feita todos os dias ao final da tarde, para colher as cajás caídas, para a produção de sucos e dindins, e também preparar o chão para o dia seguinte.

Uma das jovens era Latyfa. Ela falou com as primas. Pensei que, uma vez que a experiência de conversas individuais parecera ter pouco sucesso um recurso possível poderia ser as técnicas grupais. Mas apenas Latyfa se dispôs a conversar. Uma prima tinha que ir para a UFPB e a outra não foi por algum motivo pessoal. Fui na expectativa de passar a tarde na comunidade para o encontro, levei um lanche e planejei um momento bem descontraído. Conversamos por mais de uma hora, deixei ela livre para falar da sua vida e sua participação/interesse pelas atividades e eventos na comunidade.

2.5.3 Técnicas grupais

Na expectativa de ampliar para uma maior aproximação e escuta, diante de um tema tão difícil dos jovens se expressarem pela oralidade entre si, a alternativa era insistir em **Técnicas Grupais**. No desenvolvimento do trabalho de campo, fui conviver nos espaços da escola e observar a rotina no cotidiano. Começava a criar uma angústia, porque o tempo estava passando e o que eu procurava estava lá, mas eu não conseguia enxergar. Embora tudo isso demande um tempo específico, a pesquisa precisa seguir conforme um cronograma e quando alguma coisa não acontece é preciso mudar de estratégias. Estabelecer relações acontece quando vamos conhecendo o outro e suas intenções na busca de parcerias. Não se

trata de uma relação de conquista, mas de colaboração para que aconteça o diálogo e a pesquisa cumpra seu papel social de denúncia da opressão. (FREIRE, 1987)

Então, como um GPS de quem se perde pelo caminho, liguei o “recalculando rota”. Dessa aproximação surgiu a ideia de usar técnicas projetivas com os estudantes quilombolas, pois ainda precisava estimular a oralidade e narrativas dos jovens. Isso implicava em trabalhar em mim mesma uma maior sensibilização, com maior abertura empática, o que deveria se dar fundamentalmente pela escuta:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. (FREIRE, 1996, p.119-20).

Devido a essa abertura para a escuta empática na pesquisa com jovens, fui aprendendo a ser compreendida por eles, sem pretender ser igual a eles, com os ouvidos atentos a suas linguagens para compreender as suas expressões. (OLINDA, 2016, p. 235). Na aproximação com os estudantes fui interagindo com eles e elas, atenta para conhecê-los(as) e ao mesmo tempo permitir que também se chegassem a mim, caso também desejassem me conhecer.

Neste universo da pesquisa, Pais (2006, p.7) acrescenta “as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe.” Eu era novidade naquele espaço, então uns vinham curiosamente saber quem eu era, se eu seria uma nova professora que estava chegando. Quando alguns descobriam que eu era esposa do professor de língua portuguesa e por ele ser bem querido na escola, fui recebida com atenção e carinho. Também senti que minha presença incomodou no primeiro momento, pois achavam que eu seria mais uma pessoa para “cobrar” comportamentos. Normalmente os adultos chegam para eles/elas para reclamar de alguma coisa, o que foi sendo superado quando elas foram me conhecendo.

Entre olhares e sorrisos tímidos, temos construído laços afetivos, cada um no seu tempo. Quando cheguei na escola, certa de que iria aplicar as técnicas, que pesquisar requer escolha do melhor método para coletar dados, estava ainda carregada da epistemologia

cartesiana. Em alguns momentos senti uma angústia porque o roteiro não podia ser seguido, mas que a realidade exigia uma nova escrita, um olhar atento e uma escuta sensível.

Isso não quer dizer que abandonamos o rigor na pesquisa qualitativa, mas que ela se constrói na inspiração de outras experiências já escritas que tornam-se referenciais e na compreensão de que a pesquisa é ler e pronunciar o mundo. Isso só é possível quando encontramos o sentido para tudo que fazemos. E daí fiquei me perguntando como os/as estudantes estão pronunciando a sua palavra? Essa resposta eu até encontraria pistas em publicações, mas me convenci que só saberia convivendo com eles e elas na sala de aula, conversando nos recreios, trocando mensagens nas redes sociais, promovendo rodas de conversas e principalmente ampliando a minha capacidade de escutar, de sentir suas dores e tristezas que carregavam.

Sobre isso, Brandão e Streck (2006, p. 265) acrescentam que “antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica a capacidade de escutar, um escutar denso, imenso e (im)paciente.” O que quer dizer que é na imersão do cotidiano que percebemos nas entrelinhas, na fala simples e no encontro com o óbvio:

O óbvio nos encontra nas ruas, nas salas de aula, nas rodas de conversas, sempre que estejamos dispostos a um tipo de escuta em que deixamos cair nossas defesas e barreiras, quando abandonamos a posição daqueles que já sabem e que imaginam ter de enfiar cada pedaço do mundo e da experiência em determinado lugar ou lhe colocar uma etiqueta. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 265).

É nesse exercício de sair das caixinhas que vamos construindo novos paradigmas, pelas questões emergentes que nos provocam a outras posturas, inclusive de leitura do contexto. Então, comecei a observar que alguns estudantes dos oitavos anos são comunicativos na medida que vamos quebrando o gelo e outros(as) demonstram que precisam de mais atenção e de alguém que os escute. A princípio fui a campo com a ideia de identificar os jovens que eram da comunidade quilombola, para assim articular as entrevistas.

No entanto, vi que a questão racial se sobrepõe, por encontrarmos uma quantidade expressiva de estudantes negros e negras, mas que não reconhecem essa negritude, por vários comportamentos, diretos ou velados. Seguramente, o aspecto mais gritante dessa questão tem sido a estética e o tratamento dos cabelos. Muitas meninas tinham e tem o cabelo alisado ou preso constantemente. Poucas meninas usam cabelo cacheado e solto e isso já demonstra por parte delas uma compreensão de empoderamento.

Perceber que a atitude de se apresentar através de um item tão decisivo para imagem que os outros fazem de nós é uma forma de empoderamento porque trata-se acima de tudo de uma forma de comunicação, ou melhor, de manifestação de si, falando sem palavras, ou mesmo gritando em silêncio. Compreendendo essa realidade, fui buscar então princípios metodológicos que ampliassem minha capacidade de escuta sensível, pois deveria ser um aspecto importante na minha inserção. Daí que localizei em Barbier (2007) a orientação de que

[...] a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). (BARBIER, 2007, p. 94).

Outros caminhos vão se construindo, como a água do rio que contorna os obstáculos, pela necessidade de mudar o olhar ou refazer a pergunta diante do contato com as pessoas e a aproximação com a comunidade. Se a sensação de não realizar uma etapa de pesquisa, deixou-me muito reflexiva e preocupada, por outro lado tive que descobrir trilhas já obstruídas pela mata que cresceu, dessa vez de forma coletiva.

Eu só poderia percorrer pela comunidade acompanhada e os estudantes seriam essas pessoas que me levariam até a história de suas famílias. Essa foi uma percepção que tive posteriormente, quando o tempo já não permitia mais pesquisar, pois os prazos da universidade e das instituições financiadoras da pesquisa determinam um prazo para o encerramento das atividades de campo.

Minha aproximação com a comunidade foi tímida, já que meu objetivo era ter um contato maior com os estudantes através da escola. Nas visitas que fazia a comunidade para encontrar com Ana, ia percebendo vários núcleos familiares morando em pequenos sítios. Ao passar na estrada da PB008, via comércio de frutas nas barraquinhas, o que também me fez parar para comprar frutas da região e conversar com as pessoas. Nos finais de semana, alguns estudantes da escola ajudavam seus familiares a vender frutas, o que contribuía na renda. Essas aproximações davam outro tempero para a pesquisa, pois adorava conversar e escutar as histórias, o que nos mostra o quanto precisamos desconstruir a ideia de pesquisa e se dar conta de quem é o outro que pesquisamos e como nos conectamos afetivamente.

2.5.4 Grupo focal

O **Grupo Focal** foi a técnica que possibilitou uma comunicação para se escutar uma quantidade maior de jovens, desenvolver uma discussão coletiva dos temas. A partir dos dados de preconceitos, invisibilidade, negatividade de ser negro, racismo e falta de pertencimento já percebidos na aproximação com os estudantes, em que já conhecemos e tornei-me conhecida, torna-se possível trabalhar no sentido de desvelar as concepções dos sujeitos sobre essas categorias. Apoiando-se na contribuição trazida pela ação comunicativa, buscando clarificar os motivos, as razões, os argumentos a respeito de suas ações e do seu discurso, enfim, as causas de determinada ação ou manifestação, procurando atingir - “o episteme cotidiano.” (DAMASCENO, 2005, p. 139).

Diante de técnicas projetivas podemos testemunhar as experiências dos estudantes e revelar suas impressões através de situações idênticas ou próximas do cotidiano da vida deles com o filme ou vídeo. Para isso, realizei encontro com os estudantes, com o intuito de ouvir a voz daqueles mais curiosamente silenciados.

Apresentei um curta-metragem intitulado “Pode me chamar Nadir” (CARDOSO, 2013) para problematizar o racismo cotidiano através da questão do cabelo crespo. Tinha também o objetivo de discutir outras situações do cotidiano, como aceitação de si e ser aceito pelos outros, o ser negro, a vida de periferia. A proposta foi que a partir do que eles estivessem vendo, pudessem projetar suas vidas, se identificar e relatar o que eles já vivenciaram de semelhante.

Nesse sentido Damasceno (2005) compartilha conosco as experiências que o grupo de pesquisa por ela coordenado elaborou e com isso vem desenvolvendo um conjunto de ações que podem ser caracterizadas por “técnicas projetivas”, as quais surgiram da necessidade de adotar procedimentos metodológicos capazes de levar os jovens a expressarem o que pensam e o que sentem, de uma forma indireta, projetando-se em situações e/ou problemas de outros jovens (personagens):

A estratégia consiste em partir de situações que enfoquem os interesses dos jovens, tais como música, vídeo, filme, peça de teatro. [...] Atingir o jovem, penetrar no seu mundo, conhecer suas ideias, entender seus sentimentos, certamente tem sido um desafio para os pesquisadores. (DAMASCENO, 2005, p. 128-129).

A atividade contava com o vídeo de 19 minutos seguido de debate, numa sala que tinha projeção e espaço para a roda de conversa. A orientação é que o grupo seja composto

por até 10 participantes para que haja tempo para todos se expressarem e o momento não seja muito prolongado. Como critério, selecionei 16 estudantes, pelas fichas de matrícula das três turmas de oitavos, que haviam sido declarados quilombolas.

Definido o grupo de estudantes, a primeira pergunta era: Onde estão os estudantes quilombolas da escola Antônia do Socorro Silva Machado, tendo em vista que dos mais de 1000 alunos matriculados, apenas 300 são da comunidade remanescente de quilombos (dados do PPP), ao mesmo tempo em que a escola está em processo de ser escola de educação quilombola?

Para a investigação da pesquisa, fiz um levantamento dos estudantes do oitavo do ensino fundamental, na secretaria da escola por serem a turma que consegui acompanhar com o professor de português. Procurei saber a faixa etária desses jovens, a quantidade de meninos e meninas, como eles se identificam com relação a raça (negros, brancos ou pardos), saber quem se reconhece quilombola, onde moram e o telefone para que eu pudesse entrar em contato.

A partir desse reconhecimento, passei a entrar em contato com aqueles que se entendem como quilombolas, para uma conversa em grupo através de temas do seu cotidiano. Fui também compreendendo que antes de trazer a questão quilombola para dialogar com eles, a percepção de ser negro era fundamental nesse processo de autoconhecimento. Como eles compreendem essas questões e como ela interfere na vida deles.

Antes de formar o grupo, consultei a direção, para pedir autorização para retirá-los de sala por aproximadamente uma hora e meia e reservar uma sala que fosse adequada para a projeção do vídeo. Busquei um ambiente favorável do laboratório de informática, que melhor permitia uma gravação sem interferências, já que é preciso registrar o momento da participação deles.

Foi importante organizar um ambiente acolhedor, com lanches, pois convidei para uma seção de cinema com pipoca, para que eles estivessem à vontade, pois diante do convite para participarem da atividade fosse um momento não obrigatório.

Como pergunta geradora do debate, temos: Você se identifica com algum personagem? Existe alguma situação do vídeo que você já vivenciou?

O primeiro grupo de jovens foi composto por 8 estudantes dos 8^a anos, sendo 4 declarados quilombolas nas fichas de matrícula e 4 negras que moram no quilombo. Participaram então: Niara 8^oc, Sharifa 8^oc, Jata 8^oc, Faraji 8^oc, Jalil 8^o b, Kalyfa 8^ob, Mandisa 8^ob. Destes, apenas os quatro últimos se identificam como quilombolas.

Formada essa lista, a diretora sugeriu que Pedrina, a assistente social, participasse do grupo para facilitar a saída da sala e para contribuir na interação com os estudantes.

Quando fomos até as salas convidar os jovens, muitos queriam participar mesmo sem saber direito do que se tratava a pesquisa. Então, expliquei que precisava conversar com um grupo de estudantes, a princípio que tivesse algum vínculo com a comunidade remanescente de quilombos de Paratibe.

Percebi que até eu estava me sentindo desconfortável e limitada para ir direto ao assunto e perguntar abertamente: alguém se considera quilombola? Até cheguei a perguntar em outro momento se eles se sentiam incomodados com a palavra quilombola. Timidamente, da oitava C, apenas um estudante levanta a mão e diz que seu avô era quilombola, mas ele não, pois nem o conheceu.

O segundo grupo foi composto por 10 estudantes, Mara, Panyin, Abla, Shena, Jana, Jata, Paki, Obi, Garai e Aduke. Todos são quilombolas. Foi quando me deparei com o obstáculo do silêncio para se falar de racismo e de sonhos.

A descrição e análise das falas serão apresentadas em outro capítulo. Por ora, resumo que os debates percorreram os seguintes temas: alguns comentários sobre o vídeo - combater a escravidão, vergonha de ser quilombola, de rirem, aceitação de si e do cabelo, preconceito das religiões de matriz africana; e uma outra questão foi aparecendo durante as rodas de conversa: percepções gerais sobre a escola Antônia do Socorro.

Para concluir essa fase, diante da pouca fala dos/das jovens, propomos a realização de cartazes sobre os retratos de si, da comunidade e da escola. Convidei os dois grupos que participaram antes para formar um grupão e construir coletivamente cartazes de como eles se viam resumindo em uma palavra, da mesma forma como viam a escola e a comunidade. A ideia era pedir que escrevessem 3 palavras, mas como tinha realizado no dia anterior uma experiência com a turma inteira, percebi neles uma dificuldade de escrever, de compreender o que eu estava pedindo e até desinteresse em participar.

Por ocasião da ausência de um professor, algumas estudantes me perguntaram se eu poderia ir para a sala delas nas aulas vagas, após o recreio. A direção da escola me consultou se eu poderia e eu aproveitei a oportunidade de ouvir a sala inteira, justo a turma que mais tem estudantes quilombolas. Pela quantidade de estudantes na sala só foi possível fazer um cartaz sobre a escola, bem contraditório com relação a visão sobre a escola e o que ela significa para eles. Após a conclusão do cartaz e debate com uma das diretoras da escola,

ela pediu que quando eu concluísse a pesquisa disponibilizasse o material para ser discutido nas reuniões de planejamento.

A escola para muitos deles é vista como uma prisão, por ser cheia de grades e portões com cadeados, limitando cada espaço de circulação. “É importante desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam.” (PAIS, 2006, p.13)

Eles registraram esse desabafo na produção do cartaz com o objetivo de mediar suas impressões e significados sobre eles, a escola e a comunidade. Também tinha a intenção de estimular suas falas, provocar a oralidade. Embora muitos não falem, conseguiram expressar através da escrita, um retrato de como se viam e viam os espaços onde vivem.

É importante estar atento ao que se pretende com a pesquisa, pois as informações podem surgir muito naturalmente ou podem levar para outros caminhos. Como a disposição ou não de realizar a pesquisa, como cuidado de não interferir na cultura dos pesquisados e nem induzir seus comportamentos e falas.

Essas peculiaridades de apreender os dados, que podem ser em forma de palavras, imagens ou números, vão enriquecendo a investigação qualitativa, no intuito de responder as questões de pesquisa pelos registros. Portanto essa investigação configura-se descritiva, atenta aos detalhes minuciosos do mundo que nos rodeia e da leitura de mundo que nos constitui. Desse universo afetivo, fui surpreendida com alguns laços que foram sendo delicadamente amarrados. Tudo começou quando em uma aula, o professor de português leu textos de várias situações da vida cotidiana dos jovens, e quem se identificasse poderia manifestar ficando de pé ou levantando a mão.

Desse exercício de mergulho num comportamento interior, uma menina em especial ficou de pé e começou a chorar. Pediu licença e saiu de sala. Depois dessa inquietação, ela começou a escrever cartas falando de suas dores, depois se aproximou para conversar e desabafar memórias guardadas ao longo de sua vida a partir de um episódio de abuso sexual, expondo casos nunca revelados, desde sua infância. Suas cartas falam ainda de preconceito, violência doméstica e violência contra a mulher.

Outras cartas de outros estudantes foram denunciando dores. E tais revelações parecem aliviar a carga dramática, “tirar o peso das costas”. Uma delas apresentou seus conflitos internos e seu jeito de enxergar a vida marcado pelo desgosto. Uma outra, com seu olhar carente, parece sempre pedir colo. Sua voz presa na garganta pede socorro pelo medo de ser abusada pelo padrasto. Esta quer desistir da vida, pois se pergunta frequentemente sobre a

felicidade, mas sem a esperança de que algo mude, vítima de violência doméstica provocada pelo pai, que batia nela e na mãe, mas que hoje está preso. Todos esses relatos me abalam profundamente, por eu ser mulher e querer ajudá-la a lutar. Minha passagem na escola abriu um acesso de comunicação para essas meninas que nunca tiveram coragem de olhar para as suas dores, sofrimentos e tristezas.

Como nos inspira Duarte (2002, p.140), “a pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.” Enfim, ao empreender uma investigação qualitativa num campo já tão estudado me movi por sentimentos que foram da angústia à maturidade, da curiosidade à revolta.

Cada imagem pode ser única, dependendo do olhar de quem registra, da posição, da iluminação, do foco, dos sentimentos e cheiros que se viveu naquele lugar. Transformar as impressões em palavras, as palavras em dados, os dados em resultados, e estes em conhecimento para, com ele, agir no mundo, divulgando, ou melhor, manifestando, ou melhor, transformando... Essa é a verdadeira trajetória de pesquisa percorrida.

3 O CURSO DO RIO DE ÁGUAS CLARAS (PARATIBE)

Neste segundo capítulo navego pelo curso do rio de águas claras (Paratibe), apresentando essa comunidade negra e como ela foi deixando de ser rural para ser parte da periferia de João Pessoa, o que levou à emergência de uma afirmação identitária de comunidade remanescente quilombola, provocando uma reinvenção da sua condição de vida e desafios futuros. Debruço-me, em especial, sobre as conjunturas históricas e contemporâneas sobre os processos políticos de afirmação étnico-raciais que encontrei na comunidade, compondo um diálogo com as compreensões de quilombos na legislação brasileira e de intelectuais do tema. Esse contexto me levou a perceber os desafios das colonialidades na vida dos afrodescendentes brasileiros, que por sua vez reflete o desafio de se afirmar negro num mundo onde existe uma hegemonia estampada na cor da pele não-negra.

Apresento essa discussão em três itens: no primeiro tópico, “de comunidade negra remanescente de quilombo para bairro de João Pessoa”, procuro demonstrar como o processo de urbanização foi deixando turvas as águas claras de Paratibe; no segundo item, “Ser quilombola: significados e contextualização do termo quilombola”, procuro explicar os processos políticos de afirmação étnica que encontro no contexto da escola e da comunidade; em terceiro momento, para complementar o entendimento sobre uma educação decolonial, no item “A colonialidade: ser negro em um mundo para brancos”, faço uma reflexão sobre o autorreconhecimento a partir de uma práxis epistêmica propiciada pelo pensamento de Abdias do Nascimento.

3.1 De comunidade negra remanescente de quilombo para bairro de João Pessoa

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez:
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez. (João Cabral de
Melo Neto).

Descobrir esse poema de João Cabral de Melo Neto representa um encontro feliz para esta tese, pois permite construir uma forte relação entre a história do território quilombola com os cursos dos rios que estão se desfazendo e assim afetam o percurso das manifestações culturais. Essas interferências são importantes para entender o significado dos

discursos dos jovens que vivem na comunidade de Paratibe e as concepções identitárias em reconstrução.

Entra em pauta a compreensão que construímos sobre quilombolas, a partir das contribuições escolares, dialogando com a visão da comunidade, com o referencial acadêmico e com o que foi institucionalizado para formalizar as políticas públicas.

Após várias idas e vindas a Paratibe, e após vários encontros e desencontros com sujeitos da comunidade e da escola, pude conhecer aquela realidade através do olhar, sentimentos e experiências da antropóloga Maria Ronízia Gonçalves (2011 e 2013), responsável por fazer, coordenado pelo INCRA, um estudo antropológico do território e das famílias que lá habitavam. O propósito do trabalho dela foi investigar o vínculo familiar das pessoas de então com os primeiros habitantes que lá moravam, identificar os limites desse território, conhecer o meio de subsistência das famílias, bem como descrever as festas e a religiosidade dessas pessoas e a resistência à opressão histórica sofrida. Desta maneira, tal documento foi uma das referências mais significativas para minha pesquisa, pois foi capaz de descrever o vivido de maneira a nos deslocar no tempo e caminhar com ela pela comunidade para percebermos como se constituíram as relações familiares, como as tradições eram vividas pelas gerações passadas e pelos jovens.

Em estudo realizado por antropólogos do INCRA/PB, verificou-se que a comunidade possui mais de 200 anos, tendo ocupado a região onde se instalou ainda antes da promulgação da Lei Áurea, quando da abolição da escravatura. O primeiro registro documental até agora encontrado é datado de 1855 e foi levado a cartório por João José Pereira de Carvalho e Maria Roza da Conceição Carvalho que teriam se declarado consenhores das terras de Paratibe e da Gruta. (NASCIMENTO, 2010, p. 21).

A referida pesquisa de campo foi escrita em relatório para o INCRA através de um levantamento antropológico como necessário para relatar a história e a memória da comunidade e identificar ancestralidade entre as famílias. O relatório apresenta características de um território de suma importância para a preservação dos rios, dos cultivos da terra coletivamente e manutenção das manifestações culturais seja a cura pelas ervas medicinais, das danças do coco e da festa de São João que terminava com um banho de rio. Portanto, como conclusão do parecer do relatório temos:

O território pleiteado pela comunidade está justificado no RTID tanto pela ligação histórica de seus membros com as terras reivindicadas quanto por suas condições de vida no presente. A perda progressiva de terras do território por parte da comunidade obriga seus membros a uma ordem alheia

e excludente de acesso às terras de coleta, de pesca e de trabalho antes utilizadas livremente; a uma reorganização dos membros de cada um dos núcleos familiares que compõem a comunidade no espaço, gerando inseguranças quanto ao futuro das novas gerações; limita a interação entre os membros da comunidade ao criar dentro do território espaços que não podem mais ser percorridos pelos moradores e ao bloquear (com cercas e muros) caminhos tradicionalmente utilizados; limita as possibilidades de lazer das crianças, os jovens e membro para os adultos. A perda territorial em curso, em Paratibe se constitui em uma grave ameaça à integridade do grupo e à manutenção de sua identidade distinta. (GONÇALVES, 2012, p. 220).

A perda territorial é ainda hoje um problema para a comunidade negra de Paratibe, que aguarda a legalização das suas terras e ao mesmo tempo, uma demanda social para que se identifiquem como quilombolas. Existem bases familiares que são herdeiras daquelas terras, transmitindo por gerações seus costumes e culturas ancestrais de vida coletiva. “Obviamente brancos, esses latifundiários, com mentalidade escravocrata, não podem aceitar como um grupo de descendentes africanos possuam uma propriedade imobiliária” (NASCIMENTO, 2019, p. 285).

Essa visão também é muito forte para a maioria das pessoas da comunidade que introjetaram o pensamento do opressor, de inferiorizar o oprimido, aceitando dos granjeiros a imposição de que eles não tem vínculo com a terra, ameaçando os direitos deles de na terra permanecerem. Nas palavras de Freire vamos reconhecendo que nossa sociedade assim pensa:

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, a-históricos, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, os ‘mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’ (FREIRE, 1996, p. 53).

E é por toda uma construção social de inferioridade de si, que várias gerações carregaram a vergonha de ser da comunidade de Paratibe, negando suas raízes. No entanto, a terra é um elemento fundamental que promove as condições de sobrevivência física para o grupo étnico, além de ser meio imprescindível à afirmação da identidade. Logo, o acesso à terra, bem como a convivência e trocas culturais que nela ocorrem, congrega sentimentos e representações, além de estabelecer vínculos que unem as reminiscências ao cotidiano. Esse entrelaçamento terra-território-grupos étnicos, em perspectiva de pertencimento, denominamos “territorialidade étnica”. (RODRIGUES; SILVA; MARQUES, 2018, p.39).

Com a urbanização, as casas de taipa foram sendo substituídas para alvenaria, nos sítios que formam os núcleos familiares. “O avanço latifundiário e especuladores de imóveis nas terras da gente negra está pedindo uma investigação ampla e funda.” (NASCIMENTO, 2019, p.285). Quem não saiu do bairro foi morar em um conjunto residencial com capacidade para atender X famílias, o Nice Oliveira, ainda na área de Paratibe. Isso parece ter contribuído para fragmentar a comunidade de remanescentes de quilombo como também parece dar uma noção do quanto houve de crescimento populacional no bairro. Para os moradores, esse crescimento contribuiu para um crescente índice de violência na comunidade com a chegada de muitas pessoas de fora.

Outro agravante é o crescimento populacional sem planejamento e estrutura. Constatou-se que facções criminosas encontraram um território favorável, que cresceu nos últimos 30 anos. Um quilombo urbano que virou periferia concentra uma maioria de pessoas afrodescendentes que desconhecem sua história e portanto ainda falta organização.

Gonçalves (2013) descreve que a Associação Quilombola é composta por 150 famílias cadastradas, porém a população de Paratibe é bem maior. O posto de saúde em 2009 registrou um atendimento a 2050 famílias. Esses dados revelam que existe um desencontro de informações com relação ao número de famílias reais ao de famílias cadastradas na Associação.

Segundo dados da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, a população do quilombo é de cerca de 600 famílias. Seu território é dividido em núcleos familiares, habitados essencialmente por pessoas de baixo poder socioeconômico e com uma precária assistência de serviços urbanos básicos, como os de transporte coletivo, energia elétrica, água, esgoto ou coleta de lixo e resíduos sólidos. (NASCIMENTO, 2010, p. 21).

Na realidade, poucas famílias que moram na comunidade de Paratibe tiveram o interesse ou despertaram para a importância de ter o cadastro na associação, pois há os que concordam com o uso coletivo do território e aqueles que preferem a liberdade para vender a terra. Escutei da professora que entrevistei, que “a comunidade não fala uma só voz, mas sempre manifestam o desejo de ter uma escola para eles.”

Essa também é uma inquietação da líder comunitária Joseane Pereira da Silva Santos, mais conhecida como Ana. Como as pessoas da comunidade tem divergências nas opiniões sobre o uso coletivo da terra, preferem que as famílias tenham a posse individual das suas casas e não seja um território quilombola. Segundo seu relato em entrevista, Joseane (Ana) diz:

É porque eles não se aceitam como quilombolas. Isso nunca existiu, e hoje não vai querer e assim não se aceita, porque queriam vender suas áreas. Chegou uns proprietários¹⁸, como eles viram a área grande e eles queriam construir, ai ofereceram dinheiro. (...) com o processo de regularização e eles não podiam vender mais. Isso gerou pra mim inimizades, intrigas, porque eu era a presidente, eu era a culpada por eles não venderem o terreno deles. Ai essas pessoas não quiseram ser da comunidade, ser quilombola. Mas tem toda a história. E ai eles ficaram de fora. As políticas públicas para a comunidade tem que se associar para vir as políticas públicas pra gente.

Na concepção dos moradores mais antigos, existe um estranhamento com relação a compreensão do que eles tem de quilombo, pois nunca antes foi necessário discutir essas questões na comunidade. As famílias tinham o uso coletivo da terra e já residem em Paratibe a quatro gerações. Nos registros da antropóloga Ronízia Gonçalves, ela conta sobre um morador antigo, Valmir dos Santos, que comenta a visão dele que é compartilhada por muitas pessoas na comunidade:

Na última conversa que tivemos com seu Valmir, em dezembro de 2009, ele estava preocupado e não admitia que Paratibe tivesse sido um quilombo porque estava com 65 anos e jamais ouviu falar disso, seus pais nunca disseram nada sobre quilombo. “Eu vejo quilombola como um pessoal sem-terra que invade terra. E aqui não aconteceu isso. Aqui foi comprado e pago. Aqui tinha casa de farinha e eu lembro do meu pai contando que os antigos pagaram uma parte em dinheiro e outra parte em crueira [resto de mandioca depois de sevada]. (GONÇALVES, 2013, p.183).

A referência no imaginário que encontrei nas atividades com os estudantes sobre quilombolas, é a compreensão do colonizador. Entendem que quilombolas são negros rebeldes que fugiram da escravidão. É uma referência do passado colonial, e talvez tenham aprendido até na escola, porque esse conceito também é divulgado nos livros didáticos.

O sentimento do Seu Valmir revela uma trajetória de famílias pertencentes a uma mesma origem étnica que tinha uma organização social própria. O lugar era de difícil acesso e seus moradores mais antigos falam do passado como referência de bons tempos, quando os casamentos aconteciam entre parentes. Tinha também as festas de São João que terminavam com o banho de rio, para limpar as mazelas do corpo e da alma. Nessas festas se dançava o coco, considerado patrimônio vivo imaterial de Paratibe. A letra das músicas é criativa, para se dar algum recado cantando, um improviso, de um mote criava-se uma letra de música para conquistar o coração de alguém ou mesmo contar uma história que aconteceu no cotidiano.

¹⁸Ana se refere aos proprietários, os empresários que construíram condomínios em território quilombola.

A geração de hoje, dos estudantes da escola, que nasceram nos últimos 15 anos, não viveu nada disso. A festa de São João com o tradicional banho de rio, não acontece há mais de 30 anos e a dança do coco está na memória dos mais velhos, as letras das músicas de Paratibe estão se perdendo, pois tive dificuldade de encontrar em outras pesquisas realizadas. Os moradores contam que os rios foram ficando poluídos, os mais velhos foram morrendo ou mudaram-se para outros bairros.

Todas essas mudanças provocadas pelo crescimento imobiliário e pelos avanços da urbanização vem abalando as áreas de proteção ambiental permanente da Mata da Portela, onde se encontram alguns córregos, que desaguam no mar e é um dos dois únicos existentes em área urbana no Estado da Paraíba.

As questões que envolvem o território e todo o patrimônio histórico-cultural-imaterial que ele representa afetam diretamente na identidade da comunidade que tradicionalmente desfrutava coletivamente da terra, das árvores e da colheita de seus frutos, inclusive das águas dos rios o que veio modificando um modo de vida de hábitos pesqueiros e agricultura familiar. Paratibe sempre foi conhecida por sua fartura em frutas o que garantia que seus moradores vendessem em outros bairros, porém com a perda de terras atualmente esses comerciantes continuam vendendo frutas agora comprada de outros produtores.

Foto 5: Barraquinha de frutas da Dona Pepeu (Iolanda)



Fonte: Acervo da autora.

Essa caracterização de Paratibe nos revela particularidades que evidenciam a existência de um grupo étnico, independente do fluxo de pessoas que as atravessam. Encontramos nas novas gerações um desconhecimento da história da comunidade e uma indiferença com relação ao pertencimento a uma comunidade quilombola. Acrescenta Barth:

Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. (BARTH, 2000, p. 260).

Aprimorando o olhar para as especificidades da comunidade negra de Paratibe, vamos encontrando um grupo étnico através das relações de parentescos que se mantem a várias gerações. Existe sempre um vínculo entre eles, tios ou primos, parece que todos foram uma grande família. E essa característica também já foi relatada na pesquisa antropológica, afirmado que em Paratibe as famílias casavam entre si.

Nas visitas que fiz na comunidade e na escola, sentia-me bem acolhida entre as pessoas pelo sorriso com que era recebida. Na escola, o porteiro, serventes, e merendeira do turno da tarde apresentam parentesco e vínculos com Dona Antônia, a fundadora da escola, e eram conhecidos apenas por seus apelidos.

Achei curioso o tratamento entre eles por apelidos, o que vai se repetindo nas gerações seguintes. Em certo momento, até pensei que os apelidos tivessem relação com a pouca escolaridade, dos que já tem mais de 40 anos. Outra questão para se considerar é o respeito aos mais velhos, relatado por Ana quando lhe perguntei em entrevista o que caracteriza a comunidade de Paratibe como quilombola.

Eu acho que o respeito pelos mais velhos, o respeito pelos pais. Se você passar por vários locais aqui, você vai ver que eles ainda dão a bênção. Não sei se você já observou. Tem o respeito pelos mais velhos, é minha tia, meu pai e minha mãe.

Considerar o mais velhos e valorizar a importância de pedir a “bença”, é um costume que pouco se observa em nossa sociedade, marcada pelo individualismo e a incapacidade das pessoas viverem em coletividade no exercício de cuidar do outro. O respeito aos mais velhos fortalece o reconhecimento de uma ancestralidade, impactando também no respeito aos outros e ao meio ambiente, o que segundo Rachel de Oliveira é um traço marcante da herança africana:

Tal como o ensinamento africano, os quilombolas preservam o respeito à sabedoria dos mais velhos. Assim, os mais novos pedem a bênção aos mais velhos e os mais velhos se esforçam para que as crianças recebam a bênção de estar sempre protegida. Nos quilombos não vi crianças nem velhos abandonados, porque todos são igualmente filhos da terra e membros da comunidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 248)

A chegada do asfalto, da rodovia que leva às belas praias do litoral sul, também favoreceu o deslocamento das pessoas para o centro de João Pessoa e lugares mais distantes. Mas quando as pessoas começaram a circular em outros espaços, as crianças foram estudar em outros bairros, sentiram uma exclusão e rejeição por serem de Paratibe.

Até então, eles não tinham tido a necessidade de se organizarem, de se autodeclararem quilombolas para lutar por seus direitos, diante das mudanças que ocorreram no território provocadas contra a vontade dos moradores, configurando-se como comunidade urbana. Assim nos conta Joseane:

Tem um monte de terra, um monte de granja sem uso nenhum, tudo fechado. Ninguém pode passar porque eles proibem. [...] o rio foi fechado e só entra alguns conhecidos. Foi de acordo com um processo que eles eram proibidos de fichar onde passa o rio e até teve um proprietário que cercou deixando uma área até o rio. Provavelmente já surgiu efeito, porque ninguém podia passar na área deles. E eles vão, vão pescar. Quando tem uma quantidade grande eles vendem, quando não tem eles mesmo comem. Que as vezes não tem nem a carne para comer, então vão lá no mangue e pegam um caranguejo, um camarão. Já serve como refeição.

A presença predominante de pessoas negras e sem escolaridade em uma comunidade, foi uma característica que chamou a atenção de instituições que mediarão a organização social da comunidade através da igreja católica, como as freiras Alzira e Francisca, da Congregação Missionárias de Jesus Crucificado que primeiro chegaram na comunidade. Gonçalves (2013, p. 186) também entrevistou a Irmã Alzira, em novembro de 2009, contou-lhe que quando chegou em Paratibe, os moradores não se aceitavam como negros: “aqui a imagem do negro era a do cão, do demônio, então ninguém era negro, todo mundo era moreno”. Depois teve a atuação de Padre Luiz e Francimar Fernandes, da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes (AACADE), eles reuniram as famílias para fazer um trabalho de conscientização pela valorização do negro e foram quem primeiro incentivou a organização das famílias em comunidade quilombola.

Vários fatores dificultam os processos legais, diante da burocracia e dos conflitos gerados pela posse da terra. Na Paraíba existem 39 comunidades certificadas segundo fontes da Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2015) e mais de 06 processos de reconhecimento. Em entrevista à pesquisadora Iany Costa, um representante do INCRA–PB afirma:

Os processos de demarcação dos territórios quilombolas na Paraíba esbarram na burocracia, nos diversos processos de contestação empreendidos pelos proprietários das terras reivindicadas pelos quilombolas e também na falta de gente suficiente para dar conta das demandas, tudo isso, dificulta e muito o

andamento do processo de titulação das terras quilombolas na Paraíba, e o caso de Paratibe Comunidade Quilombola no município de João Pessoa é mais complicada porque temos mais de 13 processos de contestação no INCRA empreendidos por granjeiros e empreiteiras alegando que esta comunidade não é quilombola, que não se parece com uma “verdadeira” comunidade quilombola porque é urbanizada. (COSTA, 2016, p. 56).

Tal dificuldade jurídica possui agravantes de outras naturezas, entre elas a fragilidade identitária de algumas famílias que “ainda” não se reconhecem e isso reverbera sobretudo nos seus filhos. Do meu trabalho de campo no encontro com a comunidade, com os professores da escola, das conversas com parentes de Dona Antônia que trabalham na escola, dos estudantes que moram na comunidade, ninguém tem uma compreensão clara do que significa para eles, enquanto sujeitos sociais, o que é ser quilombola.

Na prática a comunidade de Paratibe também incorporou outras famílias que não tem laços consanguíneos com as famílias originárias ou uniões matrimoniais entre descendentes com pessoas de fora da comunidade. Percebe-se que a identificação pela cor, já não caracteriza mais essas pessoas que estão em busca de políticas públicas para lhes garantir o território, uma casa para morar, a educação escolar e o atendimento para saúde. Na entrevista com Ana, ela acrescenta:

Cadastrada estamos com 110 famílias, na associação. Mas tem muito mais, tem umas 150 famílias. Isso porque teve muitas famílias que casaram. Nós temos de 70 a 80 famílias participando mensalmente. (...) Quilombolas legítimos, são 110 que nasceram dentro da comunidade. Mas temos em torno de umas 9 a 10 famílias não são totalmente, nem marido e nem mulher mas eles se consideram por estar dentro da área do quilombo. E as demais, eles são quilombolas porque casou com um rapaz ou uma moça da comunidade. Aí eles continuam como quilombola.

As condições sociais que essas famílias enfrentam refletem uma crise de pertencimento que conseqüentemente dificulta o acesso a políticas públicas e reforça a carência sócio-econômica dessas pessoas. Neste aspecto é importante para a comunidade de Paratibe o reconhecimento como quilombola, pois foi a partir dessa determinação jurídica na Constituição que os direitos para as pessoas negras foi mencionado. Embora a comunidade ainda esteja aguardando a titulação, a associação junto à liderança comunitária representou uma conquista, em termos de políticas públicas para quilombolas: o direito a reserva de vagas na escola; e assistência à saúde, com visitas periódicas do médico e agente de saúde,.

Neste sentido, comungamos com a compreensão de Abdias do Nascimento quando ele nos apresenta o quilombismo como uma luta anti-imperialista do povo

afro-brasileiro que é solidário a todos os povos em luta contra exploração, opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia. Para esse pensador, “assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro há tanto séculos tratados e definidos de forma humilhante e opressiva é o fundamento ético do quilombismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 291)

3.2 Ser Quilombola: Significados e contextualização do termo quilombola

A comunidade negra de Paratibe certificada pela Fundação Cultural Palmares como comunidade quilombola em 2006, já foi lócus para muitas pesquisas acadêmicas, dando visibilidade ao espaço escolar por estar em seu território. Uma vasta produção confirma a existência de uma comunidade quilombola urbana que está em processo de construção identitária, embasada na pesquisa já apresentada anteriormente por Gonçalves (2013, p. 175):

A pesquisa para elaboração do Relatório foi realizada entre 2008 e 2009. Todo o material levantado durante esse período revela uma história de luta pela terra desde a ocupação das terras que pertenciam aos Carmelitas, passando pela declaração das terras no período da Lei de Terras, em 1856, até os dias atuais com a empreitada da comunidade para a regularização como território quilombola. Especialmente os registros paroquiais documentam fartamente as informações históricas e os relatos orais recolhidos durante a pesquisa. No entanto, para além de tudo isso o mais significativo de todo o processo de pesquisa foi participar da gestação e do trabalho de parto de uma comunidade que descobriu sua história, se apropriou dela e está fundando uma nova realidade.

Alguns trabalhos importantes sobre essa comunidade também estão organizados na dissertação *Ressignificação da Identidade Quilombola na Comunidade de Paratibe*, de Iany Costa (2016). Como historiadora, a pesquisadora também teve experiência de docência na escola Antônia do Socorro e escreve sobre a história da comunidade quilombola de Paratibe, apresenta um acervo documental e suas experiências como professora de história e ensino religioso.

Essas publicações vão nos aproximando da realidade e nos permitindo a nossa leitura que se articula às experiências que estamos vivendo enquanto pesquisadora. Cada momento histórico é único, inclusive a escrita desta tese vai se transformando na medida em que vamos amadurecendo as concepções do que estamos estudando.

Os problemas de natureza racial não foram resolvidos com a abolição da escravidão, sendo a Constituição de 1988, cem anos após a lei Áurea, um marco para se

discutir os direitos dos afrodescendentes amparados na lei (COSTA, 2016). Na realidade, com a abolição e com a proclamação da república a sociedade moderna não colocou em prática nenhuma política social de preocupação com a situação excludente de ex-escravos e afrodescendentes, provocando uma concorrência desleal entre brancos e negros. (SILVA e RONCO, 2012)

Cunha (2007), acrescenta que as discussões sobre a pobreza urbana e as desigualdades sociais perpassam pelas especificidades dos povos afrodescendentes, mas existe uma dificuldade de compreender isso, pois “a postura cultural brasileira prega que nós resolvemos com a abolição do escravismo criminoso todos os problemas de natureza racial com relação as populações de descendência africana.

O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal do Brasil, de 1988, diz: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” (BRASIL, 1994) Este artigo constitucional foi publicado após pressões e reivindicação do movimento negro, juntamente com os deputados Carlos Alberto Caó (PDT/RJ) e Benedita da Silva (PT/RJ) que encaminharam à Assembleia Constituinte em 1987 as primeiras propostas para o reconhecimento de direitos à propriedade dos domínios territoriais ocupados por comunidades negras rurais.

Esse artigo traz uma esperança para uma regularização territorial para as comunidades negras tradicionais, uma vez que, segundo o mapa das comunidades identificadas como quilombolas, listadas pela Fundação Cultural Palmares, essa demanda existe em todo o território nacional. Porém muitas dessas famílias que precisaram morar afastadas dos centros urbanos não compreendem por que precisam ser reconhecidas como quilombolas, levando à percepção das contradições das referências de quilombo pela realidade dos negros no Brasil.

Uma lei sem viabilidade não resolve um problema. Foi preciso um decreto presidencial para ampliar a compreensão dos sujeitos de direito. No decreto 4887/2003, ficou estabelecido que remanescentes das comunidades dos quilombos são

[...] grupos étnico-raciais, segundo *critérios de autoatribuição*, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, grifo meu).

Por que é tão importante estabelecer critérios, alguns deles tão imprecisos? Afinal de contas, para se enquadrar nesse conceito de quilombola não é preciso desprender um grande esforço coletivo de conhecimento da própria história, de afirmação identitária e de enfrentamento a condições sócio-históricas desfavoráveis, como o racismo em suas várias formas? Para Simone Ferreira,

a autoatribuição passa a ser o elemento fundamental para que o grupo seja reconhecido pelo estado como sujeito do direito, sujeito a quem cabe indicar os próprios critérios que fundamentarão a demarcação de seus territórios. (FERREIRA, 2012, p. 650).

Para além da regularização fundiária, para garantir a permanência no território de origem e a manutenção dos recursos naturais, é necessário compreender o que caracteriza essas comunidades remanescentes de quilombos e como a questão quilombola vem sendo discutida pelas comunidades e pela literatura.

A compreensão do que significa denominar “remanescentes quilombolas” carrega um peso histórico. Segundo José Maurício Arruti, afirmar que o termo “remanescente” não era reconhecido ou usado pelos remanescentes até que ele fosse comunicado é apenas uma tautologia se não avançarmos até a ideia de que a criação do nome está ligada ao próprio surgimento da coisa:

Pode-se reconhecer no caso das comunidades negras função semelhante. No “Artigo 68”, o termo “remanescente” também surge para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente. De forma semelhante à dos grupos indígenas, o emprego do termo implica, no limite, reconhecer nas comunidades presentes formas apenas atualizadas dos antigos quilombos, ainda que em função do lugar espelhado que o negro ocupa com relação ao índio, isso inverta o valor atribuído àquelas “sobras” e “restos” de formas antepassadas, (ARRUTI, 1997, p. 21-2).

Por isso, defender a autodefinição implica num ato identitário que vai além do parentesco, mas inclusive um alinhamento histórico com a própria luta contra-hegemônica. Durante o escravismo colonial, na linguagem dos senhores de terras, quilombo “era lugar de negros fugidos”, alvo de perseguição e repressão; conceito este ainda divulgado nas escolas e no senso comum, o que causa nos atuais quilombolas uma rejeição. Portanto, dentro da comunidade remanescente quilombola, afirmar-se quilombola é, por si só, se dispor a enfrentamentos. Simone Ferreira esclarece que

A construção da identidade quilombola *sempre* caminhou em contraste com o sistema hegemônico. No caso dos africanos escravizados e forçosamente trazidos como mercadoria para o mundo colonial, a *identidade negra* foi sendo tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes. Quando se rebelavam, fugiam e constituíam os *quilombos*, organizavam-se enquanto *quilombolas*, identidade que passava a representar os *sujeitos da resistência* ante o sistema colonial escravista. (FERREIRA, 2012, p. 649).

Uma compreensão simplista de quilombos, que os livros de história trazem como senso comum, é que estas comunidades como Palmares formaram-se pela rebeldia contra o escravismo na América Latina. O que se registra na história do Brasil, que foi a última nação do mundo a abolir a escravidão, mantendo negros num regime de submissão por mais de três séculos (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2000).

Na construção da identidade negra, os quilombolas passavam a representar os sujeitos da resistência ante o sistema colonial escravista, instrumento de afirmação das origens, da ancestralidade e dos saberes, negando a inferioridade que lhes era atribuída pela ordem colonial (QUIJANO, 2005). E a abolição não pôs fim a essa ordem. Antes, a invisibilizou, ao ponto de que na atualidade, seja conveniente, às estruturas políticas que se perpetuaram, uma negação ou antes, um não-auto-reconhecimento dos negros que ainda tem vínculos de ancestralidade.

Consequentemente, fica claro que questões identitárias como a quilombola e outras pautas do movimento negro estão no centro da disputa de narrativas contemporânea. Nesse contexto, acrescenta-se que os artigos 215 e 216 da Constituição Federal são grandes conquistas. Concernentes à cultura, reconhecem, oficialmente, a contribuição dos negros para a constituição do patrimônio cultural material e imaterial brasileiro. Assim, o artigo 215, em seu primeiro parágrafo, preconiza: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]”. Já o artigo 216, no seu 5º parágrafo, define: “ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 1994, p. 163).

As considerações legais dão embasamento para as lutas já passadas e visibilidade jurídica pelo Estado diante das novas demandas da atualidade, para as comunidades negras rurais que sempre existiram e vem sendo violentamente negadas em seus direitos fundamentais, sendo expulsos de suas terras ancestralmente ocupadas. Isso reflete que uma das principais bandeiras de luta das comunidades remanescentes quilombolas seja a demarcação e titulação de seus territórios. Mas fica evidente que o campo de atuação dessa

luta é fundamentalmente cultural e requer uma ampla transformação epistemológica e econômica:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão, existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no processo humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevaletentes na economia espoliativa do trabalho chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Contra a propriedade privada da terra, dos meios de produção e dos outros elementos da natureza, percebe e defende que todos os fatores e elementos são de propriedade e uso coletivo. (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

Essa compreensão é que embasa a lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, que entende comunidades como sujeitos de saberes, que pertencem a um grupo étnico. Atuar nessas comunidades exige um exercício cotidiano de (des)aprender para aprender, a orientação que melhor atende a minha compreensão para olhar a realidade de Paratibe é entender que ao nos debruçarmos sobre a importância histórica dos negros para a formação do povo brasileiro, reconhecemos inúmeras marcas deixadas no cotidiano, através da religiosidade, da cultura popular, da linguagem, da culinária, da musicalidade (SILVA e RONCO, 2012).

Todas essas dimensões de uma comunidade são parte de uma memória coletiva. As particularidades históricas, culturais e sociais comprovam a presença dos grupos em seus territórios. Daí que seja necessário promover a discussão acadêmica em diálogo com as falas das comunidades para fortalecer o encontro das famílias, numa compreensão de que manter a vida coletiva seja uma resistência, um marco para a desconstrução da inferioridade imposta ideologicamente pelo sistema colonial:

A memória coletiva traz elementos que testemunham a pertença territorial dessas comunidades relacionados à sua ancestralidade e ao período da escravidão; às suas formas peculiares de linguagem presentes nas categorias nativas; aos seus saberes oriundos da observação, leitura e usos do ambiente; às suas práticas de cura; aos seus rituais religiosos e festivos; e às suas redes de parentesco, trocas e solidariedade. (FERREIRA, 2012, p. 651).

Segundo o Patrimônio Imaterial Vivo de João Pessoa, a comunidade negra de Paratibe é reconhecida como quilombola, possui como patrimônios saberes e memórias bem como a danças do côco, a religiosidade, a construção de casas de taipa, a pesca, práticas que atualmente estão quase esquecidas pelas novas gerações.

As entrevistas com Ana e Dona Corina e diário de campo das conversas com outras pessoas, sempre trazem lembranças de que o passado era melhor que hoje, porque quando as famílias se reuniam era para conversar, contar histórias, rezar nas festas religiosas para terminar com a dança do côco. A ancestralidade está presente na fala de Ana:

As pessoas ficavam muito na rua, final de tarde todo mundo em reunião sentado na frente conversando. Então foi a partir daí que a gente veio saber também que existe um quilombo, que quilombo é as pessoas que nasceram e dão continuidade, não querem sair desse local. E os filhos e netos vão crescendo, e junto com toda a história e convivência como existia antes. Ai a gente começou a enxergar que tudo aquilo ali estava se perdendo. A comunidade estava praticamente se transformando em prédios e loteamentos.

São memórias de saudade de um tempo que a comunidade era um lugar cheio de árvores, que as famílias viviam sem medo de ladrão e de perderem suas terras para os prédios. Algumas famílias mais antigas foram embora de Paratibe, sejam para outros estados ou bairros de João Pessoa quando se sentiram inseguras ou morreram, fragilizando também algumas manifestações culturais. Com o processo de regularização como território quilombola, a comunidade voltou a se manter. Quando perguntei a Dona Corina se era bom ainda morar aqui, ela respondeu: “É... (faz uma expressão de dúvida e saudosismo). Não é como era. Aqui dia de sábado para domingo, a gente pegava a contar história. Dormia do lado de fora. Na noite de lua era uma beleza, mulher. Era bom demais mia fia.”

Essa era a visão das pessoas de dentro da comunidade negra, famílias numerosas que iam crescendo. Quando os jovens se referem ao quilombo, sempre falam que é o sitio dos avós, território que se expandiu para a construção da casa dos filhos, seus pais. Sendo esses núcleos familiares que eu tive dificuldade de descrever. A percepção de quem chega em Paratibe pelo litoral é muito agradável, pela presença ainda de muito verde. Também existe o acesso por outros bairros de Valentina e Nova Mangabeira. Para os de fora, o olhar era ou é de discriminação. É o que nos conta Ana, sobre quando começou a estudar sentiu que o preconceito doía e isso fez que muitos dos seus irmãos e parentes deixassem de ir para a escola:

Como eu estudava no Valentina, eu já tinha uma outra visão. Porque lá os alunos, eu já me sentia excluída. Porque era um monte de pessoas que se considerava brancos e aqui era um monte de negros, eu já sentia essa discriminação. Era vista como comunidade feia, que só existia negros, que negros sujos, negros isso e aquilo outro. Essa questão eu já sentia na pele dentro da escola. E foi aí quando eu começava a enxergar que todas as vezes quando a gente tava dentro da comunidade, de não tava lá dentro, eu enxergava que aqui era o nosso território. Nossa área, onde todos tinham a convivência tudinho e aí eles saiam de lá e vinham buscar frutas aqui.

A comunidade negra também era muito conhecida por sua abundância de frutas, “que ninguém dava conta”, como disse Dona Corina, por isso muitos como ela iam vender frutas na feira. Uma coisa inquietava Ana: “como a gente era negro, eles colocavam que a gente não tinha valor. Pra eles a gente não tinha valor. Eu ficava feliz porque eles vinham buscar o nosso e como a gente não tinha valor? Como a gente não temos nenhuma forma de vida?” Ela conta que muitas pessoas que até passavam fome, iam buscar frutas em Paratibe.

E foi percebendo como “no seu lugar” eles eram felizes e nada faltava. Os saberes transmitidos por gerações garantiam a sobrevivência e convivência familiar em Paratibe. Como consequência de viverem assim por algum tempo, eram os ensinamentos que tinham recebido ao longo da vida. Ana reforça a necessidade de terem seu espaço de volta para cultivar alimentos para a sua sobrevivência e como geração de renda.

Aqui se viviam de pesca, agricultura, disso tudo. Com essa realidade e tinha as mães fazendo faxina, lavando roupa de ganho pra poder manter os filhos. Os pais iam pescar. Tinha muito camarão, aquilo era uma meio de sobrevivência pescar e vender na feira. Levavam manga, caju, cajá todas essas coisas aí que eram sobrevivência. Muitos não trabalham porque as vezes não conseguiu nem, eles não conseguiram se localizar dentro da área que estão oferecendo hoje. Que é lá fora, no caso, trabalhar de pedreiro, trabalhar de servente, esses trabalhos lá fora. Eles não conseguem se identificar, porque eles foram se criando na pesca, na agricultura, nas frutas que eles cultivavam as frutas. Hoje eles tem uma realidade totalmente diferente do que era antes. Isso complica muito. Se de repente, isso volta pra gente e se tiver terra suficiente vai ter pessoas que vai usufruir de isso aí. Tem um monte de terra, um monte de granja sem uso nenhum, tudo fechado ninguém pode passar. Porque eles proíbem. Muitos querendo plantar. Os meninos até fecharam ali, pra ver se conseguiam cultivar algumas coisas. Colocaram galinhas, depois colocaram bode, mas o espaço é pequeno, não é o suficiente. Ai eles desistiram. Então a vontade é grande de voltar, isso já é filhos e netos. Os pais já tiveram essa cultura, então assim se já vem dos pais, ele sentem a necessidade de fazer, pois eu creio que isso está realmente no sangue. E é uma coisa que eles sabem fazer melhor. Porque o pai já ensinou dessa forma, o avó já ensinou que era assim e hoje eles querem fazer mais não tem mais espaço.

Esses registros são carregados de um sentimento do passado não muito distante em que as famílias viviam do que plantavam ou pescavam. Havia muita abundância na colheita, sendo os conhecimentos de cultivo transmitidos de geração em geração. No momento em que a comunidade perde o território de plantar e criar animais para a especulação imobiliária, perdem também sua segurança financeira e seu trabalho. Compromete a interação entre as pessoas quando os adultos precisam buscar emprego fora da comunidade pela subsistência reduzindo o tempo de convivência e a prática de aprender com os mais velhos. É uma herança que eles querem manter, pois como diz Ana “é uma coisa que eles sabem fazer melhor” transmitir os conhecimentos entre as gerações.

Foto 6 – Dona Maria da Paz limpando o camarão



Fonte: Arquivo da autora.

3.3 A colonialidade: ser negro em um mundo para brancos

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país. (Abdias Nascimento).

A negação das raízes aos afrodescendentes no Brasil sempre fez parte de diversos planos políticos de subtração das condições mínimas de existência das comunidades oriundas do trabalho escravo. “As elites no Brasil sempre tiveram medo da estabilidade e autonomia dos afrodescendentes”, por isso sempre desenvolveram políticas contrárias para impedir que o negro assumisse suas raízes (CUNHA, 2007, p. 66). Silva e Ronco (2012) ressaltam que em vistas de uma regeneração social de um passado escravista, existiu todo um processo de

branqueamento no Brasil, influenciado por uma corrente intelectual de discurso ideológico e racial, para justificar a superioridade dos brancos sobre os negros.

Dentro desta perspectiva é que o pensamento social brasileiro tinha como objetivo transformar o Brasil culturalmente atrasado em um país progressivamente desenvolvido e civilizado. Foi neste contexto intelectual que surgiram novas ideias e correntes científicas no Brasil baseadas em um discurso ideológico e racial absorvidos, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos. O darwinismo social, o naturalismo, o positivismo, o racismo científico, a eugenia, a fenomenologia, a antropometria e a teoria do branqueamento são teses que através de uma suposta cientificidade explicam uma hierarquia entre a “raça” humana na tentativa de melhora da raça considerada inferior. Em síntese, as teorias raciais que se disseminavam pelo mundo ocidental tinham a preocupação de classificar as raças subjugando-as conforme o seu caráter étnico. Assim, justificar as novas formas de inferioridade racial por meio dos modelos explicativos científicos era o mesmo que manter de maneira fundamentada a continuidade hierárquica de uma sociedade escravista. Neste sentido, negros e mestiços seriam sempre considerados inferiores.

Tantas visões se cruzam, ainda, com uma diversidade de teorias científicas, em que pesem muitas vezes perspectivas racistas, que podem legitimar uma hierarquização racial. No entanto, ainda existe um problema real: a não aceitação de que existe racismo no Brasil, denunciado por Florestan Fernandes (1972) como mito da democracia racial.

Um reconhecimento de uma dominação política hegemônica dos eurodescendentes como natural, classificando quem são os superiores e inferiores, é uma colonialidade do ser, como determinação da raça para justificar a subalternização de uns pelos outros, negros pelos brancos.

Uma perspectiva dos estudos da categoria da colonialidade, a partir do referencial teórico de estudiosos da América Latina, vem consolidar uma nova epistemologia de conhecimento, contra-hegemônica ao pensamento eurocêntrico. Esses estudos foram se fortalecendo com o encontro de intelectuais pesquisadores de Estudos da colonialidade no pensamento latino americano, a partir de 1998, quando Edgardo Lander organizou um evento em Caracas, reunindo o sociólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar e Fernando Coronil.

Após esse encontro, outros pesquisadores foram se incorporando a cada ano, como a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh em 2001, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres em 2003, Arturo Escobar em 2004, entre outros como o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein. O grupo se ampliou e realiza um consolidado trabalho e publicações de livros e organização de eventos, concentrando um maior fluxo de atividades de 1998 a 2008 (OLIVEIRA; CANDAU, 2010)

Minha primeira aproximação com os estudos pós-coloniais aconteceu nas leituras de Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que dialoga com as ideias de Frantz Fanon quanto à compreensão de colonialidade. Nos livros *Os condenados da Terra* (1961) e *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952), com foco ao imperialismo francês e inglês na África e na Ásia, o pensador martinicano deixou uma lacuna para os estudos mais voltados para a realidade dos povos latino-americanos. No diálogo com Freire, nos estudos da Educação Popular, em virtude de eventos acadêmicos e da possibilidade de iniciar uma outra formação, iniciei o estudo da categoria da colonialidade/decolonialidade com o GEAD na UFC, com as publicações de João Figueiredo que nos aproxima de todo o referencial teórico construído pelo grupo citado anteriormente, da perspectiva de construção de uma nova epistemologia a partir de uma crítica à modernidade ocidental em suas bases históricas, sociológicas e filosóficas, com Quijano, Lander e Walsh.

Posteriormente travei contato com o pan-africanismo de Abdias do Nascimento contribuições do professor Ivan Lima para estes escritos que muito acrescentaram teoricamente para enxergar os dados.

No contexto brasileiro, temos a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que reúne algumas referências brasileiras pontuadas nos grupos de trabalho. Uma pesquisadora brasileira que tem investido em pesquisas com essa temática é Vera Maria Candau que coordena o grupo de pesquisa sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC – PUC-Rio) e a nível de Nordeste tenho o privilégio de participar do grupo de pesquisa Educação Ambiental e Dialógica (GEAD – UFC – Fortaleza) coordenado pelo professor João Figueiredo.

Essas questões são categorias importantes na discussão da Pedagogia Decolonial se ampliando para a interculturalidade crítica, relações étnico-raciais e educação, como referencial teórico para discutir as políticas públicas de reformulação curricular no Brasil. De posse desse referencial e de outras pesquisas já realizadas na escola Antônia do Socorro, que

o referencial teórico desta pesquisa caminha. Em alguns momentos de mãos dadas com as experiências compartilhadas e em outros buscando desenhar seu próprio percurso.

Recorro a categoria da colonialidade para entender as consequências da colonização territorial, como as questões econômicas de poder do colonizador pode afetar toda a existência cultural dos povos colonizados. Aproximando com a realidade deste trabalho, esse estudo contribui para um amadurecimento teórico de como identificamos no nosso cotidiano e na escola da pesquisa práticas pedagógicas que são decoloniais ou coloniais.

Autores situam problemas dessa natureza numa condição dialética de luta. Por exemplo, Quijano (2005) problematiza a condição de conquistadores e conquistados. Já Freire (1987) fala em opressores e oprimidos. Mas no caso em análise, precisaremos compreender os limites entre essa terminologia e a categoria de raça, por sua vez um conceito criado para reforçar uma condição de dominação e naturalizar um pensamento que vê os negros com inferioridade, merecedora de uma pretensa colonização civilizadora que oculta a real intensão de exploração da mão de obra:

a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A conquista territorial determina o poder econômico que se exerce sobre o dominado, inclusive culturalmente. E foi pelo controle da força de trabalho escravo que a colonização se favoreceu, dando aos povos europeus a condição de sede central do controle do mercado mundial. Segundo Quijano:

Essa condição de sede central do novo mercado mundial não permite explicar por si mesma, ou por si só, por que a Europa se transformou também, até o século XIX e virtualmente até a crise mundial ocorrida em meados de 1870, na sede central do processo de mercantilização da força de trabalho, ou seja, do desenvolvimento da relação capital-salário como forma específica de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Enquanto isso, todas as demais regiões e populações incorporadas ao novo mercado mundial e colonizadas ou em curso de colonização sob domínio europeu permaneciam basicamente sob relações não-salariais de trabalho, ainda que desde cedo esse trabalho, seus recursos e seus produtos se tenham articulado numa cadeia de transferência de valor e de benefícios cujo controle cabia à Europa Ocidental. Nas regiões não-europeias, o trabalho assalariado concentrava-se quase exclusivamente entre os brancos. (2005, p. 109).

O controle do trabalho determinado pelo capital estabeleceu, portanto, a geografia social do capitalismo predominando nas relações sociais do trabalho assalariado, das outras estruturas do trabalho, dos recursos e produtos. Esse poder assegurava à Europa a supremacia como centro do mundo capitalista, exercida sobre a América, a África e Ásia, não só economicamente, mas impondo novas identidades geoculturais.

Toda a supremacia da Europa como dominadores coloniais, desenvolveu um discurso de superioridade europeia sobre todos os povos do mundo, um etnocentrismo gerado por uma classificação racial universal. Segundo Quijano (2005) todo esse processo hierárquico é denominado de colonialidade do poder. Tudo isso reflete que os povos colonizados são inferiores, não apenas nas dependências econômicas, mas nos aspectos intersubjetivos, cognitivos e culturais. Para compreender melhor esses aspectos subjacentes ao discurso e à dominação, é mister compreender os conceitos de colonialidade e colonização.

Para Figueiredo (2009, p. 3), colonizar “é tomar posse do território ou região pertencente a outro; impor valores e normas, lógica cultural e social; invadir, dominar como a uma colônia.” É uma categoria que abrange o domínio de um povo sobre o outro pela questão de território, determinando a superioridade do dominante.

Já a colonialidade, Figueiredo (2009) identifica como a imposição de um padrão cultural como modelo epistemológico, com o intuito de dominar nos aspectos culturais, simbólicos, cognitivo-afetivos. Essas atitudes se revelam nas entrelinhas na nossa formação, refletindo nas nossas escolhas e no nosso comportamento de admirar ou valorizar mais o que “vem de fora”.

Entender essas diferenças do coloni(zar) ou coloni(alizar) é importante para compreender o que estamos chamando de colonialidade do ser, que Figueiredo, em diálogo com Catharine Walsh, explica como: “é o que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e des-humanização, fetichização do ser humano. Aponta a relação entre razão-racionalidade colonializante e humanidade” (FIGUEIREDO, 2009, p.11).

Nelson Maldonado-Torres também nos apresenta, de forma esclarecedora, a diferença entre os conceitos de colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado

capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (AUTOR, 2007, p. 131).

Respirar essa colonialidade é inalar algo que sufoca toda uma sociedade através de crenças que vão conduzindo nossas ações e vai nos asfixiando diariamente, limitando a nossa humanidade. “O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.” (FANON, 2008, p. 44). Perceber essa reprodução, já é um processo de transcender a colonialidade e, como afirma Abdias do Nascimento, acreditar

na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. (AUTOR, 2009, p. 288).

O caminho para isso é o da “libertação quilombista”, que para Nascimento é um projeto coletivo dos negros “a ereção de uma sociedade fundada na liberdade, na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos” (idem) Um projeto fundado pelos destituídos e deserdados deste país somente pode acontecer com a transformação radical das estruturas vigentes.

É o que Paulo Freire propõe como libertação do oprimido, através da pedagogia problematizadora na construção de outro modelo de escola que não seja a educação bancária. Esse “bancarismo” contribui para a adaptação dos sujeitos ao caráter paternalista de assistidos, assim serão sempre submissos e dominados. Precisam ajustar-se à sociedade, para não serem marginalizados, o que reverbera numa desumanização, transformando-os em seres para “outro”, negando sua existência e sua cultura pela invasão cultural que também compreendo como colonialidade. Para Freire (1987, p. 58)

na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual se encontra sempre no outro.

Quando Paulo Freire escreveu sobre educação em várias de suas publicações, ele enfatiza a necessidade de olhar mais sensível para a questão da humanização/ desumanização, porque para este educador a colonização é um processo de desumanização. Processo que exclui, que gera analfabetos, sendo um instrumento de opressão e da cultura do silêncio.

E gera ainda um confronto entre opressor x oprimido, colonizador x colonizado num processo de invasão cultural, onde uma cultura predomina sobre outra. É preciso descolonizar, mas para isso é preciso uma desordem absoluta, como nos afirma Fanon (1979, p. 26):

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma expectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade.

Essa nova humanidade exige dos subalternizados renascer da imposição da epistemologia eurocêntrica que prevaleceu e ainda é fortemente hegemônica na representação do conhecimento negando o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos. A violência epistêmica também se estabeleceu em todas as dimensões da cultura definidas pela lógica do pensamento europeu, considerando as línguas coloniais e “desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21).

Ainda nesse sentido da humanidade, quando o colonizador impõe sobre o colonizado sua cultura, inferioriza a língua nativa do colonizado como atrasada. Consequentemente esse povo vai perdendo suas raízes e as gerações seguintes assimilam a não-existência ao ponto de morrerem junto com sua língua. O colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntarem-se: em realidade, quem sou eu? Trata-se de um processo perverso, uma vez que condiciona a identidade das pessoas à sua relação com os outros dentro de uma sociedade, o que as leva a desfigurem-se diante da supervalorização do outro sobre si. Dito de outra forma, Fanon (2008, p.180) esclarece que

o homem só é humano na medida em que quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É deste outro que se condensa o sentido da sua vida.

Nota-se aí o cerne de uma relação hierarquizante, fundada no poder sobre o colonizado pelo colonizador. Justifica-se o quanto a dominação de um ser sobre o outro é necessária para mantê-lo numa hierarquia, ao mesmo tempo que a invasão cultural produz a invenção do outro: “O estranho humanismo desta concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais.” (FREIRE, 1987, p. 61).

Ainda ampliando a compreensão de invasão cultural denominada por Freire, entendemos como Florestan Fernandes, quando escreveu sobre o mito da democracia racial em 1972, no livro *O negro no mundo dos brancos*, que a condição para o negro pós-abolição poder circular na sociedade precisaria ter comportamento de branco: “Criou-se e difundiu-se a imagem do negro de alma branca – o protótipo de negro leal, devotado ao seu senhor, a sua família e a ordem social existente.” (FERNANDES, 1972, p. 27).

A necessidade de embranquecer o negro, através do comportamento e da obediência não deu muito certo, o que repercutiu negativamente para os negros, responsabilizando-os. A “raça dominante” justificava que o negro era incapaz de “igualar-se ao branco” e portanto “forneciam evidências que demonstrariam que o domínio do negro pelo branco é em si mesmo necessário e, em última instância, se fazia em benefício do próprio negro.” (FERNANDES, 1972, p. 28).

Essas concepções foram sendo disseminadas na formação do povo brasileiro após a abolição da escravidão, pois nada foi feito pelo império para a recuperação humana do negro e sua inserção da sociedade. Pelo contrário, a tentativa pacífica para a questão racial no Brasil, também conhecida como “mito da democracia racial”, hoje travestido de mito da meritocracia, consistia em resolver o problema à luz dos aspectos econômicos, políticos e jurídicos, o que não favoreceu os negros. E novamente Florestan Fernandes (*idem*) problematiza que não se constituiu no Brasil um projeto societário com base na miscigenação inexorável do nosso povo, levando em conta suas várias origens étnicas em condição de igualdade. Ainda são pouco numerosos os seguimentos da “população de cor” que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva e nas classes sociais que a compõem.

Essa herança colonial da necessidade de embranquecer o negro ainda é marcante na nossa sociedade, transmitida por gerações entre os próprios negros, repercutindo na sua formação e autoestima, através da escola e do sistema de poder da nossa sociedade. Essa dominação do outro pelo imaginário, se reproduz num discurso que se insere no mundo do

colonizado, invisibilizando-o e subalternizando-o, reafirmando o imaginário do colonizador. Por isso, Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder constrói a subjetividade do subalternizado, e portanto, justifica historicamente a origem do conceito de raça.

Toda a construção do conceito de raça, no século XVI, unindo cor e raça, em nada tem relação com os processos biológicos, mas para Quijano (idem) exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno, no século XIX.

A divisão racial também regulava a educação do período pré e pós-abolição. Em diversos decretos do império, os negros eram excluídos de estudar. O decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, proibia as crianças e jovens negros na escola, comparando-os a pessoas doentes e não vacinados. Já o Decreto nº 7031 de 6 de setembro de 1878 estabelecia que os negros só podiam estudar a noite e se houvesse vagas, pois a preferência era dos brancos (CAVALCANTE, 2013).

Assim, caminhamos paulatinamente para a convicção de que a história do Brasil moderno é uma trajetória marcada por muitas lutas que não se encerraram com a abolição em 1888: luta do movimento negro por condições democráticas de direito à cidadania e dignidade humana; luta por uma sociedade antirracista, que compreenda todo esse processo histórico de exclusão e inferiorização do negro; luta por políticas públicas e por uma pedagogia Decolonial nas escolas.

Essa luta nos propõe ampliar, com visão crítica, nas escolas, uma outra concepção epistemológica que inclui os pensamentos, tecnologias e aspectos culturais dos historicamente subalternizados, em igualdade com os saberes de matriz eurocêntrica. Isso não significa apenas a inclusão de novos temas no currículo ou nas práticas pedagógicas, mas promover uma transformação estrutural e sócio-histórica. Essa perspectiva é chamada por Walsh de interculturalidade crítica:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (WALSH, 2009, p. 25).

Walsh nos alerta para desconfiar de projetos assistencialistas, de manutenção da ordem e da opressão, porque não contribuem para leitura de mundo dos oprimidos. Quando estes tomam consciência da sua posição social, a força de resistência e de transformação nasce das suas demandas e acontece o empoderamento. Essa força se revela em discursos de lideranças desses povos, que se organizam em luta por seu território e o direito de existir/resistir. Ainda é só o começo, porque os opressores ainda mantêm a sua dominação, exercendo sua força pelo seu domínio das instituições, do poder político e econômico, o que se converte em última instância em um poder simbólico. Nesse sentido, como força contra-hegemônica, os povos tradicionais se insurgem com sua força ancestral e consciência de sujeitos, defendendo que é possível viver em harmonia com os recursos naturais, com as culturas e o desenvolvimento sustentável.

Dar visibilidade às comunidades quilombolas é imprescindível para mostrar outras possibilidades de convivência, de vida coletiva. Destacar a ideia de que as comunidades tradicionais tendo a posse de seus territórios pode ser inspiração, para nós, de como exercer sua ancestralidade, sua religiosidade, suas expressões, suas produções agrícolas, artesanais e culturais como todo o referencial afro-brasileiro.

"E ainda existe isso?", é o que muita gente de variado grau de formação pergunta, quando afirmamos pesquisar numa escola quilombola. Tal pergunta, expressa a partir de um simples olhar de fora, revela a própria concepção de conhecimento dos brasileiros: sem historicidade, tendo em vista que ninguém se pergunta o que aconteceu com os quilombos brasileiros depois do século XIX, revelando uma história escrita por mãos brancas, continuando uma escola que segrega de formas diretas e indiretas; outro fator é o desconhecimento da cultura local e regional, valorizando-se o que vem de fora como superior aos elementos internos.

Esse silenciamento de saberes históricos, geográficos e culturais faz parte, por sua vez, de uma ampla negação ou rejeição de outras formas de racionalidade e história. Essa negação, segundo Walsh (2006), confronta e problematiza vários aspectos do que se entende por liberdade, desde a história até a própria essência do indivíduo, marcando de violência epistêmica a sua condição subalternizada.

Quando não conhecemos nossa história e a memória do oprimido é apagada pela negação da sua língua ou pela invasão cultural do opressor, percebe-se um vazio do ser, como se sua vida fosse uma sombra da história do opressor. Isso reflete a imposição de um padrão

branco de identidade para o reconhecimento social e cultural, em que o negro teve sua identidade impedida de se manifestar (MUNANGA, 1999).

Perceber essa herança da escolarização que enforma a nossa práxis é reconhecer uma forma enraizada de racismo epistêmico no Brasil: só interessa o conhecimento acumulado pela civilização cristã ocidental porque ela é a referência de civilização. Outras culturas, “bárbaras”, subalternas, historicamente submetidas à escravidão e exploração econômica, devem se adaptar ou serem extintas. Não foi esse o discurso colonial, hegemônico nos séculos que determinaram grande parte de tudo o que o Brasil é hoje?

O reconhecimento dessa violência determinou a lei 10639/2003 que representa um importante marco para a educação brasileira. Uma vez que a referida lei alterou a LDB para instituir a cultura afro-brasileira e, por consequência, a indígena (na atualização da lei 11645/2008), fixou-se uma visibilidade que foi se ampliando com os anos e as pesquisas sobre o tema no Brasil:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008).

Essa verdadeira reviravolta curricular foi necessária para transformar todo um universo de possibilidades pedagógicas, e amparar os povos e comunidades tradicionais na luta por escolas que não confrontem seus saberes, servindo como agências de inserção cultural pela diversidade, contrariando a exclusão que as instituições de ensino historicamente praticaram tanto no campo quanto nas periferias das grandes cidades.

4 DO QUINTAL DA CASA DE TAIPA À ESCOLA MUNICIPAL

Neste ponto apresento três itens para discorrer sobre a trajetória de uma escola de acordo com os parâmetros legais e os desafios vivenciados nessa empreitada. Descrevo o processo de surgimento da escola de “Dona Toinha” para escolarizar seu povo até se tornar uma escola municipal e atualmente oficializada como escola de educação quilombola. Apresento o Projeto Político Pedagógico que está em constante movimento nas práticas e ações da escola, aprendendo com os desafios a necessidade de des-colonializar os saberes em busca de uma educação antirracista.

No primeiro item – A educação quilombola como direito adquirido – apresento uma narrativa sobre os documentos e depoimentos sobre a constituição da escola e da emergência do seu propósito de trabalhar a questão racial. No item seguinte – As práticas pedagógicas da Escola Antônia do Socorro Silva Machado: As ações a partir do PPP – apresento como o corpo docente, de forma criativa, trabalha a proposição do PPP da escola e alguns desafios encontrados nessa empreitada. No terceiro item desse capítulo, construo uma reflexão sobre o atuar e o aprender nesse atuar, a formação do fazer diante dos desafios que encontrei durante a pesquisa, o intitulo de Como a escola pode fortalecer o racismo ou (de)colonializar os saberes: aprender com a cultura afro-brasileira.

4.1 A primeira escola da comunidade negra de Paratibe

Tudo começou quando uma mulher negra, Dona Toinha, da comunidade negra de Paratibe, reuniu as crianças em seu quintal para ensinar as primeiras letras. D. Antônia nasceu em 03 de março de 1930, seus pais tinham posses das terras em Paratibe, eram pessoas importantes que possibilitaram seus estudos na cidade¹⁹. Ela se destacava na comunidade para organizar os festejos, cheia de alegria que se mostrava em seus vestidos e na sua maneira de se arrumar com pulseiras e um lenço da cabeça. Foi ousada, na década de 1950 ela resolveu compartilhar o que sabia, tornando-se professora na alfabetização de crianças, jovens e adultos. Joseane (Ana) narra sobre aquela época:

Agora não é mais com o diferenciado que tinha antes, quando era a na época de Dona Antônia, que só existia aquela escola. No passado, só existia uma salinha que era na Portela, que lá ela dava aula as pessoas da comunidade.

¹⁹Se referiam João Pessoa, considerando que Dona Antônia tinha parentes na cidade e Paratibe situava-se num local de mata fechada sem acesso a estradas.

Achei curioso quando Ana fala em escola diferenciada, que na minha concepção seria uma educação que reconheça os saberes da comunidade, uma educação que valorize suas histórias e tradições, manter a cultura da comunidade viva. Diante disso, Ana acredita que essa educação diferenciada só é possível numa escola com alunos apenas da comunidade. Pois ela acha difícil a geração de jovens de hoje, que estão muito desobedientes:

Hoje a juventude e as crianças estão totalmente desobedientes. Professora diz ‘sente’, eles não sentam. Eu digo porque é realidade do que a gente vê no dia a dia das mães com seus filhos. Eles já não obedecem as mães e na escola vai ter o que? Vai obedecer a professora? Já leva pra escola o que aprende em casa.

Na época de Dona Antônia, a conversa era outra. Esses comportamentos eram combatidos, pois era uma professora bem tradicional, o que era de se esperar de uma professora na década de 50 a 70, herança da educação dos jesuítas e da ditadura militar do uso dos castigos para educar. Assim pude conferir nesse relato de um morador e ex-aluno: “ela era boa professora, dizia que no castigo que se aprende. Castigo era de joelho com a cadeira na cabeça ou de joelho com caroço de milho. Eu não fiz nem até a primeira série” (GONÇALVES, 2010, p.74).

Para Ana isso não era visto como algo negativo, mas disciplina. Ela conta que nunca foi castigada porque tinha bom comportamento e releva o quanto era tímida e não conseguia falar com as pessoas, porque andava de cabeça baixa. Já não poderia dizer o mesmo dos seus irmãos e colegas, que pouco estudaram. Queriam mesmo era brincar e ir para a roça. Esse depoimento de Joseana de 2010 na pesquisa de Cavalcante e Crispim (2011, p. 9-10), se manteve quando a entrevistei em 2018:

Eu estudei com ela (expressão de alegria), mas já no finalzinho, quando ela estava saindo de sala de aula para ser diretora e assim eu aprendi muito com ela que a gente deveria ser educada ...porque ela ensinava muito essa questão de comportamento como a gente deveria se comportar, totalmente diferente de hoje, da educação de hoje. Hoje eu vejo que não exige mais educação, porque a criança vai de um jeito, volta do mesmo jeito... o comportamento em casa também é a mesma coisa...eu aprendi muito com ela e principalmente minhas irmãs que estudaram com ela mais tempo.... a educação na época que ela dava aulas era totalmente diferente dessa de hoje, as pessoas tinham mais medo, aprendiam. Hoje não, os alunos não respeitam os professores e funcionários da escola. Antes a gente respeitava a todos.

Eu discordo que o medo contribui para a aprendizagem, porém a liberdade sem disciplina também não favorece a formação. Mas nem tudo está perdido, porque Ana ainda

reforça que na comunidade as crianças ainda brincam nas árvores, as pessoas se sentam fora de casa para conversar à noitinha, cultivam a alegria de viverem num sítio e fortalecem o respeito aos mais velhos no costume de pedir e dar a bênção.

De todas as conversas que tive com parentes e funcionários que trabalharam com Dona Antônia, as memórias são sempre positivas. De uma mulher preocupada com a escolarização das crianças, solidária quando alguém passava necessidades, uma pessoa religiosa que organizava as festas dos terços, gostava de reunir as pessoas para celebrar o aniversário e todas as datas comemorativas do calendário escolar.

Foto 7 – Dona Antônia e sua culinária nas festas de aniversário



Fonte: Lima (2010, p.52).

Era muito festeira, nesta foto mostra o prazer que ela tinha em preparar pratos e de organizar as festas na escola ou até mesmo na sua casa. Em várias conversas com as professoras Leonice e Jandira, as diretoras atuais da escola e que conviveram com Dona Antônia, conta-se que ela recebia as pessoas, fosse diretor a auxiliar de serviços, com alegria e música. E dessas músicas, Leonice lembrou dos parabéns que ela cantava, fiquei curiosa e encontrei ainda em Lima um trecho da música gostava e a usava para celebrar as pessoas aniversariantes:

‘Feliz aniversário, junto com os seus, muitas felicidades. Que Deus resplandecente, muita luz. Deus te guarde, Deus te guie e te ajude a caminhar, no caminho da felicidade.’ Ao nos dar essas informações, Roberto ficou muito emocionado, pois, além de ser sobrinho, também era o parceiro de cantorias nas festas dela. (LIMA, 2010, p. 40-41).

“Entendemos, então, que as festas de Dona Antônia eram heranças dos seus antepassados para as festividades, por meio das quais eles demonstravam, também, o seu

poder” (LIMA, 2010, p.54). Comungo com Lima, pois um dos patrimônios imateriais de Paratibe é o côco de roda, muito presente na geração de Dona Antônia e enfraquecido nas gerações seguintes. Um dos fatores que colaboraram para esse esquecimento da cultura, segundo conversas e até mesmo ouvi de Dona Corina, foi a morte dos mais velhos, as mudanças no território com a chegada da urbanização e da violência.

Esse é um dos motivos pelos quais Ana narra com saudades do tempo que a escola era apenas para a comunidade negra de Paratibe. O acesso a Paratibe era difícil, como também sair para estudar em outro lugar não era possível. Durante muito tempo foi a única atuando na comunidade devido ao pouco acesso de estradas. Nos revela um depoimento do Seu Getúlio, viúvo de D. Antônia:

Era um caminho que não passava carro. Quando deu uma chuvada [chubarada] muito grande, lá em Oitizeiro, tapou e o caminho pro Oitizeiro e, aqui pra ir pra praia não passava mais, porque o cemitério deu muita água. Depois não podia passar com carro. Ai o prefeito veio falar comigo pra eu deixar abrir essa estrada daqui de Paratibe para Muçumagro e eu disse pode mandar abrir. (LIMA, 2010, p.60).

Pelos relatos, a família de D. Antônia era de muita influência naquelas terras. E como o território se caracterizava com área rural, de sítios e mata fechada. Mesmo quando a escola deixou de ser na casa de taipa de Dona Antônia e passou a ser grupo escolar em 1972, nasceu ainda com duas salas e a escolaridade ia até 4º ano do ensino fundamental. Quando concluíam essa etapa da formação, precisavam buscar escolas em outros bairros, o que dificultou também muitos de prosseguirem nos estudos.

Dona Antônia era diretora e assumia também funções de professora e secretária, segundo os documentos da secretaria. Ela era tão influente na comunidade que participou ativamente das reuniões de decisão do lugar de construção da escola. Lima (2010) nos conta que Dona Antônia junto com outra professora Dona Noeme da Paixão Rodrigues foram as fundadoras desta escola, mas antes precisaram entrar em acordo para decidirem o local da mesma. Dona Antônia queria em Paratibe e Dona Noeme queria em Muçumagro, já que suas famílias tinham a posse das terras nesses locais. Entraram em consenso para que a escola fosse entre Paratibe e Muçumagro, para contemplar as comunidades de Paratibe, Muçumagro, Praia do Sol e Barra de Gramame.

Nos depoimentos da professora Elizabete, filha de Dona Noeme, diz:

Houve várias reuniões e se firmou um acordo entre as autoridades da época e os participantes das comunidades e entraram em um consenso que o local

ideal pra se fazer a escola seria aqui. Porque cairia pra os 4 bairros. Porque pela minha mãe seria em Muçumagro, por Dona Antônia em Paratibe. Então teve que ter esse consenso de fazer em um local que atendesse as quatro comunidades. (LIMA, 2010, p. 65).

Escolhido o espaço físico que contemplasse a região, a escola foi inaugurada durante a gestão do prefeito Dorgival Terceiro Neto. Nasceu pequena, apenas com quatro ambientes, onde funcionavam a diretoria, uma sala onde era servida a merenda e duas salas de aula, divididas entre os que sabiam ler e os que não sabiam, permanecendo assim até a primeira reforma, de acordo com o depoimento de Joelma da Costa Santos, sobrinha-neta de D. Antônia.

Nas minhas visitas a escola desde 2016, tive contato com parentes da diretora/professora que revelam saudades, e ressaltam a importância dessa mulher para a fundação da escola e na vida dos seus sobrinhos, que ela criou. Acrescenta Joelma, em entrevista cedida a mim em agosto de 2018:

Ela sempre dizia que queria ver as pessoas da família dela tomando conta da escola. Meu pai não trabalha mais aqui, tu sabe, né? 30 anos trabalhando aqui, teve uma permuta, ele teve que trabalhar em outro local. Mas, minha mãe trabalhou aqui, minhas tias trabalham, meu tio trabalha. Então é toda uma vivência de vida dela aqui dentro. Infelizmente os outros não optaram por trabalhar aqui, mas a gente que opta é gratificante demais. Trabalhar em local que a gente estudou, se formou, e tá trabalhando.

Quando entrevistada Joelma estava exercendo a função de orientadora educacional, sendo filha de um dos sobrinhos que Dona Antônia criou e, como ela conta, seus pais trabalharam na escola por muito tempo. Joelma concluiu o curso superior e voltou para se dedicar ao trabalho de dar continuidade à missão de sua tia-avó. Ela é muito comprometida e foi essencial na articulação da comunidade para a elaboração do PPP de 2016.

Foto 8 – Da direita para a esquerda: A diretora Jandira, a auxiliar de limpeza Mocinha, a ex-diretora Leonice, e a auxiliar de limpeza Vó



Fonte: Acervo da autora.

Nesta foto podemos ver as sobrinhas de Dona Antônia, Vó (Ivanilse) e Mocinha (Ivanilda), que trabalham como serviços gerais na escola, com as diretoras que eram professoras na gestão de Dona Antônia. Conheci e tive a oportunidade de conversar com alguns sobrinhos de D. Antônia, além de Dedé (Genildo), e Nininho que são vigias da escola, pouco se escolarizaram e são pessoas muito queridas que nos recebem sempre sorrindo. A gente se sente em casa pelo acolhimento e chamou minha atenção o fato muito comum dos sobrinhos de Dona Antônia serem conhecidos por seus apelidos e pouco se sabe seu nome verdadeiro. Tratar as pessoas pelo apelido parece nos aproximar mais, mas também fiquei me perguntando se isso tinha alguma relação com a escolaridade. Sandra Lima (2010) também fornece dados importantes a esse respeito, e acrescenta que Dona Antônia já havia observado isso:

Quando chegou à Escola, ela detectou que as crianças perdiam suas identidades, não sabiam os seus nomes: “Era comum aqui antes eles serem tratados pelos colegas, e em casa só era conhecido por apelido e a vizinhança e, quando ingressavam na escola por apelido” (fala da secretária Ivete) Essa realidade não mudou muito entre os parentes de dona Antônia, porque ainda continua até hoje, principalmente, com os próprios sobrinhos, porque todos eles são conhecidos pelos apelidos, poucos conhecem seus nomes verdadeiros. (LIMA, 2010, p. 37.).

Na comunidade ainda percebemos ser comum as pessoas se tratarem assim. Esse é seguramente um fator cultural. Sendo uma comunidade que já tem 200 anos de história, como

todos se conheciam, provavelmente os nomes com sobrenomes somente eram usados na escola, em documentos, registro de nascimento, casamento ou morte.

4.2 A educação escolar quilombola como direito adquirido

Foto 9 – Busto de Dona Antônia



Fonte: acervo da autora.

O busto acima registrado é da fundadora, dona Antônia do Socorro Silva Machado, que em 1993, após seu falecimento, tornou-se nome da escola. Ela dedicou os últimos vinte anos de sua vida ao projeto. Segundo entrevista com Joelma da Costa Santos, sobrinha da educadora e hoje orientadora pedagógica da escola, ela morreu em setembro de 1992, antes da primeira reforma, que ampliou a instituição no espaço físico e na oferta dos anos finais do ensino fundamental. A obra foi financiada pela prefeitura municipal a partir do terreno doado por ela para essa finalidade.

Sendo o busto o primeiro cartão da escola, mas na fachada externa não existia nenhuma referência que a escola se trata de uma instituição com projeto quilombola. Pintada de forma monocromática sobre um pedestal de concreto maciço de cerca de um metro e meio de altura, a estrutura imponente já não chama atenção das pessoas que passam cotidianamente ali. Sempre percorria essa rodovia que passa em frente à escola no caminho das praias do litoral sul, mas nem percebia que estava passando por uma estrada que corta uma comunidade quilombola. Estrada esta que dá acesso a paisagens muito belas, de matas verdes e rio que contemplamos ao passar.

Verificamos no relatório Antropológico que o asfaltamento da rodovia estadual PB008 trouxe grandes mudanças para a comunidade. Ocorreu em 2008, contribuindo para o

aumento de estudantes na escola, devido ao aumento populacional da comunidade que integra o cenário de periferia urbana. O crescimento da demanda gerou ampliação das vagas em 2009, havendo a inauguração de um ginásio poliesportivo em 11 de dezembro daquele ano:

O prefeito Ricardo Coutinho inaugurou nesta sexta-feira (11) o 21º ginásio poliesportivo da rede municipal de ensino. Agora, os 1.126 alunos da Escola Antônia do Socorro Machado, em Paratibe, contam com um espaço próprio para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. A obra foi executada pela Secretaria de Infraestrutura (Seinfra), com um investimento de aproximadamente R\$ 500 mil. A unidade de ensino também já foi contemplada neste ano, com uma biblioteca contendo mais de três mil volumes, quatro novas salas de aula, refeitório, além da otimização e ampliação dos espaços internos. Para o início de 2010 já está prevista a construção de mais duas salas e, assim, concluir as etapas de recuperação da Escola Antônia do Socorro Machado. (GONÇALVES, 2012, p. 36).

A escola foi se reestruturando e após essa reforma no espaço físico viriam as reformas pedagógicas e curriculares, também ampliando sua formação até o 9º ano de ensino fundamental. Dez anos depois a instituição possui amplo terreno, com problemas estruturais que comprometem a aprendizagem. Seus espaços destinados a atividades pedagógicas são: treze salas de aula com pouco conforto e difíceis condições ambientais (calor, espaços abertos que permitem a entrada de muito barulho externo, problemas elétricos que levam à queima constante de luzes, tornando o ambiente escuro); sala de informática com computadores sem uso, servindo apenas como sala de vídeo; biblioteca com muitos livros, precisando de organização e limpeza da poeira, servindo inclusive como sala dos professores; sala de apoio a portadores de necessidades especiais com boa estrutura e equipamentos; amplo refeitório, quadra esportiva, área de convivência a céu aberto, exposta ao sol e com chão de areia, espaço para horta como projeto de cultivo de hortaliças e plantas medicinais para consumo da escola.

Senti falta de um parquinho para as crianças da educação infantil e somente após ter concluído esta pesquisa foi que chegaram brinquedos de plástico para crianças pequenas, mas não menos atrativo para as crianças maiores. Apesar disso, não há um lugar específico para tais brinquedos, que acabaram montados num corredor entre a secretaria e a direção.

Enfim, trata-se de uma estrutura limitada para atender ampla demanda, que superlota todas as salas.

A escola Antônia do Socorro cresceu de forma tão decisiva, assim como o bairro, que a comunidade que se serve dela também se mesclou a outros grupos populacionais, fazendo uma instituição de ensino mais diversificada. Restava à comunidade do quilombo de Paratibe, cada vez mais integrada ao perímetro urbano de João Pessoa, lutar para que fosse

garantido um mínimo: a reserva de vagas que lhe atendesse o direito básico à educação na escola mais próxima; o compromisso de que a escola não reforçaria uma educação que confrontasse suas tradições. Assim surgem as primeiras reivindicações da Associação Quilombola, na representação de Ana:

A minha intenção aqui não é apenas buscar do poder público os projetos para dentro da comunidade, mas resgatar toda essa cultura que existia antes. (...) Existe todo esse projeto que foi formado e eu fiz parte, foi cobrança da própria comunidade mesmo de colocar esse processo quilombola dentro da escola. Porque já que ela está dentro da área do quilombo, ela teria que ser quilombola. Então porque ela é quilombola que não trata nada do quilombo? (Depoimento de Joseane Santos, Ana, líder quilombola).

A representante faz referência a uma ação movida junto ao Ministério Público Federal após o reconhecimento da Fundação Palmares (2006), que resultou na determinação do Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta Nº 001/2016, em 11 de janeiro de 2016²⁰, para que o Município de João Pessoa cumpra alguns acordos, inclusive pontuados na educação formal de adaptar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado, situada na comunidade negra de Paratibe às diretrizes da resolução CNE nº 001/2004.

O Município de João Pessoa realizará, em um ano, reformulação pedagógica do conteúdo ministrado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia do Socorro Silva Machado, para contemplar as especificidades da comunidade quilombola, de acordo com as Leis nº 12288/2010 e 10639/2003, bem como as diretrizes contidas na Resolução CNE nº001/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com as diretrizes revistas na referida resolução, inclusive com capacitação do corpo docente para atender aos ditames legais acima citados.

O Município de João Pessoa deverá levar em consideração, em especial, o estabelecido no art. 2º, §3º, e art. 5º da Resolução CNE nº 01/2004, *in verbis*:

Art. 2º. ... § 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas...

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de

²⁰O Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta de 2016 é um acordo entre Ministério Público, comunidade remanescente de quilombos de Paratibe e Prefeitura de João Pessoa para garantia de direitos das comunidades tradicionais.

ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Desde então, a escola vem se propondo a aprender e construir um novo projeto pedagógico, inspirada nas formações continuadas para conhecer e entender a comunidade quilombola na qual a escola está situada. Atualmente o que orienta as atividades e planejamentos é o “Projeto raízes, saberes e relações quilombolas”, que é discutido e planejado com a equipe da escola. No entanto a comunidade não está participando da organização anual dessas práticas. As famílias deveriam estar presentes fazendo parcerias com a escola diante do compromisso de propiciar uma escola cada vez mais voltada à preservação da cultura e história quilombola.

Embora a escola esteja em território quilombola, o PPP anuncia que recebe estudantes da comunidade de Paratibe e vizinhanças, ou seja negros e não-negros, o que a torna muito procurada pelas famílias para matricular seus filhos. A escola, com a demanda crescente após a determinação da TAC, possui vagas reservadas para os jovens da Comunidade Remanescente de Quilombos de Paratibe. Mas como é a convivência entre os que se afirmam quilombolas e a grande maioria de discentes não-quilombolas?

A pesquisa de Ianny Costa (2016) ressalta a existência de preconceito com os estudantes quilombolas entre os próprios estudantes negros e não-negros. Na sua dissertação a pesquisadora apresenta recortes de entrevistas com diretora e professores da escola, e depoimentos da liderança da comunidade enfatizando existir preconceito à cultura indígena e africana e já considerando a necessidade de se trabalhar a questão racial para eliminar o preconceito daquela comunidade que preferia negar sua origem e sua cor como fuga do preconceito.

Destaco a fala da diretora, professora Jandira:

Quando cheguei para trabalhar aqui em 1997, a região de Paratibe só tinha mato, a gente descia em Valentina (bairro vizinho) e tinha que ir a pé até a escola, nós víamos que a maioria das crianças da escola eram negras, ouvíamos muito o pessoal chamar os quilombolas de “índios”, as crianças eram chamadas assim, quando íamos para o desfile do 7 de setembro no Valentina, tinham muitas que não queriam ir por isso, daí veio a necessidade de buscar ferramentas contra o preconceito. (COSTA, 2016, p. 96).

Na medida que a comunidade negra precisava sair do seu espaço de vida e interagir com o mundo fora do seu território, era associada a “índios”, ou seja, a pessoas “não-civilizadas”, conforme um estereótipo comum. Ou então, de forma mais pejorativa como comunidade feia, de negros sujos como já relatado por Ana quando foi estudar numa escola do bairro vizinho. Fico imaginando como esse ataque ofensivo prejudicava o interesse de estudar das crianças e jovens de Paratibe, pois a condição de viver do mato também levava as pessoas a pressuposição de uma inferioridade na capacidade de aprender.

Isso possivelmente ainda cause um sentimento de vergonha por parte dos estudantes negros que são quilombolas, desfavorecendo sua auto-afirmação. Já que gerações que lhes antecederam sofreram toda essa humilhação, ficaria difícil assumir uma condição que desse a outras pessoas algum estímulo para inferiorizações. Para Ana, essas dores lhe fortaleceram e o incômodo se transformou em esperança de lutar pelo seu povo e de afirmação do seu valor. Ela nos conta em entrevista como os sítios de Paratibe eram de solos férteis, com abundância de frutas que muitas pessoas fora da comunidade iam lá buscar:

Que aqui eram muitas frutas, muitos pés de fruta, não tinha nenhum problema chegarem e pegarem e levar. A gente dava com fartura, eles levavam, aquela coisa toda. A maior felicidade do mundo pra eles, que as vezes eles até passavam fome. Mas sempre como a gente era negro, eles colocavam que a gente não tinha valor. Pra eles a gente não tinha valor. Eu ficava feliz porque eles vinham buscar o nosso e como a gente não tinha valor?

E como essa comunidade negra ia reagir a essa condição de que os outros não reconheciam seu valor? A partir de 2006, quando o território da CNP²¹ passa a ser demarcado como quilombola, a comunidade nasce para uma nova fase da sua história. No processo de afirmação quilombola, a escola teria um papel fundamental de se inventar/reinventar seu cotidiano escolar com uma proposta de projeto político pedagógico a partir de 2015, formando seus docentes e construindo uma prática pedagógica inspirada na cultura afrodescendente, que reflita o enfrentamento da invisibilidade no currículo, no conteúdo, no material didático e no discurso. Um aspecto relevante do PPP, enfatizado pela comunidade, expressada pela líder comunitária Joseane Silva, é que a escola reconheça e (re)afirme a identidade negra, valorizando seus sujeitos sociais e garantam a prioridade de sua matrícula. Um PPP que promovesse uma reelaboração da prática docente produtora de saberes tradicionais para conhecer uma história não contada e negada da cultura africana. Em 2019,

²¹Comunidade Negra de Paratibe

após a escola realizar formações com os docentes e reafirmar a identidade negra nas suas práticas, passa a ter oficialmente o termo “Quilombola” em seu nome.

4.3 As práticas pedagógicas da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado: as ações a partir do PPP

A escola Antônia do Socorro é muito procurada para estágios e inspiração para muitas pesquisas dos professores da própria escola e da universidade, pois foi se tornando conhecida por estar situada numa comunidade quilombola urbana. Das outras pesquisas e escritos vamos tomando conhecimento que práticas pedagógicas junto com a comunidade já foram realizadas por professores individualmente em suas disciplinas. Diante da percepção destes de conhecer mais seus estudantes e a comunidade onde eles habitam. Atividades pontuais que foram tomando repercussões e ensaiando a necessidade de mudar o PPP, quando realmente se tornou uma chamada oficial a escola já tinha um ponto de partida.

Assim como um “rio que precisa de muita água em fios para que todos os poços se enframem, se reatando, de um para o outro poço”²² a escola precisava que seus discentes e funcionários tivessem interesse também de mudar suas práticas, se dispondo às formações e a compreenderem uma educação quilombola.

A maioria dos docentes da instituição manifestaram apoio à condição quilombola da escola Antônia do Socorro e parecem literalmente “vestir a camisa”. Afinal, cotidianamente utilizam camisas com estampas alusivas para ao Projeto quilombola e a elementos culturais marcantes para um posicionamento ideológico e pedagógico. Em vários depoimentos colhidos e que adiante serão comentados, há consenso em afirmar que o Projeto Político-Pedagógico e a formação Continuada Saberes, Fazeres e Relações Quilombolas foram importantes marcos para a consolidação de uma identidade quilombola na escola.

²²Extraído do poema Rios sem Discurso, de João Cabral de Melo Neto, já apresentado como epígrafe em tópicos anteriores.

Foto 10 – Estampas personalizadas dos eventos, alusivas ao Projeto Quilombola, à formação e aos valores da escola, definidos no PPP



Fonte: arquivo do prof. Plínio Dias.

Apresento aqui algumas estampas das blusas usadas pelos funcionários da escola que passaram também a carregar em seus corpos o nome e símbolos que representam os vários momentos de formação e eventos vivenciados por todos. As formações e as blusas foram também ganhando visibilidade em outras escolas, sendo uma referência na cidade de João Pessoa de uma escola em construção de uma educação quilombola, o que também possibilitou o aumento do campo de pesquisas da universidade neste espaço.

4.3.1 Percepções e necessidade da escola se reinventar

O processo de elaboração do PPP foi intenso, fruto de várias discussões coletivas em 2015 entre os docentes, gestores, técnicos, discentes e a comunidade; além da realização de estudos a partir de 2016, de uma formação continuada inserida na própria escola, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas da escola na perspectiva da educação ético-racial, com textos teóricos e a apresentação de alguns documentos do MEC que abordam o assunto.

Esse é o cenário em que a escola está inserida e precisa estar atenta para acolher e promover as mudanças. Assim o primeiro PPP da escola Antônia do Socorro que se diferencia pelo interesse de inserir no cotidiano escolar as questões étnico-raciais, a partir da compreensão dos valores civilizatórios com a filosofia africana cria outras relações de convivência e aprendizagem para despertar os saberes afrodescendentes/quilombolas.

Foi pensada a partir de princípios, percebidos ao longo dos estudos que são: 1. Evitar promover uma invasão cultural; 2. Refletir e dar visibilidade à inserção de saberes tradicionais quilombolas; 3. Valorizar a economia e cultura local; 4. Pautar pela formação continuada dos professores os valores civilizatórios de uma educação afro-brasileira. Como síntese desses aspectos, a missão central que a escola assumiu é “Promover educação de

qualidade através da valorização da igualdade, da diversidade e do compromisso com o desenvolvimento social sustentável da comunidade”. (EMEIEF PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 22).

No contexto dos debates, dos planejamentos e das reuniões de formação, constituíram o PPP, com foco nos valores civilizatórios afro-brasileiros: **circularidade, ancestralidade, ludicidade, axé, oralidade, musicalidade, corporeidade, comunitarismo, memória e religiosidade**. E foram aos poucos percebendo coletivamente que a efetiva construção pedagógica de tais valores convida-os a uma ruptura com a escola e o currículo tradicional:

Quando pensamos a fundo nesse modelo, fica para nós a impressão de que toda uma concepção de conhecimento é que deve ser repensada. Um estudo um pouco apurado de vocabulário, de semiótica, de história e geografia da África e do Brasil africano, de botânica e medicina popular, de religiosidade, de geometria dos ícones e tantos outros campos de pesquisa já permitiria perceber que o mergulho nesse universo representa uma séria transformação nos nossos modos de encarar a realidade. Para além disso, seria possível também repensar toda uma metodologia de ensino e técnicas de aprendizagem do conhecimento em geral. (EMEIEF PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. 2016, p. 9).

Então, para os professores relatores do projeto, uma reflexão brotou de que foram chegando naturalmente a uma encruzilhada intelectual: rótulos identitários em pedagogia podem ser oportunidades de rupturas de paradigmas, ou meros esquemas de adaptação da escola tradicional para um modelo híbrido que pode até proporcionar algum reconhecimento, mas ainda exclui do aprendente sua essência?

Como se percebe nas falas, a escola tem buscado ir além do reconhecimento da necessidade curricular de apresentar conteúdos afro-brasileiros para inserir as condições culturais da negritude quilombola na estrutura e rotina pedagógica da instituição. Ressaltam que não é apenas inserir a abordagem negra nos conteúdos ou na própria formação do Brasil, seguindo orientações da lei 10639/03, mas da emergência de outra epistemologia, uma outra pedagogia, inspirada na cultura africana.

As pesquisas indicam uma dificuldade de aprofundamento a partir da tradição oral e da ancestralidade, a importância da valorização da diversidade, o reconhecimento de diferentes tradições religiosas, para percebermos que ainda há muitos aspectos a serem construídos. Gostaria de destacar questionamentos dos próprios professores, durante o processo de construção do PPP, que também foram inquietações minhas durante minhas idas

a campo. Vejamos: Será que se trata de uma escola quilombola ou estamos apenas tentando adaptar uma escola tradicional com um currículo quilombola? Quanto mais aprofundamos nossas práticas e reflexões, mais essa pergunta ecoa novas dúvidas. Essa questão chamou muito minha atenção e me motivou a conhecer a realidade desta escola.

O Projeto Político-Pedagógico, precisa ser atualizado a cada dois anos, para ser avaliado e aprofundado diante da realidade. Na atualização, é preciso avaliar o que avançou e o que precisa mudar diante de um projeto que trouxe para a escola uma novidade, a oportunidade de fazer diferente, de questionar um modelo tradicional de educação, e desenvolverem coletivamente a temática das relações étnico-raciais. Sem dúvida, construir o PPP foi fruto de muitas reflexões, confrontos e consensos, necessários para se problematizar a identidade da escola. Aprovado em plenária com a presença representativa da comunidade, além de representantes da secretaria de educação do município, tal documento tem sido bastante referencial em muitas das ações escolares, apesar de que muitas metas ainda não foram cumpridas nem parcialmente, nem totalmente.

Em depoimentos registrados no PPP, destaco alguns, entre eles o de Joelma orientadora educacional, sobrinha-neta da Dona Antônia:

Hoje depois de 10 anos na escola, ver aquele momento acontecer, momento de construção do nosso PPP, me senti orgulhosa de poder ver a mudança. Antigamente sabíamos que existia, mas que era apenas um documento engavetado. É com muito orgulho que faço parte dessa equipe maravilhosa e uma gestão aberta para coisas novas...Avante Escola Antônia do Socorro, equipe unida onde se vê conquistas...minha tia Antônia iria ficar muito orgulhosa de tudo que está acontecendo. (EMEIEF PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. 2016, p. 30).

O compromisso e envolvimento da equipe é algo que favorece as mudanças das práticas e comportamentos diante dos desafios de repensar a educação, até porque uma parte dos docentes chegaram à escola em 2015 aprovados no último concurso da prefeitura de João Pessoa. Então, essa renovação da equipe num momento de repensar as práticas pedagógicas numa perspectiva da educação étnico-racial de efetivar uma educação escolar quilombola foi positiva no sentido de que todos participaram do momento de formação e planejamento pedagógico. No entanto, mesmo com a entrada de professores concursados a escola sempre conta com professores prestadores de serviço. Esses casos dificultam um pouco o processo de formação devido aos contratos que tem prazo e a rotatividade desses professores na escola. Um outro ponto que merece atenção na fala de Joelma é a disposição da gestão, em acompanhar e se dedicar para que as mudanças estejam além do papel.

Reforçando a disponibilidade da gestão e a valorização do trabalho coletivo temos outro depoimento, da ex-diretora adjunta, professora Elizabeth:

Até julho do ano passado nós professores não tínhamos essa abertura de podermos participar de confecções de documentos era tudo muito oculto e muitas vezes nem saberíamos o que estava se passando dentro da instituição escolar. Com a nova gestão, os professores e a equipe técnica sentem-se à vontade para participar da construção de qualquer documento. E espero que isso facilite o nosso trabalho. (EMEIEF PROFA. ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 30).

Observando as várias etapas do processo de mudança, resalto o quanto é importante a abertura dos espaços para discussões. Desde o compromisso da secretaria de educação que coordena as formações em parceria com a universidade estadual da Paraíba, associado ao papel da gestão de mediar um processo transparente e dialógico. Contudo, por determinação do ministério público, a escolha da direção que era por eleição, com participação inclusive da comunidade passou a ser por indicação da SEDEC.

4.3.2 *Práxis das sementes plantadas*

Na convivência do cotidiano do espaço escolar, observando a rotina dos estudantes, as formações continuadas, as reuniões de planejamento e as entrevistas com professores, fui entendendo as estratégias metodológicas para trabalhar os valores civilizatórios. Desde a formação docente até o cotidiano escolar, passando pelos materiais produzidos e espaços de convivência, formulei constantes perguntas: os professores, especialistas e equipe técnica sabem identificar, evitar e reagir a atitudes preconceituosas na sua atuação ou nas interações nos espaços escolares? Que condições de espaço e estrutura a escola possui para as atividades pedagógicas trazerem marcas dos valores civilizatórios? E afinal, qual o impacto da escola na formação antirracista das crianças e jovens?

À medida que avanço minhas observações, diálogos e análises, percebo que dificilmente tais perguntas serão respondidas de forma definitiva. No entanto, ideias e práticas já floresceram das sementes plantadas.

Percebi que a escola elegeu **a ciranda** como importante meio de integração que acontece na maioria dos seus eventos, incorporando os valores como **circularidade, ludicidade, corporeidade e musicalidade**. O círculo possibilita o encontro de olhares, uma integração pouco vivenciada entre as pessoas. Propõe um movimento corporal coletivo ao

tempo e ritmo da música. Não existe hierarquia diante dos lugares que podem mudar, além de contribuir para uma visão de várias perspectivas. David Eduardo de Oliveira, estudioso da filosofia africana, nos explica que

A circularidade é, pois, um padrão da cultura tradicional africana. O círculo tem a qualidade de não excluir e suas primeiras características são a integração e a horizontalidade. O que entra no interior de um círculo já o compõe. E tudo que compõe um círculo está integrado em roda, onde cada elemento se relaciona com o outro, complementando-o. Talvez por isso a cultura oral, praticada embaixo de frondosos Baobás, nas canções dos Griots, não separe ciência de arte, política de religião. (OLIVEIRA, 2007, p. 268).

A partir dessa reflexão, o círculo surge para nós como convite contra a fragmentação do olhar para a realidade, a caminho de uma estruturação social cuja dinâmica seja sentida em cada ser humano, considerado parte de um todo. Não deve haver excluídos, fato comum da escola tradicional.

Outro elemento construtor da circularidade é a **mandala**, um símbolo que a equipe docente do ensino fundamental II da escola criou com a participação direta dos estudantes para representar os valores civilizatórios afro-brasileiros, somados com os ideogramas da cultura tradicional do Gana. Saberes africanos que enquanto sociedade precisamos conhecer e ressignificar. Cada unidade tem sua importância e papel através da ancestralidade, sensibilizar a nós humanos que **a nossa essência não fragmenta o ser, somos corpo, espiritualidade, energia e natureza**. “Não é possível uma filosofia sem cultura, sem oralidade, sem ancestralidade.” (MACHADO, 2014, p. 163).

É pela oralidade que se expressam as narrativas internas com os estudantes buscando cada vez maior referência nas histórias tradicionais, locais e na literatura africana. Identificando inclusive nas experiências da juventude o que eles aprenderam com seus pais, avós, com a comunidade. Alguns costumes e comportamentos ainda são preservados e são considerados patrimônios imateriais de Paratibe já registrados em publicações.

Foto 11: Mandala produzida por todos/as os/as alunos/as e professores/as do ensino fundamental II para os jogos internos do ano de 2016



Fonte: Plano Anual de 2017 do professor Plínio Dias.

A construção coletiva da mandala demonstra o quanto o envolvimento de estudantes e professores em um projeto comum pode ser transformador. Cada turma ficou com uma peça da mandala (entender e construir) e na abertura dos jogos ela pode ser montada e ser vista em sua totalidade, culminando com o hino nacional tocado e dançado em ciranda. Esse evento dos jogos internos que ocorre no mês de setembro, foi o primeiro grande evento após a aprovação oficial do PPP que contribuiu para uma reestruturação acrescentando inclusive a identidade indígena em vários aspectos do evento. Essa vivência pode ser vista em gravação publicada em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBwdnU-Ritg>.

O calendário escolar consta de alguns eventos importantes que a equipe escolar tem reformulado com o novo PPP e participado mais ativamente e em parceria com a **comunidade**.

O dia da consciência negra, foi ampliado para atividades de culminância do projeto quilombola já determinado em calendário escolar. Essa visão articulou para que escola e comunidade planejassem juntos esse evento, inclusive levando a comunidade para a escola e a escola para a comunidade. Alguns registros pessoais podem ilustrar alguns momentos do evento que acontece durante uma semana com eventos na escola e no centro de eventos da comunidade.

Foto 12 – Apresentação do grupo de capoeira do mestre Pitoco



Fonte: Acervo da autora

Nas paredes da comunidade são expostos os trabalhos dos estudantes construídos ao longo do ano. Vários estudantes também participam das apresentações, se caracterizando e sentindo sua cultura viva neste dia. Para alguns jovens da comunidade, esse evento é o melhor dia do ano, quando podem dançar e reviver as tradições das gerações dos seus pais e avós.

O espaço da associação foi construído para as reuniões da comunidade e nele ocorrem eventos, oficinas de dança e capoeira. Sobre a capoeira, o mestre é João Paulo Pitoco, que cresceu na comunidade, e coordena o projeto Paratibe em Ação, em que são oferecidas oficinas e atividades culturais para crianças e jovens.

Foto 13 – Espaço da associação



Fonte: Acervo da autora.

Foto 14 – Exposição tenda literária africana



Fonte: Acervo da autora.

Nesses registros na comunidade quilombola, observamos a participação das pessoas prestigiando as apresentações dos estudantes, seja na dança ou em desenhos e versos. A exposição tenda literária africana traz a inspiração dos contos africanos, material didático já disponível na escola, com adaptação para a cultura afro-brasileira. No dia que a escola vai à comunidade, o evento possibilita uma integração das culturas havendo apresentações dos estudantes da escola, de convidados como o grupo Maracatu Nação Pé de Elefante²³, grupo de danças afro, exposição do trabalho produzido pelos estudantes e de literatura africana. Barraquinhas com comidas típicas e artesanato produzido pela comunidade também são oferecidos, com destaque para roupas e acessórios feitos pelas mulheres “fuxiqueiras.” No

²³É um grupo de danças folclóricas afrobrasileiras, fundado em maio de 2008, tem contribuído ativamente com um trabalho social e cultural aberto para toda a comunidade paraibana. No ano de 2019, o fundador e professor Fernando Trajano fez uma parceria com a escola e passou a ministrar oficinas de Maracatu para os estudantes.

registro seguinte, um abraço caloroso com Joseana e Maurício, seu esposo, sempre acolhedores. Maurício trabalha na escola durante o dia como inspetor e estuda na EJA à noite. Joseane, além da presidente da associação quilombola é agente de saúde.

Foto 15 – Joseane e Maurício, seu esposo



Fonte: acervo da autora.

Outros projetos da escola vão ganhando vida e aos poucos vão incorporando aspectos da cultura negra. A gestão e docentes avaliam com regularidade inclusive a variedade e frequência dessas atividades no calendário escolar, pois tudo isso demanda planejamento e execução. Há uma necessidade de equilibrar questões cotidianas e rotina, pois esses projetos e eventos motivam vários estudantes, apesar de se registrar o desinteresse de vários outros.

O primeiro projeto do ano é de **alimentação** saudável ocorre em todas as escolas municipais. Na escola Antônia do Socorro foi adaptado para se basear na valorização da economia local e geração de renda para a comunidade. Todos os professores se envolvem no projeto de maneira interdisciplinar e busca-se eleger entre as turmas uma fruta ou alimento comum para organizarem um seminário focado na produção, aproveitamento e economia.

Cada turma apresenta para a escola com um grande lanche no final, com pratos e bebidas produzidos pelos próprios alunos. É um dia muito animado, que mistura nervosismo para falar em público e ao mesmo tempo há muitas aprendizagens e trocas. Eles compartilham experiências de trabalhar em grupo e no fechamento de tudo, ainda tem o plantio de árvores na escola.

Foto 16 – Registro do Seminário de Alimentação Saudável, em que todas as turmas devem falar dos alimentos produzidos na própria comunidade



Fonte: Acervo da autora.

A foto mostra o envolvimento dos estudantes no projeto, com parceria da escola e da família. Essa turma ficou com a acerola. Este momento eles apresentam as propriedades da fruta, em que região ela é mais encontrada, os tipos de acerola e muitas as possibilidades de receitas que podem ser executadas. Em prática com a oralidade a oportunidade se constrói na aprendizagem interdisciplinar com a matemática, língua portuguesa, geografia, história, e com a vida cotidiana. A próxima etapa do projeto é plantar uma muda de acerola. Se dividem em equipe para colocar a mão na terra e assim vão revivendo práticas da comunidade que foram perdidas com o tempo.

O trabalho reconhece a importância da territorialidade sendo discutida por vários professores em sala de aula e em visitas de campo na comunidade ao redor da escola.

Faz-se um reconhecimento geográfico, observando a paisagem que já se alterou, mas sempre reforçando a necessidade de recuperar o sítio de Paratibe repleto de árvores frutíferas.

Foto 17 – Aula com plantio de árvores do projeto alimentação saudável 1



Fonte: Acervo da autora.

Foto 18 – Aula com plantio de árvores do projeto alimentação saudável 2



Fonte: Acervo da autora.

A horta é outro projeto de valorização da cultura quilombola. Plantada e cuidada pelos estudantes vai crescendo e ficando verde. É um projeto que tem o objetivo de resgatar o cultivo de plantas medicinais, de temperos, de árvores frutíferas tão presentes em Paratibe no passado. Na foto a seguir, destaca-se a professora Leonice, que já não mais exerce cargo de direção, e cuida com muita dedicação do plantio, que é utilizado no tempero da merenda e

quando a produção aumenta, a ideia é que os estudantes que participaram do projeto levem para casa. Nessa nova missão, professora Leonice até já conseguiu três mudas de baobá²⁴, que a equipe ainda não decidiu onde plantar, uma vez que é uma árvore muito volumosa, quando crescida.

Foto 19 – Horta da escola com temperos e plantas medicinais 1



Fonte: Acervo da autora.

Foto 20 – Horta da escola com temperos e plantas medicinais 2



Fonte: Acervo da autora.

²⁴O baobá é uma árvore-símbolo da África. Muito chamativa e frondosa, quando adulta alcança grande altura e volume. Embora no Nordeste já existam muitos baobás plantados, principalmente no Rio Grande do Norte, não encontrei registro de nenhuma dessas árvores plantadas na Paraíba.

Foto 21 – Primeira muda de Baobá que vai ser plantada na escola



Fonte: Acervo da autora.

No mesmo dia que eu estava visitando a horta dos temperos, chegou um estudante da EJA com essas mudas de plantas medicinais. O senhor morava com a mãe, trouxe de casa uma amostra do que tinha o hábito de consumir. São seus saberes ancestrais sendo compartilhados com a escola, revelando que algumas famílias ainda possuem os costumes de fazer um chá ou remédios naturais para se curarem.

4.4 Como a escola pode fortalecer o racismo ou (de)colonializar os saberes: aprender com a cultura afro-brasileira

Considero ser importante para meu olhar de pesquisadora saber dialogar com as mudanças do nosso tempo, o que inclui a situação política do país. A realização dessa pesquisa aconteceu num cenário de transição antidemocrática, pautada por dirigentes que desejam promover o chamado “desenvolvimento econômico” acima dos valores sociais e não reconhecem os direitos dos povos originários e comunidades tradicionais. Nesse cenário, os saberes dessas pessoas são desvalorizados ou são combatidos, pois jogados sob o rótulo de “ideológicos”.

Essas questões me abalaram e até tive dúvidas sobre qual seria a importância desta pesquisa num cenário repressor e excludente. A reflexão procede porque a educação tem sido uma das primeiras batalhas neste cenário ideologicamente articulado para manter as estruturas de poder.

Nesse contexto, é desafiador para escola e comunidade construir relações e uma pedagogia de formação decolonial. Tudo é muito subjetivo e fica visível nas entrelinhas do processo educacional que, mesmo com a existência de diretrizes para uma educação étnico-racial que orientam um novo paradigma educacional, tudo o que estudamos e como nos relacionamos socialmente colabora para uma postura que não compreende que tudo isso é consequência das desigualdades sociais nascidas do sistema escravista.

No projeto político-pedagógico da escola destacam-se os valores civilizatórios afro-brasileiros, na busca de uma essência pela origem e cultura africanas. Tais valores que o PPP propõe, a partir das orientações legais para uma educação quilombola, estão destacados na mandala produzida pelos próprios alunos e professores, e constituem os princípios radicais da cultura africana. Chamar de “valores civilizatórios” já impulsiona uma mudança de percepção, contrapondo a colonização, orientando pela circularidade, religiosidade, ludicidade, ancestralidade, memória, energia vital (axé), corporeidade, musicalidade, cooperativismo e oralidade. Inserir esses valores na escola possibilita, então, a inserção de outro paradigma de viver, ressaltando a importância dos negros para a formação do povo brasileiro e ainda reforçando que somos um país com predominância de negros.

A começar pelo último valor enumerado, a oralidade, vale dialogar com Paulo Freire (1987, p. 131):

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem. Desta forma, é impossível o diálogo. Isto é próprio das elites opressoras que, entre seus mitos, têm de vitalizar mais este, com o qual dominam mais.

Dessa maneira, negar a palavra ao oprimido deixa-o passivo na sua história de vida. Por isso, é tão importante reconhecer os saberes populares da comunidade, valorizando sua ancestralidade. É preciso promover o diálogo entre educadores e educandos, a interação para que a aproximação promova confiança e relações de igualdade para que se resgate a palavra, contribuindo para a segunda dimensão, que é o resgate da memória. Nessa dimensão é preciso (des)colonializar para que a oralidade seja valorizada e outra história seja contada.

O terceiro valor é desenvolver a corporeidade alinhada com o senso de sagrado, contribuindo para uma inserção no mundo. Das matrizes africanas herdamos uma cultura enraizada no corpo, um movimento de ser e estar no mundo caracterizado pela circularidade.

Ao estarmos em círculo podemos pela dimensão do olhar ver todos no mesmo nível, o que proporciona a aproximação das pessoas, desenvolve a afetividade e favorece o diálogo entre o grupo.

A circularidade pode estar presente na sala de aula, contribuindo para o diálogo e a ruptura na prática colonial de enfileirar as cadeiras, onde ninguém interage, determinado pela disciplina. Mas é na dança, na representação da corporeidade, que a circularidade se afirma. Seja na ciranda ou numa roda de capoeira, o som dos tambores resgata toda uma ancestralidade, convocando os sujeitos a constar sua história. No entrelaçar das mãos, no encontro das pessoas pela ciranda, a energia que circula transborda alegria e vira uma festa. É uma mistura de religiosidade com brincadeira que contagia a todos, pela dança e pelo prazer.

Desenvolver esses valores que orientam a cultura africana na escola é uma proposta de reconhecer a importância dos saberes populares, não reconhecidos nos espaços acadêmicos, pois apenas são reconhecidos os saberes hegemônicos eurocêntricos como padrão homogeneizador. Reconhecer que existem outras culturas é, para Figueiredo (2016, p. 84), refletir a partir da interculturalidade crítica, para

[...] uma transformação das estruturas, das instituições e das relações sociais, impacta a própria ontogênese d@s autor@s sociais que são portador@s de outra lógica, que contempla a ideia de uma sociedade equânime, que respeita a diversidade em todas as suas dimensões, que cuida e se propõe a feitura de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e conviver solidário e parceiro.

Quando um projeto de escola municipal agrega valores civilizatórios à rotina das práticas pedagógicas, configura-se como transformação das estruturas, do cientificismo eurocêntrico, questionando o que antes parecia ser a única perspectiva válida de conhecimento. É o primeiro passo para o que Catherine Walsh (2009, p. 27) chama de pedagogias de decolonialidade do saber, “o que permite aos descendentes africanos, reconhecer o problema colonial e decidir e agir sobre e contra ele”, criando novos sentidos, no estímulo da autoconsciência para a ação da existência, humanização individual e coletiva e a libertação.

Na construção de uma educação quilombola, é preciso romper com as lógicas e propor relações de pessoas, advindas da cultura afro-brasileira. Esses valores que orientam suas relações nos fazem refletir sobre as relações históricas de opressão e desumanização para desconstruir uma ideia interiorizada de que os oprimidos são primitivos e inferiores e, portanto, não tem autonomia. Entender algumas questões da colonialidade implica refletir

sobre nossas ações e como estas são percebidas pela sociedade. Educadores também são pessoas que precisam perceber-se como educandos, construindo uma educação democrática. Radicalmente democrática.

Voltando a atenção para as práticas pedagógicas dos professores e professoras da escola, identificamos nos relatos dos envolvidos no projeto quilombola, registrados em entrevistas e no próprio PPP, que é a primeira vez que se discute um tema que ultrapassa os limites da instituição, no sentido também de impactar em reflexões pessoais de cada educador.

Em geral, os docentes revelam que orientar seus trabalhos, seus planejamentos e sua prática pelo viés da Educação Étnico-racial é um desafio diário, pois ainda precisam conhecer melhor a comunidade de Paratibe, seus sujeitos e seu processo histórico como quilombola; consideram necessário ampliar as discussões sobre as legislações que orientam os estudos, como a Lei 10639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2006), as Diretrizes Curriculares para uma Educação Escolar Quilombola (2012) e os referenciais teóricos que fundamentam os estudos da Pedagogia Decolonial, Intercultural e Educação antirracista; bem como promover um movimento de consciência de cada profissional como responsável pelo processo de mudança, já que todos falam que a escola precisa mudar.

Então no processo de discussão do PPP, através dos valores civilizatórios afro-brasileiros, também surgem críticas e questionamentos para uma compreensão da viabilidade do projeto, diante da colonialidade dos nossos saberes. No texto do PPP está dito:

Dizemos que nossa escola é quilombola e trabalha africanidades é um discurso que deve ser proferido com precaução. Porque isso implica em integrar um conjunto de princípios que precisam ser (re)construídos cotidianamente e, por isso, devem tomar o lugar de outros princípios que estão enraizados por séculos em nosso ser e fazer. (EMEIEF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 11).

Essa preocupação é persistente porque os professores da escola não são da comunidade. Fizeram suas licenciaturas, passaram num concurso para trabalhar numa escola municipal e se a escola não promover a formação continuada, eles e elas vão permanecer leigos no assunto. Nos cursos acadêmicos de formação de professores não se ensina a dialogar e conhecer seus educandos, mas a reproduzir conteúdo e a cultura do silêncio. Daí vem mais um questionamento:

Mas, então, como podemos ser escola quilombola se os espaços de aprendizagem são limitadores e servem a um conhecimento racionalista eurocêntrico? Como podemos ser escola quilombola, se não conhecemos a comunidade a quem servimos e, dela, não extraímos a essência do nosso trabalho? (EMEIEF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p.12-13).

As repostas e os caminhos para resolver esses questionamentos também estão registradas e a atuação precisa se orientar por três dimensões de conhecimento. Primeiramente é preciso reconhecer, interagir e promover com os saberes da ancestralidade que se perpetuam na comunidade; em segundo, resgatar a memória, com propostas de melhorar a autoestima e se ver como sujeito (falar de si); em terceiro aspecto, desenvolver práticas em que a corporeidade seja sagrada e veículo de inserção no mundo.

Percebemos que a cultura da dança e da musicalidade está enraizada no corpo, sendo a essência da cultura africana. Por isso que em toda formação continuada dos professores a musicalidade, acompanhada dos instrumentos musicais está presente. Parece que o som do tambor, chega para acordar a alma, uma energia que embala o corpo, que comunica o sagrado. Talvez seja por essa harmonização, que me encanto por esse tema, tornando o ato de educar um ritual que vai além da palavra, manifestada na espontaneidade dos educandos quando de forma surpreendente tocam e expressam culturalmente sua ancestralidade pela dança.

Essa aproximação dos docentes e equipe para se ouvirem, já é um exercício dialógico e um passo que se dá na construção de uma proposta contra-hegemônica de educação numa sociedade excludente. O professor Felipe Reis traduz seus sentimentos no processo de elaboração do PPP:

Eu acredito que temos uma escola composta por profissionais ávidos por transformações, sobretudo no que concerne à auto-percepção dos aprendizes sobre sua própria constituição identitária. O contexto do qual nossa escola está inserida é caracterizado por uma série de problemas e obstáculos, claro. De fato, os problemas e obstáculos vivenciados tanto pelos profissionais quanto pelos próprios aprendizes não são, em nenhuma medida, diferentes dos problemas que assolam a sociedade brasileira (e até mesmo mundial). De modo geral, desde problemas estruturais no espaço físico da instituição – o que, por sua vez, leva a salas lotadas, quentes, etc. (...) Não obstante, a preparação e a união dos profissionais propiciam formas eficientes para lidar com situações problemáticas. Eu acredito que nossa escola encontra-se num percurso repleto de desafios - uma característica que tem marcado a história da educação, com efeito! E a fim de continuarmos nessa jornada, é preciso que haja empoderamento e participação da comunidade e, sobretudo, abertura e preparação para trabalhar as rupturas, descontinuidades e também

incertezas. (EMEIEF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 30).

O que mais me chamou a atenção nas palavras desse professor foi ele dizer que embora a escola tenha suas demandas e dificuldades, está conseguindo se articular para promover a formação dos professores para a compreensão do que sejam práticas étnico-raciais e pensarem juntos em como solucionar os problemas do cotidiano escolar. Isso determina um diferencial, no que ele diz sobre ter marcado a história da educação.

É importante relatar também a opinião dos discentes narrados no PPP durante a consulta para ser aprovado. No projeto apenas duas se pronunciaram, enfatizando problemas estruturais e na postura de alguns docentes. Nas palavras de uma aluna do 8º ano:

Se eu falasse que minha escola está boa, estaria mentindo. Vamos lá, faltam professores que estejam nesse ramo não só para ensinar letras, números, línguas, países e cultura, mas sim para ensinar o amor, ensinar tudo isso, mas não são todos. Não é fácil sair de casa e passar cinco horas aqui e ser tratada como apenas um aluno. Tenho vocês como tios. Precisamos de amor nas escolas. Isso serve pros alunos também, professores também precisam de amor. (EMEIEF ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, 2016, p. 31).

Eu diria que me identifiquei com esse relato por que também acho que falta axé nas aulas de muitos professores. O axé é um dos valores civilizatórios que nos permite o encantamento, a alegria de aprender com brilho nos olhos, na realização da vida e do sentido das coisas. Somando a amorosidade que tanto Freire nos fala, para não ser tratada apenas como mais uma aluna, mas como humanidade. Traduzindo, ser reconhecida pelo nome, ter seus saberes respeitados, sua cultura valorizada e a liberdade de dizer sua palavra.

Encerrando esse diálogo com várias opiniões anteriores a esta pesquisa, achei importante mencionar o que a professora Ivonildes Fonseca, da Universidade Estadual da Paraíba, ministrante de um módulo no primeiro curso de formação, percebeu durante as formações: “eu ainda não tinha conhecido uma equipe tão comprometida com todos os aspectos da escola em que trabalha.” É o olhar de quem vem de fora e não está presente no cotidiano, mas reconhece nos envolvidos um comprometimento e uma vontade de avançar.

Todas essas considerações são importantes para demarcar novos passos e avaliar o que já foi construído. Apesar das dificuldades e que toda formação humana é um processo, o projeto quilombola desenvolvido amparado no PPP mostrou-se satisfatório para a equipe

docente e gestão, pois eles afirmam que passou a ser um dever com a comunidade e não apenas uma opção para a escola nota 10²⁵.

Um diferencial foi a participação dos educandos nas aulas e eventos. O que demonstra um maior envolvimento e interesse de discentes, com a elevação da autoestima, foi reduzindo a evasão e conseqüentemente a repetência. O que comunga com o que foi demonstrado em outras pesquisas, que o racismo é um fator de fracasso escolar de alunos negros. Mostram que a sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e da discriminação.

Como desafios ainda para o próximo PPP, fica a discussão curricular, até porque não houve amadurecimento para incluir essa pauta no planejamento da gestão com a secretaria de educação do município para esta ação. Como somente há pouco tempo a escola passou a ser oficialmente quilombola, a alteração curricular ficou condicionada a uma aprovação da secretaria municipal de educação.

²⁵Escola Nota 10 é o programa de incentivo à produtividade da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de João Pessoa, que confere 14º salário aos docentes que desenvolveram junto com a escola o atendimento a exigências para gerar indicadores de qualidade. Critérios como “participação na formação continuada”, “organização de diários e rotina pedagógica” e “participação nos eventos e projetos definidos no calendário da prefeitura” são alguns dos critérios levados em conta.

5 NEGROS E NEGRAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA SUA CONDIÇÃO JUVENIL

Negros e negras: sentidos e significados da sua condição juvenil é um desabafo, mas também uma reflexão, sobre os depoimentos da juventude e educadores/as de Paratibe. Faço uma contextualização sobre o ser jovem negro de periferia, para a partir dos dados da pesquisa analisar como os e as jovens de Paratibe estão vivenciando sua condição juvenil, em especial ao se reconhecerem enquanto negros e negras, descobrindo-se na sua ancestralidade afrodescendente. A afirmação da identidade quilombola ainda está em construção para a juventude de Paratibe, pois embora tenham interesse pelas danças de matriz africana e por viverem na comunidade dos seus antepassados, ainda existe muito preconceito em ser negro quilombola, usar cabelo trançado ou afro, e da questão religiosa. Na percepção de um pertencer silenciado apresento como eles se expressam sobre si, a comunidade e a escola.

5.1 Realidade dos estudantes da periferia de Paratibe – “eu não sei como fazer parar de doer”

O mundo real, da “vida verdadeira”, é cheio de incertezas. (PAIS, 2006, p. 12).

Abro este capítulo trazendo uma realidade bem comum dos/as estudantes da escola que convivi. Eu estava lá, próxima a eles, conversando sobre assuntos da pesquisa que me levaram a conviver com as questões da vida pessoal que ficam escondidos e marcados pela dor.

Meus primeiros encontros com os estudantes da escola ocorreram em 2017. Ainda não estava “realizando” diretamente a pesquisa do doutorado. Ali eu apenas estagiava como graduanda de Pedagogia, em segunda formação. Estava tendo uma experiência de observação participante na turma do 5º ano da tarde.

Lembro que a professora tinha dificuldade para começar a aula, uns conversavam paralelo, outros faziam questão de ficar passeando pela sala. Eu via gente de cabeça baixa como se dormir fosse a melhor opção. Sem contar que a sala também tinha alunos com deficiências ou transtornos, uma com síndrome de Down e uns 4 que estavam fora de faixa, com diferentes diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Nesse período houve na escola

um surto de meninas que estavam cortando os pulsos. Foram várias, mas curiosamente não via essa reação nos meninos. No caso deles, era mais comum registrar atos de violência uns com os outros. Algumas daquelas pessoas demonstravam um perfil depressivo. Entre elas tinha uma menina que muito chamou minha atenção. Sua pele era mais escura do que as dos colegas e isso a destacava, mesmo que não gostasse de ser vista. Escondia-se na “turma do fundão”, vivia triste e já estava fora de faixa, pelo fato de até aquele estágio ainda não saber ler. Muitas vezes sentei ao seu lado para lhe acompanhar nas tarefas e avaliações. Todavia, quando se tratava das atividades que traziam o encontro com as danças tradicionais de matriz africana, ela tinha uma imersão única na corporeidade. Era inspirador vê-la dançar. Quando retornei à escola para iniciar a pesquisa, não encontrei mais a estudante.

Tempos depois, pude reencontrar problemas semelhantes com outros jovens, dessa vez do oitavo ano. Um dos participantes da pesquisa tinha dezesseis anos e muita resistência para realizar atividades. Mas o que deveria ser o tema de um concurso de redação proposto pelo Controladoria Geral da União com o tema “Faça o que é certo, ainda que ninguém veja”, acabou o motivando a nos contar este desabafo:

Eu choro muito, eu me afasto de tudo, eu só queria ficar na minha cama o dia todo sem fazer absolutamente nada. Às vezes, mal queria acordar. Eu peço desculpas por tudo, mesmo estando certo, mesmo quando a pessoa nem sabe o porquê. Eu não como direito, tem dias que consigo ficar o dia todo sem comer nada. Eu não quero mais fazer as coisas que eu gosto. Elas perderam a casa porque tem vergonha de mim. Eu ando cansado de tudo e só preciso de um tempo dessa vida. Desculpa se as vezes eu não quiser falar sobre, é que eu não sei como contar sem chorar e isso não é algo que gosto de fazer na frente de ninguém. Há algo de errado comigo, eu não sei como fazer para parar de doer.

Sempre calado e resistente a escrever a redação, disse que não sabia escrever o texto, mas na verdade os motivos são bem mais delicados. Estive com Faraji²⁶ algumas vezes em atividades. Entrava mudo e saía calado, dizia não gostar de falar.

Certo dia encontro Faraji acompanhado com mais duas amigas da sala querendo conversar com a assistente social. O tempo passava, eu estava organizando o laboratório de informática para fazer uma atividade da pesquisa e chamar um grupo. Percebi que ele estava inquieto, pois a assistente social estava ocupada em outros casos. Como eu gostaria de tê-lo na atividade comigo, perguntei se ele queria conversar. Então, após longa conversa ele conta

²⁶Lembrando que trata-se de nomes fictícios de origem africana para preservar a identidade dos jovens.

que estava apaixonado por outro menino da sua sala e eu seria a primeira pessoa adulta que ele confiava aquele assunto tão difícil para alguém que prefere não falar.

Eu fiquei apreensiva com a tristeza dele em dizer que sua mãe não aceitava como ele era e ao mesmo tempo feliz dele poder contar comigo para desabafar e se sentir mais leve. Em outra situação de interação, ele conseguiu revelar que sua mãe não aceita nem a si mesma como mulher negra, querendo sempre interferir na natureza do seu cabelo. A princípio fiquei confusa em ter contato com a realidade tão particular da vida deles e não saber como traduzir emoções. São vidas permeadas por um cotidiano de condições precárias, rodeadas pela violência, pelas instabilidades do trabalho que se intensificam com o silenciamento carregado pelo sentimento de inferioridade.

Em algumas turmas tive uma aproximação maior, interagia com eles de maneira que fui criando espaços para diálogos. Eu realmente queria que eles se sentissem à vontade comigo.

Acredito que muitas escolas não consigam trabalhar com essas questões pessoais, por terem tantas demandas e pouca ou desinteressada equipe, mas conhecer os educandos e sua realidade é fundamental. Porque muitos docentes pragmáticos ou neoliberais têm práticas tão friamente tecnicistas que preocupam-se em cumprir seu papel, com acomodação e adaptação ao mundo. Estão ocupados demais com a transmissão de saberes e a busca por rendimentos que não conseguem dar conta de perceberem seus próprios discentes.

No entanto, quando uma escola busca se transformar para colaborar com a transformação do mundo a sua volta, de perceber que é preciso denunciar situações anti-humanistas, como o preconceito e o racismo, principalmente no ambiente escolar, seus docentes e profissionais precisam estar atentos às especificidades humanas. Não que devam exercer o trabalho de terapeutas, psicólogos ou assistentes sociais. Cada um tem sua função, mas foi em Paulo Freire que consegui digerir essa compreensão e relacionar a necessidade da amorosidade no trabalho docente:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me a reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me ao seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta e nem assistente social. Mas sou gente. (FREIRE, 1996, p. 144).

Por sermos gente e nos relacionarmos com gente, considero importante observar a participação ou ausência dos estudantes em sala de aula. Uma das problemáticas que impulsionaram essa tese foi justamente a baixa autoestima dos estudantes negros de Paratibe e o sentimento que eles carregam de inferioridade diante dos outros. Ser negro, pobre e de periferia parece ser um estereótipo bem fortalecido do fracasso. E essa é uma condição que enquanto educadores progressistas, em defesa de uma educação humanizadora, precisamos combater.

Residir em periferia caracteriza uma condição de ser jovem, concordo com o autor mexicano estudioso das culturas juvenis José Manuel Valenzuela Arce (2009) que juventude é um conceito subsumido nas questões referentes à classe social, determinado pelos níveis desiguais de desenvolvimento. A partir desse contexto sociocultural e econômico, é que podemos entender inclusive como essas questões afetam os projetos de vida da juventude. Quando Arce (2009) diz no título de seu texto “El futuro Ya Fue”, ele faz referência a um “futuro” cheio de incertezas, como um lente que turva a visão das opções no horizonte, para enfrentar seus problemas fundamentais, principalmente para pessoas pobres e de grupos étnicos pelos direitos de viverem. Assim, Arce traz um panorama mundial, retratando que, de cada seis pessoas no mundo, uma é jovem e que a maioria vive em países subdesenvolvidos, comprometendo seu tempo social de vida.

En el escenario global definido por la desigualdad, la mitad de la población mundial vive con menos de dos dólares al día y una quinta parte lo hace con menos de uno. En este marco se definen los proyectos de vida de los jóvenes, quienes, además, enfrentan el incremento del riesgo y la inseguridad, el SIDA – que contagia a un joven cada 14 segundos – el incremento del suicidio juvenil, la pérdida de confianza en las instituciones, la pobreza y la crisis como referencia de vida, la ausencia de opciones ocupacionales, la deserción escolar y la atenuación de la educación como recurso de movilidad social. Por si fuera poco, en América Latina se encuentra una parte importante de los jóvenes en condiciones de extrema pobreza. (ARCE, 2009, p. 20).

É muito preocupante essa relação de extrema pobreza com a insegurança das condições de vida juvenil na América Latina e que demarca claramente a realidade brasileira, potencializada ainda pela condição de ser negro. Abdias do Nascimento menciona uma pesquisa de 1969 da revista *Veja*, em que 40 a 50% da população do Rio de Janeiro são favelados. O que chama a atenção para um cenário que pouco mudou, de que a maioria absoluta dos favelados brasileiros, cerca de 95% são de origem africana.

Esse detalhe caracteriza uma irrefutável segregação racial de fato. Isso no que concerne a população negra urbana. Entretanto, cumpre ressaltar que a maioria dos descendentes de escravos ainda vegeta nas zonas rurais, escrava de uma existência parasitária, numa situação de desamparo total. Pode-se dizer, inclusive, que não vivem uma vida de seres humanos. (NASCIMENTO, 2019, p. 280).

Podemos até dizer o quanto esses dados ainda são atuais e como a resistência a opressão deve manter-se ativa, inclusive como foco nas escolas quilombolas e nas discussões das relações étnico-raciais para que os jovens transcendam esse cenário desumano. Pois morar na periferia é acordar e conviver com as adversidades, embora estas já estejam marcadas na vida deles, nos seus corpos, na suas expectativas e ausência de esperança. É um problema social que me inquieta bastante enquanto pesquisadora da categoria juventude: os desafios de ser jovem e de conviverem com a violência. Sobre essa pauta, Carrano (2008, p. 190), acrescenta:

Jovens da periferia da cidade se articulam em torno de identidades móveis, ambíguas e flexíveis que emergiram e se desenvolveram em espaços periféricos da sociedade, numa resposta possível à crise estrutural do capitalismo que elevou enormemente o grau de incerteza no processo de trânsito da juventude para a vida adulta. (CARRANO, 2008, p. 190).

Essas incertezas afetadas pelas condições sociais comprometem os/as jovens chegarem a vida adulta, lhes são tomados o direito de crescer? Acrescenta-se que a população afrodescendente é a mais afetada pela violência. A publicação do Atlas da violência de 2019, alerta quanto ao crescimento das juventudes perdidas e como esses dados se misturam com as estatísticas da população negra:

Observou-se aumento expressivo dos homicídios de jovens em diversas unidades da federação, as mesmas onde verificou-se o crescimento da taxa geral de homicídios em 2017. Ao mesmo tempo, o grupo etário de 15 a 29 anos representou 54,5% do total de vítimas de homicídio naquele ano, embora represente apenas 24,6% da população total do país (IPEA; FBSP, 2019, p. 29).

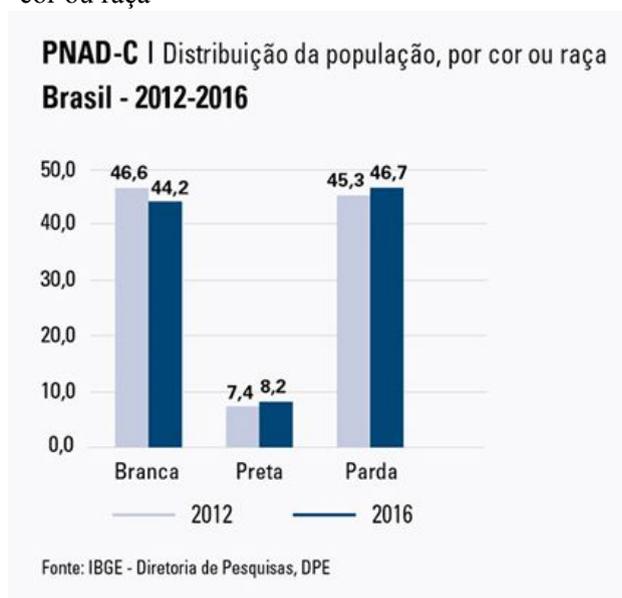
Esse retrato da realidade brasileira confirma toda uma condição juvenil anunciada por Arce quando relaciona a pobreza/violência a presença juvenil. Contata-se que “a morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980.” Além da tragédia humana, essas estatísticas de homicídios de jovens geram consequências sobre o desenvolvimento econômico e afetam em substanciais custos

para o país. Ainda apontam os Atlas da violência (2019, p. 25), “conforme mostraram Cerqueira e Moura (2013), as mortes violentas de jovens custaram ao Brasil cerca de 1,5% do PIB nacional em 2010.” E apontam para a emergência de políticas públicas voltadas para a juventude que favoreça a mudança desse quadro, que esteja além da assistência dos direitos básicos, como programas, projetos e ações voltados para jovens em “situação de risco” e “desvantagem social”. “A inserção no mundo da cultura, as formas de lazer, os estilos e movimentos culturais são pouco considerados na elaboração de políticas para a juventude” (GOMES, 2004).

Um fato relevante a se observar é que a sociedade está mudando, como mostra o gráfico do PNAD (2012-2016). Segundo notícia de Adriana Saraiva,

verifica-se que o número de brasileiros que se autodeclararam negros e pardos, através do sistema de cotas tem aumentado desde 2010. A gerente da pesquisa, Maria Lucia Vieira, ressalta que a redução dos brancos e aumento de pretos e pardos na população é uma tendência verificada ao longo do tempo. “Até o Censo Demográfico 2010, os brancos representavam mais da metade da população e naquele ano, pretos e pardos ultrapassaram”,

Gráfico 1 – Sobre a distribuição da população, por cor ou raça²⁷



Fonte: IBGE

²⁷Dados populacionais do Brasil quanto à cor/raça segundo a Pesquisa Nacional por amostra domiciliar - PNAD 2012-2016. Acessado em 06 de março de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>.

Esses dados nos revelam como precisamos reconstruir o currículo escolar para uma educação étnico-racial. Para negros e não-negros, é preciso reafirmar o papel social da escola incorporando conhecimentos a partir do multiculturalismo crítico. Ampliando as pesquisas e estudos fundamentados por valores atribuídos à implementação da lei 10.639/03, refletimos a necessidade de uma escola que esteja comprometida com a formação humana dos seus sujeitos e supere o olhar acomodado e cansado de espaço apenas como transmissor de conteúdo. Não há alternativa para a educação no contexto da pobreza latino-americana senão inserir a escola nos contextos de enfrentamento a essa realidade social. E cada componente curricular, cada docente, cada proposta didática, não pode isolar essa realidade que o aluno traz de seu contexto:

Una pedagogía crítica parte de una posición reflexiva ante los procesos cognitivos escolares y los extraescolares, reflexividad que no sólo involucra la discusión de textos, sino también la discusión- transformación de la vida, o la educación como praxis transformadora, dialógica, activa, crítica y reflexiva como a la que se refirió Paulo Freire, una educación que, como práctica libertadora, se construye en la mediación de la experiencia individual y la realidad social. (ARCE, 2009, p.30).

É urgente a necessidade de se problematizar a realidade das comunidades, das periferias, dos povos subalternizados. As estatísticas apontam o abismo das desigualdades sociais e todos os efeitos gerados dificultando o crescimento do país no Índice de Desenvolvimento Humano. Entre esses dados anteriores, agrava-se também a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições do Atlas da Violência:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não-negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não-negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. (IPEA; FBSP, 2019, p. 49).

Embora esses dados não apontem exclusivamente os jovens, mostra que ser afrodescendente no Brasil é viver um risco de não chegar vivo ao final do dia. Tanto que a escola Antônia do Socorro já presenciou um tiroteio em seu portão de entrada em horário de maior movimentação de crianças e jovens, em 2017. É preciso compreender que com a divulgação dessa realidade pela mídia, gera alerta para a sociedade não ignorar esses fatos

como também medo entre os jovens, de não terem presente e nem futuro. E tudo isso deveria ser assunto discutido na escola, pois essas subjetividades fazem parte do cotidiano vivido dos estudantes, afetando sua vida emocional e refletindo no comportamento e na disposição para estudar.

Essa realidade dos jovens não é diferente da vida da comunidade negra de Paratibe, diante dela comungo com a estudiosa da educação étnico-racial, Nilma Gomes, quando aborda o cotidiano de jovens da periferia:

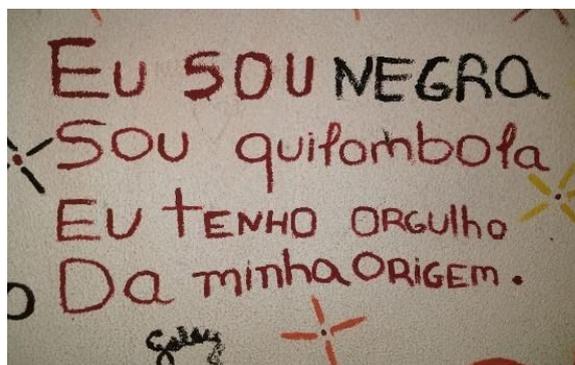
Como todo e qualquer processo de mudança, ruptura e amadurecimento, a afirmação da identidade juvenil e negra também traz angústias, indagações e novas responsabilidades diante da vida.

Essa situação revela que os estudos sobre a juventude no Brasil precisam dar conta da presença da diversidade étnico/racial na trajetória de vida dos/as jovens do nosso país. Mesmo quando trabalham com o conceito de “juventudes” os poucos estudos dessa área que realizam uma análise mais profunda sobre a temática, tendem a omitir ou excluir as implicações étnicas e raciais nas trajetórias de vida dos/as jovens, principalmente, daqueles que pertencem às camadas populares. (GOMES, 2004, p. 10-1)

Na intenção de dar conta dessa lacuna nas pesquisas com juventudes, esta tese partiu da inquietação de conhecer os jovens estudantes da comunidade de Paratibe, na sua condição negra e quilombola.

5.2 Quem eram os estudantes, sujeitos da pesquisa!

Foto 22 – Registro na parede da escola, durante uma aula em 2019



Fonte: arquivo pessoal.

Para esta pesquisa, fui em busca dos estudantes que moram na comunidade quilombola e compreender após algumas reformulações, como eles se identificam com os saberes afrodescendentes presentes em seu cotidiano. Da escola, tive convivência com os

estudantes dos 8º anos da tarde, somando 120 alunos. Participei de vários momentos desde o início do ano letivo, para entender a dinâmica da escola, dentro do que ela propõe e do que é possível realizar.

Do total de estudantes da escola a maioria mora nas imediações da escola e já estuda na mesma desde a educação infantil. Criam-se laços e dos relatos que tive muitos são filhos de ex-alunos/as de Dona Antônia. Observei também que o parentesco entre os estudantes é algo presente, sempre andam em grupos para ir e vir de casa para a escola, um irmão sempre cuida dos outros mais novos e somam-se os primos que estão sempre juntos.

Para a pesquisa reuni apenas os educandos que moram na comunidade de Paratibe e são matriculados nas vagas de quilombolas para “escutá-los” e entender como eles estão vendo o mundo a sua volta. Considerei curioso a direção da escola afirmar que eles nunca tinham realizado atividades com os jovens quilombolas todos juntos, o que pode explicar que percebi uma dificuldade de interação entre eles. Na verdade existia uma timidez no ar quando todos estavam numa sala, sentados em círculo olhando uns para os outros.

Nas três turmas encontrei apenas 14 estudantes matriculados como quilombolas, embora estivesse convivendo e participando das aulas com as turmas completas durante dois meses. A partir da necessidade de iniciar apresentando esses jovens estudantes e como as informações que busquei na secretaria da escola estavam incompletas e desatualizadas, resolvi ainda após essas atividades de grupo pedir que eles/elas preenchessem um questionário com seus dados.

Entreguei o questionário para os/as jovens que já tinham participado das atividades comigo, para que eles preenchessem. Acredito que foi uma boa opção pedir deles informações pessoais depois de uma convivência em sala e contribui até numa aula de campo a comunidade. Fiquei feliz pela dedicação das meninas que tem dificuldade de ler, escrever e principalmente falar, em especial Mara que ficou até depois de tocar a sirene, para conseguir responder tudo.

Dos que estavam presentes e se dispuseram, a idade deles varia de 12 a 18 anos e todos se declararam negros e pardos. Quando perguntei no questionário, se eles se aceitavam como eram ou se gostariam de serem diferentes, todos afirmaram gostar do jeito que eram. Em um dos registros uma jovem negra de cabelos alisados nos disse: “T tecnicamente eu me aceito, não gostava muito do meu cabelo mais tô aprendendo a gostar. Não gostaria de ser diferente, eu gosto de jeito que sou e não pretendo mudar.” Do período que comecei a frequentar a escola até durante a pesquisa, percebi que estava havendo uma mudança de

comportamento com relação ao cabelo. Das minhas conversas com as meninas e outras atividades na escola, já começava a ver entre elas um novo olhar para a libertação dos cabelos.

A questão da aceitação de si, de ser como é, é ainda um tema que precisa ser amplamente trabalhado na escola e ainda será comentado adiante em outras situações. Tem o aspecto da estética das meninas, de esconder o cabelo natural ou fazer chapinha; os meninos se resolvem raspando mesmo. E tem a questão mais forte, que é cultural: superar o preconceito e a inferioridade que eles carregam através da timidez e do silêncio.

Os/as jovens sujeitos da pesquisa moram em casa em sítios que tem como tronco principal o núcleo familiar dos avôs. Essas gerações anteriores tiveram muitos filhos e mantinham todos por perto, construindo suas casas nos terrenos dos pais na medida em que iam formando novas famílias. Esses filhos, hoje os pais da geração, de jovens estudantes da escola. Em Paratibe havia uma tradição de todas as mulheres mães irem para o mangue pescar, deixando seus filhos com as avós, fato que criava vínculos dos netos com as avós, que iam sempre sendo chamadas de “mãe”. Enquanto que as mães biológicas eram chamadas pelos filhos por seus nomes de batismo ou apelidos, o mais comum entre eles.

Embora a estrutura territorial dos sítios seja para possibilitar a convivência e a função social da maternidade mais coletiva, na geração atual essa tradição foi diminuindo também. Dos/as estudantes quilombolas que moram com a avó, encontrei apenas duas estudantes irmãs e outro estudante. No entanto, a convivência com os mais velhos é algo mantido pela comunidade. Caminhando pelos sítios, observei a presença marcante do grau de parentesco entre eles havendo respeito e o costume de pedir a bênção, valorizando a ancestralidade.

Senti a ausência masculina dos pais na vida desses jovens, pois apenas um menino mora com o pai e a mãe e uma menina mora apenas com o pai, pois a mãe mora em outra casa com outros filhos. Os demais moram apenas com a mãe e os irmãos. Com a mudança das famílias, não apenas nuclear, vai permitindo que esses pais e mães constituam novas famílias, normalmente com pessoas sem o vínculo com a comunidade, contribuindo para encontrarmos pessoas que não são negros agregados à comunidade.

Sobre esse lugar de morar, todos dizem gostar de viver em Paratibe, seja nos sítios, no conjunto residencial de apartamentos, e também em Mussumagro, bairro vizinho. Tudo é próximo da escola, contribuindo para que todos se conheçam. Mara, uma das meninas mais caladas me surpreendeu quando aceitou contribuir com o questionário e até me deixou

muito emocionada, pois tudo o que ela não tinha dito antes, conseguiu dizer escrevendo. Ela gosta do lugar que mora e diz: “porque é calmo e as pessoas são muito gentil e carinhosas comigo”; Garai também concorda: “é uma lugar bom, agradável, ótimo para alguém morar”; e Kalyfa destaca que gosta porque: “é um lugar tranquilo, e eu conheço bastante gente, com quem eu compartilho momentos felizes.”

Nas conversas que fui tendo percebi que as opções de lazer para a maioria é se reunir para conversar nos espaços comuns dos sítios, já que é onde ainda se sentem seguros. Normalmente eles/elas não têm costume de sair do bairro ou frequentar espaços de lazer em outras áreas da cidade de João Pessoa. Muitos nem conhecem o centro da cidade. Nas visitas que fiz também observei que os jovens gostam de ouvir música alta, como funk nas rádios ou playlists nos aplicativos de música.

A escola é vista como sendo um espaço de socialização, interação e lazer. Eles consideram que a escola tem sido importante na sua formação pessoal e escolar, por ser uma escola que interage mais. Perguntei como eles se sentiam estudando numa escola quilombola. Dos 10 participantes, apenas 5 responderam e os outros deixaram em branco.

Destaco as opiniões das que responderam. Mara diz: “eu me sinto orgulhosa estudando aqui nessa escola e **eu não me importo com o que as pessoas dizem comigo**”; para Jata, “eu me sinto normal, porque não tem nada a ver a escola ser ou não ser quilombola. **Mas tem gente que é preconceituosa.**” Na opinião de Mara e Jata, existe uma satisfação ao estudar na escola e também afirma que existem preconceitos. Nos relatos seguintes, eles destacam a importância da escola ter uma cultura diferente, e, portanto Niara confessa: “**me sinto até mais confortável** que na outra escola que eu estudava, essa escola interage mais.”

As outras participantes têm comentários semelhantes: Sharifa, apesar de falar pouco, acha que a escola tem uma cultura diferente. Ela diz: “eu me sinto normal” e Kalyfa entende que a escola tem algo diferente, pois “falam mais sobre os quilombolas” e sobre o que sente, ela diz: “pra falar a verdade eu me sinto normal, nunca parei pra pensar como eu me sentia”

Aduke, diz o seguinte: “eu mesma acho ótima, **porque eu não ligo pra isso não**, mais é bom que a gente participa”. Ela é uma menina negra, séria como uma graúna, que sempre chamou minha atenção por ser alta, bonita e de uma presença forte. Dificilmente via um sorriso em seus lábios e sendo muito calada: “sou mais na minha, não gosto de me abrir não”. Inclusive na atividade na produção do cartaz, ela não se dispôs a interagir, respeitei sua decisão. Para a minha surpresa, ela afirma que nunca sofreu racismo, mas já presenciou

muito. Talvez seja uma maneira que ela encontrou para se preservar, por isso ela não se permite muita socialização. Ela considera que a escola tem ajudado bastante na sua formação escolar e pessoal.

Quando comecei a passar mais tempo sem ir na escola para sistematizar os dados e escrever a tese, ela e sua amiga começaram a se aproximar mais de mim. Ela estava mais comunicativa, inclusive na sala de aula. Fiquei feliz quando a vi num sábado na escola na oficina de Maracatu, uma atividade de extensão parceira da escola. Neste dia, foi a primeira vez que ganhei um sorriso dela. Comentou que tinha ido para o mangue com uma prima pegar caranguejo e camarão. Tirei até foto para registrar o momento.

As falas das jovens revelam que a escola tem contribuído na afirmação da sua identidade negra, através do esforço de inserir no seu cotidiano discussões e práticas culturais afrodescendentes, repudiando atitudes racistas e sempre procurando vivenciar o construído no PPP da escola. No entanto, parece haver ainda um desconforto, sobre a opinião dos outros sobre ser negro e quilombola.

Quando elas destacam no seu discurso que “não ligam para o que os outros dizem”, já estão anunciando que existem no ambiente escolar e não-escolar comentários que estão incomodando e reforçando preconceitos. Pode até ser que estejam ignorando o que escutam, pois sofrem para transformar o olhar até para si mesmas. Isso se explica quando compreendemos com Nilma Gomes que a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural e portanto, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (GOMES, 2003, p. 171)

No propósito de desconstruir essa negação, ou sentimento de inferioridade com os/as jovens, é que a escola como espaço de formação está inserida num processo educativo de empoderamento dos seus educandos para além dos currículos, disciplinas escolares, regimentos, projetos, provas e conteúdo. Desta maneira,

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, segrega-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171-172).

Ainda na intenção de filtrar através do olhar deles como a escola trabalha as questões da identidade negra, perguntei se eles mudariam algo na escola. Caso fosse positivo, como eles gostariam que a escola fosse? Propus que eles sugerissem temas de seu interesse

para serem discutidos em sala e se já presenciaram ou sofreram racismo. As meninas responderam, menos Shena e Panyin.

Kalyfa gostaria que a escola fosse mais organizada e mais estruturada. Considera importante inserir outros temas em discussão em sala de aula, como: “o racismo e também o fato das pessoas precisarem diminuir outras para se sentir melhor”. Afirma já ter sofrido racismo: “algumas pessoas falavam do meu cabelo, mas eu nem ligo mais para isso”.

Trazer a discussão do racismo para a sala de aula já é compreensão de uns e ainda motivo de vergonha para outros, mostrando o quanto a escola precisa se posicionar quanto aos assuntos étnico-raciais. Além de mostrar a existência de atitudes preconceituosas, apresentar aos estudantes e professores outro lado da história. O racismo desumaniza porque se apropria de uma concepção de que brancos são superiores aos negros, bem defendidos pela eugenia. Para Albert Memmi (2007, p. 107) “o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” e acrescenta que toda a colonização eurocêntrica se revela

no conjunto de comportamentos, de reflexos aprendidos, exercidos desde a mais tenra infância, fixado, valorizado pela educação, o racismo colonial é tão espontaneamente incorporado aos gestos, as palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das estruturas mais sólidas da personalidade colonialista. (MEMMI, 2007, p. 107).

É nesse sentido de ser incorporado ao comportamento que o racismo resiste ao tempo e as mudanças sociais e históricas já vividas, com a diferença que os professores/as precisam entender o que os jovens estão “comunicando”. Enxergar o racismo como problema social é identificá-lo quando expresso nas frases mais banais do cotidiano, como “o cabelo rastafári é sujo”, “cabelo alisado é desejo de embranquecer”. Trata-se de um exercício do trabalho docente para não nos tornarmos “cegos e surdos”, indiferentes talvez por já estarmos afetados.

Mara “gostaria que na escola não tivesse preconceito e nem briga e que fosse mais alegre e as pessoas respeitasse mais as outras”; sugere nesse sentido que a escola traga para a sala de aula a discussão sobre o respeito principalmente pelos funcionários e professores. Conta que o racismo é presente em sua vida: “eu sofro até hoje mais eu não dou ânimo. Eu faço que tô nem vendo; da escola mesmo que me xingam.”

Sharifa respondeu: “eu gostaria que tivesse mais objetos, tipo quadra de futebol para as meninas”. Na sugestão sobre o que temas para conversar em sala, ela comenta: “tipo, quando tem meninas com o cabelo crespo, aí as meninas ficam rindo”. Porém existe uma dificuldade de se aceitar, porque ela é negra e sempre anda com o cabelo bem preso? Quando

perguntada se já sofreu racismo, ela desconversa: “não, muito difícil por que eu sou morena, mas nunca me xingaram.”

O cabelo, a estética e o corpo ainda são assuntos pouco discutidos na escola, mesmo sendo uma temática já vista no PPP como necessária. Existe ainda a carência da escola da práxis sobre a corporeidade e desenvolver como proposta pedagógica entendendo “o corpo como uma linguagem que a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.” (GOMES, 2003, p. 174)

Sharifa é um exemplo interessante, porque ela tem cabelo crespo que vive preso com coque e se refere as outras (“quando tem meninas com o cabelo crespo”) para falar que gostaria que esse tema fosse abordado em sala. Ela é negra e se enxerga morena, então percebemos a necessidade dos professores terem formação para perceber e discutir identidade negra em suas aulas. Nilma Gomes esclarece que

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebidos pelos educadores e educadoras. Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro. A discussão sobre a riqueza do trato do corpo negro e sobre processos de opressão que o mesmo tem recebido ao longo da história pode vir a ser uma rica atividade pedagógica a ser desenvolvida com alunos e alunas em sala, possibilitando debates e atividades sobre a história e a cultura afro-brasileira. (GOMES, 2003, p. 174).

No sentido de ouvi-los diante dessas realidades e observar como estão se comunicando com o corpo é importante também somar parcerias de educadores que estejam comprometidos com o projeto de valorização da cultura afrodescendente. É fato que requer um empenho para desafiar-se a buscar um estudo da história ancestral e da memória, para ampliar as aprendizagens e levar as discussões para os educandos com sensibilidade para saber lidar com as situações cotidianas.

Aconteceu até um episódio de preconceito na sala de Sharifa, quando uma colega também negra e de cabelos presos passou por uma situação de alguém que bateu no seu cabelo e o prendedor se soltou. Quando as madeixas se avolumaram, causaram risos dos colegas, inclusive Sharifa, que tem o mesmo padrão de cabelo, o que deixou a colega mais constrangida.

Isso revela o quanto reproduzimos os preconceitos sem mesmo entender porque estamos agindo assim. Perceber e aceitar que elas existem é um passo para o amadurecimento e uma possível superação através da sensibilização. Para Niara, os professores deveriam organizar passeios a lugares quilombolas, “para a gente aprender mais a cultura”. Ela é uma menina bem participativa durante as aulas e interage bem com os colegas, mas assim como muitos colegas com quem ela convive, a percepção da vida não é muito boa. Por isso, quando sugere um tema para discutir em coletivo ela diz: “eu sei que vai sair do assunto, mas é depressão.” Com relação ao racismo: “já vi várias situações e também já sofri.”

Algumas meninas ainda não se sentem confortáveis para relatar alguma situação que já passaram com relação ao racismo. É o caso da Jata. Ela afirma que a escola tem muitas coisas que se diferenciam das outras, sempre tem projetos quilombolas que ela gosta muito e já participou. Para melhorar, ela gostaria que a escola tivesse banheiros mais higiênicos, que tivesse muitas outras coisas. Talvez propor um debate sobre o cuidado com o lixo e a limpeza do ambiente escolar, pois as salas depois das aulas sempre ficam muito sujas com lixo largado pelo chão, observado também nas áreas externas às salas.

O tema da religião também foi abordado, diante de tantas construções e crenças que são construídas e desmistificadas quanto as religiões de matriz africana. Mas neste caso tive dificuldade de aprofundar a coleta de dados. O que encontrei mesmo na comunidade foi a presença maior de católicos e dentre os que convivi ninguém manifestou conhecer e participar dos terreiros. Eu suponho que Aduke, por ter dito no questionário que não tinha religião, não se identifique com os católicos e nem com os evangélicos, mas não posso afirmar se sua família mantém a tradição e espiritualidade das manifestações de matriz africana. Apenas duas meninas disseram serem evangélicas, diante de 5 católicas.

Para concluir o questionário, a última pergunta buscava saber sobre perspectiva profissional. Em outro contato com os estudantes do 9º ano de 2018, a sensação de concluir o ensino fundamental ainda era algo de poucas expectativas. Com estes estudantes ninguém do grupo realiza trabalho remunerado. Assumem papéis domésticos nas suas casas e estudam. Quando perguntei se tinham em mente alguma profissão de interesse, o que pensam do futuro profissional, disseram:

“Desejo seguir a profissão do Direito”; Niara afirma: “Quero ser delegada, acho uma profissão muito excelente”; Aduke e Jata pensam em ser policiais. Mas Jata, acrescenta: “eu desejo ser policial, mais tenente. Mara me deixou surpresa, pois ela tem uma dificuldade para participar e falar, mas aqui expressou: “eu desejo daqui pra frente terminar meus estudos

para entrar em uma faculdade para depois eu virar professora de português como Plínio”. Essa estudante seria uma ótima professora quilombola da comunidade. Kalyfa deseja seguir a carreira da psicologia, pois “eu quero ajudar as pessoas de alguma forma, e acho que sendo psicóloga eu conseguiria. Panyin, deseja terminar os estudos para ser enfermeira, assim como Sharifa; Shena, que pouco respondeu por suas limitações de leitura e escrita, disse que quer terminar os estudos para ser professora.

O resultado foi bem positivo, pois tenho acompanhado que os docentes e a equipe da escola de gestoras e especialistas estão sempre incentivando os estudos e a formação profissional. Pelas respostas percebemos que os estudantes tem uma noção das profissões que demonstram interesse e quando eles chegam nos oitavos e nonos existe todo um trabalho formativo para que os/as estudantes possam continuar os estudos em escolas profissionais, escolas técnicas e escolas mais próximas do bairro. Algumas mães ainda são resistentes a possibilidade de seus filhos estudarem longe de casa, pela questão da violência e custos para o transporte.

5.3 O pertencer silenciado – análise das observações, técnicas grupais e entrevista

A atividade de grupo sobre o vídeo teve como propósito compreender as impressões dos/as jovens sobre o racismo, o ser negro e comunidade quilombola. Fiz uma sessão de cinema no laboratório de informática, com pipoca, suco e chocolate no final. Foi uma tarde bem diferente da rotina escolar. Participaram desse momento no dia 28 de março de 2019, sete estudantes e a assistente social da escola.

Assistiram ao vídeo *Pode me Chamar Nadi* (CARDOSO, 2019). Percebi sua atenção, com reações de risos durante algumas passagens do filme. Quando terminou queriam prolongar a distração. Perguntei se poderia gravar com imagem, mas alguns não ficaram à vontade e portanto nem tiramos foto da atividade. Ao terminar fizemos um círculo para uma conversa e perguntei se alguma cena do vídeo já foi vivenciada por eles. Surgiram os temas cabelo, preconceito, quilombolas.

Aziza foi logo dizendo que um menino mexia com ela e como reação ela mandou o menino “se lascar”. A assistente social Pedrina então pergunta: em que sentido ele mexia com você? A jovem responde “com o meu cabelo”. No vídeo o enredo é sobre uma menina negra que tem vergonha do seu cabelo e a todo custo procura escondê-lo. Na escola Antônia

do Socorro, as meninas também procuram esconder seus cabelos prendendo em coques ou alisando.

Sharifa se pronuncia, “apois, comigo ninguém fala do meu cabelo. Dizem que é muito bonito e que querem um desses, ficam dizendo assim.” Porém, os cabelos de Sharifa também vivem prontamente amarrados. E a mesma, já ficou rindo do cabelo de uma colega na sala porque o cabelo se soltou e ficou todo volumoso, armado.

Niara entra na conversa e diz que já se arrependeu de ter alisado os cabelos, quando a assistente social pergunta o que fez ela voltar a usar os cabelos cacheados, ela responde: “porque eu prefiro mais do jeito que eu sou, do que de outra forma. Com o cabelo de antes eu fico diferente, depois eu passei a ser eu mesma.

Das cinco meninas participantes da atividade, apenas essas 3 comentaram situações com o seu cabelo, tendo apenas uma menina afirmado identificação com a história vivida pela personagem Nadi. O corpo negro e o cabelo cacheado constituem elementos fundamentais da cultura afrodescendente. O que podemos observar uma necessidade da escola trabalhar autoestima da identidade negra e de como o preconceito pode ser desconstruído nas convivências entre as jovens. Pois como afirma Nilma Gomes (2004, p.14) as trajetórias escolares parecem não contribuir muito para a construção de uma identidade positiva desses jovens.

Outro aspecto do preconceito, foi identificado com relação à questão quilombola. A escola em seus eventos enfatiza que é quilombola, enquanto os estudantes evitam falar que são quilombolas pois carregam uma vergonha e medo. Kalyfa afirma: “tem gente que é quilombola e tem vergonha de dizer que é quilombola”.

Quando perguntamos o porquê da vergonha, Kalyfa não soube responder, mas Faraji, o menino mais calado do grupo, responde: “com medo. O medo é de arriar²⁸ com eles porque são de comunidade quilombola”. Além de não terem uma compreensão clara sobre o que representam nas suas vidas uma comunidade quilombola (afinal é um termo institucional para regulamentar as terras) as famílias não vivenciam mais algumas práticas culturais das gerações passadas e nem comentam com os filhos. Na verdade, também corre um boato ou ameaça que os granjeiros teriam implantado um medo nos moradores da comunidade sobre ser ou não ser quilombola. Estes fizeram as pessoas acreditarem que quem fosse da comunidade negra de Paratibe e afirmasse ser quilombola iria perder suas terras.

²⁸Arriar é uma expressão usada entre eles para dizer que os outros riem.

A compressão de quilombola, comentada pela escola vem de um pensamento colonial e por alguns deles é uma visão de lugar onde vivem ex-escravos. Por esse aspecto é até compreensível que ninguém queira ser lembrado como o povo que foi sequestrado de suas origens para ser explorado em outro país. Na realidade as populações negras ainda não conhecem a sua história, apenas a versão contada pelos vencedores e dominadores. A escola tem se esforçado para ser interdisciplinar com a educação étnico-racial. Ao mencionar seu projeto, busca destacar os valores civilizatórios e a importância da cultura afrodescendente para o povo brasileiro na intenção de recuperar a ancestralidade.

Os efeitos do trabalho com o Projeto Político-Pedagógico têm refletido num olhar positivo dos/as jovens sobre a escola, trazendo a relevância que este trabalho tem tido na vida dos estudantes na opinião deles. “A escola é diferente, na outra escola que estudei era particular, não falava essa parte quilombola como aqui. Não falava muito de negros.

Kalyfa acrescenta: “estou gostando porque estou aprendendo mais, porque minha vida inteira morei aqui e nunca entendi muito sobre isso.” Enquanto Kalyfa expõe que não entende na prática o que é uma comunidade quilombola, venho dizer que sentir, viver e respirar a comunidade seria um outro caminho para entender uma educação antirracista.

Todos os outros jovens ficaram calados e o silêncio tomou conta da sala neste grupo. No outro grupo foi mais perturbador. A princípio fiquei sem entender, depois da provocação do vídeo e das conversas ressaltando preconceitos, como eles não tinham nada a dizer? Nilma Gomes (2012, p. 105) esclarece: “o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.”

Neste contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. (GOMES, 2012, p. 105).

Entender o silêncio é também ter a sensibilidade de não invadir o espaço do outro e perceber que entre olhares e silêncios o corpo tem muito a dizer. Lembrei da redação de Faraji quando ele disse: “desculpa se eu não quiser falar, é que eu não sei falar sem chorar.” Essas palavras ressoaram em mim tanta dor e tristeza, que passei a entender muito mais o rapaz. Falar de si doía muito e ele procurava evitar. Assim como os outros colegas. Independente das experiências pessoais de cada um, a discriminação racial é uma

assombração presente na vida de todos com quem tive contato, e essa sombra gera muita insegurança.

O outro grupo focal aconteceu dia dois de abril de 2019 e neste grupo consegui reunir 10 estudantes que moram na comunidade quilombola, todos estudando na mesma sala. Fiquei animada por ter conseguido reunir esse grupo, eles e elas empolgados para assistir ao filme com pipoca e eu por conseguir interagir com eles. Neste grupo as reações foram um pouco diferentes e quando pergunto se alguma situação do vídeo já foi vivida por eles, quase ninguém se pronuncia. Jana relata uma passagem de exclusão e preconceito que Nadi sofre. “A parte que a mulher sentou na parada de ônibus e achou que ela fosse uma mendiga. E a outra mulher negra chegou e deu apoio pra ela.”

Neste ponto, Paki acrescenta que se identificou com: “a parte que a mulher negra deu o maior apoio a Nadi, que ela podia ser o que ela quisesse.” Quando Jana destaca a parte que Nadi foi rejeitada, comparada a uma mendiga, na verdade a personagem manifestou uma reação de medo de ser roubada. E assim essa cena se repete no cotidiano quando as pessoas nas ruas julgam que uma criança ou jovem negro vai lhe abordar e acaba gerando **exclusão e preconceito**.

A parte em comum de Jana e Paki foi numa cena em uma parada de ônibus, após Nadi ser confundida com “menina de rua”, outra personagem acolhe Nadi, mas ninguém quis relatar alguma situação semelhante que aconteceu com eles. É vergonhoso, eles dizem. Era uma modelo negra muito bonita, que percebe Nadi e seus medos e lhe mostra que é possível ter sonhos e ser quem ela é. A menina que tinha vergonha dos cabelos se enche de esperança e alegria, quando encontra alguém com outra leitura de mundo.

O tema dos **sonhos** passou despercebido por eles, não quiseram comentar, mas Obi sonha em ser jogador de futebol. Então o vídeo também instigou olhar para os sonhos, mesmo se sonhar ainda seja um sentimento distante, talvez porque vivam uma realidade bem concreta ou o futuro seja algo distante. O silêncio predominava e eu procurava interagir. Foi quando perguntei: Vocês tem algo em comum com a Nadi?

Paki respondeu que a **vergonha**. Enquanto Nadi tinha vergonha do cabelo, que é apenas uma parte do seu corpo por ele ser volumoso e cacheado, a turma no 8º ano tinha vergonha de falar de racismo, do que pensa e do que sente. Acabei expondo sobre a necessidade de desenvolvermos mais atividades assim, de vídeo e construção de debates, pois as escolas precisam se dedicar mais à Lei 10639/03 e das questões étnico-raciais para construir outras estratégias de aulas e gerar outros comportamentos.

Diante da pouca participação perguntei se eles preferem aulas na sala com os professores falando e copiando ou aulas mais dinâmicas, com variação de espaços onde eles devem participar? Eles concordam que gostam de aulas diferentes, que tratem de assuntos da cultura dos povos indígenas e negros.

Aduke comenta da visita de estudantes universitários africanos da UFPB que já foram conhecer a escola, depois que eu perguntei se eles gostam do projeto de educação quilombola desenvolvido na escola. Ela comenta:

sim, sei lá...assim trabalhando com esses negócios, porque sei lá eu gosto. Esse negócio assim, ai vem esses povo assim, de ano em ano, vem gente visitar a gente assim. Vem com as roupas, vem com os cabelos afro. Todo ano vem pra cá. Aí dançam aquele negócio.

Os africanos que visitam a escola chamam a atenção dos estudantes por sua pele mais escura, seus cabelos naturais e valorizados com tranças ou turbantes, roupas coloridas e, não pode faltar, a essência deles que é a dança. O que foi destacado por Mara, “deveria ter mais atividades de dança, ano passado teve muitos. Mais projetos, essas coisas assim. Eu gosto muito dessas coisas. Era para essa escola ter professor assim para dar dança.”

Percebi que dificilmente eles pronunciam a palavra quilombola ou afrodescendente. Quando fazem referência aos eventos da escola que propõem a interação com a cultura afro, as danças de coco, maculelê, capoeira, ou seja, tudo que dá vida ao corpo eles acabam se referindo a “esse negócio ou coisa”. É uma expressão bem comum entre os jovens, que não puderam vivenciar as manifestações culturais de Paratibe como seus avós. Não viveram, mas trazem na ancestralidade. Brilham os olhos quando os tambores da escola acordam, isso nos dá esperança que precisamos continuar investindo nessa juventude.

Da atividade grupo, percebo que tem muitos pontos em comuns com a **entrevista** que apresento a seguir. A conversa com Latyfa aconteceu em vinte e seis de abril de 2019. Eu pedi para ela contar sobre as experiências de vida dela na comunidade quilombola e quem são as pessoas que ela tem como referência. A jovem é ex-aluna da escola Antônia do Socorro, tem 16 anos e está cursando o 2º ano do ensino médio, numa escola estadual em outro bairro. Na ocasião, tinha combinado com ela e mais duas primas que também são sobrinhas de Ana, mas acabou ficando só Latyfa e as outras tiveram dificuldade para comparecer.

Eu tinha programado ficar conversando com elas nas sombras das árvores, até levei um lanchinho para compartilhar, mas como o sítio que ela mora é muito aberto ficava difícil gravar o áudio, acabamos ficando na área da entrada da sua casa, de frente para a

Associação. Durante a conversa escutamos galo cantando e pela presença de muitas árvores, mangueiras, cajazeiras, coqueiros identificadas por mim a sensação é mesmo de uma comunidade rural.

A pesquisa qualitativa é assim, vai se flexibilizando e se relativizando ao cotidiano e aos sujeitos. Latyfa é uma jovem que tem se interessado nas atividades da comunidade e diz ser apaixonada pelas danças de matriz africana. Atualmente ela está comprometida com as ações do Mais Educação, dando aulas na escola Antônia do Socorro de maculelê, para as crianças da educação infantil e ensino fundamental.

Ela fala com emoção da vida na comunidade e diz: “Eu sou quilombola de pé no chão.” No entanto, quando peço para ela dizer o que entende por quilombo, ela responde: eu não sei explicar, quanto mais participo das coisas, menos sei dizer o que é. Isso se confirma quando ela quer se referir a alguma coisa relacionada a quilombola, ela chama de “esses negócios”, mas também generaliza o termo. Mas que “negócios” são esses?

Segundo um busca pelo dicionário online, negócios pode ser entendido, como: “Qualquer coisa ou objeto, palavra usada quando não se conhece ou se lembra a que se quer utilizar mais propriamente.” Para Latyfa, esses negócios também são relacionados à cultura afrodescendente. Ao mesmo que ela ama as danças afrodescendentes e afirma a identidade quilombola, não revela para pessoas desconhecidas que mora numa comunidade quilombola. Isso porque sente uma vergonha, assim como os outros jovens participantes da pesquisa, dizer que mora no quilombo ainda pode ser motivo de zombaria. Associarem o ser negro ao ser feio é o que ela revela ser o preconceito que mais dói. Essa questão do peso da opinião dos outros sobre o valor deles, a inferioridade diante do outro, é um peso que carregam de gerações. Não só na comunidade de Paratibe, mas em outras pesquisas também.

“Eu me sinto horrorizada quando uma pessoa chega assim, mesmo por ser brincadeira, mas eu não gosto, você é negra, você é feia”. Ela se sente negra, mas é uma aceitação ainda com limitações, quando se trata do lugar das pessoas negras na sociedade. Escutei de uma africana negra recentemente que quando chamam ela de “moreninha” ela se sente discriminada, pois é negra e como negra quer ser respeitada.

Espontaneamente vincula as questões às crenças religiosas. Talvez no âmbito religioso, as diferenças culturais contemporâneas sejam tão mais ressaltadas que o empoderamento dessa identidade fica mais necessário. “Já fui em um terreiro. Eu gosto de ir, gosto de participar, mas eu tenho medo.” Percebo um medo, que na verdade é um medo do

comentário alheio, do que os outros vão dizer. Como a escola ainda não discute a valorização das religiões de matriz africana, ainda preferem calar para não se comprometer.

Quando fala da sua condição de estudante, diz que precisa se profissionalizar. Sua mãe é responsável por toda a renda da casa e está procurando qualquer qualificação para a filha. Latyfa pensa em fazer um curso superior, hotelaria ou administração, mas primeiro quer arrumar um emprego para ajudar a mãe e poder pagar uma faculdade. Ela diz que sua vida é estudar e cuidar da casa, pois sua mãe que trabalha em casa de família, passa o dia fora e não deseja o mesmo futuro para a filha.

Ela gosta muito da vida na comunidade e fala com alegria dos momentos de encontro no espaço aberto do sítio. “Nos tempos livres fica dentro de casa ou se não fica sentado ali na frente conversando, passa horas e horas. Senta um, o povo chama o banco da preguiça, senta outro. Isso dá 10 horas da noite e a gente tudo aí na frente conversando, os pirrai brincando.” Essa interação das pessoas da comunidade, (idosos, crianças e adultos) no terreiro das casas ainda é uma tradição mantida e vivenciada por todos.

5.4 O olhar dos estudantes sobre si/eles, a comunidade e a escola

Foram convidados para a última atividade coletiva todos os estudantes que participaram das atividades em grupo, pois ainda sentia que precisava complementar as informações que já tinha. Alguns faltaram e teve uma jovem que preferiu não participar. Tivemos a produção de cartazes com eles, em que deveriam representar por palavras como se viam, a visão da comunidade e da escola. Diante da limitação de tempo, eu precisava realizar a atividade em 40 minutos para não atrapalhar a aula dos outros professores; existia também uma limitação deles em dizer as palavras. Só escreveram uma, no entanto estavam dispostos a fazer a construção dos cartazes e dar um toque personalizado à tarjeta para escreverem, pois livremente foram decorando e colorindo.

Sobre a visão que eles/elas têm de si, o quadro foi bem positivo, o que até me surpreendeu, pois não foi bem essa a impressão que tive depois de todo o convívio anterior com as turmas. Algumas meninas apresentavam comportamentos de tristeza e não acreditavam que poderiam ser felizes, no entanto essas meninas que manifestavam esses sentimentos de baixa auto-estima não participaram dessa atividade. Em uma palavra para definir como se viam, os/as jovens da comunidade quilombola escolheram se descrever como “maravilhoso”, “maravilhosa”, “sorridente”, “gostosa”, “bonito”, “gata”, “alegre”,

“**divertida**” e “**ama fazer amizades**”. Por outro lado, teve gente que preferiu dizer que era uma pessoa “**tímida**”, que era uma pessoa com “**dificuldades de fazer amizades**”, se achava “chata” e “**feio**”. O mais impressionante foi alguém se achar um “**lixo**”! Daí não tivemos oportunidade de conversar e entender o que estava causando essa condição tão negativa. Em outro momento, a menina e mãe foram atendidas pela psicóloga da escola por problemas depressivos.

Durante a produção dos cartazes eles/elas estavam se divertindo, trocavam as canetas coloridas e cada um escrevia sua palavra ou palavras para posteriormente montarem coletivamente. Quando olhamos para os cartazes prontos não houve interesse da parte deles de comentarem suas subjetividades, até porque falar sobre si é algo ainda bem pouco exercitado entre os/as jovens. Estão vivenciando uma fase biológica da vida, que nem eles/elas mesmos se entendem, o que se esclarece com a compreensão de Arce,

las identidades juveniles son cambiantes, se construyen y reconstruyen en la interacción social y no son adscripciones cristalizadas o esencialistas, ni están linealmente definidas por los procesos económicos o por otros campos relacionales ya señalados. (ARCE, 1999, p. 37).

No sentido de que as identidades juvenis se constroem e se reconstroem com a interação social, é um fator que contribui para o interesse deles de gostar e querer continuar morando na comunidade. Todo mundo conhece todo mundo e cada sítio próximo também agrega e amplia os graus de parentescos. Quando falam sobre o lugar onde moram, olham com positividade e alegria, pois lá é sua vida. Relatando que é um lugar muito legal de morar, teve opinião dizendo que onde moram é um lugar extraordinário, por ser uma comunidade que se desloca facilmente, todos se conhecem, tornando-o divertido e ao mesmo tempo diferente. É um território que ainda reserva características de comunidade rural, as pessoas se deslocam caminhando para a escola ou um comércio. A assistência médica e da agente de saúde também é feita na comunidade, porém se tiverem necessidade de ir ao centro de João Pessoa o acesso por dentro da cidade é bem longo, por isso teve jovem que considera um lugar muito isolado, talvez por isso também disseram que vêem sua comunidade como quilombola.

O exercício de olhar para a escola também revelou o que ela significa na vida deles, sistematizando as principais respostas, destaque: o lugar que vai garantir o futuro; o lugar de socialização para fazer amizades, o lugar de aprendizagem. “Diferentes significados, para o mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar”. (DAYRELL, 2001, p. 144).

Interpretar esses significados distintos a um mundo que aparentemente é comum, como a escola, também é um interesse de pesquisa de Machado Pais (1996). Na escola os estudantes convivem entre si diante de diversas realidades sociais e núcleos familiares distintos. Essa atividade foi construída coletivamente, onde os jovens/as iam individualmente pensando na sua relação com a escola e ao final, quando cada um estava com sua tarjeta escrita e decorada, criou-se o cartaz com todas as frases e palavras. Diferentes dos outros olhares sobre eles e a comunidade, aqui eles comentaram suas opiniões, concordaram em alguns pontos e também mostram como pensam diferente.

Sobre ser um território, onde considerem um “primeiro passo para eu ter um bom futuro”, dos 17 participantes, 4 manifestaram essa opinião, de entendem que a escola pode oferecer um caminho para o trabalho, pois a formação é vista com a expectativa de um futuro melhor. Na dinâmica educacional, a educação é vista com frequência, como capaz de propiciar a ascensão social, tanto do indivíduo como do grupo. Sobre isso, é preciso constituir os estudantes como categoria social, o que leva à percepção dos diferentes caminhos que os jovens transitam conforme sua condição social de estudantes. Assim,

a mesma sociedade pode produzir tipos de jovens bastante diversos, pois, originados de diferentes extrações sociais, inserindo-se em posições distintas e apropriando-se de hábitos e valores específicos de acordo com essa inserção, as “maneiras de ser” que lhes são impostas – ou que têm possibilidade de constituir – não são as mesmas para todos. Na distribuição diferencial que forçosamente ocorre, uns são mais privilegiados do que outros. Desse modo, fica claro que a juventude não é una, e que a diferenciação social e a diversidade econômica têm peso importante na configuração das distintas “maneiras de ser” impostas aos jovens. (AUGUSTO, 2005, p.20).

Dos estudantes da pesquisa, ninguém trabalha (não por opção) contribuindo para que tenham tempo livre para os estudos. Em outras conversas que tivemos sobre trabalho, os adultos de Paratibe tem pouca escolaridade e portanto dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, tendo em vista que as relações de trabalho construídas nesta comunidade eram ensinadas de pais para filhos e toda a sobrevivência se dava do comércio dos produtos extraídos da comunidade.

A escola também foi vista como “lugar de fazer amizades”, apenas dois jovens do grupo fizeram esta referência. Outros significados da escola com olhar de positividade, destacaram bons adjetivos como a escola é “maravilhosa”, “criativa”, “divertida”. A escola é

um território que os/as jovens passam a maior parte do seu tempo no cotidiano e portanto de encontro e convivência.

Na escola, um momento talvez mais esperado é a sirene que toca para avisar que está na hora no recreio, que por sua vez é controlado pelo tempo, por funcionários que ficam monitorando se estão se “comportando” direitinho, por portões trancados que limitam os espaços. Se a merenda escolar não for aprovada e alguém desejar comprar algum “lanche”, salgadinhos de pacote são vendidos fora da escola, mas sempre é preciso muita conversa (manha) para conseguir comprar, porque também não é permitido sair da escola nesse horário. Todas essas restrições contribuem para a não aceitação de tantas regras, o que provoca uma rebeldia e desobediência dos jovens. Sobre isso, Machado Pais acrescenta:

Muitas vezes, o consumo de drogas expressa também uma tentativa de fuga a sistemas cerrados. As trips que as drogas propiciam geram uma avidez de êxtase. Uma fuga a sistemas cerrados ou estriados. E já agora, por que muitos jovens faltam às aulas ou ficam satisfeitos quando os professores faltam? É porque encaram a escola como um espaço cerrado, estriado. Tantas vezes designadas como "culturas de margem", o que estas culturas juvenis reclamam é inclusão, pertencimento, reconhecimento. Daí suas performarividades, que não por acaso se ritualizam nos domínios da vida cotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais - os do lazer e do lúdico ("espaços lisos"). (PAIS, 2006, p.14-5).

Longe dos “constrangimentos institucionais”, ou melhor, do olhar dos professores e funcionários, os espaços de pátio da escola também são bem explorados. Na lateral da escola, do portão próximo ao refeitório tem uma área aberta de chão de areia, predominantemente exposta ao sol, pois tem apenas uma árvore onde eles correm, jogam bola, ficam circulando em busca de passar o tempo. Essa área também dá acesso para a quadra de esportes, onde também eles podem conviver, brincar e dançar. Curtem ficar dançando funk, tocado em seus smartphones, em locais pouco vistos. Em algumas situações, também já se registrou consumo de drogas na hora do recreio. É muito comum também que alguns alunos conseguem pular os altos muros da escola, para comprar lanche, pegar bolas, ou até mesmo fugir ou consumir drogas do lado de fora. Essas últimas ocorrências não são frequentes, mas atestam que o tráfico está presente no cotidiano do bairro e na rivalidade das facções.

Foto 23 – Pátio da escola



Fonte: Acervo da autora.

Essa é imagem do espaço que os/as estudantes tem para circularem, conversarem e se distraírem. Acabei não convivendo muito nesses horários, embora fosse um momento rico de significados para interagir com os jovens num horário mais descontraído. Como tentei algumas aproximações de conversar e o lugar é muito barulhento, procurei mais observar. E mesmo assim, senti que estava invadindo um espaço e tomando um tempo que eles queriam aproveitar de outra maneira. Nesta relação de tempo e espaço,

O recreio é o momento de encontro por excelência, além de ser o da alimentação. Os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse. Enquanto uns merendam, outros, quase sempre, sentam-se sobre as mesas do pátio. Alguns grupos de moças ficam andando por ali, num footing pelo pátio. [...] É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram. (DAYRELL, 2001, p.148-149).

Os campos afetivos se fortalecem entre eles na medida que a escola incentiva ou não o encontro, os/as jovens procuram aproveitar cada espaço de tempo. A relação com os professores também foi mencionada, revelando que existe entre docentes e discentes uma relação que vai além da hierarquia.

Algumas impressões já revelam um significado mais opressor, como o que chamou mais atenção foi quando disseram que a escola era um prisão. As grades são para trazer proteção, mas acabam transmitindo uma ideia de limitação da circulação, pois na hora do recreio quem está no pátio não tem acesso às salas. Por isso, para alguns, um espaço que também revela tédio e decepção; talvez porque esse território não atende as suas expectativas de vida e de formação.

Uma fala espontânea que me chamou atenção: “Eu queria que o professor de educação física não faltasse”, ao que percebi não gerar o mesmo incômodo quando professores de outras disciplinas faltam. Alguns alunos até comemoram. Isso demonstra um cansaço ou indisposição para as aulas no modelo tradicional, mas a disposição muda quando as aulas se voltam para desenvolver o corpo, propondo movimento e valorizando a corporeidade. Por isso também opinaram que desejariam ter mais aulas de campo, o que eu particularmente sou favorável e compartilhei de uma experiência com eles, que comento no tópico a seguir.

5.5 Observações participantes

5.5.1 Uma conversa sobre formação profissional

Foto 24 – Conversa sobre orientações profissionais.



Fonte: Acervo da autora.

Em setembro de 2018, Recebi a visita de um amigo da Bahia. Seu nome é Daniel Medina, estudante de medicina da UFBA. Por conhecer um pouco da sua história de vida para chegar à universidade e por ele ser uma pessoa muito comunicativa, o convidei para fazer uma visita à escola Antônia do Socorro Silva Machado. Na ocasião, pedimos autorização da direção e do professor de português para usarmos suas aulas, e o convidado compartilhar suas experiências de estudante como egresso de escola técnica e, como universitário. O objetivo era falar de motivação, projetos de vida, mercado de trabalho e os caminhos da formação

profissional. Na ocasião falamos e comentamos a importância das cotas de acesso à universidade, embora ainda poucos manifestassem preocupação com tais questões.

5.5.2 A observação e interação em aulas de português

Dos primeiros dias letivos de 2019 até o início de agosto, quando precisei concluir a tese, foram muitos encontros, interações e sentimentos vividos com a oportunidade de conviver e aprender com os estudantes dos oitavos anos. Tinha gente que não gostava de sorrir, mas o professor de português estava sempre disposto a se aproximar, com toda boa vontade e humor procurava quebrar o gelo. Muito paciente, acreditava que a apatia de alguns poderia melhorar com doses diárias de atenção e alegria. Vários deles tinham muitas dificuldades de aprendizagem, por carências emocionais e cognitivas pouco enfrentadas ao longo da vida escolar, consequência de uma educação que não alcança sua linguagem ou quer lhe impor aprender outros saberes.

A primeira semana de aula foi pensada para ser bem lúdica para proporcionar o encontro de amizades construídas em outros anos e para aproximar os novatos que chegavam de outras escolas. As salas são bem lotadas com uma lista de 40 estudantes por sala aproximadamente, onde eles vão se distribuindo e demarcando seus espaços com pessoas com quem tem afinidades ou tensões. Escolhem as primeiras cadeiras aqueles mais atentos, no fundo da sala aqueles que querem ser menos percebidos. Tem os que gostam de sentar perto das janelas e às vezes se dispersam olhando o cenário externo ou o movimento de quem passa.

A sala de aula também é um momento de encontro e convivência, em que professores e estudantes vão se relacionar por todo um ano escolar. Por isso optei por acompanhar as aulas do professor de português, que tem a maior carga-horária e precisa planejar mais atividades semanais, o que exige mais interação e aproximações. Nas outras salas de aula da escola pude observar uma rotina escolar funcionar normalmente: a cada 45 minutos de aula professores trocam de sala e mantêm uma programação “normal”, fazendo chamada e escrevendo no quadro, para alunos que ou se entretém bastante fazendo cópias, ainda que nem saibam o que estão anotando, ou aproveitam o momento para brincar e conversar entre si. É fato que essa foi uma percepção generalizada e inicial, pois eu não poderia estar em todos os espaços e precisava acompanhar pequenos núcleos dentro daquela realidade.

Os professores de artes e de geografia chamavam minha atenção por serem músicos e terem uma aparência mais espontânea com seus cabelos afro. São eles que puxam as batidas do tambor nos eventos da escola. Acabei não tendo oportunidade de acompanhar as aulas deles, mas soube por relatos dos estudantes que eles eram bem aceitos e procuravam trazer elementos da cultura afro-brasileira para as suas aulas.

Voltando para a semana de interação das aulas de português, no primeiro dia, foi priorizado desenvolver esse momento a partir da oralidade e da circularidade, para observar como eles também se expressam em situações mais espontâneas. Nem todos tinham interesse de participar da mesma maneira. Enquanto uns se divertem com as atividades, outros se comportam com indiferença. Um texto sobre sonhos foi lido e interpretado para iniciar as trocas de apresentações, partindo do princípio que estamos constantemente em contato com pessoas e trocando olhares, impressões, opiniões, energias.

A dinâmica dos sonhos foi o mote para uma atividade com balões, em que todos deveriam escrever seus sonhos em um pedaço de papel, colocar dentro do balão e enchê-los. Depois disso deveriam soltá-los de maneira a manter seus sonhos em vista e sempre “colocando para cima” seus sonhos e dos colegas. Foi bem curioso ver as diferentes reações: enquanto havia jovens que “levantavam seus sonhos” com alegria, vi jovens que não tinham força ou vontade nem para encher o balão. Balões sem vida (cor e calor) não podem voar, ficam no chão esquecidos. Essas atividades iam acontecendo em cada turma e cada uma tinha um comportamento específico. Existiram aqueles que protegeram seu balão dos sonhos, inclusive sem tentar jogar pra cima. E outros que jogaram os sonhos para cima e deixaram acontecer, ou seja, colocaram sua energia motivando seus sonhos a ficarem grandes (voar).

No **segundo dia**, um “integrante” novo foi levado para brincar com os/as jovens: era um macaquinho de pelúcia de cor marrom. A dinâmica era cada pessoa do círculo pegar o macaquinho e expressar uma reação que desejasse permitindo que ele chegasse a mãos de todos. O objetivo era na segunda rodada, o colega do lado fazer com o vizinho o que ele/ela tinha feito com o macaco. A reação foi assustadora, pois predominou sentimentos violentos entre eles, meninos e meninas. Por ser um bichinho de pelúcia, nossa expectativa era de que o macaquinho recebesse carinhos e abraços, mas foi tratado com agressividade. Ainda predominou a indiferença, chutes, tapas, jogadas para cima como se eles/elas não tivessem outro sentimento para compartilhar com aquele objeto que nada tinha feito com eles. Quando descobriram que passariam pelo mesmo tratamento que o macaco, eles/elas se assustaram e

como não queríamos favorecer a agressão passamos o brinquedo mais uma vez entre eles e assim foi dado uma nova oportunidade de reverem o que sentem.

Aproveitamos para conversar sobre a violência e refletir como estas atitudes nos afetam e como podemos contribuir para uma cultura de paz. Muitas vezes as reações são apenas um reflexo de como é a vida nas periferias, cheia de adversidades que exigem deles um comportamento para poderem sobreviver.

No **terceiro dia**, na mesma linha de cada pessoa refletir sobre suas atitudes, foi vivenciada outra dinâmica. Agora cada um recebia um pirulito, uma mão deveria ficar estendida com o pirulito e a outra mão parada para trás das costas. A estratégia era eles/elas descobrirem como cada um colocaria o pirulito na boca sem usar as próprias mãos. Era uma animação, tinha gente “esperta” que preferia não perder tempo com as regras, mas quando alguém descobriu que com colaboração todos poderiam degustar o pirulito, colocando-o na boca no colega a festa foi grande. Ainda teve resistência de alguns meninos, que ficaram envergonhados de ter contato com o outro.

Com essa experiência fui constatando a ausência de pontes entre as relações, o que ainda fortalece o pensamento de alguns professores/as que veem os estudantes como indisciplinados, desinteressados, de baixa cultura, ou violentos. Do lado dos alunos, há também a visão de que “aulas são chatas e sem sentido prático”. E na percepção de muitos entre ambos os lados, os espaços dessa interação são pobres e inadequados.

Mas o fato mais perceptível do cotidiano escolar é que muitas pessoas, entre professores e estudantes, pouco interagem, como se até o olhar fosse algo intimidador. Assim compartilho a visão de Carrano (2008, p. 183):

Muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores e alunos residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos.

Por isso, o autor saliente a importância de investir esforços em criar relações e oportunizar o espaço da sala de aula como produtor de sentidos, o que é um caminho para se contrapor às políticas públicas precárias. Dessa forma, Carrano (2008, p.184) enfatiza que

Uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encontrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra.

Em outras palavras, é necessário desconstruir os julgamentos sobre quem são os jovens, para percebê-los como sujeitos de direito e cultura, produtores de saberes e liberdade para criar.

No **quarto dia**, houve a proposta da atividade de identidade, em que eles tinham que apresentar informações de si mesmos através da representação das mãos. Além disso, cada dedo também tinha um significado, onde eles deveriam escrever, por exemplo, quem era a pessoa mais importante da sua vida, com o que eles se comprometem e também o que mais os desagrada. Cada um poderia criar livremente um desenho da sua mão e representar quem eles são. Por fim, foram construídos murais personalizados com cores e formas diversas onde eles puderam expressar quem são. Essa produção acabou se destacando nas paredes da sala, permitindo que eles se dessem a conhecer e refletir o sentido da palavra “identidade”.

Foto 25 – Atividade realizada pelo professor de português sobre identidade



Fonte: Acervo da autora.

Como o ato de se apresentar acaba por revelar diferenças e particularidades. O que me chamou a atenção, foi quando na chamada o professor pediu para que cada um se apresentasse com um gesto. Um jovem fez um símbolo e o professor achou diferente e foi reproduzir. Ao mesmo tempo alguns estudantes disseram que o professor não repetisse esse símbolo, pois era perigoso. Representava um código de uma facção.

Na linha da identidade, ainda aconteceram outras aulas para que eles pudessem construir opiniões coletivas. E para estudiosos de juventude como Carrano (2008, p.201) “escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a

comunicação.” Sendo o grande desafio da contemporaneidade construir unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas.

No **quinto dia**, foi proposto uma atividade de identificação com os discursos que escutamos no cotidiano. Distribuimos por grupos frases do senso comum, para que pudessem discutir em grupo o ponto de vista coletivo e chegar num consenso. Esse foi um exercício interessante de problematização, pois manifestou o quanto as pessoas reproduzem o que escutam sem refletir. E algumas frases como “em terra de chapinha, quem tem cachos é rainha” geraram muitas reflexões sobre como a sociedade impõe padrões de beleza e desvalorizam a estética afrodescendente.

A instituição escolar pode desempenhar um papel importante neste processo de escolhas identitárias e construção da autonomia pessoal dos jovens, desde que se encontrem abertas ao diálogo com as novas gerações. Esta é para mim uma das mais importantes tarefas educativas. (CARRANO, 2008, p. 201).

Na medida que o professor ia conhecendo as habilidades dos seus educandos, e o universo de saberes que eles trazem (palavras – frases- texto) ia também se aproximando dos seus mundos.

No **sexto dia**, a atividade passou de frases para textos ou narrativas jornalísticas. Estávamos no 8º B, o professor organizou a sala em meio círculo o que possibilitava que os estudantes se olhassem. Eles/elas estavam atentos e participantes da atividade, pois foi pedido pelo professor que caso houvesse identificação com alguma parte da história, quem se sentisse à vontade poderia se levantar. Trabalhar com a leitura de narrativas cotidianas de jornais, fatos divulgados na mídia sobre bullying, racismo, abuso sexual, relatos para vermos se esses temas tinham relação com a vida deles. Eles deveriam manifestar identificação ou não com temática que gerou muito desconforto.

Algumas feridas não curadas foram tocadas, o que também nos alertou o quanto esses assuntos de subalternização do outro devem ter atenção da escola através de projetos educativos. “Nosso corpo traz marcas que nos distingue, positiva ou negativamente, na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social.” (CARRANO, 2008, p.200)

Na interação com esse universo de estudantes em sala, fui conhecendo cada um, criando laços e uma escuta atenta. No meio dessa atividade, foi lido um caso de abuso sexual e isso causou choro em duas meninas, apesar de risos em um grupo de meninos e silêncio da turma. Pareciam não saber o que fazer naquele momento. Saí da sala e fui conversar com uma

das alunas que se sentiu afetada pelo relato, e saber como ela estava e se desejava retornar para a sala. Ao retornarmos, acabei conduzindo uma harmonização de acolhimento com todos em círculos e de mãos dadas. As meninas se abraçaram e neste momento pareciam que se fortaleciam.

Deste dia em diante, comecei a receber cartas de desabafo de várias meninas. Talvez elas tivessem encontrado alguém para ouvi-las. Elas não eram necessariamente declaradas quilombolas, e saíam do meu grupo para a pesquisa, mas eram jovens que precisavam de atenção, sufocadas pelas adversidades da vida. Sempre perguntava se queriam conversar e compartilhar seus medos, suas histórias. Eu orientava para a importância delas procurarem alguém de confiança na família para pedir ajuda, mas parecia que as relações familiares estavam bem fragilizadas. Em uma das cartas, uma das jovens conta o seguinte:

As pessoas só focam nos seus defeitos, te chamam disso e daquilo. Mano, é muito chato isso, eu já não acredito mais em mim mesma, só pelo fato das pessoas falarem mal de mim.

Passar o que passo todo dia não é tão fácil, machuca, machuca muito mesmo ouvir que você não é ninguém perto de outras pessoas é muito chato. Daí você acorda e num piscar de olhos você já entendeu que não se encaixa em lugar nenhum, de forma alguma.

Então você se isola, ou pelo menos tenta, você finge estar feliz só para não dar explicação. Você liga o chuveiro para e pensa em tudo o que você passou neste dia e simplesmente chora, mas chora baixo para não preocupar seus familiares.

Esses relatos me deixaram por um tempo inquieta, pois nada de bom era ressaltado em suas vidas. A dificuldade de serem aceitos na própria família, ou por si mesmo, uma exclusão dentro de casa era realmente algo muito difícil de carregar. Das cartas que li, a felicidade era algo inacessível, como se esse mundo não fosse para eles. Essas dores para uns, impulsionam para uma mudança de vida através dos estudos ou em busca de trabalho. Para outros a desmotivação abala a esperança e compromete suas expectativas para o futuro, pois para Arce (2009, p. 20), “el futuro es um referente opaco que solapa la ausencia de opciones frente as sus problemas fundamentales.”

Ficava incomodada em ouvir casos de abuso sexual ou assédio, eram ainda mais frequentes, e me senti impotente para ajudá-las. Eu sofria junto com as meninas, entendia seus medos e ao mesmo tempo incentivava a denunciar. Encaminhava também esses casos para a psicóloga e a assistente social da escola, pois teriam um suporte maior para o enfrentamento dessa realidade. Como compromisso social de educadora, não podemos “deixar de contribuir

no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana.” (DAYRELL, 2001, p.156).

Apesar de essa metodologia estar rendendo muita proximidade no convívio, comecei a perceber que a observação participante, registrada na forma de diário, não me permitiria detalhar os dados específicos dos quilombolas naquele contexto. E aos poucos fui partindo para outras formas de interação e levantamento de dados.

5.5.3 As oficinas de Maracatu

A musicalidade é um elemento cultural forte e importante dessa comunidade, e consolidou-se como valor civilizatório da escola. Afinal, as práticas sociais sempre foram permeadas de cantos desde dona Antônia e todas as gerações ali implicadas.

Para fortalecer essa relação, o grupo de Maracatu Nação Pé de Elefante passou o ano de 2019 realizando oficinas para os estudantes da escola Antônia do Socorro Silva Machado, aos sábados, duas vezes no mês. A participação dos jovens começou com uma boa frequência, onde uns iam convidando os outros, sendo também muito importante que professores estivessem fortalecendo essa divulgação.

Foto 26 – Oficina de Maracatu na escola



Fonte: Acervo da autora.

Infelizmente, o interesse pela música, sons e ritmos do maracatu não foi suficiente para fazer o grupo crescer e dar continuidade. Possivelmente o sábado não seja muito fácil de atrair os jovens para a escola, pois em muitas comunidades, é o dia da feira, ou é o dia da faxina mais pesada da casa. Seria talvez necessário reunir os jovens e conversar sobre a dificuldade ou desinteresse de dar continuidade às aulas. Pelo que percebi aprender a tocar instrumentos requer disciplina e interesse, o que também dificultou a minha participação frequente no grupo.

5.5.4 Aula de campo

A última atividade em que estive na presença dos estudantes foi uma aula de campo. Articulamos com a direção da escola a necessidade de levar um grupo para visitar a comunidade quilombola e conversar com seus moradores. Das três turmas de 8º ano, escolhemos a turma que tinha mais alunos quilombolas e os convidamos. Quem se interessou nos acompanhou. Íamos caminhando com a turma e conversando por entre os sítios de seus avós. O destino era a casa de Dona Corina, uma das senhoras mais antigas da comunidade, cujas referências orais indicam que ela cantava e dançava as letras do coco.

Quando chegamos, Dona Corina ficou um pouco tímida, mas foi conhecendo alguns estudantes que eram sobrinhos-netos. Foi abençoando e ficando mais à vontade. Pedimos que ela nos contasse sobre o coco de roda, como era no seu tempo e porque não temos mais essa tradição cultural na comunidade. Ela foi dizendo que já estava velha e doente, que não lembrava mais das letras das músicas, mas se permitiu nos contar algumas situações e depois até cantou e dançou. Como estava viva a sua memória. Em algumas passagens desta tese, trago as narrativas de Dona Corina, contando como eram vividas as festas na comunidade, que aconteciam a noite toda, com muita música até amanhecer o dia. Quando perguntei a Dona Corina se era bom ainda morar aqui, ela respondeu:

É... (faz uma expressão de dúvida e saudosismo). Não é como era. Aqui dia de sábado para domingo, a gente pegava a contar história. Dormia do lado de fora. Na noite de lua era uma beleza, mulher. Era bom demais mia fia. Na casa do meu avô que era ali na esquina, o meu ti de sábado para domingo pegava uma lata e ficava batendo, batendo e assobiando, quando a gente pensava que não a casa estava cheia de gente. E naquele tempo nera como hoje não, que a gente brincava e farrava...num tinha ladrão, não tinha tarado. Antes todo mundo podia dormir do lado de fora da casa, se reunir para contar história, tomar um cafezin, na noite de lua que fazia gosto.

E canta mais côco, com uma alegria que nos contagia, animando todos nós que fomos ali em busca de memórias da comunidade de Paratibe:

Mituaçu tem côco,
em Cabedelo tem dendê
os cara tá me chamando
pra dançar coco em Bayeux

Foi uma aula de campo animada e reveladora, em que jovens daquele local puderam percorrer e conhecer os outros sítios da própria comunidade, conhecendo e

interagindo com pessoas de outras gerações, e refletindo sobre como era Paratibe antigamente. Os/as estudantes da comunidade, passavam pelos sítios e iam reconhecendo seus núcleos familiares. Na verdade, todos eles se conhecem e tem um parentesco. Nos reunimos para tirar foto com Dona Corina em sua casa, e fiquei muito contente em vê-los reunidos, pois normalmente muitos fogem de fotos, porque não gostam de se ver.

Foto 27 – Aula de campo na comunidade quilombola de Paratibe – Visita e conversa com Dona Corina



Fonte: Arquivo da autora.

Esta foto reuniu os/as estudantes que estavam conosco, quase todos são bem tímidos para deixar-se fotografar. Talvez por se sentirem em casa e terem valorizado o momento permitiram o registro. Vemos Dona Corina de verde e ao lado sua neta, que lhe faz companhia. As casas da comunidade de Paratibe são predominantemente de alvenaria, mas o antigo costume de lavar as panelas do lado de fora da casa nas bacias continua, como observei nesta e em outras casas. Em outra pesquisa, Dona Corina conta sobre uma tradição de Paratibe das mulheres irem pescar e deixar seus filhos e filhas com as avós. Sobre esta tradição, Gonçalves endossa:

Aparentemente foi a presença das mulheres na pesca que transformou as relações familiares em Paratibe no que diz respeito ao papel da mãe. A ligação dos filhos é muito maior com as avós e isso se repete nas gerações mais novas. Dona Corina fala, se emociona e chora quando lembra de sua avó Josefa (Zefa Vaqueiro); Dona Luzinete (Nete), filha de Corina, tem as mesmas reações ao falar de sua avó Ana Ramos (mãe de Corina). Luzinete chama sua mãe pelo nome “Corina” e ao falar de sua avó usa o termo “mãe Ana”. Cristiano, filho de Luzinete, chama sua mãe de “Nete” e sua avó

Corina de “mãe”. Irmã Alzira, no capítulo I, considerou que “as mães não ligavam para seus filhos porque o negócio delas era pescar”. Ao que tudo indica, as mulheres mais jovens saíam para trabalhar no roçado, na pesca e etc. e deixavam os filhos com suas mães, que ficavam em casa e tinham a função da maternagem na família. Para além da ideia de uma maternidade isolada e individual, exercida apenas pela mãe biológica, em Paratibe verifica-se uma organização territorial das casas (construídas em círculo, com um espaço de convivência no meio) que possibilita a convivência da família extensa e o exercício da maternidade como uma função social mais coletiva, compartilhada principalmente com as avós maternas. (GONÇALVES, 2012, p. 99-100).

Sobre essa função social coletiva da maternagem, confirmamos que ainda hoje os netos e netas costumam ficar com a avó para a mãe trabalhar, visto na casa de Dona Corina. Além de fazer companhia a avó, a neta também ajuda nas tarefas domésticas. Na pesquisa que desenvolvi encontrei três jovens que moram com a avó, e os demais tem também o respeito e a visita aos mais velhos da comunidade ainda é um costume. Percebi que ao caminharmos pelas casas, alguns estudantes pedem a bênção aos seus tios.

Na casa ao lado encontramos a irmã de Dona Corina, Dona Painha, que estava realizando seu trabalho de limpeza do camarão com sua filha. Acabamos não conversando com os estudantes sobre o que eles acham da pesca do camarão e do caranguejo, mas duas jovens nos disseram ir ao mangue pescar também. No trabalho da pesca os homens também atuam, principalmente na preparação da rede e dos utensílios.

Foto 28 – Aula de campo na comunidade quilombola de Paratibe - Estudantes presenciando as mulheres tratando o camarão



Fonte: Arquivo da autora.

Como estávamos de passagem de retorno para a escola, não conseguimos conversar com Dona Painha, mas como a pesca é uma atividade cada vez mais rara, por causa

da poluição do rio, pedimos também a permissão para registrar essa visita a comunidade. Não encontramos tantas árvores como relatado nas entrevistas, no entanto com toda a reorganização e luta pelos direitos a titulação das terras, ainda é possível reconstruir esse lugar, sem violência, sem desmatamento, sem poluição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do educador popular que não caça borboletas para os museus da academia, e não se engana com o poder de fogo das palavras do sistema, consiste em estar ali, no campo da frente de combate, e participar, e somar o seu trabalho didático, à prática política que guia o povo e o seu trabalho, educador. A educação popular não ensina e não conduz, ela acompanha e reflete a prática do povo e vai à sua retaguarda. (BRANDÃO, 1980).

Aprendi com esta tese que palavras são só palavras se não são sentidas com o coração. Escrevê-las neste momento foi a constatação de que tenho pessoas sensíveis ao meu lado, mesmo diante de tantas situações passageiras como seres de relações na vida cotidiana. E como traduzir em palavras todas as sensações que meu corpo experimentou? Aprendi a observá-lo, a curá-lo. A parar o tempo necessário e compreender minha espiritualidade foi uma aprendizagem com os povos indígenas e africanos.

Fiz um longo percurso para chegar até essas considerações, mas não acredito que sejam finais. Há tanto o que dizer! É como uma estação de trem. Tem um percurso, faz as paradas, mas o fim da linha é sempre o começo de uma nova viagem que não será nada linear. O vivido intensamente deixa saudades. Somam-se as aprendizagens e as expectativas de que este estudo possa contribuir na parceria do trabalho com a escola e a comunidade, na organização de uma educação quilombola.

Conheci, convivi e mantenho contato com muitas das jovens estudantes de quem me aproximei durante a pesquisa. Aprendi muito com elas e eles. Principalmente a perceber a importância de escutá-los e talvez o mais importante: enxergá-los. Os/as jovens reclamam de falta de atenção, de falta de afeto, de amorosidade, de cuidado, de escuta por parte de suas famílias.

E suas famílias, pelas adversidades do trabalho e condições sociais que lhes foram impostas muitas vezes não sabiam como ajudar no equilíbrio emocional dos jovens. Uma vida permeada por tantos outros valores que são imbuídos de forma violenta, como a discriminação e a reprodução de racismos, homofobias, machismos, violências simbólicas que estão além das competências constituídas nas ações da escola, embora tenha um trabalho diferenciado da equipe das especialistas, da assistente social, da coordenadora pedagógica e da psicóloga, que buscam atender toda a demanda da escola.

Acredito que o diálogo entre educadores/as e educandos/as, este no sentido freireano, deve ser constantemente repensado e integrado às ações da escola. Quando as pessoas que fazem a escola passam a conhecer seus educandos/as, a descobrir todo o potencial

que tem a juventude para criar, reinventar e expressar sua cultura, sem apenas querer disciplinar e controlar seus movimentos e pensamentos, a escola poderá deixar de ser desinteressante para a juventude.

Conhecer a juventude é permitir-se vivenciar os cotidianos da vida comunitária que circunda a instituição de ensino. Como educadores/as podem se inserir na vida da comunidade se as condições atuais do modelo escolar não permitem que tais profissionais possam se envolver com tal contexto? Ao meu ver, é indispensável para a construção de uma educação humanizada, vinculada à cultura quilombola. Baixos salários, cargas horárias excessivas, falta de materiais pedagógicos, sem assistência psicológica são alguns dos fatores que dificultam a integração educadores/as e educandas/os. Fato já dito em várias pesquisas sobre educação de jovens: que existe uma falta de comunicação entre escola e estudantes. (DAYRELL,2007)

Falar do meu encontro com a escola e da descoberta de uma comunidade negra em afirmação identitária como remanescente de quilombos ativou em mim a curiosidade de desvendar os encantos daquele lugar. Encontrei em um trecho da poesia de João Cabral de Melo Neto uma inspiração que me fez enxergar Paratibe. Paratibe quer dizer “rio de águas claras”, o qual tem nas memórias dos seus moradores mais antigos narrativas de águas correntes, muita vida. Rio que encontra-se limitado por cercas, sem correnteza e poluído. O crescimento urbano sem planejamento e aliado à não demarcação do território quilombola é um retrato do lugar quando vejo as suas águas definhando.

Percorri um rio que foi cortado em vários caminhos, que me levaram ao encontro de uma juventude que deixou de viver o banho em suas claras águas, viver nas suas margens as festas de São João, seguidas pelas procissões e animadas com muitas danças de coco. Quando Dona Corina comenta como é morar em Paratibe, revela que é bom, mas conta que no passado era muito melhor. Andar pela comunidade era sentir o frescor da sombra das árvores de copas fechadas e da fartura de frutas que colhiam. “Não é como era. Aqui dia de sábado para domingo, a gente pegava a contar história. Dormia do lado de fora. Na noite de lua era uma beleza, mulher. Era bom demais mia fia.”

Hoje não ficam reunidos pela madrugada contando histórias porque ficou perigoso, dificultando as vivências coletivas que foram ficando nas memórias. O território foi sendo transformado em loteamentos e ruas, trazendo muitos moradores e violência. As porções isoladas das águas comprometem a relação das pessoas. É um reflexo do sistema econômico, fragilizar a vida coletiva e individualizá-la, destruindo as formas de sociabilidade,

inclusive os recursos naturais. Tudo está muito interligado e para que essa comunidade consiga preservar suas memórias e manifestações culturais precisa evitar o crescimento imobiliário, legalizando seu território como quilombola. Defender esse território exige também a compreensão do que sejam comunidades remanescentes de quilombos, termos nos quais a comunidade e a escola passaram a ter acesso há pouco tempo, desde 2009.

Os estudantes da comunidade remanescente de quilombos se identificam com a cultura afrodescendente e com o projeto quilombola da escola através das expressões culturais e corporais, das danças e músicas, porém não se consideram quilombolas. O dançar e o gingar são expressões que eles carregam no corpo. A comunidade tem como patrimônio imaterial a dança do coco, e a capoeira, sendo incentivada, pela escola e ONGs, a manutenção desse patrimônio, por meio de oficinas oferecidas aos jovens. A escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, afirmou o compromisso como instrumento de defesa e garantia de respeito a identidade própria da comunidade Paratibe, acrescentando a importância dos valores civilizatórios. A escola é importante neste processo identitário, e ainda está incorporando as experiências que a juventude traz, entendendo que educar é caminhar junto, para se efetivar uma educação quilombola. Nesse sentido os estudantes afirmam que esse projeto é estimulante, que nunca tinham estudado ou pensando a cultura quilombola. Essas questões que contribuem na compreensão deles mesmos enquanto sujeitos negros, portanto, tem contribuído no processo de afirmação da identidade quilombola através do PPP e das práticas pedagógicas.

Estas práticas são planejadas anualmente coletivamente para atender um projeto antirracista e Decolonial, que consiga conquistar e sensibilizar todos os docentes. Como a maioria destes não é da comunidade, ainda existe dificuldade de alguns para se inserir num projeto Decolonial. Esse processo deve iniciar internamente, reconhecendo que nossa formação se baseia numa hierarquia de conhecimentos, subestimando os saberes das comunidades tradicionais. Encontramos uma escola que procura dialogar com a comunidade, mas que ainda precisa ampliar suas aulas de campo e interagir com os saberes e a cultura local. Afinal, a Lei 10639/03 chama a atenção para a importância da diversidade étnica e da pluralidade cultural brasileira, impondo à escola rever seus objetivos e práticas. Percebi nesse locus que existe um esforço para que a lei contemple todos(as) os professores(as) em propor que elaborem suas aulas e atividades a partir de temáticas orientadas no PPP. Eles relatam que as formações continuadas tem sido importantes e tem sido marco na conscientização para se pensar aulas diferentes com enfoque na diversidade.

Toda essa compressão é necessária nas interações entre docentes e discentes, para se discutir as relações étnico-raciais. Os estudantes têm muitas dificuldades para compreender as identidades étnicas e a história afro-brasileira, pois toda essa discussão é algo recente e pouco aprofundada entre todos. Encontramos uma comunidade predominantemente negra, confirmada pelo laudo antropológico do INCRA. Possuíam diferenças culturais que se destacavam: a construção de casas de taipa foi substituída pela alvenaria; a organização do trabalho da comunidade se dava pelo uso coletivo do território para cultivo de frutas, a economia local era gerada pela pesca nos rios de Paratibe e pelo trabalho das mulheres catadoras de caranguejo. Tudo isso vem se modificando, mas ainda é uma característica da comunidade, embora não seja tão presente na vida da atual geração de jovens.

A questão da identidade quilombola é algo confuso para os jovens, pois é uma discussão que se intensificou na comunidade nos últimos 10 anos, além de ser um termo imposto para definição de uma comunidade em prol de suas terras ainda não existe um consenso entre todos. Entretanto quando se fala de suas origens, da ancestralidade de seu povo, existe o ideal de um lugar de vida presente no imaginário dos moradores mais antigos que se transfere aos jovens. Nesse imaginário existe uma identificação com a cultura afrodescendente, sensações que são revividas também pela juventude. Os jovens revelam que possuem uma identidade afrodescendente, mas que é negada, na forma de uma série de preconceitos que eles vivenciam com dor. A afirmação de uma identidade quilombola, negra, afrodescendente é silenciada nas falas, porém encontra-se presente nas múltiplas interações e expressões corporais e foram registradas por escrito.

O silêncio que vivenciei nos encontros com os/as jovens, interpreto como um reflexo das dores – consequência da discriminação racial. Alguns dos/as jovens se reconhecem como negros/as, mas não é unânime, pois para alguns na escola e fora da comunidade, ser negro ainda significa ser feio, sujo, ter sua imagem “denegrada”. Quando alguém chama uma pessoa negra de “moreninha”, está negando a condição de negritude e reforça o preconceito.

Encontrei jovens negros e negras silenciados pelo preconceito, mas percebi desde minhas primeiras idas à escola que o corpo deles falava, seja no silêncio, na aversão à fotografia, ou como resposta dançada a estímulos de dança ao som do tambor ou da eletrônica oriunda da música negra norte-americana (funk). De um ou de outro modo, temos resposta ancestral, porque a

Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (FREIRE, 1991, p. 42).

Na narrativa de uma jovem que se afirma quilombola, o gingar dos corpos ao ritmo do tambor, está presente em suas memórias de infância que ela gostaria de reviver: “quando eu era bem menorzinha, tinha esses negócios de ciranda. Eu amo esses negócios, eu sempre lembro qualquer coisa que toque ciranda, rodas, esses negócios, toque de mãos, eu só lembro disso ciranda, coco essas coisas”. Presenciei momentos na escola que a juventude expressava-se através do corpo, através das danças afrodescendentes, mas também pelo funk nas horas que eles se manifestavam espontaneamente. No entanto, o funk no olhar de alguns adultos que são educadores da escola (especialistas e professores) ainda é visto de uma maneira preconceituosa, sendo quase sempre reprimidas por uma reprodução de inadequações com os valores morais. Esse “reprimir” o corpo precisa ser melhor refletido. Isso me fez pensar um momento durante a dança de coco em uma comunidade quilombola do Guruji, quando envolvida na dança fiquei surpreendida com a umbigada e a sensualidade dos corpos ao dançar. Meu corpo sentiu-se limitado de continuar, pois provocou-me uma auto-repressão, momento que percebi o quanto a colonialidade é reguladora de nossos comportamentos... julgamentos... limitações... críticas... pudores...

Embora o projeto quilombola da escola já tenha 4 anos, ainda não conseguiu dar conta da riqueza cultural que propõe. Por ser uma escola que reúne estudantes negros e não-negros, precisa ser significativa para todos, o que não descarta a adesão dos jovens ao processo educativo que ativa a ancestralidade afro-brasileira. Eles se interessam diante de práticas pedagógicas que envolvam movimento, cores, musicalidade, círculos e todos dizem que o projeto da escola tem sido motivador e mais significativo por estimular um maior interesse escolar, como tem contribuído para mudar a visão de mundo deles sobre a cultura afrodescendente, desobstruindo as barreiras das “águas claras”.

Encontrei também uma escola que foi orientada a repensar suas práticas, através do termo de ajuste encaminhado (TAC) pelo Ministério Público por esta atender estudantes da comunidade quilombola, já que a comunidade precisa se reencontrar com suas memórias, resgatar suas manifestações culturais, como saberes estruturantes da sociedade brasileira. Os saberes tradicionais deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e da vida cotidiana, como destacado nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No entanto, esses saberes ainda não são devidamente considerados pelas teorias educacionais, transitando nos campos dos currículos, disputando espaço. (GOMES, 2017)

Diante da importância desses saberes, reforço a proposição de Nilma Gomes:

Esses saberes, sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Essa lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os deveres da União, estados, municípios, Distrito Federal, universidades, conselhos e demais setores ligados à educação para com a implementação dos saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Trata-se de uma disputa, principalmente, no campo dos currículos. (GOMES, 2017, p. 68).

São saberes que emergem das ações e experiências das comunidades negras e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro como pauta de luta pela educação antirracista. A escola, como interlocutora de saberes, é fundamental na construção de práticas interculturais que valorizem a autonomia e conscientização dos educandos.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, 2013, p. 402).

Nesse sentido, a escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado tem descoberto na prática a construir ações antirracistas, ou melhor, está aprendendo a ser, através das experiências, com a comunidade e as formações continuadas. As ações são voltadas para que a juventude se aceite como negra na afirmação da sua identidade.

Percebi um grande esforço coletivo na escola para realizar um projeto de educação que receba a designação quilombola, no sentido de ser necessário principalmente descolonizar os seus educadores/as. Os saberes da escolarização tradicional, com o pé no eurocentrismo, desumanizam. É preciso que os professores e professoras compreendam que

na educação libertadora não pode haver hierarquia de saberes entre educadores/as e educandos/as. É importante também compreender que a oralidade deve ser tão valorizada quanto a história escrita e que os materiais didáticos tragam uma abordagem da história africana.

Acredito que uma das contribuições desta tese há de ser o de fomentar o planejamento na reformulação curricular, dando suporte teórico e compartilhando experiências de educação quilombola diante das poucas publicações acadêmicas sobre essa temática. É preciso acelerar essa discussão da educação escolar quilombola, e incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Compreendendo currículo a partir da orientação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, é preciso levar o debate para além do resgate do passado histórico ou apenas fixá-lo nas questões do presente. Isso significa, então, fazer conexões entre os tempos, constituindo como dimensões socioculturais as lutas do movimento quilombola e movimento negro, além das tradições, das festas, e realidade econômica e do trabalho. (BRASIL, 2012)

Uma das ações, visionária, é garantir a formação de todos os professores em todos os níveis da educação, com licenciatura e especialização, diante do não conhecimento das dimensões sócio-culturais do movimento quilombola e do movimento negro, além de outras especificidades como festas e tradições locais.

Observei que um desafio a ser vencido é a rotatividade de professores que são prestadores de serviço. Estes sofrem mudanças de escola e muitas vezes não tem tempo para conhecer, se identificar e (re)construir suas práticas integrando o projeto de educação quilombola. Isso dificulta o compromisso com o projeto da escola pois todo processo educativo é lento e contínuo.

Por esse motivo, cumpre neste momento destacar o axé que conheci na Professora Silvânia, desde o meu primeiro estágio na escola e que, talvez, tenha sido decisivo para a minha definição neste locus de pesquisa. A diretora Jandira, disse que seria proveitoso para mim acompanhar as aulas desta professora, porque ela tem domínio de sala e era bastante comunicativa. Na verdade, Silvania gostava de ensinar cantando. Nos anos seguintes, sempre presenciava Silvania cantando nos eventos da escola e nas formações continuadas, uma canção que bem poderia ser o hino da escola. A canção tem o título, “De origem quilombola”:

Do quilombo eu vim, do quilombo eu sou
Minha história eu conto, sou negro nagô

Sou negro de Angola, sou negro nagô
A capoeira eu danço e toco com amor
Minha história de vida, é de luta e de garra
Defendendo os negros, do preconceito de cor
Buscando a igualdade de todas as raças
Respeitando os negros com muito fervor
Com Zumbi dos Palmares, o negro encontrou
A força da raça, e um quilombo formou
E hoje eu canto que a luta é grande
Jogar capoeira, Zumbi nos falou
Reviver nossa história e defendê-la com amor

Essa letra de música foi uma composição coletiva de professoras que tiveram a percepção da importância da arte na integração das demais disciplinas para a autoafirmação da negritude. Nos conta a professora de artes Nadja, que não ficou na escola: “que Silvania teve a percepção de que através da música os alunos se envolviam, se interessavam mais, se expressavam de forma mais significativa”. Então ao trabalhar com os alunos a história dos negros, da escravidão no Brasil, da miscigenação e o porquê da escola ser considerada quilombola. A letra fluiu na parceria com os alunos, frutos das discussões sobre os temas, em 2013. Sendo a composição anterior a construção do PPP de 2016, nos releva que as raízes estão firmes, basta fertilizar o solo que teremos bons frutos. Foi um trabalho coletivo belíssimo com os estudantes que ditaram os versos da canção. Contou também com a parceria do professor Reinaldo que fez os arranjos da música e do professor Hercílio com o toque final.

Por causa de uma experiência assim é que as diretrizes curriculares para a educação quilombola determinam que seus professores sejam provenientes da comunidade. Daí que nosso papel também seja lembrar que os estudantes da escola também precisam ser convidados a escolherem o ensino e sejam estimulados a voltarem para sua própria escola de primeira formação.

Enfim, Foram muitas as aprendizagens com a pesquisa e principalmente saber escrever o vivido. Mas confesso que o mais instigante foi aprender que ser educador exige sentir com o corpo todo, esse cuidado de sensibilizar tão insistido nas formações continuadas. Pois,

O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem os educadores também lidam com o corpo

de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica mas também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (GOMES, 2003, p.173).

Portanto esse é um convite que senti de Nilma Gomes, uma referência nos estudos de educação quilombola, para darmos as mãos em ciranda e envolver todos os integrantes da escola, desde a gestão, docência, especialistas, serviços gerais, merendeiras, vigilantes para que conscientes do compromisso com uma educação étnico-racial cumpram sua missão com a ancestral Dona Antônia, com a comunidade quilombola e a luta antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5 e 6., p.25-36, 1997.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARCE, José Manuel V. **El futuro ya fue**: socioantropologia de l@s jóvenes em la modernidade. México: El Colegio de la Frontera Norte, 2009.
- ARCE, José Manuel V. **Vida de Barro Duro**: cultura popular juvenil e grafite. Tradução de Heloisa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e Quilombolas. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um Legado Intelectual: Marialice Foracchi e a Sociologia da Juventude. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, P.11-33, nov. 2005.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Cultura do Povo, a Prática da Classe**: Canções de Militância. In: CEDI. **Tempo e Presença**. Rio de Janeiro, n. 162. p. 3-8. Set. 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. Veranópolis: Iterra, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões como fazer um trabalho de campo**. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v10i1.1719>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. *In*: OLIVEIRA, Juarez de (org.). 9. ed., atual. São Paulo: Saraiva, 1994. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/quilombola/decreto4887.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13 -37.

CARDOSO, Déo. **Pode me chamar de Nadi**. [s. l.], 29 out. 2013. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrljQKU&t=985s>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CARRANO, Paulo César R. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182 -211.

CARRANO, Paulo César R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTE, Rejane de B.; CRISPIM, Shirley R. A. **Luta pela educação dos negros: a contribuição de D. Toinha**. João pessoa: UFPB, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e gênero. *In*: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 271 -278.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE; INSTITUTO SUMAÚMA. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 12, n. 29, p.46-52, mar. 2003.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE; INSTITUTO SUMAÚMA. **Cartilha de educação Quilombola: um direito a ser efetivado**. Manaus: Instituto Sumaúma, 2011. Disponível em: www.institutosumauma.org.br...cartilha_educacao_quilombola__um_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 8 maio 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p.221-236, 2006.

COLETIVO JARAGUÁ. **Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa**: catálogo de bens imateriais. João Pessoa: A União, 2018. Disponível em: <https://www.museudopatrimoniovivo.com/bensinventariados>. Acesso em: 23 jun. 2019.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A resignificação da identidade quilombola na Comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB**: uma análise a partir dos processos de resistência. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. 480 p.

CUNHA JR., Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. *In*: CUNHA JR., Henrique; RAMOS, Maria Estela R. (org.). **Espaço e afrodescendência urbano**: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 62-87.

CURSO de formação continuada saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na escola. *In*: BLOG saberes e fazeres. João Pessoa, 2018. Disponível em: <http://formacaosf.blogspot.com/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DAMASCENO, Maria N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. *In*: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p.53-73. (Coleção magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMASCENO, Maria N. Técnicas Grupais e Projetivas no estudo da juventude. *In* DAMASCENO, Maria N.; SALES, Celecina de Maria V. (org.). **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa. Fortaleza, Editora UFC, 2005. p. 124 -142.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136 -161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto político-pedagógico**. João Pessoa: Escola Municipal Antônia Do Socorro Silva Machado, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERREIRA, Simone Raquel F. Quilombolas. In: CALDART, Roseli *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FIGUEIREDO, João Batista de A. A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. In: CONGRESSO DA ARIC, 2009, UFSC. **Anais** [...]. Santa Catarina: ARIC, 2009. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/figueiredo-j-b-a-a-perspectiva-eco-relacional-no-entrelacar-de-afetos-com-a-descolonialidade-do-saber-e-a-educacao-intercultural-com-foco-na-sustentabilidade-ambiental-in-xii-congresso-da-assoc/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FIGUEIREDO, João Batista de A. Pedagogia dialógica eco-relacional e matrística numa dialogação com a descolonialidade e a interculturalidade crítica. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra; PASINI, Giovanni (org.). **Cenas e cenários interculturais: pensando epistemologias a partir do Sul**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. p. 79-104.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos no Brasil**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, nov. 2000.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Trad. Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1990. p.7- 45. (Série Síntese Universitária).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo, Guanabara Koogan, 1973.

GENTILI, Pablo. Ocupar a Terra, Ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In: SILVA, Luiz Heron da *et al.* (ed.).

Identidade social e a construção do conhecimento. Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 192-205.

GOMES, Nilma Lino. **Betina.** Ilustrações Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/juventude-praticas-culturais-e-negritude-o-desafio-de-viver-multiplas-identidades>. Acesso em: 24 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Ético-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista Currículo sem Fronteira**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Maria Ronízia. Comunidade Negra de Paratibe - de quilombo a bairro e de bairro a quilombo: 200 anos de posse da terra. *In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira. Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro.* João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013. p. 312.

GONÇALVES, Maria Ronízia. **Relatório antropológico de reconhecimento de delimitação do território de Paratibe.** João Pessoa: INCRA, 2010.

GONÇALVES, Maria Ronízia. **Relatório técnico de identificação e delimitação do território da Comunidade Quilombola de Paratibe.** João Pessoa: INCRA, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019.** Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf> Acesso em: agosto/2019.

LADSON-BILLINGS, Glória. Discursos racializados e epistemologias étnicas. *In: DENZIN, Norma; LINCOLN, Yvona. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 259-279.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LIMA, Sandra Maria Barbosa. **Fontes de Informação na construção da Memória da Professora Antônia Socorro Silva Machado: uma pessoa, uma escola dentro da comunidade.** 2010 Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

- MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MINAYO, M. C. de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- NASCIMENTO, Pablo Honorato. Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas: o caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa. Monografia (Especialização) – Fundação Escola Superior do Ministério Público do Estado da Paraíba, Centro Universitário UNIPE, João Pessoa, 2010.
- NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Luiz Fernando; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, Rachel de. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. *In*: Gonçalves, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica

e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas lovens**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. *In*: PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71-114.

PARAÍBA. Ministério Público Federal. **Termo de compromisso e ajustamento de conduta Nº 001/2016, 11 de janeiro de 2016**. Trata das ações que a prefeitura municipal de João Pessoa junto à comunidade quilombola de Paratibe, inclusa a determinação para que a EMEIEF Antônia do Socorro Silva Machado seja quilombola. João Pessoa: MPF, 2016.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Florianópolis: UFSC, 1992. (Serie Antropologia, n. 130). Disponível em: http://nau1.ufsc.br/files/2010/09/Peirano_a-favor-da-etnografia.pdf. Acesso em; 15 set. 2019.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método: horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>.

PERES, Paula. O Racismo nosso de cada aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 307, nov. 2017.

POLLAK, Michael. A gestão do indizível. **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, Porto alegre, v. 2, jan./jun. 2010.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. Apresentação. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 15 set. 2019.

PRESTES, Maria L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento de textos, da escola à academia**. 2. ed. rev. Atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2003. 256 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Márcio. **Coco de Roda Novo Quilombo**. [S. l.], 2016. 1 video. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxamIDwds3c>. Acesso em: 2 fev. 2019.

RODRIGUES, Maria de Fátima; MARQUES, Amanda C. N.; SILVA, Jadiele C. Berto da. Direitos e dilemas eles têm: território, territorialidade e territorialização dos quilombos no Brasil. *In*: RODRIGUES, Maria de Fátima; MARQUES, Amanda C. N.; SILVA (org.). **A geografia dos povos tradicionais**: marcos legais e construções sociais. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SALES, Celecina de M. Veras. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de M. V.; ALMEIDA, Nadja R. O de. (org.). **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SALES, Celecina de M. Veras. **Criações coletivas da juventude no campo político**: um olhar sobre assentamentos rurais do MST. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SARAIVA, Adriana. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 6 mar. 2019.

SILVA, Leonardo Santana da; RONCO, Adriana Patrícia. **Relações étnico-raciais e cidadania**: história e cultura afro-brasileira como fatores fundamentais para construção do cidadão afrodescendente a partir do pós-abolição. Rio de Janeiro: Revista Augustos, 2012.

SILVA, Sara Divina Melo da; DOWLING, Gabriela Buonfiglio. **O universo feminino retratado nos cocos de roda, em três comunidades no estado da Paraíba**. *In*: FAZENDO GÊNERO. Blog Quilombos da Paraíba. Florianópolis, 2010. Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B_jlZF002awzeVVfUIRzeW0tUlk/edit. Acesso em: 12 ago. 2019.

VEIGA NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, M.V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro. Garcia; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WHYTE, William Foote. Treinando a observação participante. *In*: GUIMARAES, Alba Zaluar. **Desvendando mascaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990. p. 77-86.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO PARA OS JOVENS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questionário para os jovens estudantes participantes da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

PESQUISADORA: CLÉDIA INÊS MATOS VERAS

Título da pesquisa: JOVENS DE UMA ESCOLA EM TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE PARATIBE –

PB: CONVIVÊNCIA, PERTENCIMENTO E NEGAÇÃO

Questionário para os jovens estudantes participantes da pesquisa

1. Nome completo

2. Idade _____

3. Como vejo minha cor/raça

4.

5. ? Branco () Negro () Pardo () Outra ()

6. Me aceito como eu sou?

7. Gostaria de ser diferente? Como?

8. Onde mora?

a) Numa casa no sítio em Paratibe

b) Numa casa em outro bairro. Qual? _____

c) Em apt no Nice de Oliveira

d) Em apt em outro bairro. Qual? _____

e) Em outro lugar. Qual? _____

9. Gosta do lugar que mora? Justifique

10. Mora com quem?

11. Você convive com seus avôs? O que você mais gosta neles?

12. Você estuda numa escola que se propõe quilombola. Essa escola tem algo diferente das outras?

13. Como você gostaria que a escola fosse?

14. Como você se sente estudando numa escola quilombola?

15. Teria algum tema que você considera importante discutir em sala de aula?

16. Você acha que a escola tem contribuído na sua escolaridade e na formação da pessoa que você é?

17. Você já presenciou ou sofreu Racismo? Quer contar?

18. Você tem religião?

a) Sim () qual _____

b) Não ()

19. Você trabalha?

a) Sim () o que você faz? _____

b) Não ()

20. Quando você pensa em profissão, o que você deseja seguir?

*“Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo ou menos de onde vens”.*

Provérbio Africano

**ANEXO A – CAPA DO RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO
E DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE DE PARATIBE**

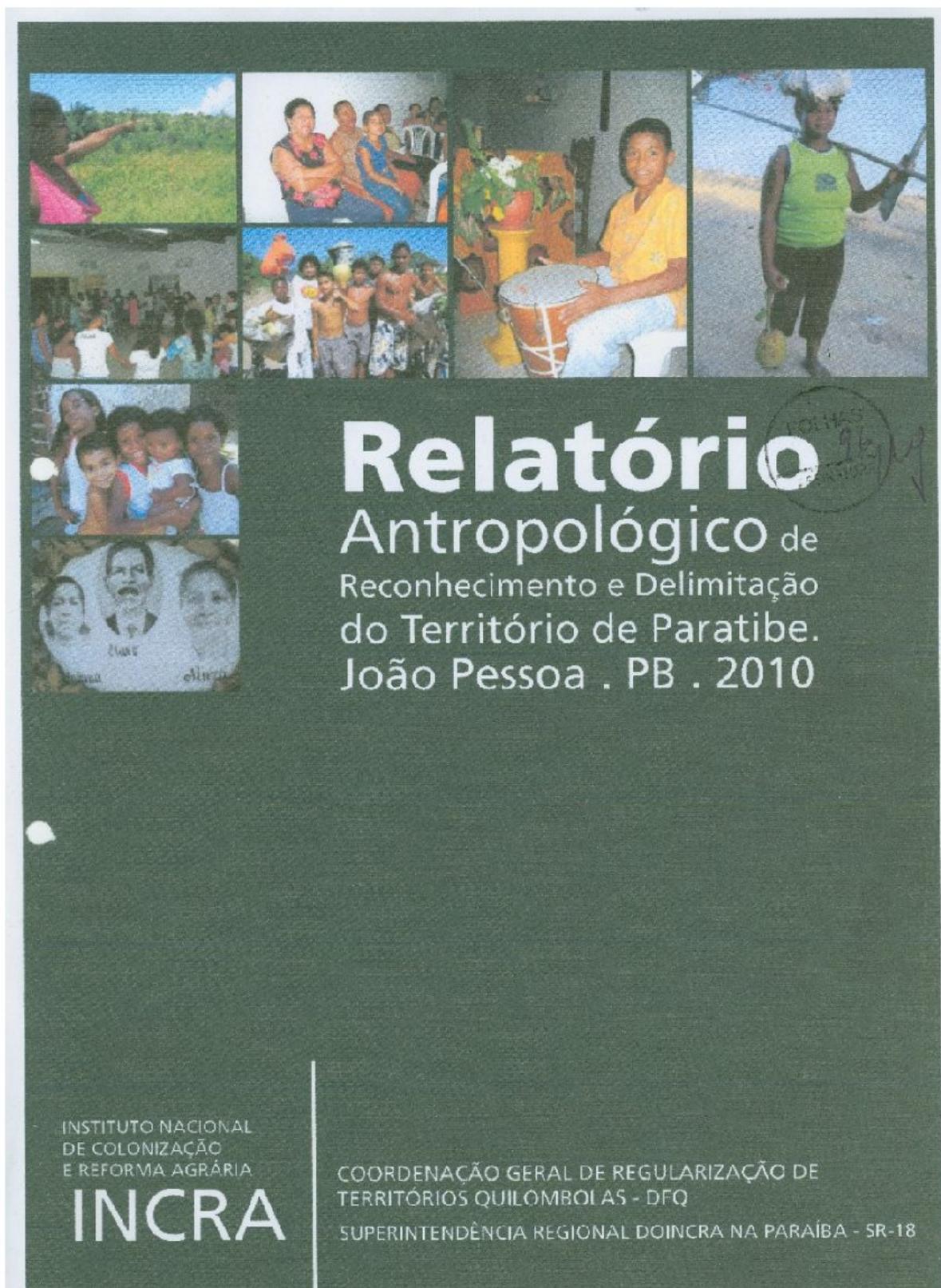


**RELATÓRIO TÉCNICO DE IDENTIFICAÇÃO E
DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO DA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE
JOÃO PESSOA – Paraíba**



**Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA
Superintendência Regional 18 PARAÍBA
João Pessoa – Paraíba
Novembro de 2012**

**ANEXO B – CAPA DO RELATÓRIO ANTROPOLÓGICO DE
RECONHECIMENTO E DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO DE PARATIBE**



**ANEXO C – PRIMEIRA PÁGINA DO TERMO DE COMPROMISSO E
AJUSTAMENTO DE CONDUTA**



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República na Paraíba
Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão
 Avenida Getúlio Vargas, Nº. 277, Centro - João Pessoa, Paraíba - Telefone: 83 3044 6226/6236/6256
 e-mail: PRPB-PRDC-SECRETARIA@mpf.mp.br

Referência: INQUÉRITO CIVIL Nº. 1.24.000.01116/2012-11

TERMO DE COMPROMISSO E AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 001/2016

Pelo presente instrumento, nos termos do art. 5º, §6º, da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, o Ministério Público Federal, neste ato representado pelo Procurador Regional dos Direitos do Cidadão, Dr. José Godoy Bezerra de Souza, a Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe, neste ato representada pela Presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, CNPJ 10.214.207/0001-12, Joseane Silva, e pela Defensoria Pública da União na Paraíba, neste ato representada pela Defensora da União, Dra. Ana Emília Rodrigues Aires, e o Município de João Pessoa, neste ato representado pelo seu Prefeito Constitucional, Exmo. Luciano Cartaxo e pelo Procurador Geral do Município, Dr. Ademar Azevedo Régis, e pelos Secretários de Meio Ambiente, Dra. Daniella Bandeira de Almeida, de Habitação, Dra. Maria do Socorro Gadelha Campos, de Educação, Dra. Edilma Ferreira da Costa, de Saúde, Dra. Aleuda Nágila de Sá Cardoso, e pelo Secretário Adjunto de Planejamento, Dr. José Rivaldo Lopes.

Considerando que o artigo 129, incs. II e III da Constituição Federal determinou, como função institucional do Ministério Público, *"zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia e promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos"*;

Considerando que compete ao Ministério Público Federal promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses indisponíveis, difusos e coletivos, relativos às minorias étnicas (art. 6º, VII, "c", da Lei Complementar nº 75/93);

Considerando que, de acordo com o art. 5º, parágrafo 6º, da Lei Nº.

**ANEXO D – CAPA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE 2016 DA ESCOLA
ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO**



**Prefeitura Municipal de João Pessoa
Secretaria Municipal de Educação e Cultura**

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Projeto Politico-Pedagógico



**PROMOVENDO
A IGUALDADE**

João Pessoa, maio de 2016.