



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA PAULA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA LAGOA DOS CRIoulos NO CARIRI
CEARENSE: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR DE AFROQUILOMBAMENTO**

FORTALEZA

2023

ANA PAULA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA LAGOA DOS CRIoulos NO CARIRI
CEARENSE: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR DE AFROAQUILOMBAMENTO

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira - curso de mestrado da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do grau de doutora em
Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S233e Santos, Ana Paula dos.

Educação escolar quilombola na Lagoa dos crioulos no Cariri cearense : uma perspectiva curricular de afroquilombamento / Ana Paula dos Santos. – 2023.

226 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior.

1. Pedagogia de quilombo. 2. Educação escolar quilombola. 3. Região do Cariri. I. Título.

CDD 370

ANA PAULA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA LAGOA DOS CRIoulos NO CARIRI
CEARENSE: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR DE AFROAQUILOMBAMENTO

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira - curso de mestrado da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do grau de doutora em
Educação. Área de concentração: Educação.

APROVADA EM 30/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Cunha Junior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC).

Prof^a. Dr^a. Cicera Nunes
Universidade Regional do Cariri –URCA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC).

Prof^a. Dr^a. Delma Josefa da Silva
Universidade de Pernambuco - UPE

Aos meus avós maternos, Luzia Maria e Antônio Bernardo e aos paternos, Maria Cirilo e Francisco Inácio, por permitirem reverenciar uma ancestralidade negra.

Aos meus pais, Maria Gorete e José Francisco, por me ensinarem a amar, apesar das dores.

Às minhas sobrinhas, Ana Leticia, Jeniffer e Ester.

Aos quilombos caririenses e, em especial, a Lagoa dos Crioulos, por me fazer lembrar dos meus ancestrais, gratidão.

Aos professores quilombolas das duas escolas da comunidade Lagoa dos Crioulos, pelos esforços sem medidas, para compreensão de si mesmos e da pesquisa.

Dedico especialmente, a mim mesma.

AGRADECIMENTOS

Gratidão no sentido mais amplo da palavra, a Deus em seus ministros: Olorum, Oxum, Oxalá, Obatalá que me rege, me governa e me guarda nessa jornada.

Agradeço a ela, rainha do mar: Iemanjá, senhora das águas, que acolheu e acolhe as minhas lágrimas, as minhas alegrias, a minha fé na vida e nas pessoas.

Gratidão ao astral superior, por ter permanecido nesse mundo, após a pandemia, muitos se despediram, deixando a saudade de suas presenças. Eu consegui terminar o meu trabalho, não foi uma caminhada breve. Gratidão!

Me faltam palavras para expressar os meus agradecimentos aqueles que acreditaram e acreditam em mim, sobretudo a minha família, principalmente os meus pais, referências de coragem, força e resistência.

Gratidão ao meu amor, abrigo, Preto amigo.

Agradeço ao meu querido orientador Henrique Cunha, grande professor, generosidade inesgotável, eternamente grata pela oportunidade do encontro e de aprender.

À banca pela generosidade e cuidado com o meu texto e principalmente pela disponibilidade, serei sempre grata.

Gratidão ao meu amigo cúmplice, Samuel Moraes Silva, amigo irmão, amigo abrigo, gratidão pelas trocas, compartilhamentos e escuta de sempre.

À Janayna Leite, vai ter preta doutora sim! (risos).

Meus sinceros agradecimentos ao Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC.

Às irmãs, Verônica Neuma das Neves Carvalho e Valéria das Neves Carvalho, pelo apoio e afeto incondicional, com vocês foi mais fácil a realização desta pesquisa.

À comunidade quilombola Lagoa dos Crioulos, por ter aberto as portas de suas casas e vidas. Gratidão pelas memórias que fundamentam esta pesquisa.

Às minhas queridas amigas Claudinha Quilombola e Sâmia Paula.

Ao conjunto de professores das duas escolas: o Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca, pela disponibilidade e empenho para com a pesquisa.

Agradeço à Capes pelo apoio financeiro, através de bolsa de estudos de doutoramento e por extensão ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará.

Às pessoas conhecidas e desconhecidas que se comunicam comigo a partir da minha escrita e verbalizam sua alegria, contentamento e boas energias ao encontrar-me.

E, por fim e com isso, sem significar um valor menor, agradeço aos meus amigos e amigas que aqui não foram citados.

Deus me proteja de mim, e da maldade de gente boa, da bondade da pessoa ruim, Deus me governe e guarde, ilumine e zele assim.

Caminho se conhece andando, então vez em quando é bom se perder, perdido fica perguntando, vai só procurando e acha sem saber. Perigo é se encontrar perdido, deixar sem ter sido, não olhar, não ver, bom mesmo é ter sexto sentido, sair distraído espalhar bem-querer. Deus me proteja de mim, e da maldade de gente boa, da bondade da pessoa ruim, Deus me governe e guarde, ilumine e zele assim.

(Francisco César Gonçalves – Chico César).

RESUMO

A presente proposta de tese, pretende compreender como a educação escolar quilombola dialoga com os repertórios culturais da comunidade, a partir de uma pedagogia própria. O lócus de investigação se constitui em duas escolas quilombolas na Região do Cariri na comunidade Quilombola Lagoa dos Crioulos: Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca. Dessa forma, o objetivo geral da tese é analisar as especificidades das práticas de transmissão de conhecimento da comunidade quilombola com vistas à construção de uma proposta pedagógica de afroquilombamento para as escolas de quilombo. E tal proposta se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar uma pedagogia que caracteriza a educação quilombola a partir dos repertórios socioculturais e históricos das comunidades pesquisadas, em particular a vivências dos valores ancestrais; levantar as demandas das comunidades, no que se refere à educação escolar quilombola; investigar como as práticas comunitárias podem afroquilombar uma pedagogia referenciada para as escolas dos quilombos. A pesquisa se qualifica como qualitativa com características etnográficas, com foco nos aspectos educacionais, tendo como interlocutores professores e comunitários quilombolas. A pesquisa utilizou-se, para a produção de dados, de entrevistas coletivas organizadas e adaptados a partir de grupo focal, observação participante, anotações em cadernos de campo. Para a análise de dados recorreu-se ao conceito e passos metodológicos pautados na afrodescendência. Concluímos, a partir dos achados da pesquisa, que as comunidades quilombolas são grupos étnicos ensinantes, que tem a possibilidade de contribuir com o afroquilombamento do currículo a partir de pedagogias referenciadas no repertório cultural quilombola.

Palavras-chave: pedagogia de quilombo; educação escolar quilombola; Região do Cariri.

ABSTRACT

This present proposal of thesis aims to understand how quilombola school education dialogues with the cultural repertoires of the community, based on a proper pedagogy. The research locus was constituted in two quilombola schools in the Region of Cariri in the community of Quilombola Lagoa dos Crioulos: Luiz Rodrigues da Fonseca Children's Education Center and the João Rodrigues da Fonseca Fundamental Education School. In this way, the general objective of the thesis is to analyze the specificities of the knowledge transmission practices of the quilombola community with a view to the construction of a pedagogical proposal of Afroquilobamento for the quilombo schools. This proposal unfolds in the following specific objectives: to identify a pedagogy that characterizes quilombola education based on two sociocultural and historical repertoires of the researched communities, particularly experiences of ancestral values; raise the demands of the communities not referring to quilombola school education; to investigate how community practices can be afroquilombar a differentiated pedagogy for the schools two quilombos. The research is qualified as qualitative with ethnographic characteristics with a focus on educational aspects, with teachers and quilombola communities as interlocutors. The research used, for the production of data, collective interviews organized and adapted from a focus group, participant observation, annotations in field records. For the analysis of the data, the concept and methodological steps established by Afrodescendants were used. We conclude, from two findings of the research that the quilombola communities are teaching ethnic groups that have the possibility of contributing as Afro to the development of the curriculum from pedagogies referenced in the quilombola cultural repertoire.

Keywords: quilombo pedagogy; quilombola school education; Region of Cariri.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CARIRI QUILOMBOLA, CULTURA NEGRA E AFRODESCENDÊNCIA: EXISTIR E PERTENCER	28
2.1	Aspectos sobre a formação territorial da Região do Cariri e dos quilombos caririenses	35
2.2	Miolo de pote: cultura oral do verbo miolar	45
2.3	Panorama das comunidades negras e quilombolas caririenses	50
2.4	Legislação da Educação escolar quilombola e a possibilidade de uma pedagogia específica	55
2.5	Panorama das escolas quilombolas do Estado do Ceará	61
3	PEDAGOGIA DE QUILOMBO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA AFRODESCENDÊNCIA: POSTULAÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS	66
3.1	A pesquisa participante como fundamento teórico-metodológico da pesquisa afrodescendente	70
3.2	Delineando a pesquisa no campo da afrodescendência	72
3.3	Construindo o ambiente empírico na fase exploratória da pesquisa, afeto e memórias: caminhos para as intervenções formativas	75
3.4	Critérios de inclusão	79
3.5	Perfil dos interlocutores da pesquisa	80
3.6	Instrumentos para a construção dos achados da pesquisa: a produção de dados ..	81
3.7	Procedimento para tratamento e análise dos achados da pesquisa	83
4	A COMUNIDADE LAGOA DOS CRIoulos, MUNICÍPIO DE SALITRE: QUILOMBO, CONCEPÇÕES E SENTIDO	85
4.1	Salitre, território negro	87
4.2	Comunidade quilombola Renascer Lagoa dos Crioulos	88
5	CATEGORIA CONCEITUAL: A PEDAGOGIA DE QUILOMBO COMO POSSIBILADES DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA	99
5.1	Comunidade educativa da pedagogia de quilombo: <i>griottes</i> e <i>griots</i> que educam e ensinam	111

5.2	Espaços ancestrais educativos da pedagogia de quilombo	119
5.3	Currículo: É possível uma perspectiva afroquilombola de currículo?	122
5.4	Concepções de Avaliação na Escola Quilombola	126
5.5	Formação Específica de Professores.....	129
5.6	Alimentação Escolar	130
5.7	O Calendário Escolar.....	130
5.8	Tecnologias da informação e comunicação nas Escolas Quilombolas.....	131
5.9	Identidade das Escolas Quilombolas: símbolos, ornamentação e fardamento.....	131
5.10	Projeto Político-Pedagógico.....	132
5.11	Gestão participativa da educação escolar quilombola.....	135
6	NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE QUILOMBO	137
6.1	Educação Infantil e a Pedagogia de Quilombo.....	137
6.1.1	<i>Os campos de experiência e a Pedagogia de Quilombo.....</i>	<i>139</i>
6.1.2	<i>O eu, o outro e o nós quilombolas</i>	<i>140</i>
6.1.3	<i>Corpo, gestos e movimentos ancestrais</i>	<i>141</i>
6.1.4	<i>Traços, sons, cores e formas</i>	<i>143</i>
6.1.5	<i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i>	<i>144</i>
6.1.6	<i>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....</i>	<i>146</i>
6.2	Ensino Fundamental	147
6.2.1	<i>Áreas/componentes do conhecimento na Educação Escolar Quilombola.....</i>	<i>148</i>
6.2.2	<i>Área de linguagens</i>	<i>149</i>
6.2.3	<i>Arte.....</i>	<i>149</i>
6.2.4	<i>Educação Física</i>	<i>149</i>
6.2.5	<i>Língua Inglesa.....</i>	<i>150</i>
6.2.6	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>150</i>
6.2.7	<i>Área de matemática</i>	<i>150</i>
6.2.8	<i>Matemática</i>	<i>150</i>
6.2.9	<i>Área das ciências da natureza</i>	<i>151</i>
6.2.10	<i>Ciências</i>	<i>151</i>
6.2.11	<i>Área de ciências humanas</i>	<i>152</i>
6.2.12	<i>Geografia.....</i>	<i>153</i>
6.2.13	<i>História.....</i>	<i>153</i>

6.2.14	<i>Área do ensino religioso</i>	154
6.2.15	<i>Ensino Religioso</i>	154
6.3	Ensino Médio	154
6.4	Educação Especial	156
6.5	Educação de Jovens e Adultos	157
7	A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DE QUILOMBO COMO POSSIBILIDADE PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS DA COMUNIDADE LAGOA DOS CRIoulos	159
7.1	Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca	160
7.2	Primeiros passos: formação específica de professores	162
7.3	Categorias da pedagogia de quilombo: proposições para uma educação referenciada em pedagogias quilombolas	170
7.4	Sistematização das categorias da pedagogia de quilombo: proposições afroquilombolas	176
7.4.1	<i>Categorias memória e oralidade</i>	176
7.4.2	<i>Categorias comunidade e territorialidade</i>	182
7.4.3	<i>Categorias ancestralidade e tecnologias</i>	188
7.4.4	<i>Categorias saúde da população quilombola e mulher quilombola</i>	196
8	CONCLUSÃO	203
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – QUESTIONAMENTOS DOS GRUPOS FOCALIS PARA A ELABORAÇÃO CONCEITUAL DAS CATEGORIAS DA PEDAGOGIA DE QUILOMBO	219
	ANEXO A- MAPAS DAS COMUNIDADES DO CARIRI	223

1 INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas reivindicam que escolas localizadas em seus territórios valorizem práticas pedagógicas que respeitem os repertórios culturais, históricos e sociais da comunidade e que façam uma relação com os seus modos próprios de ver o mundo, com suas vivências culturais, a partir de um contexto próprio como proposta de uma pedagogia diferenciada.

É fundamental pensar uma prática pedagógica que dialogue com os conhecimentos ancestrais da comunidade, entendendo suas pedagogias de transmissão desses conhecimentos, assim como sua cultura, sua história e sua ciência essencialmente na ancestralidade africana.

A presente pesquisa, intitulada *Educação escolar quilombola na Lagoa dos Crioulos no Cariri cearense: uma perspectiva curricular de afroquilombamento da escola*, tem como lócus de investigação duas escolas: Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca, localizadas no município de Salitre, na comunidade quilombola Lagoa dos Crioulos, Região do Cariri.

A escolha por desenvolver esta pesquisa na Lagoa dos Crioulos se deu a partir do meu envolvimento com a comunidade através do movimento negro carirense, o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, e do meu envolvimento acadêmico com o tema, iniciado ainda na graduação.

O objetivo geral da tese é analisar as especificidades das práticas de transmissão de conhecimento da comunidade quilombola, com vistas à construção de uma proposta pedagógica de afroquilombamento para as escolas de quilombo. E tal proposta se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar uma pedagogia que caracteriza a educação quilombola a partir dos repertórios socioculturais e históricos das comunidades pesquisadas, em particular as vivências dos valores ancestrais; levantar as demandas das comunidades no que se refere à educação escolar quilombola; investigar como as práticas comunitárias podem afroquilombar uma pedagogia referenciada para as escolas dos quilombos.

A temática vem se moldando a partir das minhas experiências acadêmicas e profissionais, tendo como ponto de partida a construção de minha identidade de professora pedagoga negra, dessa forma é oportuno destacar algumas vivências as quais tenho tido a oportunidade de desenvolver nas comunidades quilombolas do Cariri e do Estado do Ceará.

Os meus primeiros contatos com as comunidades quilombolas da Região do Cariri aconteceram ainda na graduação, em uma visita de campo, com a professora Cícera Nunes e o professor Reginaldo Ferreira Domingos, à comunidade Lagoa dos Crioulos, em Salitre. Depois

disso me volto para pesquisar, na especialização em gestão escolar, os princípios da gestão na Escola Maria Virgem da Silva, localizada na comunidade de Carcará, município de Potengi.

No mestrado, começamos a pensar sobre a formação de professores quilombolas, a partir de uma pedagogia própria, uma vez que as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola trazem orientações que nos permitem fortalecer e repensar o cotidiano das escolas localizadas em quilombo, com ênfase na sua própria construção identitária, de forma que dialogue com os seus conhecimentos.

Em 2019 fui selecionada, por meio de edital público, pela Secretaria da Educação – Seduc, Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional – Codin, do Estado do Ceará, para a elaboração de um material didático que orientasse a construção do Projeto Político-Pedagógico de escolas quilombolas do estado, considerando os princípios da Educação Escolar Quilombola e os anseios do movimento quilombola.

Desse modo, percorremos as comunidades quilombolas da Região do Cariri, do Sertão de Crateús, do Sertão dos Inhamuns, da Região Metropolitana de Fortaleza, do Maciço de Baturité e do Sertão Central, realizando Encontros Regionais a partir de uma metodologia ativa, uma pedagogia da escuta, tendo em vista o protagonismo da população quilombola na construção do material. Ouvi-los foi uma ferramenta fundamental, condição para a preservação da identidade da proposta construída de forma coletiva pela Seduc que, de algum modo, contribuiu para o meu aprendizado e pesquisa.

Essas experiências foram fundamentais para a construção da tese, pois me ofereceram partilha, conhecimentos e saberes, além de aporte teóricos e metodológicos para a construção da pesquisa. Durante esse contato com as diversas comunidades cearenses, das seis regiões percorridas, tive a oportunidade de debater sobre educação escolar quilombola, assim como sobre a proposta da pedagogia de quilombo e suas fundamentações para orientar os currículos das escolas localizadas em quilombo, muito embora, fiz a opção de debruçar-me apenas sobre a Região do Cariri, lugar onde iniciamos o debate sobre a pedagogia de quilombo.

Durante a realização dos encontros regionais, foi possível perceber que a maioria das escolas quilombolas do Estado do Ceará possuem alguma iniciativa que contextualiza sobre a escolarização das crianças e dos jovens em seus territórios, no entanto, o desafio é encontrar um parâmetro suleador que considere os aspectos quilombolas, materiais didáticos específicos, assim como formações específicas para a comunidade escolar.

Outro ponto observado, a partir dos relatos extraídos de conversas com alguns professores, que enfatizaram um grande dilema, foi o fato de pensar a educação escolar

quilombola a partir da Base Curricular Comum (BNCC), ou seja, temos um documento nacional curricular normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos podem desenvolver no seu percurso escolar ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, no entanto, não se preocupou com a dinâmica, origens, repertórios e experiências das escolas situadas nos territórios tradicionais.

A BNCC é uma base, assim como ficou definido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em que tem como objetivo guiar os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação básica. Assim, ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades esperadas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua escolaridade.

Quanto a sua elaboração, vale destacar os processos coletivos com mais de 12 milhões de participações de várias entidades dos diferentes níveis da educação básica, entre elas universidades, secretarias de educação, gestores, professores, escolas e especialistas da educação. Foi sugerida em 1988 com a Constituição, passando pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que também considerou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e no ano de 2017 foi promulgada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

Uma outra problemática apontada pelo professorado quilombola cearense é a ausência dessa discussão no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que nesse momento, o teor deste trabalho não é sobre essa questão da “alfabetização na idade certa”, embora mereça algumas ressalvas, os docentes apontam que não há qualquer formação ou materiais didáticos diferenciados para as escolas quilombolas. Dessa forma, encontram incoerência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar Quilombola (2012) e a proposta de alfabetização do Estado do Ceará.

Sobre a metodologia utilizada na pesquisa, foi necessário um aporte cauteloso para a caracterização e escolha metodológica da pesquisa e pelas lentes metodológicas da afrodescendência desenvolvemos a pesquisa participante: “é participante porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de vocação popular emancipatória (BRANDÃO, 2006, p. 32), feita com características etnográficas na perspectiva educacional e qualitativa. A pesquisa empírica de campo foi fundamental por traçar a minha relação com a pesquisa.

A produção de dados foi realizada com a colaboração de quilombolas das comunidades da Lagoa dos Crioulos e de quilombolas de outras comunidades da Região do

Cariri, uma vez que o critério de inclusão foi pertencer à comunidade, sendo morador ou professor e se autodeclarar quilombola. Foi realizada pesquisa documental, observação participante e grupo focal de forma adaptada, sem seguir à risca os critérios desse tipo de coleta.

O tratamento e a análise dos dados foram realizados a partir das lentes da afrodescendência e na memória do afroquilombamento, partindo de uma discursiva africanizante como matriz organizadora dos percursos da pesquisa.

Neste sentido, a tese delimita-se a trabalhar com uma categoria conceitual na perspectiva do afroquilombamento, sendo esta a pedagogia de quilombo, em que dela surgem outras categorias que integram o conceito em si, sendo: a memória, a oralidade, a territorialidade, a ancestralidade, as tecnologias, a comunidade, a saúde da população quilombola e a mulher quilombola; as três últimas surgiram a partir das interações na coleta de dados.

A partir da legislação educacional brasileira, em 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação 9.394/96, no artigo 26-A instituiu que ensino sobre História Africana e Cultura Afro-Brasileira se tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A referida lei foi alterada em 2008 pela Lei número 11.645, momento em que foi acrescentada a história indígena e foi incluído no calendário escolar o 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra, em alusão ao dia da morte de Zumbi, um dos líderes do quilombo de Palmares.

Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Diante desse contexto, a educação para as relações raciais nas escolas pode acontecer de forma que o currículo seja replanejado e professores, coordenadores, gestores e todas pessoas envolvidas com o espaço escolar sejam instrumentalizadas com conhecimentos que os auxiliem em iniciativas pedagógicas que valorizem o pertencimento étnico-racial dos estudantes.

A denúncia de discriminação e pré-conceito racial, em decorrência do racismo no cotidiano das escolas, tem tomado uma proporção cada vez maior, uma vez que as crianças negras sofrem agressões física e psicológicas a partir do que é observado nos seus aspectos

físicos, experimentando conflitos identitários de negação de si mesmos. A postura das escolas ainda tem sido, em muitos casos, a postura do silêncio.

É imprescindível que algo a ser feito, nesse sentido, no âmbito da educação no combate às violências raciais, é a formação de professores e de todas as pessoas envolvidas nas atividades educativas, e com isso a desconstrução de estereótipos que reforçam e ameaçam a presença de crianças, pré-adolescentes e adolescentes negros na escola.

O que nos inquieta, é a implementação efetiva da Lei 10.639/03, muitas vezes, praticada a partir de atividades pontuais, sendo esta uma importante legislação que potencializa as ações afirmativas no campo educacional, dialogando com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, embora as diretrizes considerem a relação com o mundo africano a partir dos fazeres das comunidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola foi definida como modalidade da educação básica assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica pela Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012), assim como, pela Resolução CNE/CEB Nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), seguindo as demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação no território nacional.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientam que as escolas quilombolas desenvolvam práticas pedagógicas que dialoguem com os repertórios culturais e sócio-históricos da comunidade, elaborando pedagogias específicas e práticas que ressignifiquem a experiência e existência do conhecimento quilombola.

Diante dessa problemática, a presente tese indaga-se: de que forma, a pedagogia de quilombo pode contribuir para o afroquilombamento das práticas pedagógicas das escolas localizadas na Lagoa dos crioulos? Esta pergunta principal se desdobra nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como a dinâmica social da comunidade quilombola, com seus saberes e práticas de transmissão cultural, pode fornecer a base de sustentação a uma proposta de educação escolar afroquilombada, que contemple as exigências do marco legal em vigor?
- b) Que concepções de escola quilombola a comunidade possui?
- c) Como construir uma pedagogia específica, que oriente as práticas pedagógicas das escolas localizadas na Lagoa dos Crioulos?

Antes de apresentar a forma como a tese se organiza textualmente, considero pertinente fazer uma discussão a respeito das pesquisas que dialogam sobre a educação escolar quilombola, educação e quilombo e formação de professores quilombolas, uma vez que são ideias centrais da tese, que levam as palavras chaves como práticas pedagógicas quilombolas, currículo quilombola, pedagogia referenciada para escolas quilombolas.

Na base de dados de referência Scientific Electronic Library On-line (SciELO), utilizando as palavras no portal de periódicos “Educação escolar quilombola”, foram encontrados oito (8) trabalhos, que versam sobre a escolarização em território quilombola, nos quais os principais assuntos são: a produção de materiais didáticos, currículo, ensino e aprendizagem matemática e identidade; para as palavras “quilombo e educação” aparecerem dezenove trabalhos (19) em que discutem educação em território quilombola com pouca relação com a escola; sobre os termos “formação de professores quilombolas” nenhum trabalho foi localizado. No portal de periódicos da CAPES nenhum trabalho foi encontrado para nenhuma das palavras buscadas.

Optei por analisar alguns artigos, encontrados na plataforma SciELO, que considerei importante e que se aproximam desta proposta. Custódio e Foster (2019), ambos da Universidade Federal do Amapá-Macapá, no trabalho *Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos por vários sistemas estaduais de ensino*, apontam que esses materiais didáticos, que são produzidos por diferentes redes de ensino no âmbito estadual do país, ao serem confrontados com as diretrizes para educação escolar quilombola, não tem aprofundamento nas questões principais apresentadas pelas diretrizes como a conceituação de quilombo; cultura e tradições; mundo do trabalho; terra e território; oralidade e memória; limitando-se, muitas vezes, a abordagens superficiais sobre a historiografia do negro no Brasil. Destacam, ainda, que são materiais produzidos com pouca participação das comunidades e sem considerar a diversidade de quilombos e suas singularidades.

O apontamento feito pelos autores sobre os materiais didáticos para as escolas quilombolas tem sido um dos grandes desafios, a reivindicação é para que se tenha um material específico, que trate sobre a realidade quilombola brasileira, uma vez que o material enviado pelas secretarias municipais e estaduais, responsáveis pelo o envio do livro didático, não oferecem às escolas quilombolas materiais com essa especificidade que possa auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, em uma perspectiva de afroquilombamento do currículo.

Monteiro e Reis (2019), no artigo *Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola*, fazem importantes reflexões sobre infâncias quilombolas em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, a partir da inserção das crianças no jongo como afirmação da identidade quilombola, colocando em pauta a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, sendo isto um dever e direito de afirmação da identidade negra.

A infância quilombola, como destacam as autoras supracitadas, pode ser vista de forma plural, em que o contexto escolar na Educação Infantil tem a possibilidade de ser planejado através de práticas pedagógicas que contextualizem as culturas quilombolas e suas diversas expressões culturais, artísticas, musicais e lúdicas, que possam potencializar a identidade infantil a partir de um repertório ancestral e patrimonial da memória coletiva do povo quilombola.

Maroun (2016), no trabalho *Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo*, analisa alguns diálogos a partir do âmbito do currículo. Ela escolheu os temas: o jongo, prática cultural afro-brasileira, e a Educação Escolar Quilombola como uma nova modalidade da educação básica, a partir de um estudo de caso na comunidade de Santa Rita do Bacuí, Região Sul do Rio de Janeiro. Realizou uma pesquisa de cunho etnográfico, concluindo que as crianças e os jovens constroem suas identidades através da inserção na prática do jongo, a partir dessa prática no currículo da escola local.

Corroborando com a autora acima, as práticas culturais da comunidade podem ser consideradas pelo currículo escolar. Sempre é interessante destacar que cada comunidade tem suas singularidades históricas e sociais, dessa forma, seus repertórios podem ser integrados ao currículo das escolas localizadas em quilombo.

Ainda com o propósito de fornecer dados de pesquisas na temática sobre educação escolar quilombola, na base de dados dos repositórios das universidades federais do Ceará, a saber: Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); na primeira nenhum trabalho encontrado. Na segunda para o termo “Educação escolar quilombola” foram encontrados em todo o repositório três trabalhos, sendo dois artigos e uma dissertação. Na terceira também nenhum trabalho voltado para educação escolar quilombola no Ceará, no entanto apareceram quatro trabalhos situando a escola quilombola no Recôncavo Baiano, uma vez que o repositório abrange o campus dos Malês na Bahia, sendo três Campus no Ceará a saber: Liberdade, Auroras e Palmares.

Para as palavras “Quilombos e educação” foram encontradas oito teses e quatorze dissertações. A respeito da “formação de professores quilombolas” nenhum trabalho específico foi encontrado, no entanto foi possível perceber que alguns títulos se repetem na busca dos últimos termos, com isso podemos inferir que, de um modo ou de outro, o trabalho fez alguma abordagem sobre a formação de docentes que atuam em escolas quilombolas. A busca teve um recorte no período que compreende de 2013, início da institucionalização da política para educação escolar quilombola à 2021.

Pontuei alguns dos trabalhos encontrados a partir de características de pesquisas que mais dialogam com esta proposta. Santos (2021) realizou a pesquisa *Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo* em três comunidades de Quilombos do Estado do Ceará, a saber: Quilombo da Base, Nazaré e Serra do Evaristo. A pesquisa destacou um levantamento de patrimônios culturais das comunidades citadas, estudando a utilização desses patrimônios na educação escolar quilombola e do campo quilombola. Os resultados mostram que o material apresentado e pesquisado são possibilidades de uso na educação escolar quilombola e educação do campo.

A autora abordada uma questão fundamental em relação a essa temática, uma vez que a intercessão da educação escolar quilombola com a do campo pode acontecer, desde que o território seja quilombola, tendo em vista que, na maioria das vezes, as escolas quilombolas estão situadas no campo. É importante destacar e afirmar que a escolarização em território quilombola deve seguir as orientações da Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, assim, não impede que ela seja atravessada pela interface da educação no campo, no entanto, os repertórios da ancestralidade e cultura quilombola tem a possibilidade de serem considerados pelo currículo escolar.

Silva (2018) analisa, na pesquisa *Do quilombo Sítio Veiga à universidade: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense*, como ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) podem contribuir para uma educação antirracista no ensino superior privado em Quixadá-CE. Ações da pesquisa, realizadas no Sítio Veiga, tiveram a finalidade de contribuir com novos saberes na prática docente e discente; conhecer a história e cultura do Quilombo Sítio Veiga e transformá-la em conhecimento a ser trabalhado no ensino superior privado; contribuir com a valorização e visibilidade da questão racial no ensino superior privado nas áreas de humanas, exatas e da saúde.

Vale destacar duas situações sobre a pesquisa acima: primeiro é o acesso das universidades privadas a essa questão, que inclusive, de acordo com a Lei 10.639/03, a temática racial pode ser abordada em instituições públicas e privadas; o segundo destaque é em relação aos projetos de extensões e a sua importância acadêmica, uma vez que se é promovida uma relação maior entre a universidade e a comunidade, fortalecendo a questão sobre o papel social das universidades.

Silva (2016), no trabalho *Construindo o pertencimento afroquilombola através das contribuições da pretagogia¹ no Quilombo De Serra do Juá – Caucaia/Ce*, destaca a necessidade de ampliar os significados do pertencimento afroquilombola para contribuir com o empoderamento das pessoas da comunidade Serra do Juá. Dessa forma, a Pretagogia e os marcadores das africanidades trouxeram a principal contribuição para a produção dos conhecimentos trabalhados com as riquezas do Pano de Pente guineense, sendo as experiências com práticas pretagógicas em sala de aula concretizadas a partir da utilização da metodologia da Pretagogia.

O trabalho de dissertação acima aborda práticas pedagógicas na comunidade Serra do Juá a partir da proposta da Pretagogia, dessa forma, o desenvolvimento de uma Pretagogia quilombola como uma metodologia importante, contextualizada a partir dos marcadores de africanidades quilombolas, pode potencializar o currículo escolar quilombola.

A tese *Batuques, folia e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-Ú em Macapá e sua educação*, da autora Piedade Lino Videira, publicada em 2010, pontua que a educação em quilombos deve considerar os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais desses patrimônios materiais e imateriais. Contextualiza o quilombo de Cria-Ú, localizado em Macapá no Amapá, um território afrodescendente. O objetivo geral do estudo foi analisar a cultura experienciada pela comunidade a partir das danças do Batuque e Marabaixo, como elementos de ressignificação da práxis educativa e curricular, que visa a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, realizada através da pesquisa intervenção no próprio território quilombola.

A pesquisa supracitada destaca a importância da realização de pesquisas intervenções no campo da afrodescendência em territórios quilombolas, uma vez que toda a

¹ Trata-se de um jovem referencial teórico-metodológico. Ele vem acontecendo há algum tempo e envolve um coletivo de pessoas, pesquisas, práticas pedagógicas, atividades e eventos tendo como orientadora e coordenadora a professora doutora Sandra Petit da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) (MEIJER, 2019, p. 602).

comunidade é envolvida, assim como o corpo docente, promovendo as ressignificações da escola.

Sobre as pesquisas encontradas no repositório da UFC, são de suma importância, uma vez que destaca como essa temática tem sido abordada no âmbito de uma instituição de referência do estado, muito embora, pesquisas de cunho racial encontrem dificuldades sistêmicas nas instituições, em virtude do racismo estrutural. Essas ponderações a partir de outras pesquisas são fundamentais para apontar a necessidade de que a Educação Escolar Quilombola deve ser firmada, fortalecida e implementada como uma modalidade de ensino atravessando os currículos das escolas quilombolas nos níveis (etapas) e as demais modalidades.

No repositório institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) para nenhum dos termos foram encontrados teses e dissertações, sobre “Educação Escolar Quilombola” foram encontrados um projeto de pesquisa e uma monografia; para “Quilombo e educação” apareceu um projeto de intervenção, uma monografia e um artigo; já para “formação de professores quilombolas” nenhum tipo de trabalho foi encontrado.

Na base de dados da biblioteca *online* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, para as palavras-chave “Educação Escolar quilombola” um (1) trabalho foi encontrado, já para as palavras “Educação e quilombo” nenhum. Seguindo a busca, para as palavras “Formação de professores quilombolas” também nenhum trabalho encontrado.

Sobre o trabalho encontrado, trata de um artigo intitulado *Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha*, do autor José Eustáquio de Brito, da Universidade do Estado de Minas Gerais, publicado em 2013, em que analisa a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Insere-se num contexto de avanço de proposições políticas de ações afirmativas direcionadas à população afrodescendente, reconhecendo o protagonismo político dos movimentos quilombola e negro brasileiros.

Ainda sobre a base de dados da ANPED, quando a busca é realizada por Grupos de Trabalho – GT, cujo o das relações étnico-raciais é o 21, aparecem trabalhos com alguns recortes sobre quilombo, que tratam da identidade, mulheres e infância quilombola. Vale ressaltar que, em 2022, o GT fez vinte anos de existência e que a base de dados possui um total

de vinte e três GTs, que versam sobre diferentes temáticas educacionais. Analisei, a partir de buscas sobre a temática pesquisada e por meio das palavras chaves já mencionadas, a última edição do GT 21 da 40ª Reunião Nacional, que aconteceu em Belém do Pará, em 2021.

No GT 21 da 40ª reunião sobre educação escolar quilombola se destacam cinco trabalhos dentro das palavras-chave selecionadas, em que analisarei todos. Um resumo expandido com o título *Integrando estradas e rios: Disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba, Pará)*, tendo como autores Jefferson Felgueiras de Carvalho, Gercina Ferreira da Silva e Danielly Cristinne Barbosa de Campos, todos da Universidade Federal do Pará – UFPA. A pesquisa procura demonstrar a história de implementação da Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Santo André, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Baixo Rio Itacuruçá, Abaetetuba, Pará. Tendo como questão problema: De que forma se estruturou a Educação Escolar Quilombola municipal na EMEIF Santo André, da Resolução Nº 08/2012 ao Projeto Político Pedagógico (2020). O trabalho evidencia o histórico de luta da comunidade para a criação da escola em seu território, buscou demonstrar mudanças ocorridas na Educação Escolar ofertada nesta escola, a partir da consulta à documentação supracitada e revelou mudanças estruturais e curriculares, ocasionadas pelas inovações na legislação educacional nacional e municipal.

Um outro trabalho sobre educação escolar quilombola é intitulado *Análise da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola no estado do Rio de Janeiro*, da autora Maria Clareth Gonçalves Reis, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. A pesquisa tem como proposta analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no Estado do Rio de Janeiro, assim como, mapear as escolas inseridas nas Comunidades Quilombolas do Estado. Tem como intuito compreender se as escolas têm como proposta a inserção das DCNEEQ em seus currículos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, em suas práticas pedagógicas. A pesquisa encontra-se em andamento.

O terceiro trabalho intitulado *Educação escolar quilombola: política da/na encruzilhada*, das autoras Andréia Martins da Cunha e Shirley Aparecida de Miranda, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, trazem reflexões acerca da educação escolar no bojo das disputas sociais pelo reconhecimento histórico e político das comunidades quilombolas. Procura discorrer sobre as narrativas políticas construídas em torno da proposição de uma modalidade dentro da educação básica e os dilemas acerca da

relação: escola-território. Fazer o território presente na organização escolar ou territorializar a escola na dinâmica do território são questões que orientam o estudo. Salientam que no cruzo entre as lutas sociais e o sistema educacional brasileiro emerge uma modalidade interrogada pelo território quilombola.

Percebe-se, nos três trabalhos acima pontuados, que a preocupação está em torno da implementação, se de fato a política tem sido implementada nos municípios e estados em que há escolas localizadas em quilombo. Com isso, revela a importância de pesquisas como essas, que provocam a realidade a pensar sobre as possibilidades de sua implementação junto ao poder público no cumprimento da legislação.

E por último temos, nesse tema sobre a educação escolarizada em quilombo, o resumo expandido intitulado *Educação escolar quilombola: caminhos da produção acadêmica no campo da educação*, dos autores Carla Beatriz, Eráclito Pereira e Lueci da Silva Silveira, todos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O trabalho apresenta conclusões parciais de projeto de pesquisa aplicada, em desenvolvimento, através do Edital Equidade Racial na Educação Básica/Projeto de Pesquisa Aplicada/Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)/2020, com recorte na produção acadêmica no campo da Educação acerca da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Integra a revisão bibliográfica compilando teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), em bancos nacionais.

Igualmente, o estudo busca artigos em periódicos (Scielo), trabalhos em eventos de Associações Nacionais e publicação na Plataforma Lattes do CNPq. Considerações iniciais apontam a presença majoritária de mulheres negras nas produções acadêmicas sobre educação escolar quilombola, com aumento a partir de 2016, indicando vínculos com a Educação das Relações Étnico-Raciais. A base conceitual para tais conclusões está em referências teóricas dos estudos interculturais e decoloniais.

Bastante interessante a pesquisa acima, por traçar um perfil sobre pesquisas acadêmicas sobre educação escolar quilombola nas bases de dados de pesquisa do território brasileiro, ato que inclui várias modalidades de tipos de pesquisa, ainda assim, vale a reflexão de que as pesquisas, na sua maioria, se encaminham para verificar se há de fato ações de implementação da política.

Sobre as palavras-chave “formação de professores”, aparece um (1) trabalho, cujo título *Etnossaberes: Perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola*, das autoras Suely Dulce de Castilho e Luciana Gonçalves de

Lima, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso. O texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada em escolas quilombolas do estado de Mato Grosso, sendo cinco estaduais e uma municipal, cujo objetivo é levantar, registrar e sistematizar os etnossaberes que perpassam as comunidades quilombolas nas quais as referidas escolas estão inseridas. A finalidade é que estes saberes, após sistematizados, sejam convertidos em atividades pedagógicas e posteriormente sirvam para a elaboração de materiais didáticos, que subsidiem os/as docentes na conexão entre os conhecimentos locais e pluriversal. Os resultados parciais apontam que a participação dos/das docentes no projeto de pesquisa-extensão tem contribuído para que construam uma pedagogia quilombola própria.

A pesquisa, acima citada, é a que mais se aproxima da proposta desta tese, pois as autoras propõem, a partir de um projeto de extensão a construção de etnossaberes que envolvem escola e comunidade para atender à reivindicação do movimento quilombola por uma educação diferenciada, a partir de uma pedagogia própria, em que o caminho metodológico foi a formação dos professores.

Na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, apareceram treze (13) trabalhos para “Educação escolar quilombola”, em que a questão central é a educação escolarizada em escolas quilombolas. Para as palavras “quilombo e educação” foram encontrados sete (7) trabalhos, em que discutem identidade, infância e território quilombola. Já para os termos “formação de professores quilombolas” aparecem cinco (5) trabalhos. A ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil.

Dos treze trabalhos encontrados para os termos “Educação escolar quilombola”, analisarei os cinco que mais dialogam com o com a proposta desta tese. O estudo intitulado *Educação escolar no quilombo santa Rita do Bracuí: avanços e desafios*, publicado em 2016 pelas autoras Dayana Doria Vieira e Maria Alice Rezende Gonçalves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em que fazem um relato a partir de duas visitas técnicas pedagógicas no quilombo de Santa Rita do Bracuí do município de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro, destacando os avanços e obstáculos na implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola. Desde a introdução das recentes políticas de reconhecimento dos direitos civis das comunidades quilombolas, temos avançado, como também, enfrentado desafios na implementação de uma metodologia especial para esses grupos, a educação escolar quilombola. Concluímos que as políticas públicas da diversidade e de

inclusão fizeram surgir um novo sujeito no cenário educacional brasileiro, “o quilombola”, e uma nova metodologia pedagógica para atendê-los.

O trabalho do autor Roberto de Souza Santos, publicado em 2016, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Educação escolar, território e cultura quilombola: experiências, pesquisas e vivências*, apresenta os resultados de trabalhos, das atividades pedagógicas, debates teórico-metodológicos, dos módulos ministrados e da execução pela equipe pedagógica e coordenadora do curso Educação Escolar Quilombola – O Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva – território e cultura quilombola, durante os anos de 2014 e 2015. O curso é resultado de um projeto de extensão executado em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (Campus de Porto Nacional) e Pró-Reitora de Extensão com o Ministério da Educação e Cultura, com um total de 200 horas. Desenvolvido em dois polos, um na Comunidade Quilombola Malhadinha – Brejinho de Nazaré -TO e outro em Ipueiras –TO, com o objetivo de formar lideranças e membros das comunidades quilombolas no Tocantins. O objetivo do curso foi trabalhar a Educação Escolar Quilombola com foco no território, história e cultura das comunidades.

O terceiro trabalho com o título *Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada*, da autora Maria Clareth Gonçalves Reis, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), publicado em 2016, traz reflexões sobre a importância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) nos estabelecimentos de ensino situados em áreas remanescentes de quilombos. Para isto, trazemos alguns dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2014, voltando o nosso olhar para alguns dispositivos legais que tratam da educação na perspectiva diferenciada e articulada às relações raciais, como o Art. 26-A da LDB 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Educação, dentre outros (REIS, 2022). Compreendemos que, para haver uma educação efetivamente diferenciada, é preciso considerar, valores das comunidades quilombolas, como tradições, memória, forma de trabalho, manifestações e expressões artístico-culturais, oralidade e as diversas maneiras de lidar com a terra.

O artigo intitulado *Educação escolar quilombola em Belo Horizonte*, das autoras Silvani dos Santos Valentim, da Universidade Federal de Minas Gerais e Eliete Pereira de Paula da Universidade Federal da Bahia – UFBA, publicado em 2016, apresentam reflexões a partir

do trabalho desenvolvido no âmbito do PROEXT – SESU/MEC, intitulado *Educação Escolar Quilombola na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED_BH)*. Objetivou-se atuar junto à SMED-BH no desenvolvimento de ações que pudessem auxiliar, de forma efetiva, os processos de implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola em escolas municipais que atendem crianças e jovens pertencentes a três quilombos, que são reconhecidos, do ponto de vista da titularidade da terra, da cultura e da história, como comunidades quilombolas urbanas. São estas: Luízes, Mangueiras e Manzo Ngunzo Kaiango, localizadas na Capital de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Dos cinco (5) trabalhos sobre a formação de professores quilombolas, analisei três (3), a escolha se deu pela relevância e proximidade da pesquisa em questão. O artigo intitulado *Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil)* publicado em 2016, autoras Candida Soares da Costa, Maria Helena Tavares Dias e Zizele Ferreira dos Santos, traz uma narrativa de experiência sobre formação de professores quilombolas no estado de Mato Grosso. Sua elaboração se inspira no método biográfico, tendo por referência Sanz Hernández (2005). Tomamos como fonte, para efeito do artigo citado, as experiências vividas e registros realizados no decorrer da realização do curso Formação de Professores de Comunidades Remanescentes de Quilombo. Entendemos que o fortalecimento desse diálogo possibilita que se evidenciem as saídas que as formações de professores quilombolas têm encontrado a partir de teorias do campo da educação, no sentido de construir caminhos próprios.

E por último, o trabalho *Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica*, publicado em 2016, das autoras Creusa Barbosa dos Santos Trindade e Rosália Maria Ribeiro Aragão, em que analisam a prática pedagógica dos professores que organizam os conteúdos curriculares na perspectiva de identificar as interfaces destes conhecimentos com os saberes ancestrais em uma escola de ensino fundamental, localizada na comunidade de Macapazinho, em Santa Izabel, Pará - Brasil, no sentido de compreender de que forma esses saberes contribuem para o desenvolvimento do currículo aplicado à população estudantil remanescente de quilombo, no que concerne às atitudes, valores e auto pertencimento étnico, relacionados às orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola (DCEEQ) e as Legislações 10.639/03 e 11.645/08, que normalizam a inclusão da temática História da África e dos africanos e suas contribuições para a formação da sociedade Brasileira no currículo nacional.

É perceptível, a partir do exposto, que a formação dos professores que atuam em escolas quilombolas tem sido uma preocupação das pesquisas nos últimos anos. Isto é sem dúvida uma preocupação também das lideranças comunitárias, pois isso implica na organização do cotidiano e do currículo, sobretudo que conteúdos as crianças e os jovens quilombolas estão acessando.

É notório que as pesquisas na temática quilombo são bastante significativas, no entanto, quando filtramos para o foco da educação escolar quilombola e a formação docente neste campo, as pesquisas são bastantes incipientes, principalmente quando a discussão abrange um seguimento prático do cotidiano do funcionamento das escolas quilombolas, sendo que, a partir da minha experiência e contato com professores quilombolas, essa tem sido uma das principais queixas em relação a concretização do trabalho nas escolas situadas em quilombo.

Neste sentido, a presente tese propõe, no campo da afrodescendência, uma pedagogia de quilombo, com especificações próprias para a organização da educação escolar em territórios quilombolas. Assim, está estruturada em seis seções: a primeira traz um panorama sobre a formação do Cariri enquanto um território negro e quilombola, traçando o cenário das comunidades, afirmando a importância da educação escolar quilombola a partir da legislação.

A segunda seção dedica-se a refletir sobre a pedagogia de quilombo na perspectiva da metodologia, a partir da afrodescendência, tendo como ponto de partida a minha relação com a pesquisa. Evidencia, ainda, todo o ambiente da pesquisa, instrumentos e tratamentos da coleta de dados.

A terceira seção investiga a concepção e sentidos conceituais sobre quilombo, ao mesmo tempo em que traz um panorama sobre o município de Salitre enquanto território negro e quilombola, destacando a comunidade Lagoa dos Crioulos e suas peculiaridades.

A quarta seção, apresenta a categoria conceitual trabalhada na tese a saber: a pedagogia de quilombo, destacando a comunidade educativa e os espaços ancestrais como ponto de partida para a aprendizagem das crianças e dos jovens quilombolas, assim como é mostrado os elementos organizativos da escola quilombola. A quinta seção aborda sobre os níveis e modalidades da educação básica no contexto da pedagogia de quilombo.

A sexta e última seção, antes das conclusões, ressalta a construção do objeto de estudo com destaque para os grupos focais, em que foram pensadas as proposições organizativas da pedagogia de quilombo e suas transposições no currículo das escolas quilombolas.

2 CARIRI QUILOMBOLA, CULTURA NEGRA E AFRODESCENDÊNCIA: EXISTIR E PERTENCER

Qual narrativa identitária de pertencimento étnico foi construída no Cariri? Iniciamos essa seção nos perguntando sobre nossa ancestralidade de pertencimento étnico. Nos é possível afirmar que a Região do Cariri surge, também, a partir da cultura negra e quilombola, embora os povos originários já estivessem nesse solo, bem antes de qualquer invasão colonialista. A formação de quilombos e a própria presença negra, logo no início da formação das primeiras cidades caririenses, dão conta desta afirmativa.

É possível perceber e, ao mesmo tempo, reconstruir essa presença através da oralidade dos mais antigos da região, assim como a partir de depoimentos, um ou outro registro fotográfico de momentos culturais que aludem à cultura negra, disponíveis em sítios eletrônicos, e que evidenciam a história da Região, uma vez que os livros, ou seja, a história oficial, tem, ao lado da história, exaltado a colonialidade e nacionalidade branca, desta forma, valorizando uma única perspectiva histórica.

Sobre a reconstrução histórica da população negra caririense, encontro dificuldade em ter materiais históricos no acervo público local, que trate de forma descolonizante os elementos da cultura negra, sendo que são vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03 e umas principais reivindicações do movimento negro foi a revisão do papel da população negra na construção da história deste país. Portanto, não é justificável que, ao longo dos anos, o Cariri não tenha minimamente, no seu acervo público, materiais que auxiliem estudantes, pesquisadores e leitores em geral no entendimento de sua própria história em uma outra perspectiva diferente da que temos: a branca heroica colonialista.

Para tanto, a busca pela reconstrução dessa história, por vezes, é como tecer uma colcha de retalhos, vai-se juntando os pedaços até fazer sentido, começa a partir de relatos orais em que a memória ancestral tem sido um caminho para juntar fatos e acontecimentos, encontrados em sítios eletrônicos, assim como a partir de trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras negras da região e assim esse percurso vai ganhando forma, colorido, gingado e afeto em uma narrativa sobre nós, a partir de nós.

Pesquisas realizadas pela professora Cicera Nunes, da Universidade Regional do Cariri – Urca, como a dissertação publicada em 2007, com o título *O reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/03*, apontam caminhos dessa matriz africana para o trabalho na escola como proposta de inclusão no currículo da educação básica da temática da história e

cultura africana e afrodescendente. Em 2010, a mesma autora traz a tese *Os artefatos de Milagres e africanidades na educação do Cariri cearense*, em que se propôs a compreender essa manifestação da cultura de base africana, buscando promover uma discussão sobre a presença inclusiva da história e cultura afro no currículo da educação básica das escolas locais, a fim de se construir uma pedagogia comprometida com o fortalecimento da identidade e combate ao racismo e ao preconceito que atingem às crianças e aos jovens negros (as).

Em 2015, a professora Kássia Mota de Sousa, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, publicou a tese *Por onde andou nossa família: veredas e narrativas da história de famílias afrodescendentes no pós-abolição*, que parte da história da família Sousa, em meados dos séculos XX e XXI, em Juazeiro do Norte, para reconstruir a história da cidade, demarcando a presença afrodescendente e sua relevância no desenvolvimento cultural urbano.

O professor Reginaldo Ferreira Domingos, da Universidade Federal do Cariri – UFCA, publicou em 2011 a dissertação *Pedagogias da transmissão da religiosidade africana na casa de candomblé Iabasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-Ce*, em que investigou o método de transferência das manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras a partir das vozes do povo de santo e como se dá a contribuição desse processo na construção identitária afrodescendente em Juazeiro do Norte. Relata o compromisso expresso na pedagogia de transmissão dos ritos, mitos e tradições culturais recebidas de seus ancestrais e repartidas pelas gerações seguintes. Em 2015, o mesmo autor com a tese *Religiões tradicionais de base africana no Cariri cearense: educação, filosofia e movimento social*, fez uma discussão acerca da presença do negro nas cidades de Crato e Juazeiro do Norte e suas práticas religiosas tradicionais. Assim, teve o intuito de entender a religiosidade como locus de produção de uma filosofia e esta, um ato educativo. Pretendeu-se também destacar a marcha pela liberdade religiosa como movimento social que aspira atuar sobre a realidade da região.

O professor da rede municipal da educação básica de Crato, Samuel Moraes Silva, publicou, em 2018, a dissertação *Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-Ce*, que parte de uma experiência educativa na escola 08 de Março, na cidade do Crato, realizando uma Pesquisa Formação de Raiz Africana, ancorada na Pedagogia do Baobá e fundamentada no aporte da Pretagogia, intentando a construção da referida proposta e, por meio desta, descobrir práticas pedagógicas que deem subsídios aos professoras/es e núcleo gestor, no trato da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como verificar que contribuições a formação que valoriza os

princípios / ensinamentos da Cosmovisão Africana poderia trazer para a matriz curricular da escola, em torno do ensino das africanidades local e educação para as relações étnico-raciais

A estudante de doutorado da Universidade Federal do Ceará – UFC, Meryelle Macedo da Silva, publicou, em 2019, a dissertação *Patrimônio arquitetônico afrocratense: implicações educativas* em que traz o patrimônio arquitetônico cratense pautando a afrodescendência como possibilidade de um trabalho pedagógico antirracista na escola.

A historiografia caririense foi conduzida por instituições e historiadores brancos, que, em seus escritos, não demonstram qualquer indicativo das reais contribuições da população negra e indígena na construção da identidade e desenvolvimento local. Percebe-se a partir das narrativas escritas um enaltecimento da bravura colonial. A memória social dessas populações tem a possibilidade de remontar a história local que, inclusive, é invisibilizada nos livros didáticos, só se conhece uma única perspectiva histórica: a do colonizador, contada por ele próprio.

Desse modo, o imaginário social é convencido, a partir de uma história única, a ser impressionável e vulnerável a essa perspectiva, ao mesmo tempo, em que é tirada a possibilidade de sermos humanos, iguais àqueles que a escreveram. Todas as histórias importam, no entanto, na perspectiva colonial, a historicidade tem sido usada como ferramenta para incapacitar, desumanizar e destruir a dignidade de um povo, mas quando rejeitamos um único olhar histórico, percebemos que não existe uma única história do lugar, ou melhor, de nenhum lugar (ADICHIE, 2009).

Assim como a nigeriana Chimamanda Adichie problematiza o perigo da história única, o congolês Valenti-Yves Mudimbe, em *A ideia de África*, versão publicada em 2013, pontua que as narrativas construídas por viajantes brancos nos obrigam a lermos sobre nós como marginais selvagens, em escritas construídas pelos titulares do poder discursivo.

Conforme Mudimbe (2013), o imaginário social construído a partir do poder discursivo em torno dos povos ditos “primitivos selvagens” são figuras que afrontam os valores normativos europeu, pois são assim descritos por estes “civilizados” como monstruosidades com corpos exuberantes e excessivos, com isso, o selvagem integrado ou rejeitado não tem cara, cor ou voz.

Dessa forma, nossos corpos ainda são tratados como aqueles que não pertencem à estrutura de ser sujeitos pela ausência de poder, nos diversos espaços. É brutal a violência com o que o sistema racial dilacera nossa alma e retira de nós a capacidade de sermos vistos como humanos e com isso incapazes de participar dos espaços de poder, afeto e fala.

Ramose (2011), em um artigo publicado sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana, destaca que a colonização estava apoiada em pelo menos duas vertentes: a primeira delas era o da religião e que, portanto, a crença em Deus exigia que cada ser humano deveria ser cristianizado, mesmo contra sua vontade, tornando-os civilizados. A segunda era a ideia filosófica de que somente os seres do ocidente eram dotados de razão e por isso a dúvida se africanos, ameríndios e mulheres eram propriamente seres humanos, dessa forma desprovidos de raciocínio lógico pensante, com isso, sem história.

Com efeito, essa narrativa de desumanização que emerge também a partir da negação, que é ainda pior, porque o apagamento produz o anulamento histórico que se acentua nas relações de poder e conseqüentemente no poder discursivo, promove um processo de epistemicídio, que impediu o reconhecimento da população negra como protagonista da sua própria história.

Na mesma linha de raciocínio da narrativa sobre o apagamento a partir do epistemicídio/historicídio na construção social da população negra do sertão, o historiador branco, Luís da Câmara Cascudo, no livro *Viajando o Sertão*, publicado originalmente no jornal A República, entre 31 de maio e 29 de julho de 1934, em um relato das viagens pelo Sertão nordestino, contribuiu com essa “máscara do silenciamento”, uma vez que, nas narrativas sobre a população negra relatou que foi uma surpresa o desaparecimento do negro no Sertão, atribuiu esse fato à mestiçagem nordestina, afirmando que o território possuía em sua maioria uma população branca, portanto, essa preponderância decidiria “o pigmento do produto”, “clareando o rebento”.

Vales destacar que esse movimento de epistemicídio e historicídio são projetos que não deram certo, pois temos levantado a nossa voz, a partir de pesquisas que tem dado um outro significado ao território, temos marcadamente mostrado que os espaços se constituem a partir de africanidades ou seja, a nossa presença também contribui para a construção dos espaços.

Sobre a máscara do silenciamento, afirmando um historicídio da população negra, Kimlomba (2019) nos lembra da máscara de ferro que Anastácia² foi obrigada a usar por toda vida, por se colocar contra o sistema escravagista de violência e opressão, no entanto, era também usada pelos senhores brancos para impedir que os escravizados comessem cacau e cana-de-açúcar nas plantações. Dessa forma, o silenciamento é concreto e simbólico como um

² Cultuada no Brasil como santa e heroína, considerada uma das mais importantes figuras femininas da história negra, a vida da escrava Anastácia é um misto de luta, bravura, resistência, doçura e fé. Nas versões orais ou escritas, os registros falam sobre uma bela mulher que não cedeu aos apelos sexuais de seu senhor e, por isso, foi estuprada e amordaçada. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultural-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada>. Acesso em 21 jun. 2021.

instrumento real que afeta e ameaça a existência do povo negro, como parte do projeto colonial por mais de trezentos anos.

Essa lacuna histórica com viés único, ou até mesmo o historicídio que produz o silêncio da invisibilidade, chega ao currículo escolar de forma a contribuir com a negação da identidade local, o sentimento de não pertencimento acaba traduzindo a identificação negativa de si mesmo, atribuído à imagem do outro o reflexo do tipo ideal de ser, daí a admiração dos feitos coloniais, da violência colonial, da invisibilidade, da naturalização do não humano.

A humanização, não é um fato dado, é construído a partir de um processo sócio-histórico, ao contrário do que pensa o senso comum de que “somos todos humanos”, nossos corpos, portanto, nossa existência é tratada com barbárie. Lutamos para nos tornarmos humanos e, assim sermos reconhecidos como tal.

Na medida que a lógica racista colonialista afeta a nossa subjetividade, instaura-se um sofrimento por não ser branco, portanto, humano e, com isso, um sentimento de não pertencimento aos lugares, isso faz com o que o negro se estirpe de qualquer valor, ou originalidade, fazendo-se branco, de forma inconsciente até, em uma tentativa de obrigar o brancocentrismo a reconhecer sua humanidade (FANON, 2008).

Daí o desejo de muitas crianças e jovens negros caririenses que acessam narrativas construídas a partir do viés colonial, experimentam a vontade de serem brancos e assim constroem o não pertencimento aos locais, aos lugares, à história da população negra, dos quilombos, sendo que esse acesso acontece pela primeira vez no espaço escolar e, quando interrogadas, não conseguem falar de suas próprias referências de resistências, silenciando-as em suas narrativas.

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa “normal”. Tudo o mais é o “outro”. É o lá que nunca mais está lá. Mas, está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilegio desempenha papel crucial (APPLE, 2002, p. 40).

Neste sentido, qual o papel da escola em tratar sobre a história da população negra, da história dos quilombos? De que forma a escola deveria apresentar a história em sua diversidade, quem faz a história, quem constituiu e construiu os lugares? A perspectiva metodológica da afrodescendência propõe isso. O currículo escolar pode ser repensado, a escola que temos acaba participando como mecanismo do racismo institucional e como parte do

estrutural. É preciso instaurar um olhar ético humanizador da educação, com a possibilidade de atribuir a essas populações seus reais sentidos pertencentes a essa dinâmica histórica.

Concordamos com Sousa, que, em 2015, escreveu uma tese de doutorado na perspectiva metodológica da afrodescendência para tratar da história de sua família em meados dos séculos XX e XXI, em Juazeiro do Norte, para reconstruir a história da cidade, demarcando a presença afrodescendente e sua importância no desenvolvimento cultural e urbano da referida cidade, em que destaca:

O estudo da história da população afro-brasileira limitado ao período escravagista e compreendendo como única possibilidade de existência africana e afrodescendente a escravidão e o cativo é um exemplo de uma abordagem superficial da nossa história, que produz uma historiografia racista, que causa profundos danos na construção da identidade brasileira, independente do pertencimento racial (SOUSA, 2015, p. 26).

A respeito do estudo sobre os quilombos, ao ser apresentado no currículo escolar, na maioria das vezes, limita-se a Palmares de uma forma simplória, sem grandes avanços na compreensão dinâmica de uma sociedade alternativa, ao escravismo criminoso, sem considerar as formas de trabalho, as relações econômicas, ou seja, sem um estudo aprofundado sobre a organização em comunidade, esse fato de apagamento tem características racistas, uma vez que:

A experiência quilombola brasileira, iniciada no século XVI, frente ao regime escravagista, revela uma elevada capacidade de construir estratégias de existência. E, neste sentido, os quilombolas expressaram, no decorrer de mais de três séculos, a capacidade de adaptação de forma insurgente (SILVA, 2017, p. 63).

Os quilombos cearenses e caririenses não têm sido parte como conteúdo didático curricular das escolas da Região. Esse apagamento histórico no currículo escolar é a prova do racismo, não há qualquer evidência, mesmo que mínima, sobre a formação dos quilombos caririenses como parte do pertencimento da identidade e história local e não é por falta de pesquisas ou materiais que tratam da temática de modo local, aqui ocorre o que é chamado por Djamila Ribeiro de “racismo epistêmico”.

A identidade, o sentimento de pertencer a um espaço como parte da construção do indivíduo e da própria história territorial é fundamental, o problema é que dentro da estrutura racista e do apagamento histórico as pessoas acabam perdendo suas referências existenciais. Para tanto, importa para a afrodescendência a contraposição da negação de si, assim como a relação que o povo negro tem com a territorialidade.

A ideia de pertencer a um espaço está dentro de uma realidade relacional e que pode ser considerado um conjunto indissociável de que participam objetos geográficos, social e natural preenchidos por vida na existência de cada ser, que os anima na dinâmica corporificada nas formas de constituição do espaço e quanto mais os lugares se mundializam mais singulares se tornam (SANTOS, 2014). A especificidade dos lugares tem sido o cerne das nossas pesquisas e esta se propõe a pensar e a repensar a educação escolar quilombola no cariri cearense, na perspectiva da afrodescendência.

Partindo da nossa vivência nas comunidades quilombolas caririenses, podemos afirmar que a Região do Cariri se constitui a partir da formação de quilombos e de uma cultura de matriz africana expressas nas diversas formas de existência dessa população no território caririense, dessa forma, constituindo um legado historiográfico a partir do movimento sankofa, que nos permite conectarmos ancestralmente com o mundo e conhecimento africano e fazermos esse movimento a partir da afrodescendência.

A cultura afro-caririense tem a possibilidade de fazer parte dos espaços escolares, ocupando a centralidade de discussões na formação de professores, assim como na produção de materiais didáticos, desconstruindo olhares curriculares tão enraizados nas tradições eurocêntricas.

Afinal, por que pensar um cariri quilombola? Esta interrogação encontra resposta nos aspectos negros e na cultura quilombola caririense que, ao mesmo tempo contribui para desconstruir a premissa de que no Ceará, assim como no chão que piso, não existem negros, o Cariri não se reconhece como um lugar negro. Embora os mapeamentos já realizados, assim como as pesquisas locais, o movimento negro, mostram justamente o contrário: um território negro.

É nesse sentido que essa tese é pensada e a forma como os quilombos são estudados e tratados no currículo escolar, assim como a imersão no território quilombola nos faz reelaborar, junto à comunidade, reflexões acerca da educação escolar em seus territórios, uma vez que o silenciamento estarrecedor dos livros didáticos locais e das próprias escolas quilombolas sobre essa história, nossa história, nos provoca a partir da afrodescendência uma oportunidade de escrever sobre nós mesmos, portanto, uma narrativa que parte de nós, nesse sentido, também trata de uma possível pedagogia de quilombo, que traz a partir do mundo quilombola, do pensamento em África, suas próprias construções e contribuições para a educação escolar quilombola.

2.1 Aspectos sobre a formação territorial da Região do Cariri e dos quilombos caririenses

Sobre a formação história da Região do Cariri, Batista (2020) destaca que a distribuição espacial que hoje conhecemos do Cariri faz parte de uma longa evolução territorial, tendo início a partir do termo Vila de Icó que, em 1735, seria o terceiro a ser criado, formando com Aquiraz (1699) e Fortaleza (1725) o Siará Grande. O autor salienta que, até 1764, existiam no Ceará apenas oito vilas (municípios), sendo o Crato a oitava vila, com isso é evidente a importância da Vila de Icó para a formação da Região do Cariri, por motivos econômicos e com crescentes migrações.

Figura 1- Imagem de tropeiros no Centro de Icó 1962



Fonte: Cidades IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ico/historico>. Acesso em 22 fev. 2022.

Dessa forma, ao longa da história, o Cariri, originando-se a partir de Icó, foi se constituindo em forma de Vilas, posteriormente foram se desenvolvendo economicamente e conquistando autonomia, transformando-se em cidades, com um contingente populacional formado principalmente a partir da presença indígena, população negra e branca, no entanto a “bravura colonial” foi o que ganhou destaque na história local.

Para tanto, Batista (2020) reconhece que nesse período, antes da chegada do “desbravador branco” e com ar de conquistador, esta terra acolhia e alimentava seus povos

nativos. As transformações territoriais da Região do Cariri foram dando lugar às cidades que hoje conhecemos, formadas pelos vinte e oito municípios. Dessa forma, na primeira geração, as cidades de Crato, Lavras da Mangabeira e Jardim foram as primeiras cidades da Região do Cariri.

Ainda de acordo com o autor supracitado, originou-se da cidade de Crato os municípios de Barbalha, Caririaçu, Juazeiro do Norte e Milagres; já Lavras da Mangabeira deu origem à Aurora, Baixio, Barro, Ipaumirim, Umari e Várzea Alegre e de Jardim os municípios de Porteiras e Jati.

E por fim, Aiuba, uma das cidades vizinhas, gerou Antonina do Norte, que gerou Saboeiro, que gerou Assaré e desta Araripe, Campos Sales, Farias Brito, Santana do Cariri e Tarrafas. Sendo que uma terceira geração foi formada pela cidade Milagres, que gerou Abaiara, Brejo Santo e Mauriti. Araripe gerou Potengi; Campos Sales gerou Salitre e Santana do Cariri gerou Nova Olinda (BATISTA, 2020).

Neste sentido, a partir da formação das cidades caririenses, podemos recriar a formação dos territórios quilombolas da Região do Cariri, em que vamos tomar como ponto de partida os quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares. A Comunidade de Souza, no município de Porteiras, parece ser o mais antigo da região, uma vez que a cidade, de acordo com Batista (2020), conta em idade cronológica de 1889, sendo da segunda geração de cidades criadas na região, no entanto a formação do quilombo de Souza é anterior ao registrado pelo autor.

A comunidade de Souza localizada no município de porteiras, de acordo com os mobilizadores culturais³ Ticiano Linard da Silva e Teresinha Arlindo de Souza, organiza-se na Chapada do Araripe entre 1695 e 1696, nesse período chegam à cidade negros, vindos de cidades vizinhas do Estado de Pernambuco, para trabalharem nos engenhos, colheita do cafezal e na criação bovina. Um agrupamento se instala na chapada do Araripe, formando a comunidade de Souza, cultivando seus hábitos e costumes ancestrais entre os que se destacam a religiosidade de matriz africana, através dos terreiros de Umbanda, a casa de farinha e a dança do coco.

Vale ressaltar que Porteiras se originou do município de Jardim, no qual abriga, em seu território, a comunidade negra Serra dos Mulatos ou Boca da Mata, que mantém a cultura do artesanato como fonte de renda, cultiva a mandioca para o preparo de goma, sequilho e tapioca, os quais comercializa em feiras e vende para a região do Cariri; conserva a casa de

³ Informações disponíveis em:

<http://www.digitalmundomiraira.com.br/Patrimonio/CulturaNegra/Quilombolas/Comunidade%20Quilombola%20Porteiras%20-%20Resenha%20Historica.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

farinha em pleno funcionamento, as mulheres extraem da fava d'anta⁴ propriedades medicinais e um tipo de extrato base para fabricação de protetor solar, também comercializado, inclusive para fora do estado. A comunidade, no ano de 2020, organizou-se em torno da associação quilombola, reafirmando sua identidade a partir da autodeclaração. Em 2021 recebeu o título de remanescente de quilombo da Fundação Cultural Palmares.

Seguindo a formação das cidades e assim a dos quilombos, Assaré gerou Araripe e Potengi. O primeiro datado de 1875 é o município em que se localiza as comunidades quilombolas de Arrudas, Cachoeirinha e Campina de Fora, as três situadas na zona rural com vegetação local do tipo rasteira, com plantio de hortas, quintais produtivos, as famílias complementam a renda com o programa bolsa família do governo federal. Em Assaré, na localidade do Infincado, o Casarão do Barão de Aquiraz traz, na sua arquitetura, marcas do período escravocrata, local em que começa a história de resistência do povo quilombola da comunidade de Carcará no município de Potengi⁵.

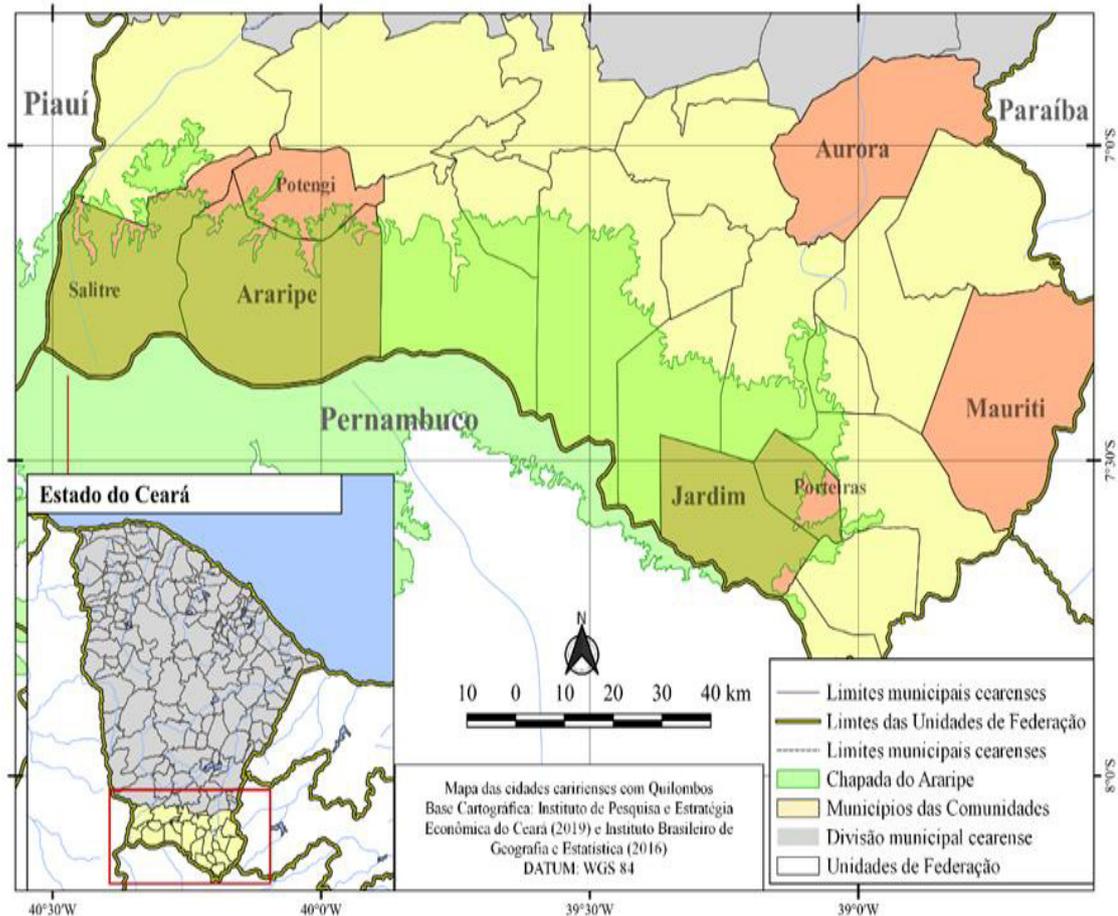
Campos Sales, datada de 1899, foi originada de Araripe, que por sua vez gerou o município de Salitre, este datado de 1988, território em que há a maior formação de quilombos da Região do Cariri. São pelo menos doze comunidades entre negras e quilombolas no entorno da Lagoa dos Crioulos em que encontramos: Arapucas, Quincas, Cacetes, Serra dos Nogueiras, Baixio dos Mocos, Lagoa dos Paulinos, Serrinha, Facão, Croata, Baixa Grande, Baixio, Baixa Funda e Baixa do Meio e Serra dos Chagas, sendo esta, nas adjacências da Lagoa, a primeira a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares.

Podemos perceber, a partir do exposto, que a formação territorial das comunidades quilombolas caririenses se deu a partir da Chapada do Araripe na abrangência do município de Jardim, comunidade da Serra dos Mulatos e depois essa população vai formando novos agrupamentos em outras regiões da Chapada na altura de Araripe, Potengi e Salitre, como mostra o mapa abaixo.

⁴ A fava d'anta é uma árvore de casca grossa e caule retorcido comum no Cerrado brasileiro. As árvores têm porte médio, podendo atingir até 20 metros de altura, mas normalmente tem bem menos que isso. Disponível em: <https://ispn.org.br/site/wp-content/uploads/2018/10/BoasPraticasFavadAnta.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

⁵ Sobre a cultura quilombola de Carcará ver a dissertação de mestrado "Educação escolar quilombola no cariri cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo". Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33415/1/2018_dis_apdossantos.pdf. Acesso em 23 nov. 2021.

Figura 2 - Mapa da formação territorial das comunidades quilombolas caririenses



Fonte: Mapa elaborado pelo geógrafo Anderson Felipe Santos Oliveira, 2022.

Possivelmente esses agrupamentos tenham sido formados a partir de negros chegados de Pernambuco, como consta na memória oral do quilombo de Souza, assim como do Piauí, estados que fazem limite com o município de Salitre e divisa com o Estado do Ceará. A partir de processos migratórios regionais foram formando agrupamentos negros e, posteriormente, afirmando-se territórios quilombolas, em virtude do seu histórico de pertencimento ao povo negro no Brasil.

Aí na nossa comunidade Sousa, na Chapada do Araripe, não é só a Vassourinha. É certo que a Vassourinha é o coração do quilombo, mas na Chapada do Araripe todos são quilombolas. Nós adotamos a Chapada do Araripe. Todos são quilombola. Por isso que eu tenho muito orgulho de ser negra. Eu tenho orgulho da minha cor. Que é o íntimo que eu sou. Eu não nego minha origem em canto nenhum. Eu tenho prazer de eu chegar em qualquer canto e o povo dizer: Lá está a Maria de Tiê, quilombola! Aí eu digo: Quilombola! Negra com orgulho! Por isso eu amo minha cor. E digo assim: (cantando) Pelo amor de Deus, tenho a pele muito escura. Eu trago minha cultura com a face da pele negra. Pelo amor de Deus, o meu povo da cultura são meu povo africano. Todos são da minha origem. Por que nós tem que agradecer a Deus por que nós sabe. Por que se Deus abençoar o rico, abençoa o pobre. Se abençoar o homem, abençoa a mulher. Se abençoar o jovem, abençoa a criança. Se abençoar o branco, abençoa o mundo todo, não é assim?! (CONCEIÇÃO, 2019).

Dessa forma, é possível observar que foi a partir dos processos migratórios que uma parte da população negra se agrupou nas zonas serranas, ou seja, na chapada do Araripe e outra parcela dessa população ficou nas cidades e participou da construção dos centros urbanos do Cariri, portanto, é possível perceber as marcas da população negra no patrimônio arquitetônico, cultural e religioso da Região do Cariri, notadamente nas formações de bairros negros.

Figura 3 - Igreja Matriz de Santo Antônio: Jardim -CE – 1984



Fonte: Cidades IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/jardim/historico>. Acesso em: 22 fev. 2022.

A fotografia acima, encontrada no arquivo do IBGE cidades, é da formação das primeiras cidades da Região do Cariri, do município de Jardim, que deu origem à Porteiras, ambas com comunidades quilombolas em seus territórios, a recém certificada Serra dos mulatos (Boca da Mata) e Souza. Percebe-se, na imagem, a presença da população negra na organização da cidade, embora seja uma imagem de 1984.

Figura 4 - Antiga Feira do Crato



Fonte: Blog do Crato. Disponível em: <https://blogdocrato.blogspot.com/search?q=crato+antigo>. Acesso em 22 fev. 2022.

A segunda fotografia, retirada do blog do Crato, retrata a antiga feira deste município. Embora sem data, percebe-se a presença da população negra. A feira foi durante muito tempo a maior e tradicional da região, aliás, já foi considerada a maior do Nordeste, era comercializado todo tipo coisas, animais de pequeno e médio porte, artesanato, principalmente panelas de barro, especiarias, cereais. Era muito comum encontrar os violeiros e repentistas da região e de outros lugares, exposição de cordéis; goma, farinha e rapadura eram produtos que não faltavam.

Dessa forma, a população negra que não seguiu para os quilombos e que não estavam nos engenhos, ou nas casas dos brancos em trabalhos domésticos e com alusão ao trabalho escravo, permaneceram nas cidades caririenses organizando-se a partir de subempregos. Vale ressaltar que houve trabalho escravizado no Cariri, pois é possível encontrar marcas desse período no patrimônio arquitetônico da cidade de Barbalha, onde hoje funciona a Casa de Saberes, em que já foi Casa de câmara e Cadeia⁶ pública. Outro registro arquitetônico que faz alusão à escravização é a Casa Grande do Inficado, no município de Assaré.

⁶ Casa da Câmara e Cadeia ou Casa de Câmara e Cadeia era o edifício no período do Brasil Colônia e parte do período imperial onde estavam instalados os órgãos da administração pública municipal. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa_de_Câmara_e_Cadeia. Acesso em: 25 nov. 2021.

Embora a formação territorial dos quilombos na Região do Cariri se dê a partir de zonas rurais e assim as também comunidades negras, é importante ressaltar essa presença negra no Cariri nos espaços urbanos, sobretudo nos bairros negros, na construção das cidades. Basta debruçar-se de forma mais profunda sobre o patrimônio arquitetônico com que as cidades da região foram formadas para perceber as contribuições e marcas dessa população impressos no acervo da memória local.

A formação de quilombos em áreas mais distantes nos leva a pensar sobre a diversidade e as condições da população negra africana na região, nem todos eram escravos, alguns possuíam posses e liberdade, enquanto outros estavam submetidos ao regime do escravismo. E isso fica evidente na história da formação territorial do quilombo Carcará, no município de Potengi, em que a fuga faz parte da memória do lugar.

Dessa forma, a população negra, em especial a caririense, não pode ser pensada apenas do ponto de vista do escravismo. No Cariri, pela ausência de grandes “modelos de casa grande e senzala” (CUNHA; SILVA; NUNES, 2011, p.103), não significa a não existência dessa população, uma vez que “nos censos da população do Ceará para os anos de 1804, 1808 e 1813, a soma dos pardos, mulatos livres, pretos e pardos cativos, pretos livres e cativos é superior à da população branca livre” (SOBRINHO, 2011, p.55). Esses dados contradizem a tentativa de apagamento da população negra no Ceará.

A marcante presença da população negra no Cariri contribuiu para o processo fecundador histórico-cultural da região, embora a cultura negra esteja subentendida no senso comum como “cultura popular”. No entanto, confere a nós dizer que essa história é importante para nós, enquanto marcadores de africanidades, porque constitui quem somos e nos faz afirmarmos negros caririenses, cariri terra de quilombo, até porque:

O nosso país é apontado estatisticamente como o território que possui a segunda maior população descendente de africanos do planeta. E por conseguinte, predominante e definidora da nossa identidade étnica como afrodescendentes e afrobrasileiros. As culturas de matriz africana estão na gênese do povo brasileiro (VIDEIRA, 2010, p. 67).

Feito esta explanação sobre a formação do território caririense, afirmando sua negritude a partir da formação dos quilombos, cabe destacar e localizar de forma atual a Região do Cariri. Está localizada ao sul do Estado do Ceará e abrange uma área de 16.350,40 km², zona semiárida, tendo como limites ao sul, o estado de Pernambuco; a oeste, o estado do Piauí; a leste, o estado da Paraíba e ao norte, os municípios de Aiuaba, Saboeiro, Jucás, Cariús, Cedro, Lavras da Mangabeira e Ipaumirim. Possui um número significativo de fontes naturais que

Não há registro de população residente no interior da chapada (na mata densa), a população quilombola certificada pela Fundação Cultural Palmares, a partir da autodeclaração, se encontra em áreas específicas. No entanto, a população do entorno, em sua maioria negra, vive da agricultura de sequeiro, que consiste em um tipo de cultivo com baixa existência de água, e essa população não dispõe de água para irrigação, uma vez que a água da chuva infiltra muito rápido na Chapada, no período de estiagem é possível encontrar barreiros secos.

A principal atividade econômica se dá em torno da mandioca, sendo o solo arenoso, favorecendo o cultivo, em que seus derivados como a farinha e goma são vendidos nas feiras locais. Coletam da própria chapada cajus e mangas, também cultivam andu, fava, amendoim e feijão, que na maioria das vezes, é para o próprio consumo.

Com a política de cisternas, outras formas de cultivo estão sendo possíveis, como verduras e legumes e sem o uso de agrotóxico, a agricultura familiar tem mudado a vida dessas pessoas, o que foi impulsionado por essa população.

A Região se destaca pela qualidade das águas existentes nas fontes, de acordo com dados de 1999 da Fundação de Desenvolvimento Tecnológico do Cariri – FUNDETEC, haviam, no planalto araripense, trezentos e vinte cinco (325) fontes, das quais duzentos e sessenta e três (263) despejam no Ceará, oito para o Piauí e cinquenta e quatro (54) para o Pernambuco.

Ainda sobre a formação do Cariri, que também foi denominado de “o Sertão do Cariri”, duas regiões distintas recebem essa denominação. Os antigos viajantes e exploradores da região, para distingui-las, atribuíram, onde se localiza os estados da Paraíba e de Pernambuco, o nome de Cariris Velhos, em que predominavam zonas mais secas e, ao sul do Ceará, em que situava uma região mais fértil, chamaram de Cariris Novos, o “oásis do sertão”, em alusão a quantidade de águas nascentes.

Dessa forma, a formação da região ocorreu seguindo um movimento geográfico, identitário e cultural. Sobre essa ocupação do Sertão, de acordo com Sobrinho (2011), se deu de forma rápida, o que comprova o crescimento populacional, como demonstra o autor, é que, em 1975, o número de habitantes no Ceará era de 61.474 e, em 1808, aumentou para 125,878, sendo uma população marcadamente por “homens de cor”.

Embora com água em abundância, a falta dela é um dos maiores problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas do Cariri, no “oásis do Sertão”, principalmente nos períodos de estiagem, inclusive pela comunidade que compreende a pesquisa. A falta de água, inclusive para o consumo humano, é uma questão bastante problemática.

Reafirmamos que o sertão do Cariri é um território negro pelo pulsar de africanidades nesse território e, com base em dados da Fundação Cultural Palmares, há nessa Região seis comunidades certificadas. No entanto esse quantitativo é bem maior, uma vez que o movimento negro local já mapeou, em 2011, outras vinte comunidades negras, com a possibilidade de se tornarem quilombolas, que foi justamente o que aconteceu em outro recente mapeamento realizado em 2019, pelo estado do Ceará, através da Secretaria de Desenvolvimento Agrário, da Associação Comunitária Remanescente de Porteiras de Caucaia e do Instituto Agropolos do Ceará, identificando, no Cariri, treze comunidades quilombolas.

O cariri cearense é conhecido como um celeiro cultural, tem revelado cada vez mais práticas culturais de matriz africana, isso tem sido impulsionado pela realização anual do Artefatos da Cultura Negra, que em 2021 realizou a décima primeira edição; pelas ações do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC e sem esquecer da importância das recentes pesquisas publicadas e em andamento de pesquisadoras e pesquisadores negras/os caririenses, ligados aos curso de pós-graduação da região e aos núcleos de estudos que ampliam e elevam a discussão local para âmbito regional e nacional.

É importante destacar que a produção científica sobre o Cariri tem evidenciado marcadores de africanidades que, ainda, não fazem parte dos livros escolares da região como parte de um legado que registra a presença negra nesse território.

É importante dizer que os trabalhos de pesquisadores, a citar professora Cícera Nunes, professor Reginaldo Domingos, Kassia Mota Sousa, Samuel Morais Silva, Meryelle Macedo, entre tantos outros pesquisadores, vêm ressignificando a história do território caririense, colocando em evidência africanidades, até então, apagadas pela história. Ao logo da tese vou dialogando e tecendo significados a partir, também, dessas escritas. Uma história que ao longo dos últimos vinte anos vem sendo contada a partir do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC e do Artefatos da Cultura Negra⁷, que em 2023 fará a sua décima quarta edição. Sobre isso, na minha dissertação de mestrado, disponível no repositório da Universidade Federal do Ceará – UFC, faço um apanhado do evento a partir da primeira edição realizado em Fortaleza. No entanto, é possível encontrar outras memórias a partir de outros trabalhos publicados com esse mesmo objetivo.

⁷ O Artefatos da Cultura Negra é um congresso de caráter internacional e multidisciplinar que busca criar um território de conhecimentos e de promoção de uma educação antirracista entre universidades, ativistas dos movimentos sociais, escolas de educação básica e comunidades tradicionais, ao tempo em que se constitui enquanto espaço importante de proposição de políticas públicas antirracistas. Disponível em: <http://siseventos.urca.br/site/xiiiartefatosculturanegra>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Estamos em um grande movimento de recuperação da história e dos patrimônios da cultura negra caririense, em que diversos são os espaços e movimentos na região que nos trazem essa referência. Refletir e vivenciar nos espaços escolares e não escolares uma pedagogia de quilombo, afrodescendente, do reisado, uma pedagogia da transmissão, do baobá, do terreiro, uma pedagogia do patrimônio arquitetônico, é fazer o movimento de volta às nossas ancestralidades, é a partir desse contexto que nós somos a continuidade dos nossos ancestrais, dos que podemos nomear e dos que não conseguimos nomear.

Nós estamos aqui, estamos nos aquilombando, resistindo. Estamos praticando o que os nossos ancestrais nos ensinaram, o sentido de comunidade em uma rede de afeto, afeto como alimento, como uma tecnologia social, porque nós nos importamos com a existência dos nossos na perspectiva da afrodescendência.

Para isso, vamos *miolar* nas linhas seguintes sobre essa história no contexto caririense, apresentando alguns estudos e mapeamentos que valorizam o protagonismo e a narrativa da população quilombola caririense. O *miolar* é um princípio ancestral e parte do processo para a construção de uma Educação Escolar Quilombola que enxerga na caminhada da comunidade a fonte, o “olho d’água”, para instrumentalizar a prática pedagógica da escola.

2.2 Miolo de pote: cultura oral do verbo miolar

O miolar não nasce por um acaso, na verdade, a prosa, a conversa no terreiro, a oralidade é uma das heranças africanas mais marcantes na história da população negra, por isso, o miolar chega até nós no Cariri, através dos ancestrais, das fundadoras do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, Valeria Gercina das Neves Carvalho e Verônica Neuma das Neves Carvalho, que são remanescente da comunidade negra Saco dos Cansação, estado do Piauí.

Figura 6 - Verônica Neuma das Neves Carvalho (esq.) Verônica Neuma das Neves Carvalho (dir.).



Fonte: Reprodução Instagram

Meu vô desde criança juntava os filhos e os netos para contar histórias e essa história dizia: vamos conversar miolo de pote! E a gente dizia: vovô no pote não tem miolo, ele ressignificava tudo isso, né? Como não tem miolo? Se o pote tá cheio de água e água é o que? Água é vida e se tirar a água? O pote continua cheio ou vazio? Continua cheio. Cheio de que? De ar. Ar também é vida. Então, miolo de pote é conversar sobre a vida, é conversar sobre a nossa vida vivida (CARVALHO, 2020).

Comecei a entender a história do Cariri como um território quilombola a partir da minha aproximação com essas mulheres, pelo trabalho desenvolvido pelo GRUNEC, que há mais de vinte anos atua na região como um grande núcleo que se movimenta no combate ao racismo e de apoio às comunidades negras e quilombolas em diversos aspectos. O grupo, junto a outras entidades, tem contribuído para o fortalecimento do movimento quilombola local, assim como para o pertencimento da identidade negra caririense. Nesse sentido, o que mais me aproxima desse miolar é o trabalho sobre educação em quilombos.

Essa narrativa a partir do miolar, em que a oralidade tem função primeira, é fundamental para a africanização das nossas mentes, das nossas subjetividades, porque falar e refletir sobre nós mesmos é ter força para produzir um outro mundo que foi definido por outros, portanto, esse movimento é o grito mais decolonial e africano que poderíamos dar.

Saber de si de forma coletiva é um ato revolucionário, representa a continuidade das nossas ancestrais, é poder mostrar a nossa própria realidade através da nossa perspectiva, é

como cantar um último refrão, tendo sido silenciado por muito tempo nas rotas de fuga, nas rodas de capoeira, mas que resistiram e trazem para esta tese o simbolismo de sua história.

O GRUNEC foi criado em 21 de abril de 2001, no Clube Associação Atlética Banco do Estado do Ceará, por um grupo de amigos composto por um padre, funcionários públicos, professores, entre outros, sendo que o estatuto foi criado apenas em janeiro de 2002 (VALÉRIO, 2014). Desde então vem desenvolvendo ações de valorização da cultura e identidade negra da região do Cariri, com destaque para o trabalho com as comunidades negras e quilombolas.

Uma das ações que o grupo realizou ao longo do quadro pandêmico, que assola o mundo pela contaminação da Covid 19, em parceria com outras entidades, é o apoio a famílias em situação de vulnerabilidade social, com a distribuição de cestas básicas.

O terreiro das pretas é uma ação das matriarcas do grupo, é um espaço da cultura afro-nordestina, localizado na casa das pretas no Sítio Boa Vista, estrada para Santa Fé, em Crato, com um quintal agroecológico em que é cultivado um baobá, tem uma produção de artesanato, em que a família Das Neves Carvalho decora o espaço e vende os produtos com fabricação própria e manual, realiza diversas atividades de empoderamento da cultura negra e ao mesmo tempo promove acolhimento com afeto e muita miolagem de pote.

O terreiro recebe estudantes e professores das instituições locais, assim como quilombolas das comunidades caririenses em suas diversas atividades, sobretudo, as mulheres. Uma das ações que mais se destaca é a realização do cinemáfrika ao luar, que consiste na exibição de filmes africanos sempre em um dia de lua cheia, a projeção do filme é seguida de roda de conversa, fogueira acesa para aquecer e lanche solidário, em que cada pessoa contribui com algum quitute.

Dessa forma, o pote é um tipo de recipiente de cerâmica, moldado a barro, muito comum na cultura Nordestina, é usado geralmente para armazenar água, muito fácil de encontrar em casas do interior do Ceará, assim como nas comunidades quilombolas, principalmente nas casas das pessoas mais velhas, outros utensílios que também são moldados a partir do barro são as louças e panelas de barro, objetos que fazem parte do patrimônio material e imaterial da cultura Nordestina Cearense.

O pote na cultura africana é datado do período da pré-história africana surge como arte, assim como as pinturas e gravuras e depois como utensílio, conforme Ki-Zerbo (2010). De um modo geral, a arte pré-histórica africana embeleza a região dos planaltos e dos maciços,

os sítios arqueológicos encontram-se essencialmente no nível das falésias, os dois centros mais importantes são o da região do Saara e o da África austral.

Sobre a fabricação de potes na pré-história africana, era utilizada uma pasta cerâmica preparada com uma liga feita com estrume de ruminantes, esse material era enrolado sobre si mesmo e moldado com os dedos e com uma espécie de instrumento que alisava a peça. O gargalo dos potes tinha múltiplas formas, podiam ser do tipo anelados, alargados, inclinados ou curvos. Quanto ao cozimento tinha que ser impecável, uma vez que as cores iam de um tom rosa ao marrom escuro, era envernizado com verniz vegetal, que ainda hoje, em África, é utilizado para laquear ou ornamentar os telhados ou as paredes das casas (KI- ZERBO, 2010).

Os saberes do barro, como parte da tradição oral, é um conhecimento transmitido de uma geração para outra, é muito difícil uma pessoa nascida e criada no Nordeste nunca ter bebido água de pote, embora seja uma tradição que vem se perdendo ao longo dos anos. Na região do Cariri, ainda criança, quando acompanhava minha mãe à feira, era comum encontrar muitos utensílios de barros, inclusive potes, na tradicional feira do Crato, geralmente fabricados na cidade vizinha, Juazeiro do Norte.

É típico do Ceará, no município de Icó, a tradição permanece com o apoio da Central de Artesanato do Ceará (Ceart), conhecida como as louças de Santa Maria, como é popular na região que tem origem na zona rural Serra do Maia, os utensílios são os únicos da região, o barro argiloso é transformado em peças artesanais com formatos e tamanhos variados, logo após são queimados, apresentando coloração que vai de tons claros amarelados ao marrom avermelhado.⁸

Neste sentido, miolar é verbo. Miolamos para ouvir o sopro dos antepassados que permanecem na nossa memória coletiva, alimentando a nossa energia vital, a luz da mente se acende trazendo a palavra como uma semente que o tempo não apaga, é nessa fertilidade que semeamos junto aos nossos, a ancestralidade que fala aos ouvidos do mundo.

Miolar sobre os quilombos de nossa terra permite que os saberes e fazeres quilombolas fecunde na memória do povo caririense, a fim de que as nossas vozes não sejam mais silenciadas.

A tradição oral não se resume simplesmente à palavra falada, sua simbologia se articula com o conhecimento total, com a qual a realidade está vinculada, assim como ao conhecimento que se é transmitido e a partir de qual ciência se ensina, não se limita a histórias

⁸ Informação retirada do Jornal Diário do Nordeste *online*, disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/tradicao-e-mantida-por-artesaos-1.1792387>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ou lendas e a dimensão espiritual e material não se dissocia (HAMPATÉ BÁ, 2011), portanto, miolar sobre os quilombos caririenses é considerar o processo da luta coletiva, a partir das falas e das impressões que a comunidade possui a respeito da escola que deseja construir.

Mesmo que a tradição oral abranja diversos elementos culturais, a fala na tradição africana é um instrumento de criação, é uma força que emana do próprio ser divino, portanto, a palavra é força que gera movimento, ritmo, vida e ação (HAMPATÉ BÁ, 2011). Dessa forma, miolar sobre os quilombolas a partir de suas óticas e visões de mundo, garante a legitimidade histórica, política, social, cultural, étnica e afroquilombola, ou melhor, nos permite ouvir uma outra versão da história, outras narrativas, que deslocam o pensamento colonial para uma outra visão e abre caminho para o miolar sobre a experiência que cada quilombola carrega de si e da vida no quilombo.

Neste sentido, os modos de ser e de fazer quilombolas atravessaram o tempo permanecem no miolar cotidiano do quilombo e, assim como na tradição africana, nunca devem ser generalizados. Não há uma África única e nem um quilombo homogêneo, um africano com um pensamento único, assim como nem um quilombola, uma vez que são heterogêneos preservam hábitos, costumes, tradições culturais e artísticas diferentes uns dos outros a depender da região, do espaço e do tempo, assim como no Continente.

A coletividade é uma constante na luta das comunidades caririenses, por existência, por uma educação diferenciada, por saúde e pela permanência na terra com dignidade, são fatores que as aproximam enquanto povo, que compartilham a miolagem da cultura negra no Brasil. O pote dos quilombolas está cheio de vida, de experiências e de acontecimentos que fazem parte de suas existências de hoje ou de ontem, mas que se encontram em um mesmo movimento temporal, mediado pela oralidade e, para nós enquanto sujeitos parte da história da população negra, esse miolar também é nosso.

O caminho percorrido por nossos ancestrais rumo a lugares desconhecidos, guiados pela saudade do continente mãe, territorializou espaços étnicos afroquilombolas com o objetivo de criar sociedades independentes e libertas do sistema escravista, reconstruindo comunidades com o que cada um trouxe do mundo africano ancestral.

Neste sentido, a trajetória histórica das comunidades quilombolas caririenses saem do silêncio histórico a partir do mapeamento realizado em 2011 pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri que, em parceria com a Cáritas Diocesana de Crato, lançou a cartilha *Caminhos, Mapeamento das comunidades Negras e quilombolas do Cariri-Cearense*. Neste momento

visitou vinte e cinco comunidades em quinze municípios, deslocando-as para a visibilidade como sujeitos que podem definir suas próprias realidades.

Os mapeamentos são importantes na miolagem sobre as comunidades quilombolas do estado do Ceará, sobretudo as caririenses, tendo em vista a desconstrução da falsa ideia e do discurso ideológico de não existirem negros nesse território. Os mapeamentos revelam justamente o contrário e o mais importante é desmistificar a ideia de que apenas Palmares existiu como uma sociedade independente. A formação dos quilombos sempre fez parte da narrativa das Américas, embora invisibilizada, portanto também é parte da História do Brasil e, consequentemente, do Ceará.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares (FCP) atualizados até agosto de 2019, o Brasil conta com 3.386 comunidades quilombolas identificadas, destas, 2.747 são certificadas. De acordo com esses mesmos dados, no estado do Ceará há 50 comunidades certificadas e 50 aguardando a certificação⁹. Desde novembro de 2003 que a FCP tem a competência de emitir a certificação das comunidades quilombolas e sua inscrição em um cadastro geral.

Os dados apresentados pela Fundação Cultural Palmares podem ser ainda maiores, tendo em vista a demora nos processos de reconhecimento e a dimensão territorial brasileira. No entanto, os dados reais em comparação com os apresentados pela FCP por meio de pesquisas e mapeamentos regionais, o Movimento Quilombola e o Movimento Negro apontam a existência de mais de 4 mil comunidades negras quilombolas em todo território brasileiro. Em 2010, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) já apresentava 4.520 quilombos em quase todos os estados brasileiros, sendo a maior concentração no Maranhão, com 1.351 comunidades. No Ceará, o referido Ministério apontava a existência de 157 comunidades¹⁰.

2.3 Panorama das comunidades negras e quilombolas caririenses

Os quilombos e os territórios negros, rurais e urbanos, constituem subjetividades que remontam a presença negra no Cariri, uma vez que exercitam a memória social e histórica ao rememorarem o surgimento de suas comunidades, a partir de narrativas que compreendem artefatos que reavivam práticas culturais vividas pelos seus antepassados, como conhecimentos que continuam sendo transmitidos de uma geração a outra, através da tradição oral.

⁹ Informação disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551#comments. Acesso em: 17 dez. 2019.

¹⁰ Informação disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniaio/2018/03/presenca-quilombola-no-ceara.html>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Dessa forma há, no Cariri, comunidades negras rurais que ainda não se autodeclararam ou se identificam como quilombolas, uma vez que se encontram em processo de reconhecimento autoafirmativo sobre a identidade quilombola, e existem comunidades que se autodeclararam quilombolas e com certificação atribuída pela Fundação Cultural Palmares. Vale ressaltar que todas lutam em defesa da terra, sendo dela retirada o sustento familiar, mas também compartilham da concepção de que ela é um símbolo de identidade e de memórias ancestrais que estabelecem elos entre o passado e a continuidade de suas existências no espaço.

Os mapeamentos regionais e locais do estado do Ceará são fundamentais porque são os que mais se aproximam da realidade quilombola. O Grupo de Valorização Negra do Cariri lançou em 2011, em parceria com a Cáritas Diocesana do Crato, a cartilha *Caminhos, Mapeamento das comunidades negras e quilombolas do Cariri-Cearense*, momento em que visitou vinte e cinco comunidades em quinze municípios. Foram dois anos de atividades com quarenta visitas, vinte e cinco oficinas comunitárias, entrevistas com moradores, dois encontros com mulheres negras e dois com lideranças das comunidades negras.

O mapeamento registrou apenas três comunidades certificadas como quilombolas e três com processo de reconhecimento, somando seis. O número de comunidades certificadas aumentou no último mapeamento realizado pelo Movimento Quilombola Cearense, sendo agora quinze comunidades que se autodeclararam quilombola.

Em 2016, a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará – Cequirce, identificou no Estado 85 comunidades quilombolas. Em um recente mapeamento publicado no ano de 2019, realizado pelo Movimento Quilombola do estado do Ceará, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Agrário, a Associação Comunitária Remanescente de Porteiras e o Instituto Agropolos do Ceará, mapeou 87 comunidades quilombolas, por meio de visitas técnicas, dialogando com famílias que se identificam como quilombolas.

De um modo geral, no estado do Ceará, até o momento nenhuma comunidade quilombola tem a titularidade de seus territórios. Assim como Carcará na Região do Cariri, município de Potengi, outras estão com o processo próximo da finalização: Sítio Arruda, em Araripe; Comunidades Encantados do Bom Jardim, Brutos e Lagoa das Pedras, em Tamboril; Alto Alegre, em Horizonte; Comunidade de Base, em Pacajus; Três Irmãos, em Croatá; Serra dos Chagas, em Salitre e Minador, no município de Novo Oriente.

Para a titulação do território quilombola, uma vez feito o requerimento por certidão de autodefinição junto à Fundação Cultural Palmares, a comunidade pode entrar com o processo

de titulação no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, para regulamentar a sua terra, tendo em vista ser o território o princípio de existência para uma comunidade quilombola.

No quadro abaixo é possível visualizar os processos de autodeclaração, ou seja, de autoidentificação das comunidades quilombolas no período que compreende de 2011, a partir do mapeamento realizado pelo movimento negro cariense, e 2019, mapeamento realizado pelo movimento quilombola cearense, em parceria com o governo do estado do Ceará. E em seguida uma atualização a partir de mapas elaborados para a tese, em que atualiza as comunidades quilombolas carienses.

Quadro 1 - Mapeamento realizado em 2011 pelo movimento negro cariense

MUNICÍPIO	COMUNIDADE NEGRA	COMUNIDADES QUILOMBOLAS CERTIFICADAS PELA FCP
1- Salitre	Arapucas, Cacetes, Quincas, Serra dos Nogueiras, Baixio dos Mocós, Falcões, Lagoa dos Paulinos, Serrinha e Lagoa dos Crioulos (processo iniciado junto à Fundação Palmares).	Serra dos Chagas
2- Porteiras		Sousa/ Vassourinha
3- Araripe	Cachoeirinha	Arrudas
4- Aurora	Tipi	
5- Crato	Catingueira, Angicos, Chico Gomes, Currais, Luanda e Serrinha	
6- Missão Velha	Jamacaru (Gameleira dos Machados e São João) Pau D'arco	
7- Jardim	Mulatos (Serra Boca da Mata)	
8- Jati	Alto dos Madalenas	
9- Mauriti	Vila das Ritas e Extrema	
10- Milagres	Valdivino	
11- Várzea Alegre	Panelas	
12- Potengi	Católé e Carcará (As duas com o processo iniciado junto à Fundação Palmares).	
13- Assaré	Infincado (Local de onde saíram os remanescentes ancestrais da comunidade de Carcará, município de Potengi).	

Fonte: Cartilha Grunec, 2011.

As comunidades apresentadas no quadro, sendo elas autodeclaradas/ autoidentificadas quilombolas ou negras, têm como base econômica a agricultura familiar, o cultivo da terra como uma atividade que vem desde os seus antepassados, agricultura de

sequeira como feijão, mandioca, fava, andu, tendo a renda familiar complementada pelos programas federais de assistência aos povos do campo e quilombola.

Quanto à questão da identidade, vemos duas categorias apresentadas pelas comunidades: a negra e a quilombola. A primeira, como categoria relacionada a como a pessoa se olha e se vê como negra. No Cariri, esses agrupamentos foram identificados como locais de população em sua maioria negra, situados em zonas rurais. A segunda categoria, como grupo étnico-quilombola pela própria identificação do grupo.

É notável que os agrupamentos, como mostrado no quadro 1, se identificam mais como comunidade negra. A justificativa para que isso ocorra é em virtude do próprio sentimento de pertencimento aos significados de quilombo, pela compreensão de que o quilombo é um lugar de ex-escravizados, ou seja, um sentido colonial e com toda razão essas comunidades rejeitam essa ideia de existir.

No mapeamento realizado em 2019, pela Associação Comunitária Remanescente de Porteiras – Caucaia e pelo Instituto Agropolos do Ceará, a partir das visitas às comunidades caririenses, apenas 13 comunidades se autodeclararam, ou seja, se auto identificaram como quilombolas, sendo que foram 16 comunidades visitadas em 6 municípios. As comunidades não declaradas não foram citadas no relatório.

Quadro 2 - Mapeamento realizado em 2019 pelo movimento negro cearense

MUNICÍPIO	COMUNIDADE NEGRA	COMUNIDADE AUTOIDENTIFICADA QUILOMBOLA
1-Araripe		Cachoeirinha/ Coqueiro, Campina de Fora e Arrudas
2- Aurora		Sítio Antas
3- Mauriti		Extremas
4- Porteiras		Souza
5- Potengi		Carcará, Catolé, Sassaré.
6- Salitre		Arapucas, Lagoa dos Crioulos, Quincas e Serra dos Chagas

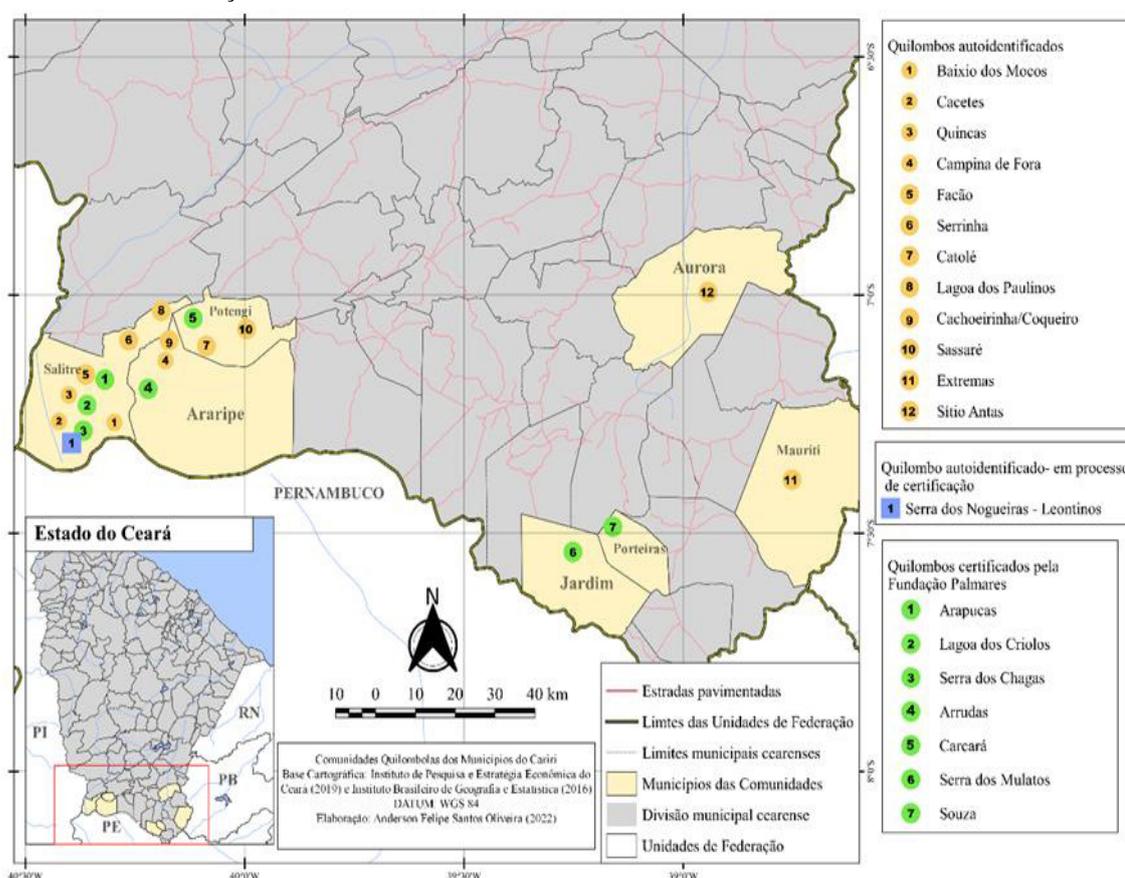
Fonte: Movimento Negro Cearense, 2019.

Percebe-se que no período de 2011 para 2019 houve um movimento de autoidentificação como quilombola, embora municípios como Crato, Missão Velha, Jardim, Jati, Milagres e Várzea Alegre não aparecem no mapeamento. E comunidades que se identificavam como negras a exemplo de Extrema em Mauriti, Arapucas, Quincas e Lagoa dos Crioulos em Salitre, agora em 2019 se autodeclararam quilombolas. Em contrapartida, outras comunidades que em 2011 foram mapeadas, em 2019 não foram visitadas, portanto, não aparecem nem como comunidades negras.

Ressaltando que, no quadro de 2019, não aparece mais a comunidade do município de Jardim, Serra dos mulatos. No entanto, em 2011, no mapeamento do GRUNEC, ela já aparecia autoidentificada como comunidade negra. Para tanto, em 2021, ela completa seu processo junto à Fundação Cultural Palmares e recebe sua certificação.

Nesse sentido, no processo de formação das comunidades quilombolas caririenses, como já mencionado, ela certamente é a primeira comunidade negra/quilombola da região do Cariri. No processo de migração, outras a partir dela foram se agrupando no entorno da Chapada do Araripe, como por exemplo a comunidade de Souza, embora seja a última a ser certificada. Abaixo podemos ver uma atualização no mapa das comunidades quilombolas do Cariri Cearense.

Figura 7 - Mapa de localização das comunidades caririenses autoidentificadas, certificadas e com processo aberto de certificação.



Fonte: mapa elaborado pelo geógrafo Anderson Felipe Santos Oliveira, 2022.

Dessa maneira, como é possível perceber através do mapa, temos atualmente sete comunidades certificadas, doze autoidentificadas como quilombolas e uma com processo aberto para certificação junto à Fundação Cultural Palmares.

Assim, são comunidades negras afrorrurais quilombolas aquelas que estão situadas em zonas rurais, que com a luta do movimento negro e quilombola foram ressignificando seu próprio existir, assim como o sentido de pertencimento. A organização, a partir das associações, é um ponto fundamental para que esse fortalecimento tenha ocorrido, todas as comunidades, como aponta o relatório do mapeamento, estão organizadas a partir das associações comunitárias.

Vale ressaltar que cada comunidade tem um jeito próprio de manifestar sua ancestralidade africana, é possível identificar vários elementos da cultura negra nos territórios quilombolas caririenses, como a cultura do boi em Salitre, cultura dos ferreiros e a dança do Toré em Carcará, reisados em Sassaré e na Lagoa dos Crioulos, práticas religiosas de matriz africana na comunidade de Souza, são repertórios que em alguns momentos se encontram na semelhança e na diferença.

Diante disso e do fortalecimento das comunidades, sua organização política e social fortalecendo suas identidades, as comunidades têm reivindicado uma educação pautada nos seus conhecimentos e saberes, fundamentados no conhecimento africano, na ciência, na matemática, nas tecnologias, nas oportunidades de desenvolvimento da comunidade e dos comunitários, assim como ao mundo do trabalho. A partir disso, de que forma seria possível uma pedagogia que pudesse abrir possibilidades a essas demandas?

2.4 Legislação da Educação escolar quilombola e a possibilidade de uma pedagogia específica

Do mesmo modo que há ainda no imaginário social uma confusão sobre a ideia de quilombo, existe também sobre Educação Escolar Quilombola, tendo em vista interrogações do tipo: Tem escola no quilombo? E como é? Tem uma didática diferenciada? Esses são, geralmente, os primeiros questionamentos que surgem quando o assunto é educação em quilombo. É compreensível isso porque a nossa consciência histórica sobre a formação e a resistência dos nossos ancestrais nos quilombos é ainda muito frágil e tão recente na história da educação no Brasil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ (BRASIL, 2012), a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades escolares localizadas em território quilombola, embora escolas fora da comunidade e que atendem a estudantes vindos dos quilombos também devam considerar um currículo diferenciado, requerendo uma pedagogia própria que respeita as especificidades étnicas,

culturais, sociais e históricas de cada comunidade, uma vez que, o seu quadro docente poderá ter formações também específicas, em que observará os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira na estruturação e no funcionamento das escolas em território quilombola e que atendem a estudantes quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola é uma construção coletiva, com a participação da comunidade, assim como nos ensina a Mestra da Cultura, Maria de Tiê, da Comunidade Quilombola de Sousa, em Porteiras, Região do Cariri. Assim afirmou no encontro formativo realizado durante a pesquisa na comunidade Lagoa dos Crioulos em Salitre:

Nós resgatamos a nossa cultura. Catamos assim... como se diz? Com as mãos, o que tava enterrado. O que tava esquecido. Vamos, minha gente olhar o que tá pra trás e vamos resgatar o que é nosso e vamos levar de geração pra geração (CONCEIÇÃO, 2019).

Figura 8 - Maria de Tiê – Comunidade quilombola – Souza Porteiras



Fonte: A autora, 2019.

A Educação Escolar Quilombola começa na comunidade, nas relações comunitárias e com a família e a escola pode desempenhar o papel de articular os conhecimentos ancestrais com os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos grupos sociais e, dentre eles, os da população quilombola, as formas sociais de organização política e do trabalho, as cosmovisões

afroquilombolas e, assim, alcançar “uma escola conceituada para quilombo”, como destaca a quilombola Joalice Pereira Barros, da Comunidade Quilombola de Arapucas, Salitre.

As populações quilombolas, de um modo, geral reconhecem que seus direitos podem ser garantidos, tais como o acesso à terra, à saúde, ao lazer e a uma Educação Escolar Quilombola, como uma política pública educacional, podendo atuar como uma ferramenta importante, que pode fortalecer as identidades étnicas indo, assim, na contramão da hegemonia dos processos educacionais generalizantes. Esta proposta de tese tem a possibilidade de auxiliar para a revitalização da tradição, dentre outros elementos que a Resolução CNE/CEB n° 08 de 20 de novembro de 2012 aponta, sendo que as comunidades quilombolas reivindicam uma educação escolar que represente suas identidades, seus jeitos e formas de viver e existir. É importante lembrar:

A trajetória histórica de cidadania no Brasil é tensa. Enquanto nação cujo processo se desenvolveu a partir de uma relação de exploração colonial, o Brasil é um país de profundas desigualdades e a desigualdade no exercício do direito constituía sua história política e social, que também se reflete no campo educacional, haja vista a discussão na sociedade sobre o advento das ações afirmativas na educação. Ao abordarmos sobre direito à educação, faz-se mister lembrar que o acesso das camadas populares, indígenas e quilombolas à educação superior foi uma conquista das duas primeiras décadas do século XXI (SILVA, 2017, p. 76).

Em 2016, no trabalho do mestrado, começamos a pensar em uma possível pedagogia que atendesse às reivindicações das comunidades quilombolas, que pretendem uma educação diferenciada para o contexto ancestral no qual se encontram, em que os seus repertórios pudessem ser valorizados no âmbito da escola.

A pedagogia de quilombo surge como uma forma contra hegemônica de entender a escola quilombola como um espaço em que a africanização do currículo é fundamental. Isto é necessário para que as práticas quilombolas sejam fortalecidas como parte do conhecimento africano, existente no cotidiano das comunidades, e com isso têm a possibilidade de organizar essa experiência ao longo de suas trajetórias no processo escolar.

Dessa forma, a população quilombola reivindica uma educação escolar que tenha o seu jeito de existir, de resistir, assim como participar do mundo do trabalho, da produção de conhecimentos, isso porque entende que a escola pode oferecer um futuro melhor para as futuras gerações quilombolas. Para isso é importante que as instituições escolares, localizadas em quilombos ou fora deles, compreendam e garantam a valorização dos vínculos que a comunidade mantém com sua ancestralidade e, com isso, possibilitem uma aproximação maior entre a escola e a comunidade e entre comunidade e escola.

Para as instituições escolares, além de considerarem as formas de existir, outros aspectos também são importantes, tais como o que se entende por quilombo e este como território, a relação entre o quilombo e o trabalho, as lutas da comunidade quilombola, a cultura e a ancestralidade africana e afro-brasileira, os avanços do direito quilombola na legislação brasileira e a própria Educação Escolar Quilombola em que há a possibilidade de ser atravessada pelas áreas do conhecimento, pelos níveis ou etapas escolares e pelas modalidades da educação básica (BRASIL, 2011).

A educação escolar quilombola é uma modalidade da educação básica e as bases legais fundamentam essa modalidade. Para tanto é preciso ter conhecimento de sua estrutura e funcionamento no tocante à alimentação escolar, ao calendário, à formação de professores e gestores, o Projeto-Político Pedagógico, às concepções de avaliação e ao currículo, são questões fundamentais a serem pensadas na organização das escolas localizadas em quilombo.

A luta dessa população e as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro foram importantes para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tendo em vista as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

A conquista da educação escolar quilombola, só foi possível pelo protagonismo de sujeitos políticos diretamente envolvidos e por um governo que reconheceu a experiência histórica e uma legislação que tornou possível a conquista do direito. O parecer das Diretrizes Curriculares e a Resolução nº 1 deixam claro que os quilombos no Brasil e nas Américas refletem experiências organizadas de enfrentamentos ao racismo institucional colonialista que se reverberam em outros racismos, o racismo epistêmico (SILVA, 2017, p. 102).

A Lei nº 10.639/03, que alterou a LDB, Lei nº 9.394/96, no artigo 26-A, instituindo que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, tornem obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e no artigo 79-B, incluindo, no calendário escolar, o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em alusão ao dia da morte de Zumbi, um dos líderes do quilombo de Palmares. A referida lei foi alterada em 2008, pela Lei nº 11.645, momento em que foram acrescentadas, ao texto, história e cultura indígena, foi, também, um importante marco para a história da educação e para as relações étnico-raciais.

No I Encontro Nacional Quilombola, em 1995, em virtude da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, a reivindicação por uma educação que respeitasse as especificidades das comunidades foi uma pauta importante e, desde então, apareceu também nas discussões sobre educação no âmbito nacional. No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovado em 2009, estavam presentes também as especificidades para Educação Escolar Quilombola (SILVA, 2015).

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação – CONAE, chegou-se à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Essas conquistas legais representaram muito para a população negra no Brasil, uma vez que questionam a história da educação no Brasil, pela ausência dessa pauta. O estado brasileiro, ao reconhecer os direitos educacionais da população quilombola, assume que foi negligente com essa parcela da população.

Do ponto de vista das bases legais da Educação Escolar Quilombola, as deliberações partiram da Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2010 para atender ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010, assim como à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Uma vez indicada pelo CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

Conforme, o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar a efetivação da Educação Escolar Quilombola conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Objetivos para garantia da Educação Escolar Quilombola

✓ Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do Movimento Negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
✓ Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
✓ Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
✓ Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
✓ Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
✓ Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

- | |
|--|
| ✓ Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica. |
| ✓ Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. |

Fonte: CONAE, 2010.

As Diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 e homologadas pelo parecer CNE/CEB nº 16/2012. Elas orientam a educação nos territórios remanescentes de quilombo. Nesse sentido, traçam uma trajetória de reconhecimento educacional à população negra nesses territórios e apontam o início de uma etapa que pode ser garantida pelas políticas afirmativas, sendo importante a formação dos professores, o acesso a materiais específicos, à infraestrutura das escolas, à relação com o território e o acesso a direitos, como saúde, água potável, segurança, lazer, moradia, além do direito à terra.

Desse modo, as reivindicações de respeito às especificidades das comunidades quilombolas e, com isso, a existência de quilombos urbanos e rurais no Brasil fazem com que exista, no campo educacional, particularidades que considerem uma relação ancestral desses povos situados na cidade ou no campo. Gomes (2012) destaca que, na configuração dos quilombos rurais, é possível encontrar pontos de intersecção com os povos de comunidades tradicionais do campo. A luta pela terra e o direito ao território é um ponto em comum, no entanto, existe uma relação ancestral nesses aspectos que os distinguem.

A Educação Escolar Quilombola tem a possibilidade de movimentar o currículo no sentido de africanizá-lo, além de fortalecer a identidade, as lutas quilombolas por território e a valorização da sua própria história. Pode ressignificar as que estão situadas em territórios quilombolas ou próximo a eles.

No estado do Ceará, por exemplo, há algumas escolas com especificidade bem singulares, no caso de estarem próximas das comunidades quilombolas, porém, fora do território, mas que atendem muitos estudantes quilombolas. É o caso da EEIF Antônio Laurindo Soares, na Barra dos Ricardos, em Quiterianópolis, assim como escolas nas adjacências da Comunidade Quilombola de Alto Alegre, em Horizonte. O ideal, entretanto, seria que toda comunidade pudesse ter, em seu próprio território, espaço de construção de uma educação diferenciada que considerasse as suas heranças culturais.

Essas escolas, dentro ou fora do território, fazem parte do sistema nacional de educação, neste sentido, acabam recebendo as influências de um currículo geral, por isso a importância de uma pedagogia própria e diferenciada.

Reconhecer a educação escolar como um dever do estado implica na garantia de um direito negado aos povos que foram invisibilizados na construção da história da educação

brasileira, que os tratou como algo de menor valor, tendo em vista que a população negra foi impedida de acessar a educação escolar no pós-abolição, ou seja, a ela foi relegada um lugar subalterno na História oficial e nas políticas educacionais. Todo esse processo fez parte de um projeto que tentou apagar a memória da população negra da história da educação.

Sendo assim, as políticas públicas educacionais voltadas para os quilombos podem considerar as relações que possuem com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, remetendo ao período inicial da instalação dos quilombos no Brasil, em África e nas Américas. A Educação Escolar Quilombola, portanto, é pensada para os povos negros e sua implementação deve ser acompanhada pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por todos os órgãos e políticas públicas que viabilizem a educação no Brasil.

2.5 Panorama das escolas quilombolas do Estado do Ceará

Há escolas que existem e resistem e há outras que ainda não existem territorialmente e pedagogicamente. Tanto do ponto de vista físico, pois a escola precisa ser materializada, construída, quanto do ponto de vista pedagógico, uma vez que, quando a escola está localizada no território quilombola, ou atende a população quilombola, tem a possibilidade de refletir sobre a realidade local no currículo e na prática pedagógica, mas quando não o faz, a escola compromete o seu sucesso pedagógico na perspectiva quilombola. É papel pedagógico de todas as escolas pensar sobre o seu entorno. Há outras escolas que existem próximo à comunidade, mas não estão dentro do território, no entanto acabam tornando-se escolas quilombolas, visto que podem compreender e respeitar pedagogicamente crianças e jovens que frequentam a escola e assim, existir como escolas quilombolas.

Os quilombolas cearenses apontam a necessidade de criar mais escolas em territórios quilombolas, isso porque as que existem, em diversas situações, acabam atendendo parcialmente às suas necessidades, outras estão em precárias condições de funcionamento, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto das práticas pedagógicas específicas e se apresenta como um desafio para o sistema educacional do estado do Ceará.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, notas estatísticas, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, existem, no Brasil, 186,1 mil escolas de educação básica. Deste montante, 66,1% estão situadas em áreas urbanas e 33,9 % na zona rural. Desse montante, 2,4 mil escolas estão em áreas remanescentes de quilombos onde atuam 17.288 professores, que recebem 264.404 alunos, entre jovens, crianças e adultos. Esses números aumentam na medida em que outras

comunidades vão recebendo sua certificação. Os estados que concentram o maior volume de instituições desse grupo são Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará.

O Censo também mostra que as escolas situadas nos territórios quilombolas têm um atendimento maior à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já as ofertas de Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio ocorrem geralmente em escolas fora das áreas quilombolas e isso pode resultar numa dificuldade na oferta de um currículo diferenciado, em virtude da ausência de formação dos professores e de material didático específico, assim como a distância e o deslocamento dos estudantes. No entanto, há quatro anos, o Inep divulgou um texto para discussão, com um perfil da Educação Escolar Quilombola, a partir dos dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica de 2013, contribuindo com o diagnóstico sobre as escolas localizadas em áreas quilombolas e sobre as Diretrizes para educação escolar quilombola.

São escolas importantes para a garantia do direito à educação, considerando os marcadores de diferença. Nesse panorama de instituições, encontraremos uma comunidade educativa na tentativa de construir práticas pedagógicas significativas afroquilombolas, no entanto, precisamos refinar melhor as nossas lentes da afrodescendência e enxergar as contribuições históricas, sociais, culturais e formas próprias de ver o mundo das comunidades quilombolas, encontrando a possibilidade de diálogo entre a comunidade e as práticas de ensino e aprendizagem.

Para que o direito à educação de qualidade seja garantido aos estudantes quilombolas é importante que essas escolas, assim como as muitas outras escolas municipais e estaduais, de uma maneira geral, usufruam de salas de leitura adequadas, não improvisadas, de laboratório de informática, de quadra de esporte, de acesso de qualidade à internet e de estrutura de acessibilidade para a população com deficiência, lembrando que:

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 5).

De acordo, com o Censo Escolar do estado do Ceará, são 33 escolas públicas quilombolas municipais, 3 escolas privadas na zona urbana de Fortaleza nos bairros Lagoa Redonda, Jangurussu e Conjunto Palmeiras. Vale ressaltar que são bairros com população em

sua maioria negra e com marcadores de africanidades, que trazem consigo características de quilombo urbano, no entanto até o momento não se tem registro oficial de autodeclarados quilombolas. Para saber mais sobre quilombismo urbano é importante consultar a dissertação *Deus Criou o Mundo e Nós Construimos o Conjunto Palmeiras: Quilombismo Urbano de Populações Afrodescendentes em Fortaleza-Ceará*, da autora Emanuela Ferreira Matias.

Conta-se ainda, com uma escola pública estadual de Ensino Médio, Escola Luzia Maria da Conceição, na Comunidade Quilombola de Três Irmãos, Município de Croatá, na Serra da Ibiapaba, a qual recentemente passou por uma reformulação do seu Projeto Político Pedagógico, com uma proposta desenvolvida coletivamente pela comunidade escolar e comunidade local. A formulação dessa proposta teve o apoio da Seduc.

Para uma melhor compreensão, visualizaremos, no quadro abaixo, o total de 37 escolas quilombolas do estado do Ceará, localizadas em vinte e um municípios e na capital cearense que, conforme informações do Censo Escolar de 2020, tiveram um total de 4.190 alunos matriculado.

Quadro 4 – Escolas quilombolas do Estado do Ceará

Nº	Escola	Comunidade	Município
1	EMEF João Rodrigues da Fonseca	Lagoa dos Crioulos	Salitre
2	CEI Luiz Rodrigues da Fonseca		
3	EEF Maria Virgem da Silva	Carcará	Potengi
4	Santa Verônica Escola Municipal	Sítio Arrudas	Araripe
5	EMEF Fernando Augusto Nogueira	Base	Pacajus
6	CEI Maria Jose Alves da Silva	Alto da Boa Vista	
7	EMEF Maria Teodora Evangelista costa	Alto da Estrela	
8	EMEF Olímpio Nogueira Lopes	Alto Alegre	Horizonte
9	EEIEF Nicolau Noronha	Deserto	Caucaia
10	EEIEF Rosa Braz coelho	Serra da Conceição	
11	EEIEF Yara Guerra Silva	Serra da Rajada	
12	EMEF Jose Raimundo da Costa	Lagoa do Ramo	Aquiraz
13	EQMEF Caetano Jose da Costa	Conceição dos Caetanos	Tururu
14	EQMEF Manoel Bertoldo da Costa	Águas Pretas	
15	Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição ¹¹	Três Irmãos	Croatá
16	EISOL EIEF Três Irmãos		
17	EMEI Criança Feliz	Bastiões	Iracema
18	EEF Francisco de Assis Filho		
19	EMEF Honorato Jose de Queiroz		
20	ESC CID Francisco Ferreira Barros	Tucuns	Crateús
21	ESC CID José de Araújo Veras	Queimadas	

¹¹ Única Escola Quilombola estadual do estado do Ceará.

22	EEIF José Gonçalves Lima	Gavião	Quiterianópolis
23	EEIF Manoel Vieira de Carvalho	São Gerônimo	
24	EMEIF Joaquim Ribeiro dos Santos	Encantado do Bom Jardim	Tamboril
25	EMEIF Raimundo Agostinho da Silva	Torres	
26	EEF Vovó Itelvina	Sítio São João	Parambu
27	E E F Simão Soares Costa	Sítio Bom Sucesso	Novo Oriente
28	EEF 13 de Maio	Pitombeira	Poranga
29	EEF Neli Gama Nogueira	Base	Pacajus
30	EEF Profª Vilani Pereira	Córrego das Ubaranas	Aracati
31	EMEB Antônio Isaias de Maria	Sítio Carnaúba II	São Benedito
32	EMEIEF Aprígio Rodrigues Moreira	Novo Horizonte	Moraújo
33	EEI Francisco Joaquim Cordeiro	Batoque	Pacujá
34	EEIF Osório Julião	Serra do Evaristo	Baturité
35	Centro Educacional Amaro de Alencar ¹²	Jangurussu	Fortaleza
36	Genesis Escola ¹³	Lagoa Redonda	Fortaleza
37	Instituto Pedagógico Raboni ¹⁴	Conjunto Palmeiras	Fortaleza

Fonte: Censo Escolar de 2020 do Estado do Ceará.

Na Região do Cariri, como mostrado no quadro acima e de acordo com o censo, são quatro escolas municipais de educação que funcionam as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. No mestrado, trabalhamos com a escola Maria Virgem, localizada no município de Potengi e agora, na presente tese, estamos trabalhando com o grupo de professores da escola EMEF João Rodrigues da Fonseca, que atende as demandas do Fundamental I e II, e do CEI Luiz Rodrigues da Fonseca, na comunidade Lagoa dos Crioulos, município de Salitre. Ainda há uma quinta escola em área quilombola, sendo que ela não apareceu nos dados do censo de 2020 do estado do Ceará, a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Pinheiro Cardoso, na comunidade de Souza, município de Porteiras, Região do Cariri.

A comunidade de Souza é uma das poucas comunidades quilombolas que tem um processo avançado no que diz respeito a titulação de terras, em que a comunidade, ao lado de outras caririenses, como Serra dos Chagas e Arrudas, são umas das primeiras a se autodeclararem quilombolas e serem certificadas pela Fundação Cultural Palmares, são territórios antigos a se formarem na Chapada do Araripe.

¹² Todas as escolas quilombolas do Estado do Ceará estão situadas em localidades rurais, gerenciadas pelo poder público educacional, exceto esta, localizada em zona urbana e privada.

¹³ Idem.

¹⁴ Todas as escolas quilombolas do Estado do Ceará estão situadas em localidades rurais, gerenciadas pelo poder público educacional, exceto esta, localizada em zona urbana e privada.

No entanto, observa-se que a escola localizada dentro do território quilombola de Souza não é cadastrada no censo como quilombola, uma vez que esse processo é realizado por cada instituição anualmente, via sistema informatizado, que possibilita a coleta de dados, sendo os diretores e dirigentes dos estabelecimentos públicos e privados responsáveis por responder ao Censo escolar da Educação básica, responsabilizando-se pela veracidade das informações declaradas.

3 PEDAGOGIA DE QUILOMBO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA AFRODESCENDÊNCIA: POSTULAÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS

Não é possível construir uma metodologia de pesquisa sem compreender que a neutralidade não existe. Ao se pensar esta pesquisa a partir da afrodescendência, partimos do ponto contrário na nossa compreensão: a afirmação da importância da afrodescendência como uma ciência não-neutra na sistematização do conhecimento da população negra, tendo em vista, que a africanidade, os conhecimentos dos que vieram antes de nós, fundamentam nossa existência.

Sobre o conceito de metodologia de pesquisa, Minayo (2007) destaca:

Entendemos por metodologia de pesquisa o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2007, p. 14).

Dessa forma, este trabalho tem uma metodologia de pesquisa em que a sistematização de pensamento tem, no conhecimento vivido e experimentado pela população negra, as referências conceituais se contrapondo ao que foi introduzido pela definição de ciência ocidental. Estamos nos referenciando a partir da nossa própria história, que se desdobra em muitas outras.

Não é uma das tarefas mais fáceis dentro desse texto, teorizar a partir de si, por dois motivos, primeiro, compreender em como isso se articula com a história da população negra no Brasil, tematizado a partir dos lugares de memória de base africana no contexto da “porteira de dentro” (LUZ, 2000). Segundo, porque, dentro da lógica das pesquisas construídas a partir das ciências eurocêntricas, a neutralidade entre sujeito-objeto é um princípio constitutivo.

Contrariar a lógica dada como padrão hegemônico de pensamento é, pois, refletir sobre a importância de nossas existências, vivências, trajetórias e histórias, dentro de uma sociedade estruturada pelo racismo: uma mulher negra como eu, que aprendeu desde cedo a negar a si mesma, sua própria história, ignorando seu pertencimento étnico-racial, embora a realidade me dissesse quem eu era. Isso demonstra a perversidade do projeto colonial, porque atua, também, na construção da nossa subjetividade.

A abordagem conceitual metodológica criada e desenvolvida pelo professor titular da Universidade Federal do Ceará, Henrique Cunha Junior, e assim, por pesquisadores orientados por ele e multiplicada por seus orientandos, postula o seu interesse, nosso interesse,

de intervenção na realidade, na transformação social, cultural, econômica e política das relações étnicas brasileiras (CUNHA JUNIOR, 2006).

A afrodescendência parte da territorialidade sócio-histórica e da produção de um conhecimento que tem, em África, as bases de pensamento materializado na sociedade brasileira a partir de valores étnicos, encontrados nos quilombos, na religiosidade, no corpo, na ginga, na comunidade, na oralidade e na ancestralidade, motivados por um grande movimento sankofa diaspórico.

É um tipo específico de pesquisa, em que os conceitos são designados a partir de NTU, “princípio da existência de tudo. Na raiz filosófica africana denominada de Bantu, o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 81), ou seja, tudo o que fundamenta o mundo africano, as noções de comunidade, ancestralidade, circularidade e energia vital.

Vou me construindo como mulher negra a partir dessa abordagem, tenho me refeito, desde o primeiro contato. A afrodescendência parte de uma postura conceitual e profunda sobre as africanidades brasileiras, que nos ajuda a ler a nossa própria realidade étnica e, assim, encontrar lugar na sociedade, na história, na universidade, na escola e em nós mesmos.

Em resumo, o pesquisador que desenvolve sua pesquisa pautada na afrodescendência está de forma física, mental, emocional e espiritual como parte do ambiente da cultura afrodescendente onde se instala a investigação desejada (VIDEIRA, 2010, p. 53).

Desde pequena aprendi a beber água do pote, costume comum aqui no Cariri, no tempo de infância, mas aprendi mesmo na casa dos meus avós maternos, comunidade negra no interior do Pernambuco. A água era carregada na cabeça pelas mulheres de minha família materna, apanhada no açude com cabaça tirada no mato. A pedagogia de quilombo tem o sabor de água de pote, de barro, de terra, de memória, de afeto, de música, de movimento, de corpo, de saudade, de concepções, que buscam no mundo africano uma partida e uma chegada.

Mulher negra em construção, há em mim, muitas de mim, cresci admirando o dominador e os seus feitos. Só agora, antes tarde do que nunca, reconheço, na força e nos fazeres da minha família, a construção da minha identidade e do meu pertencimento étnico-racial e que, depois, foi alimentado pela minha inserção nos núcleos de estudos da universidade e pela aproximação com o movimento negro. Enfatizo a importância desses movimentos que vão nos apresentando pessoas e ambientes e, assim, refinando a nossa percepção de quem somos e a que viemos.

Ter mulheres negras como referência é algo ainda muito recente na minha trajetória. Embora, sem que eu tenha tido consciência, minha mãe sempre ocupou esse lugar. No entanto, não consigo mais me ver nesse processo de construção/reconstrução sem me pensar a partir do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Relações Étnico-raciais – NEGRER da Universidade Regional do Cariri – URCA, coordenado pela professora Cicera Nunes, e aproximação com o movimento negro cratense, o Grupo de Valorização Negra do Cariri Cearense – GRUNEC. Minha existência negra foi sendo potencializada pela abordagem da afrodescendência.

Alfabetizada na escola em 1991, na primeira série do ensino fundamental, nas primeiras palavras soletradas, minha professora pode ter percebido alguma coisa, talvez um olhar diferente na descoberta das letras, ou minha empolgação, e me emprestou um livro didático, folhas alvas, com cheiro característico de livro novo. Os que tinha acessado até então, as páginas eram amareladas. Ao devolver o livro estava com as marcas das minhas mãos, lembro de foliar inúmeras vezes.

Minha mãe, por sua vez, dava um duro danado para sustentar quatro filhos e um marido violento, que nos momentos sóbrios até ajudava. Muitas vezes pensei em interrogá-lo e seria um atrevimento de minha parte, faltou-me coragem. Minha mãe tinha pouca instrução escolar e isso não pode ser usado como justificativa para atenuar as marcas do machismo introjetado na sociedade. Ela, com bastante esforço, assinava o nome no boletim nas poucas vezes que foi até a escola, eram os piores momentos da minha vida ter que justificar a sua ausência. Adorava quando tinha professores que não faziam questão da presença dela, ela não tinha tempo, a vida exigia outras urgências.

Ela sábia, resistente, meu modelo de mulher. Para subsistência, trabalhava no mercado central do Crato, ou vendia verduras nas portas, de tarde carregava água na cabeça, das cacimbas dos vizinhos, para os afazeres domésticos, cozinhar, banho e todas as atividades que envolvesse o uso de água. Mulher singular, cuja trajetória se confunde com a de outras mulheres negras do seu tempo, uma história particular que se mistura com as experiências da população africana no Brasil.

A professora do primeiro ano nunca entendeu por que devolvi o livro sujo, com várias marcas de dedos, a água era pouca. Sempre lembro desse fato, porque foi a primeira vez que entendi que o espaço escolarizado talvez pudesse mudar as nossas vidas, de certa forma vem mudando, mas que não seria fácil. Foi também a primeira vez que recebi xingamentos racistas de alguém que pensei estar me acolhendo, me culpei porque ela havia me recomendado

não estragar o livro. Parece um fato bobo, mas sempre que compro um livro novo esse episódio me atropela a memória e me faz pensar em como a biblioteca é, ainda, um território recente na nossa trajetória. E pensar que Carolina Maria de Jesus, uma das maiores escritoras que o mundo já teve, catava papel, enquanto isso, lia e escrevia.

A autora acima citada, foi uma das mulheres negras escritoras mais brilhantes e importantes do Brasil nos anos de 1960 e é, até hoje. Escreveu *Casa de Alvenaria*, *Pedaços da Fome*, *Provérbios*, *Diário de Bitita*, dentre outros, um dos mais lidos é *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, vendido em quarenta países e traduzido para dezesseis idiomas.

Contudo, essa memória é invocada não apenas como um registro da minha vivência com o racismo sistêmico, mas para exemplificar, a partir de particularidades, sem generalizar, as experiências que boa parte da população negra vivencia. É duro ter que perceber que nossas vidas sejam desconsideradas como válidas na sociedade brasileira.

No instante que eram desconsideradas, escrevia, ainda assombrada pelo medo da contaminação da COVID 19, o ar de morte que assola o mundo, já tendo tão perto familiares contaminados e a despedida de amigos, conhecidos e não-conhecidos, abatidos pelo vírus. Uma pesquisa divulgada recentemente¹⁵ mostra que a população negra tem um quantitativo menor de vacinação em relação à população branca, isso demonstra que nós estamos na base da pirâmide, portanto nos contaminamos mais, pelo fato de estarmos em subempregos, ou prestando serviços que não entram na linha de prioridade da vacinação. No entanto, quem está no topo tem tido a possibilidade de um quantitativo, mesmo em um contingente populacional menor, sendo a população brasileira em sua maioria negra.

Escolhi escrever sobre algumas memórias porque faz parte do que me constitui: uma mulher negra e de como isso foi me tornando uma professora com percepções que busca a reinvenção de um caminho a partir da afrodescendência para compreender a visão de mundo nos quilombos e, assim, concretizar uma pedagogia que vislumbre ações, comportamentos e ações pedagógicas que valorizem os fazeres, conhecimentos e experiências quilombolas na escola.

Sobre memória como função social, Bosi (1994, p.81) corrobora em dizer que:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O

¹⁵ Disponível em: <https://apublica.org/2021/03/brasil-registra-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-vacinadas-que-negras/>. Acesso em 28 abr. 2021.

sentimento também precisa acompanhá-la para que ela seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação.

Sou daqui, sou do Cariri, mas também sou de lá, do continente-ventre, tenho nos quilombos caririenses uma partida, uma chegada, um caminho. Busco nesses lugares, que me constituem, referências para a construção dessa tese e de mim mesma, nessa perspectiva metodológica que me permite teorizar, partindo de uma memória individual para uma coletiva, porque o racismo não é só um problema interpessoal, é estrutural.

Quem nasce aqui é presenteado pela sombra e pelo verde da Chapada do Araripe, tendo como pano de fundo um imenso céu azul, entre serras, curvas, ladeiras e fontes de água nascente, nos fazemos caririenses por características diversas. No entanto, quando vemos esse lugar pelas lentes da afrodescendência, o que é dito “cultura popular”, na verdade são marcadores de africanidades e é isso que essa lente nos permite enxergar, um povo que tem ancestralidade na cultura africana e indígena.

Aqui canta o sabiá e o soldadinho do Araripe, mas também cantam o povo de santo, que contribuem na construção do marcador religioso de africanidades, expressos na pedagogia de transmissão dos ritos, mitos e tradições culturais recebidas ancestralmente e repartidas pelas novas gerações (DOMINGOS, 2011).

Para tanto, ao apresentarmos os resultados, assim como as reflexões a respeito da construção de uma pedagogia própria de quilombo, refletindo a organização da educação escolar quilombola, foi necessário nos ater a um conjunto de tipos de pesquisas e de procedimentos na produção e criação dos dados fundamentados da afrodescendência, para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos.

3.1 A pesquisa participante como fundamento teórico-metodológico da pesquisa afrodescendente

A pesquisa participante pode ser entendida como um repertório de experiências de criação coletiva de conhecimentos nos processos de pesquisa que geram saberes e que a partir disso transformam o contexto estudado. Nos territórios étnicos, a pesquisa participante é fundamental, pois para nós, que nos pautamos na pesquisa afrodescendente, a intervenção no ambiente é um exercício de construção coletiva.

Esse tipo de pesquisa existiu no passado e existe hoje através de diferentes tradições, possui características peculiares, começando por sua vinculação histórica aos movimentos sociais populares, assim como com os projetos de transformação e emancipação

social. Dessa maneira, surge de propostas de paradigmas emergentes, que dizem respeito à construção de conhecimentos que advém de lugares diferentes, das diversas práticas sociais e com alternativas metodológicas que se destinam a finalidades desiguais (BRANDÃO, 2006).

Assim, a pesquisa participante apresenta-se como uma alternativa de 'ação participante' em pelo menos duas dimensões. A primeira: agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada [...] A segunda, em outra direção, a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular (BRANDÃO, 2010, p. 31).

Neste sentido, o autor destaca que, na pesquisa participante, os sujeitos que dela participam estão presentes de modo ativo e criativo. O pesquisador não é um mero coadjuvante, ele se integra à organização popular, tornando as ações, junto ao grupo, um instrumento político, científico e pedagógico.

Corroborando com Cunha Junior, (2006), a pesquisa de cunho afrodescendente tem sido realizada, de forma sistemática, nos últimos quarenta anos, por uma geração de pesquisadores negros que produzem novos conhecimentos vindos da cultura africana, em que a participação, a intervenção no contexto, ou seja, no lugar, é um dos principais fundamentos da pesquisa afrodescendente, dessa forma, este trabalho tem esta característica.

A nossa ênfase é a da produção de conhecimento que permita uma intervenção nas situações de caráter estrutural que moldam a vida da população Afrodescendente. Visa uma autonomia do pensamento dos afrodescendentes e sua relação com uma eurocêntrica produção ocidental. Trata-se do processo da produção de conceitos e de metodologias dentro de um projeto científico de expressão das afrodescendências com finalidade de uma mudança das relações sociais brasileiras. Inscreve-se no âmbito dos Movimentos Sociais de maioria afrodescendentes. Entretanto, guarda particularidade da procura de inspiração africana (CUNHA JUNIOR, 2006 p. 1).

Dessa forma, a pesquisa afrodescendente tem sua preocupação nos modos em que a população negra vive, a partir da formação dos territórios étnicos, de certa maneira impulsionada pelos movimentos sociais, uma vez que, tem em sua base uma população de maioria afrodescendente. Logo, se contrapõe ao pensamento de produção unicamente eurocêntrico, pois a afrodescendência valoriza um projeto científico que compreende a população negra como participante ativa da construção da sociedade brasileira.

Assim, a pesquisa afrodescendente deriva-se de práticas de pesquisas de cunho interpretativos, desse modo, as metodologias de pesquisa da observação participante, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e as abordagens de pesquisa sócio-históricas se acentuam nas

nossas propostas de pesquisas, pois são abordagens que se interessam em dar evidência à participação dos movimentos sociais nas pesquisas.

Vale ressaltar que as pesquisas do tipo afrodescendente, realizadas na Região do Cariri, têm produzido um tipo de material que reelabora a nossa presença nesse território, ao passo que têm evidenciado a população negra caririense de forma que essa metodologia tem contribuído para que os equívocos sobre a presença negra sejam corrigidos na memória local. No entanto, esse tem sido o desafio do movimento negro local, assim como do movimento negro acadêmico, para que isso se concretize.

É possível encontrar pesquisas no Cariri pautadas a partir da afrodescendência nos estudos de Nunes (2007), Domingos (2011), Sousa (2015), Santos (2018), trabalhos já citados anteriormente, assim como no Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC, contribuições que enriquecem o acervo da memória patrimonial local.

Dessa maneira, a pesquisa metodológica afrodescendente, na perspectiva da pesquisa participante, tem os pesquisadores num dado ambiente que pretende investigar. Pelas lentes da afrodescendência, o pesquisador conhece a história da população pesquisada, porque também é parte dela, sendo que, “o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica” (BRANDÃO, 2006, p. 41).

O pesquisador não vai aprender sobre uma cultura ou modo de vida que não lhe era familiar, do qual ele não comungava com problemas anteriormente uma pesquisa e valores sociais. Na afrodescendência os pesquisadores não obtêm resultados com respeito a cultura "do outro". Trabalhamos dentro da nossa própria cultura e com problemas que afetam a nossa própria existência (CUNHA JUNIOR, 2006 p. 6, grifos do autor).

Neste sentido, o que estamos transmitindo, através desta escrita, são problematizações educacionais que nos afetam. Não é sobre o outro, é sobre nossa própria história compreendida a partir do pensamento coletivo africano e afro-brasileiro, é a produção de conhecimentos, a partir da “porteira de dentro”, de realidades que já conhecemos.

3.2 Delineando a pesquisa no campo da afrodescendência

Esta pesquisa não se preocupa em fazer uso da etnografia propriamente dita como recomenda a antropologia, mas referenciá-la em uma perspectiva educacional, uma vez que

estamos trabalhando a partir da metodologia da afrodescendência, que nos permite falar a partir do local e do lugar como vozes ativas e parte do processo na produção de conhecimentos.

A etnografia, em sua essência, tem características interpretativas. Desse modo, a etnografia escolar busca o envolvimento do professor com o local pesquisado, sendo este um professor pesquisador e colaborador da investigação. Por não pertencer à comunidade, me coloquei, inicialmente na pesquisa e nos diálogos iniciais com os professores quilombolas, como colaboradora dos processos educativos no afroquilombamento do currículo.

No entanto, a partir da afrodescendência em que vou construindo de forma coletiva com a comunidade, uma visão cosmoquilombola de afroquilombamento da escola que se tem e da escola que se quer construir, pelas tantas bocas, falas, palavras, recupero minhas memórias enquanto mulher negra e parte dessa história. É possível entender que são experiências afrodiáspóricas, que faz sentido para nós, povo negro, que nos ligamos por africanidades que se desdobram em muitas outras e só dessa forma é possível reconstruir a nossa história e, assim, abandono ideia de fora, para ser parte de um todo.

Nossa preocupação é com os processos educativos que exalem afeto, memória, africanidades, relações cada vez mais coletivas e com a construção de uma pedagogia própria. Neste sentido, a afrodescendência é um campo fundamental, principalmente quando a relacionamos com a educação, uma vez que nos ajuda a compreender os significados sobre o tema pesquisado.

O trabalho de campo com o olhar etnográfico permanece como um método sensível, fazendo da observação participante um momento em que os pesquisadores experimentam tanto em termos físicos, quanto intelectuais, as eventualidades do ambiente pesquisado, requerendo um aprendizado linguístico, uma vez que há um grau de envolvimento direto, dessa forma, a prática etnográfica mantém um certo status (CLIFFORD, 2002).

Com efeito, esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola e, assim, entender como operam os mecanismos do dia a dia, possibilitando a reelaboração de conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2008).

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2008.p. 34).

Em consonância com o que a autora acima destaca, o trabalho de campo com um olhar etnográfico na escola quilombola nos fez refletir sobre as visões que estruturam a base curricular da escola, embora localizada em quilombo, que pressupõe epistemologias africanizantes. No entanto, o poder hegemônico organiza as estruturas curriculares, portanto, se faz necessário entender o papel da comunidade educativa, assim como os espaços educativos de memória, que tem como possibilidade intervir no currículo da escola quilombola.

A etnografia na pesquisa qualitativa faz um percurso de aproximação, assim como com o campo educacional, uma vez que “é a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico” (MATTOS, 2011, p. 35).

A pesquisa qualitativa trabalha com a interpretação das realidades e,

Responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2007, p. 21).

Em educação, a pesquisa qualitativa nesta perspectiva de sentidos e significados alimenta nosso conhecer e, assim, tem a possibilidade de traduzir as mudanças no campo social e educacional em que a compreensão pode trazer uma aproximação do real, visto que as abordagens qualitativas procuram dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham de poder ou privilégios, daí o acolhimento, na abordagem qualitativa, aos estudos do tipo etnográfico (GATTI; ANDRÉ, 2013).

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas aplicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 34).

Neste sentido, esta pesquisa tem características da abordagem qualitativa, assim como elementos da etnográfica a exemplo da observação participante, anotações em diário de campo, participação em eventos no diálogo com o campo pesquisado, na busca de compreender o fenômeno educacional em estudo em território quilombola.

Assim, os instrumentos para a produção de dados na pesquisa qualitativa, geralmente, “utilizam-se recursos como: entrevistas (com perguntas abertas e fechadas),

história de vida, entrevista oral, estudo pessoal, mapas mentais, estudos observacionais, observação participante ou não” (MATTOS, 2011, p. 34).

Portanto, o estudo aqui apresentado possui a complexidade da abordagem qualitativa, com elementos etnográficos de pesquisa educacional, imbricados com a metodologia da afrodescendência, visto que estamos preocupados com a materialidade da população afrodescendente em territórios negros.

3.3 Construindo o ambiente empírico na fase exploratória da pesquisa, afeto e memórias: caminhos para as intervenções formativas

A produção desta pesquisa está vinculada a minha trajetória acadêmica e profissional, sendo a especialização uma etapa decisiva para que eu pudesse continuar com os meus estudos sobre a temática educação escolar quilombola, uma vez que iniciei o trabalho lançando o olhar sobre a gestão da escola quilombola Maria Virgem da Silva, em seguida, dando continuidade na pesquisa de mestrado, em que foi observada a necessidade de organização de uma pedagogia própria para pensar a educação em quilombos.

Todavia, vale destacar que a pedagogia de quilombo não nasce do nada, as escolas quilombolas caririenses já desenvolviam trabalhos pontuais sobre a cultura negra a partir das intervenções do movimento negro local, principalmente das atividades realizadas pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC. Com o meu interesse de pesquisa sobre educação escolar quilombola junto ao movimento negro, começamos a focar na formação dos professores quilombolas, passando pelo mestrado e depois por uma experiência na Seduc.

Assim, minha relação com as escolas e comunidades quilombolas foram sendo estabelecidas, antes e durante o processo de construção da tese, no isolamento social, o contato remoto foi com menos frequência, embora a minha relação maior, tanto de forma presencial como remota, se dá com a diretora da escola da Lagoa dos Crioulos, assim como com as quilombolas Risalva Pereira Nascimento e Joalice Pereira Barros, da comunidade de Arapucas, localizada das adjacências da Lagoa dos Crioulos, município de Salitre.

Neste sentido, nos encontros formativos fomos desenvolvendo o que chamamos de pedagogia de quilombo a partir de uma metodologia ativa, uma pedagogia da escuta, tendo em vista que consideramos importante, para este trabalho, o protagonismo da população quilombola. Ouvi-los foi uma ferramenta fundamental, condição para a preservação da identidade da pedagogia em construção.

Sobre a construção de novos conceitos, Cunha Junior, (2001) faz um destaque fundamental acerca de nossas pesquisas na perspectiva de transgredir com ideias conservadoras e coloniais de educação: “a necessidade de conceitos que rompam com o eurocentrismo, com o racismo e precariedades de informação que caracterizem as percepções intelectuais sobre nós negros na estrutura brasileira” (p.10).

O encontro Regional Caririense, com a participação da Seduc, resultou no principal embasamento teórico das categorias da pedagogia de quilombo, em que as professoras e professores do Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e da Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca, da comunidade Lagoa dos Crioulos, assim como toda as comunidades quilombolas presentes, puderam refletir sobre suas práticas a partir das categorias curriculares da pedagogia de quilombo.

Consideram-se as categorias da pedagogia de quilombo como temas curriculares que tem a possibilidade de transformar o currículo da escola quilombola em uma pedagogia diferenciada: a memória, a oralidade, a comunidade, a territorialidade, a ancestralidade, as tecnologias, a saúde da população quilombola e a mulher quilombola, tendo sido inspirados nas Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola, sendo que os dois últimos surgiram da necessidade da própria comunidade, uma vez que o tema saúde é fundamental ser discutido na escola, assim como o protagonismo das mulheres quilombolas.

Antes de começar os encontros formativos de fato, o meu primeiro contato com a comunidade aconteceu em 2013, ainda quando eu estava na graduação, em uma visita de campo para conhecer a comunidade Lagoa dos Crioulos. Na ocasião fui com a professora Cícera Nunes, orientadora da minha pesquisa de especialização sobre gestão escolar quilombola, e o professor Reginaldo Domingos, orientador da pesquisa de monografia de graduação sobre as relações étnico-raciais e a escola.

Em 2017, quando organizamos, na pesquisa do mestrado, o I Encontro sobre Educação Escolar Quilombo do Cariri Cearense, na comunidade de Carcará em Potengi, a comunidade Lagoa dos Crioulos, assim como seus professores, foram convidados a participarem. No entanto, fomos surpreendidos pelo bárbaro assassinato de um membro da comunidade, motivo pelo qual não foi possível suas participações no encontro.

Os contatos com a comunidade, antes da pesquisa, foram sempre acontecendo a partir de atividades realizadas pela Rede de Educação Cidadã – Recid, pela Caritas Diocesana do Crato e pelo Grupo de Valorização Negra do Cariri, que junto com a comunidade organizam

a festa de Mãe Aparecida dos Crioulos, em que tive a oportunidade de participar e contribuir com a organização em 2018.

Em maio de 2018 comecei, junto ao movimento negro, os preparativos para apresentar a proposta formativa a ser realizada na escola com os professores e os comunitários. Organizamos para que, durante o encontro, estivessem presentes o corpo docente do Centro de Educação Infantil e da escola de Ensino Fundamental, lideranças comunitárias e quilombolas. As duas escolas atendem crianças e jovens da Lagoa dos Crioulos e de comunidades negras das adjacências, algumas dessas comunidades encontram-se em processo de autoidentificação como quilombo, como por exemplo, o caso da Serra dos Nogueiras. São pelo menos onze comunidades que estão no entorno da Lagoa dos Crioulos e que as escolas atendem.

Entrei em contato com Maria Irene Alves Oliveira, diretora da escola de Ensino Fundamental, para organizarmos a nossa ida até à comunidade, assim como o andamento da atividade. Planejamos apresentar a proposta formativa pela manhã e darmos início às formações no período da tarde. Como a comunidade é longe, para o deslocamento e as estradas de difícil acesso, logo a diretora compreendeu a importância de a atividade ser iniciada no dia em que apresentássemos a proposta. O ambiente foi favorável, porque o GRUNEC já realizava atividades na comunidade, então essa aproximação ajudou no entendimento da seriedade da pesquisa, que por sua vez, teria a possibilidade de causar algum impacto nas ações pedagógicas dos professores. São 143 km de Crato, onde resido, para Salitre e da sede para a comunidade são mais 54 km de estrada carroçal.

No dia 11 de maio de 2018 fui, junto com o GRUNEC, até a comunidade Lagoa dos Crioulos para apresentar a proposta de formação. Fomos muito bem recepcionados pela diretora, pelas professoras e professores das duas escolas, tanto a de Educação Infantil, como a de Ensino Fundamental. Durante a apresentação, mostramos a experiência realizada com os professores de Carcará, tendo em vista o diálogo para averiguar a aceitabilidade do grupo sobre a pesquisa a ser realizada, assim como o caráter formativo interventivo da pesquisa, uma vez que atuamos a partir da metodologia da afrodescendência, que por sua vez trabalha com a intervenção dos próprios sujeitos nos territórios étnicos.

Foi possível, junto à diretora, colher alguns dados relacionados à escola para mapear o estudo, ter acesso ao Projeto Político Pedagógico, assim como aos projetos e atividades desenvolvidos pela escola. Na ocasião também conversei com a coordenadora do Centro de Educação Infantil, a professora Maria Lucineide Pereira que, na hora do intervalo de almoço do nosso encontro, me conduziu até ao espaço onde funciona a Educação Infantil,

ficando a poucos metros do prédio da escola de ensino fundamental. Foi possível conversarmos sobre o funcionamento da escola, ter acesso ao PPP e às ações que as professoras desenvolviam com as crianças.

Nesse mesmo dia organizamos um cronograma de encontros através de atividades em que os professores assumiriam, junto à comunidade, a condição de professores pesquisadores da pedagogia de quilombo, para reafirmar e rememorar a história da comunidade, pesquisando os pontos de memórias, os espaços educativos, as memórias dos mais velhos. Chegamos a dividir as equipes e o papel que cada uma desempenhariam na pesquisa, no entanto, tivemos dificuldades de deslocamento em virtude do cenário político e logo após o encontro regional, a escola estava organizando as atividades para as avaliações externas. Em seguida os professores entraram em férias escolares e a diretora sempre tinha o cuidado de não sobrecarregar os docentes. E no início de 2020 fomos colocados em isolamento social, em virtude da contaminação da Covid 2019, com isso, os dados aqui analisados são de antes da pandemia, embora eu tenha mantido contato com o grupo de professores e quilombolas da comunidade.

De um modo geral, o acolhimento foi muito bom, um clima amistoso em que as escolas, representadas pelo corpo docente, assim como as lideranças, se colocaram receptivas e solícitas em relação à pesquisa. Todos ficaram bastante entusiasmados pelo desejo de construir uma proposta diferenciada de educação que pudesse atender o que a comunidade reivindicava, em relação ao pouco trabalho de contextualização da história da comunidade por parte da escola. Os professores, que se colocaram para falar, apontaram a ausência de uma formação específica que pudessem “prepará-los” para saber como inserir os conteúdos sobre a cultura quilombo nas aulas.

Durante o período de isolamento social ainda foi possível integrar as escolas da Lagoa dos Crioulos em uma atividade de pesquisa sobre Alfabetização em Rede, uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em que participam 29 Universidades de todo o Brasil, incluindo a Universidade Regional do Cariri-URCA, neste caso a instituição responsável pela pesquisa no Cariri. Participaram as professoras Emanoela de Sousa Ribeiro e Simone Rodrigues de Luna.

Assim, estudar sobre educação escolar quilombola não é uma tarefa fácil, o acesso às comunidades tem sido uma problemática durante a pesquisa. Um outro desafio, que as lideranças e a própria comunidade em si, tem enfrentado é o interesse de implementação dessa

política, por parte das secretarias municipais de educação nos municípios em que há escolas quilombolas, uma vez que esse é um direito que os quilombolas têm de acessar uma educação que reflita seus fazeres e conhecimentos na ambiência escolar.

Desse modo, o ambiente empírico desta pesquisa compreende duas escolas localizadas no território quilombola Lagoa dos Crioulos: O Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca.

3.4 Critérios de inclusão

No início da pesquisa a proposta era que trabalhássemos apenas com o grupo docente e quilombolas das duas escolas localizadas na Lagoa dos Crioulos: o Centro de Educação Infantil Luís Rodrigues da Fonseca e da Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca. No entanto a proposta foi revista, por causa da minha inserção no projeto da Seduc, que visava a elaboração coletiva de orientações para a reformulações dos Projetos Políticos Pedagógicos, a partir de encontros regionais, com o apoio da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Ceará - Cerquice, movimento quilombola e o movimento negro local.

O encontro regional promovido pela Seduc, realizado no dia 21 de setembro de 2019, reuniu, na Lagoa dos Crioulos, todas as comunidades quilombolas do Cariri, momento em que puderam contribuir sobre o que esperam de uma pedagogia própria e de como a escola pode tratar os conteúdos da cultura quilombola na escola situadas nos seus territórios. Portanto, as reflexões sobre a pedagogia de quilombo possuem contribuições de professores e quilombolas da Região do Cariri, é nesse chão em que essa pesquisa se assenta. No entanto, é possível observar que o campo pesquisado é a Lagoa dos Crioulos

Tendo em vista que começamos essas reflexões em Carcará no ano de 2016, e tendo, na ocasião, a proposta aprovada pela continuidade do trabalho por meio de edital de mudança de nível de mestrado para doutorado, julgamos pertinente expandir o critério de inclusão na pesquisa, em virtude das contribuições dadas por professores e quilombolas de outras comunidades caririenses, uma vez que essa proposta de tese versa sobre a construção de uma pedagogia própria que possa contribuir com a educação escolar quilombola caririense. Para tanto, continuamos tendo como ambiente de pesquisa a comunidade a Lagoa dos Crioulos, que possui uma característica peculiar, não é uma comunidade de território único. Na verdade, a Lagoa abrange mais de quatorze comunidades quilombolas ou negras rurais a saber: Arapucas, Quincas, Cacetes, Serra dos Nogueiras, Baixio dos Mocos, Lagoa dos Paulinos, Serrinha, Serra

dos Chagas, Facão, Croata, Baixa Grande, Baixio, Baixa Funda e Baixa do Meio. Dessa forma, os critérios estabelecidos para a pesquisa foram:

- a) Ser professor de escola quilombola que pertença à Região do Cariri;
- b) Se auto identificar como quilombola pertencente à Região do Cariri.

3.5 Perfil dos interlocutores da pesquisa

Os interlocutores da pesquisa, de forma direta ou indireta, contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Os nomes não são fictícios, uma vez que, para a construção da proposta, a comunidade, os professores e os envolvidos tem o intuito de que as questões educacionais quilombolas saiam da invisibilidade histórica. No entanto, todos tomaram ciência em todas as formações que este trabalho fazia parte de uma pesquisa de doutorado, iniciada no mestrado, na comunidade de Carcará, no município de Potengi.

Nosso ponto de partida com os interlocutores foi a partir da experiência anterior realizada na comunidade de Carcará, no encontro regional proposto pela Seduc. Todos também estavam cientes sobre a construção de um documento sobre educação escolar quilombola a nível de Estado e, ao assinarem a lista de frequência, estariam também autorizando o uso de imagens e falas.

Quadro 5 - Interlocutores da pesquisa

NOME	PERFIL	COMUNIDADE
Maria Josefa da Conceição	Mestra da Cultura conhecida como Maria de Tiê, matriarca da comunidade.	Comunidade Quilombola de Sousa, Porteiras.
Risalva Pereira Nascimento	Trabalhou no Programa mais Educação da Escola de Ensino Fundamental Escola João Rodrigues da Fonseca	Comunidade quilombola Arapucas, Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Joanice Pereira Barros	Líder comunitária	Comunidade quilombola Arapucas, Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Gilmara dos Santos Lima	Professora do Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca	Comunidade Lagoa dos Crioulos
Expedita Socorro do Nascimento	Comunitária da Lagoa dos Crioulos e tem filhos matriculados na escola de Ensino Fundamental.	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Francisco Salomão Leite Fonseca	Comunitário	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Antônia Simone Rodrigues de Menezes	Professora do Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.

Jocina Amâncio de Souza Neto	Professora da Escola Maria Pinheiro Cardoso, sítio Vassorinha. Embora a escola esteja localizada em um território quilombola, não está cadastrada no censo escolar como escola quilombola.	Comunidade de Sousa, Porteiras.
Mayara Nascimento	Comunitária, aluna da Ensino Fundamental Escola João Rodrigues da Fonseca	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Marcelo Gonçalves Pereira	Comunitário	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Ricardo Bento de Sousa.	Pai de Santo (umbanda) e comunitário.	Comunidade de Sousa, Porteiras.
Antônia Vieira da Silva Carvalho	Dançadeira de toré e artesã	Comunidade Carcará, Potengi.
Silvana Terezinha da Silva.	Líder comunitária e organizadora do reisado do Boi Crioulo.	Comunidade Lagoa dos Crioulos, Salitre.
Sebastião Vieira da Silva	Líder comunitário	Comunidade Carcará, Potengi.
Delzuite Raimunda da Conceição	Extratora de óleo de mamona e artesã	Comunidade Carcará, Potengi.

Fonte: elaborado pela autora.

3.6 Instrumentos para a construção dos achados da pesquisa: a produção de dados

Os instrumentos para a produção e criação dos achados na pesquisa são fundamentais em qualquer proposta de pesquisa científica que consiste em recolher informações de um determinado espaço/tempo. Esta pesquisa está fundamentada na produção de dados a partir da construção da memória e narrativa afroquilombola, a fim de dialogar sobre uma pedagogia própria que compreenda os repertórios da cultura quilombola no espaço escolar.

Para a produção dos dados utilizamos, análise de documentos, uma vez que acessamos e analisamos o projeto político pedagógico das duas escolas, a observação participante, registros em cadernos de campo, filmagens, assim como gravação de áudio dos encontros. Também foi possível a adaptação da técnica de grupos focais com os professores e quilombolas nos encontros formativos.

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas é a natureza das fontes. A bibliográfica utiliza as contribuições dos autores e a documental se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (Gil, 2002). Dessa forma, realizamos um procedimento de coleta documental simples, uma vez que analisamos os dois PPPs das escolas quilombolas, em que foi possível constatar a necessidade de sua reformulação para que possa ser incluída a cultura quilombola em um dos documentos mais importantes que as escolas possuem.

As anotações registradas no caderno de campo foram elaboradas ao longo da observação participante. As conversas informais durante o chá ou café, enquanto preparava a dormida, nos momentos em que foram necessários pernoitar na comunidade; os diálogos anotados entre a travessia de uma comunidade para outra, ou os desabafos de professores nos intervalos das formações; serviram para completar dados ou refazer informações. Esse material foi utilizado tanto na etapa das transcrições, como na sistematização e análise de informações na construção da pedagogia de quilombo.

Sobre a utilização de imagens e vídeos na produção de dados, Mattos e Castro, (2011, p.32), destacam o uso desses instrumentos como fundamentais na pesquisa:

O uso de vídeo ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional, especialmente na coleta de dados no contexto escolar. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo.

A observação participante envolve um processo subjetivo em que o pesquisador utiliza a própria experiência, sentimentos, pensamentos e ações como fonte de dados, sendo que, a interpretação é um componente vital da produção, mesmo existindo proposições ou questões que orientem a pesquisa, a observação participante é fundamental (DALLOS, 2010). Neste sentido, a observação participante “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (LAKATOS, MARCONI, 2010, p 177).

A organização e adaptação da produção de dados para instrumentalização da pedagogia de quilombo, assim como reflexões sobre como a escola quilombola poderia organizar seu cotidiano, aconteceram a partir da formação de grupos focais, nos encontros em que estavam presentes professores, diretores, coordenadores, comunidade quilombola, movimento negro e pesquisadores, considerando as condições de participação na atividade.

O grupo focal é uma entrevista coletiva baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via intervenção interação grupal. É a natureza focada (isto é, em um “estímulo externo” e relativamente encenada, isto é, um moderador) do método do grupo focal que o distingue dos outros tipos de estratégias de intervenção grupal (MILLWARD, 2010, p. 280).

O grupo focal pode ser usado sozinho ou em combinação com outros métodos de coleta, sendo que o objetivo dos grupos focais é capturar relatos, concepções, perspectivas, concepções, discursos e experiências de um modo que não seja por números. Pode ser usado

tanto como um meio autossuficiente de coleta de dados, quanto como um suplemento, ou seja, é usado para obter uma visão especificamente diferente sobre um assunto em que geram diálogos por si próprios possíveis de análises (MILLWARD, 2010).

3.7 Procedimento para tratamento e análise dos achados da pesquisa

Fiz as transcrições na íntegra dos dados obtidos através das gravações de áudios e filmagens de aparelho de celular nos encontros formativos, de maneira que pudesse evitar qualquer erro na fala de alguma professora ou quilombola, que foram complementados com as anotações do caderno em que escrevia ideias importantes, assim como falas. A etapa de transcrição foi bastante trabalhosa, principalmente na compilação das categorias da pedagogia de quilombo, mas significativa para o trabalho, foi o que me ajudou a melhor compreender as sugestões de como os quilombolas, assim como os professores entenderam os objetivos da pesquisa.

Para o tratamento e a análise da produção dos dados, me apoiei na perspectiva teórica metodológica da afrodescendência, pautada na memória afroquilombola, assim como em uma discursiva africanizante, que africaniza os conhecimentos da cultura quilombola como um saber válido no ambiente da escola situada em território quilombola, dessa forma, uma análise cultural com base no pensamento africano e afro-brasileiro.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa para a discursão teórica e para a análise dos dados foram:

- a) Apropriação teórica de conteúdos inerentes à educação escolar quilombola, a partir de teses e dissertações que buscam construir um currículo diferenciado em escolas localizadas em território quilombola, assim como de uma literatura de base africana, afro-brasileira e afroquilombola;
- b) Mediante a transcrição dos dados, foi necessário fazer uma releitura de todo o material coletado, para ter uma visão geral das informações relevantes que dialogassem com os objetivos da pesquisa, tendo em vista a construção e reorganização das categorias com o intuito de organizar conceitualmente a realidade investigada no ensejo da pedagogia de quilombo, sendo que o levantamento e categorização dos dados empíricos, na relação com a base conceitual do estudo, estão no instrumental do anexo;
- c) Destaco que a categoria analítica pedagogia de quilombo gerou outras subcategorias. Sendo assim, a memória, a oralidade, a comunidade, a

territorialidade, a ancestralidade, as tecnologias, a saúde da população quilombola e a mulher quilombola são categorias analíticas, uma vez que recorri a autores e autoras para a construção teórica de cada uma, mas também são categorias empíricas, pois, a partir dos grupos focais (dados coletados), foi possível compreender o que a comunidade educativa compreende de cada categoria e como ela pode ser projetada no currículo da escola. Vale ressaltar ainda, conforme André: “as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas podem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (2008, p. 38);

- d) Após visualizar textualmente toda a produção dos dados, elaborei a redação por tema, em que cada categoria dialoga teoricamente e empiricamente com os conceitos sobre a pedagogia de quilombo e de como ela tem a possibilidade de se desdobrar na escola;
- e) Depois disso, articulei o que foi produzido à fundamentação teórica do trabalho, momento em que se encaminhou a banca examinadora para apreciação e cuidado na leitura do trabalho;
- f) Após apresentar a construção escrita à banca examinadora, na primeira qualificação, feito as correções e sugestões da banca no primeiro momento, novamente o texto foi submetido à avaliação da banca.
- g) Sendo submetido pela segunda vez à banca, depois de acolher as sugestões, o texto final foi encaminhado para defesa e assim concluído.

Dessa forma, a organização dos dados por etapas foi importante, pois me permitiu sistematizar os dados coletados de maneira que eu pudesse compreender e ajustar os objetivos da pesquisa. No entanto, é necessário atentar-se que essa não foi uma construção linear, todo o conjunto de métodos e técnicas foram fundamentais, assim como a maturação do texto, escrever não é uma tarefa das mais fáceis.

4 A COMUNIDADE LAGOA DOS CRIoulos, MUNICÍPIO DE SALITRE: QUILOMBO, CONCEPÇÕES E SENTIDO

É importante começarmos essa seção fazendo algumas considerações acerca do conceito de quilombo e sobre a construção da identidade quilombola, uma vez que os quilombos carirenses vêm, ao longo dos últimos 10 anos, se definindo como território negro quilombola.

A palavra em si, *Kilombo*¹⁶, tem origem nas línguas *Bantu*, e quando aportuguesada, quilombo, falada pelo povo *ovimbundo*, em África Central, região que se estende da atual República Democrática do Congo, antigo Zaire, à Angola, faz referência a um tipo de instituição sociopolítica militar, formada pelos povos angolanos Jaga e Imbangala e os Lunda do Zaire, no século XVII. Na verdade, ultrapassa esse sentido militarista. Quilombos são uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes com estratégias de reagir ao escravismo, buscando outras formas de sobrevivência e existência (MUNANGA; GOMES, 2006).

Há diversas semelhanças entre os quilombos brasileiros e os africanos, praticamente formados no mesmo período histórico (MUNANGA; GOMES, 2006), reconstruídos por uma população que não se rendeu, no exílio forçado, não se reconheceu no novo mundo, como um cativo, porque compreendeu não ser propriedade de outros.

Os Quilombos são territórios heterogêneos com direitos garantidos por Lei e de culturas distintas que se constituem dessa maneira, porque, estão imbricados com o espaço geográfico e a constituição histórica que os origina. Insígnia são as culturas e suas expressões dentro desses espaços de maioria negra e também as denominações que recebem na contemporaneidade, que de certa maneira, dificultam a assimilação do sentido histórico do termo, impossibilitado de ser claramente compreendido devido as várias definições que recebe como: comunidades negras tradicionais, remanescentes de Quilombos, mocambos, comunidades negras rurais, quilombos contemporâneos, comunidades quilombolas ou terras de preto, quilombo urbano, espaços de maioria negra todos esses termos são sinônimos e se referem ao mesmo patrimônio territorial, histórico e cultural. A falta de clareza dos quilombados sobre o sentido histórico dos Quilombos faz com que alguns de seus (uas) filhos (as) recusem a identidade étnica de quilombola, porque para eles aceitar tal definição é aceitar ser escravizado (a) novamente (VIDEIRA, 2010, p. 67).

A relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola de 2013, Nilma Lino Gomes, também nos ajuda a problematizar o conceito de quilombo. Destaca que os quilombos contemporâneos, que podem estar localizados em áreas rurais ou urbanas, têm uma tradição cultural que valoriza os antepassados em um processo histórico

¹⁶ Na ortografia das palavras em línguas *Bantu* dispensamos a representação da tonalidade, fenômeno característico dessas línguas. Essa tonalidade é marcada pelos tons baixos (por exemplo /à/), alto (/á/), montante (/a/), descendente (/â/). Exemplo: *kílómbò*. Informação disponível na Revista eletrônica da USP.

identitário comum e de pertencimento, são grupos conscientes da luta pelos territórios que habitam e usufruem.

Moura e Scipioni (2012) consideram que os quilombos contemporâneos são as comunidades negras rurais onde se agruparam descendentes de escravizados e que os laços de parentesco permanecem na memória coletiva, vivem da cultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas secularmente, em que a luta pelo território tem sido uma das principais reivindicações.

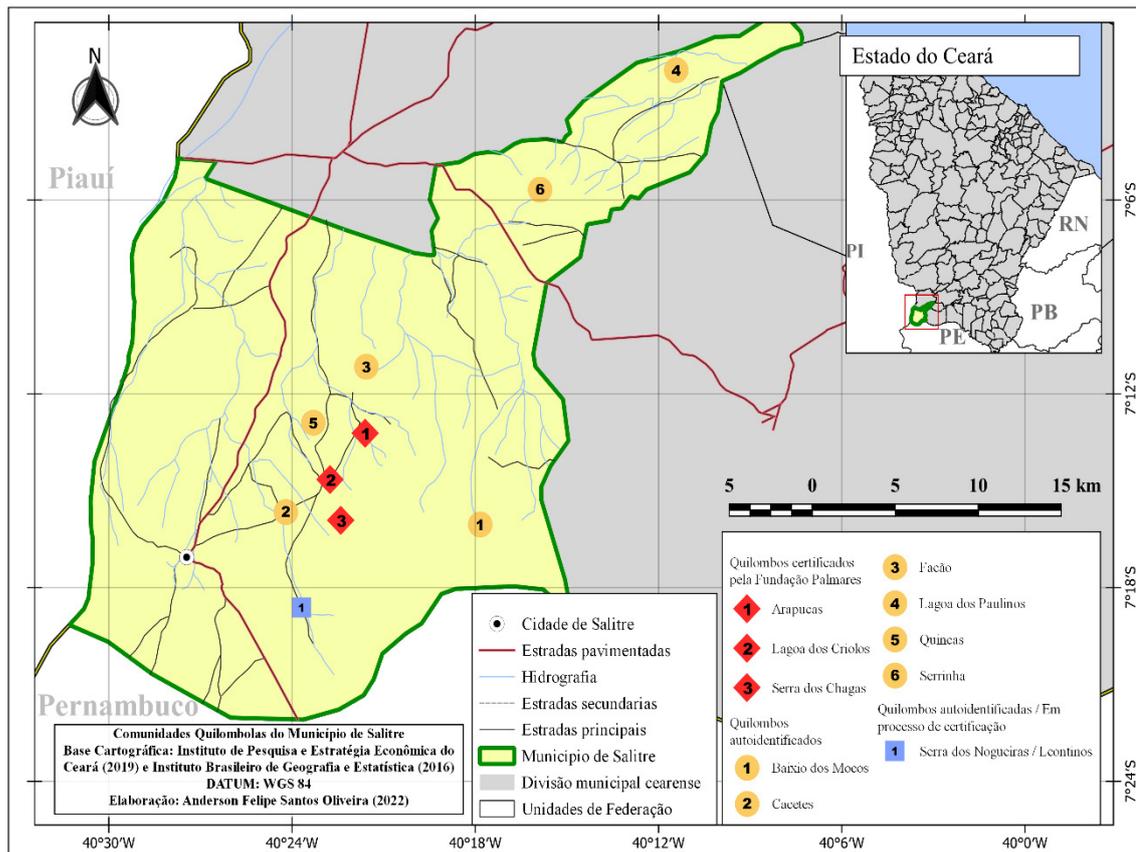
Conforme o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas, utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Nas palavras da historiadora Beatriz Nascimento, “quilombo é aquele espaço geográfico onde o homem tem sensação de oceano, é como se sentir na Serra da Barriga, toda energia mística entra no seu corpo, eu fico grande numa serra” (ÔRÍ, 1989).

O processo de formação de quilombos, além de ser originalmente africano, não é uma especificidade apenas do Brasil, o quilombamento é uma realidade na história das Américas, ou melhor, o processo de formação de quilombos ocorreu onde existiu formas de escravidão “criminoso” (CUNHA JUNIOR, 2012).

No entanto, no que diz respeito à palavra em si, e de acordo com a região, encontramos variações linguísticas: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela e *marrons* na Jamaica, nos Estados Unidos e Guianas (BRASIL, 2013). Há também o registro de formação de quilombos no Chile, Equador, Bolívia e Haiti. Nesse sentido, os quilombos são heterogêneos, mas que desenvolveram outras formas de existir, criaram estratégias de resistências a partir de um modo de vida diferente do que propunha o sistema colonial.

Assim, muitas comunidades quilombolas foram formando seus territórios como espaços de resistência, que se contrapuseram diante do sistema colonial, organizando-se a partir de outras formas comerciais, econômicas e políticas. Logo abaixo podemos situar no mapa, do município de Salitre, a comunidade Lagoa dos Crioulos como distrito, dada a importância desse território.

Figura 9 - Mapa da localização geografia de Salitre



Fonte: Mapa elaborado pelo geógrafo Anderson Felipe Santos Oliveira, 2022.

No Brasil, são várias as comunidades negras e quilombolas em todo o seu território. No mapeamento realizado por Anjos (2006), foi constatado que em todas as unidades federativas há o registro de quilombos, com exceção de Roraima, Distrito Federal e Acre. Porém, em uma recente atualização feita em 2016 pela Fundação Cultural Palmares e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a capital do país entrou para o mapa quilombola com oito comunidades. No município de Salitre-CE, encontramos a comunidade Lagoa dos Crioulos.

4.1 Salitre, território negro

O município de Salitre está ao sopé da Chapada do Araripe, localização ao sul do Estado do Ceará a 520km da capital Fortaleza. Se situa a 25 km a Sul-Oeste de Campos Sales, a maior cidade nos arredores a quem foi subordinada até 1988, ao desmembrar-se foi elevada à categoria de cidade. É constituído por dois distritos: Lagoa dos crioulos e Caldeirão. É certo que a chapada do Araripe resguarda em sua memória territorial os castros históricos da população negra quilombolas rurais carirenses.

Quanto a uma localização mais precisa, ao Norte faz limite territorial com Campos Sales e Potengi, está também na divisa com o Estado de Piauí e ao Sul faz divisa com o Estado de Pernambuco. Possui um clima tropical quente, típico do semiárido, com relevo característico de depressão sertaneja e chapada do Araripe, solos Latossolo Vermelho-Amarelo e podzólico vermelho-amarelo, vegetação do tipo floresta caducifólia espinhosa, carrasco e pertencente à bacia hidrográfica Alto Jaguaribe.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Salitre até 2014, a partir de dados do censo, era de 16.070 habitantes. A principal atividade econômica do município é a mandiocultura. Inclusive na Lagoa dos Crioulos existem duas casas de farinha na ativa, sendo que o município é considerado capital da mandioca com mais de 200 casas de farinha (fábricas) e outros produtos e subprodutos derivados da mandioca. Para além do cultivo da mandioca, agricultura familiar é destaque, a partir do plantio de milho e feijão.

Conforme os dados de 2007 do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Salitre possui uma escola estadual com oito salas de aulas e uma biblioteca e trinta e oito escolas municipais, com cento e quarenta e três salas de aula e em apenas duas dessas escolas possuem bibliotecas.

O município de Salitre é um território negro, composto por pelo menos doze comunidades negras rurais, que já foram mostradas em mapas anteriores. Pela abrangência das muitas comunidades que existem no município de Salitre, a escolha da pesquisa foi a comunidade Lagoa dos Crioulos, uma vez que a localidade concentra duas escolas, um Centro de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental. A seguir caracterizaremos a comunidade pesquisada, Lagoa dos Crioulos.

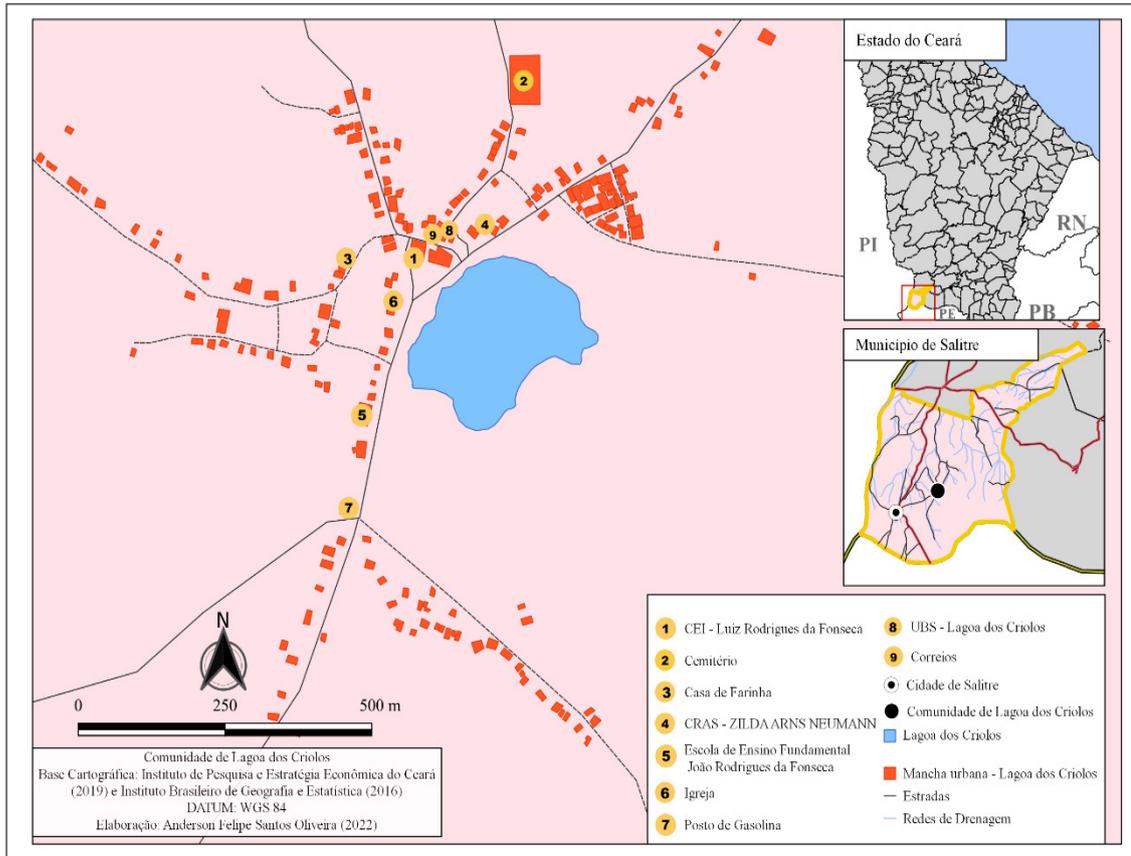
4.2 Comunidade quilombola Renascer Lagoa dos Crioulos

A comunidade fica na primeira entrada à direita do posto de gasolina Santo Antônio, saindo do asfalto na CE 187. Começa na estrada carroçal, a 9 quilômetros da sede, passando por diversas outras comunidades até chegar à Lagoa dos Crioulos. O quilombo Renascer Lagoa dos Crioulos foi certificado pelo processo da Fundação Cultural Palmares nº 01420.009890/2011-06 portaria nº 195/2011, de 40555.

Antes de compreender sobre a formação da identidade das comunidades quilombolas, apresento logo abaixo um mapa de localização da comunidade, com o intuito de percebermos a importância territorial da Lagoa. Uma vez que é Distrito de Salitre, ela apresenta uma organização espacial bastante interessante, visivelmente possui um conjunto de elementos

potenciais, em que pode colocá-la, em um futuro breve, como a primeira cidade quilombola da Região do Cariri.

Figura 10 - Mapa de localização da comunidade Lagoa dos Crioulos



Fonte: Mapa elaborado pelo geógrafo Anderson Felipe Santos Oliveira, 2022.

Conceitualmente falando, o que faz um determinado território se tornar cidade, depende de alguns fatores, como a quantidade de habitantes, ainda do ponto de vista teórico, também é considerada a sua organização, em que implica nas ações de planejamento que visam o bem-estar da população local, atendendo, ainda, a todos os setores diretamente ligados à qualidade de vida social, ou seja, a cidade, por sua vez, possui funções que fazem dela um espaço capaz de exercer influências diversas, destacando-se principalmente os políticos e econômicos (PINA; LIMA; SILVA, 2008).

Como mostrado no mapa acima, percebe-se que a comunidade Lagoa dos Crioulos é um território em que as pessoas foram se organizando em torno da identidade quilombola, construindo o espaço de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, as outras comunidades do entorno têm uma dependência dessa organização, uma vez que a comunidade dispõe de serviços de correios, posto de gasolina, duas escolas, cemitério, casa de farinha, Centro de

Referência de Assistência Social (CRAS) e Unidade Básica de Saúde. Na imagem abaixo, podemos visualizar melhor a dimensão territorial da comunidade.

Figura 11 - Visão panorâmica da comunidade Lagoa dos Crioulos



Fonte: Campos Sales TV, 2021.

Sobre a construção da identidade, os quilombolas são aqueles que lutam para existir, resistiram ao apagamento histórico, mas também são os que te acolhem em casa, te preparam a dormida, tangem o gado, o rebanho, te preparam o chá, o café e te acolhem no afago das palavras ancestrais. A resistência quilombola tem nos ensinado a viver em uma sociedade que invisibiliza a história da população negra. Nos perguntamos o que é resistência. A resposta é ser quilombola. A população quilombola aprendeu a resistir, conquistou o solo e territorializou a terra, tendo em vista que ela representa, para esses povos, patrimônio histórico cultural, ressignificado por valores e visões do mundo africano transmitidas de uma geração à outra.

O Decreto nº 4.887/2003 nos apresenta o conceito de que quilombolas são os grupos étnico-raciais que atendem aos 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. Percebe-se, nas fotos abaixo e em outras já mostradas, que a maioria da população quilomboense da Lagoa são, em sua maioria, segunda as categorias do IBGE, pretos e pardos.

Figura 12 - Atividade realizada pelo GRUNEC na comunidade Arapucas, vizinha a Lagoa dos Crioulos.



Fonte: A autora, 2019.

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define essa população como grupos culturalmente diferenciados e por isso se reconhecem como tal, possuindo forma própria de organização social, que ocupam e usam territórios, assim como recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural e social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, como as cantigas e os divertimentos.

Neste sentido, ser quilombola é entender todos os sentidos e estratégias de sobrevivência do seu povo e ter consciência de sua história, saber que ela não começou nos navios negreiros, que ela está para além disso, embora o livro didático continue insistindo neste ponto, como a partida. Nossa história começa no continente e não no mar. Ascendemos de civilizações e reinados africanos, de reis e rainhas, somos parentes de pessoas que desenvolveram a escrita, a Ciência, a Medicina, a Astrologia, a Numerologia, a tecnologia do ferro e do aço, as técnicas agrícolas, dentre outros elementos de um vasto legado.

A identidade para o quilombola é constituída na relação com outros povos a partir de si, de sua cultura, das relações construídas em seu território. E estas relações envolvem pessoas, grupos e instituições de dentro e de fora do território com outros grupos e instituições (SILVA, 2017, p. 98).

Os quilombolas falam a partir da porteira de dentro, visto que se refere ao seu “ritual”, seus valores, linguagens, hierarquias. É o espaço e o tempo, em que se dá a mobilização do axé (LUZ, 2000, p. 146), portanto externalizam para a porteira de fora, que se “referem aos contatos com o mundo exterior à sua comunidade, para onde se irradia suas diversas dimensões culturais” (ibidem).

A formação populacional da Lagoa e adjacências são ascendentes de negros vindos dos estados de Pernambuco e Piauí, os moradores não sabem precisar uma data. No entanto, oficialmente em 1988, Salitre se desmembra de Campos Sales e torna-se cidade, sendo a Lagoa um dos seus distritos, mas sabemos que as comunidades existem antes mesmo da história oficial datar.

Na verdade, a história da comunidade começa a partir das duas matriarcas mais velhas da comunidade, Maria do Céu (*in memória*) e Maria Grosso, que se intitula Maria da terra do boi. São as mulheres que protagonizam o nascimento da comunidade. Assim, como foi enfatizado pela professora do Centro de Educação Infantil da Lagoa dos Crioulos:

Dona Maria do Céu e Dona Maria Grosso, que foram citadas naquela história que foi lida hoje e também eu me lembro da finada Noeme, foi feita uma entrevista com ela que ela realmente veio aqui pra lagoa fugindo da escravidão. Dona Maria Grosso nos contou que quando ela chegou aqui na Lagoa praticamente não tinha casa. Era só a mata. E não tinha estrada, era aquela famosa vareda, né?! Então eu acredito que são essas três famílias, ou pode até ter mais algumas outras que estão aqui agora, mas foram elas três (LIMA, 2019).

São duas questões importantes na história de formação da comunidade quilombola Lagoa dos Crioulos: o protagonismo feminino e a figura do boi. Inclusive o nome do grupo de reisado da comunidade tem o nome de “boi crioulo”. A boiada, o boi é uma cultura bastante antiga e está presente em várias regiões do continente africano. O percurso das boiadas na Região do Cariri tem como figura principal o sertanejo, muito embora, a história oficial não traga esse registro. Esse boiadeiro conhecedor dessa cultura e manuseio do curtume do couro é um sujeito negro.

Interessante ressaltar que as duas comunidades quilombolas que ficam mais ao extremo Sul da Região do Cariri, a Lagoa e Carcará em Potengi, têm na figura do boi um elemento cultural presente nas cantigas, nos festejos e na memória das comunidades:

Boi, boi vamos vadiar, boi, boi vamos vadiar. Meu boi bonito vamos vadiar, não vá errar, vamos vadiar. Boi, boi vamos vadiar, Boi, boi vamos vadiar. Meu boi bonito vamos vadiar, não vá errar, vamos vadiar.

A cantiga acima, da dança do toré da comunidade quilombola de Carcará, faz uma relação do boi com a vadiagem. O primeiro elemento evidencia a identidade do boiadeiro, do sertanejo que, de forma bastante singular, é encontrado na cultura nordestina e cearense e, melhor dizendo, na cultura afrorrural quilombola. O segundo elemento é a forma como os capoeiristas tratam a prática do jogo/luta na roda, é diferente do termo pejorativo com o qual geralmente é associado, ou seja, ao vadio.

Figura 13 - Dançadeiras do toré da comunidade de Carcará, apresentação no Cei de Educação Infantil comunidade Lagoa dos Crioulos



Fonte: A autora, 2019.

O povo negro entende a vadiagem como estratégia de luta e resistência. Era nas rodas de capoeira, no gingado que as rotas para o quilombo eram traçadas. O vadio foi criminalizado pelo sistema colonial de higienização, entendido como aquele dado ao ócio. O capoeirista foi criminalizado e a prática da capoeira considerada um tipo de vadiagem.

Ressalta-se ainda, na cantiga, a relação da vadiagem com a identidade do denominado sertanejo, boiadeiro e sua relação com a cultura do gado, conforme Cunha (2013), nos pós abolição e assim como os capoeiristas, quilombolas ou simplesmente ex-escravizados lutando por sobrevivência que foram, historicamente, vistos com desconfiança, como vadios. Dessa forma, tudo isso está ligado de algum modo, a culturas africana, afro-brasileira e afroquilombola.

Esse desdobramento cultural e econômico foi ressignificado ao longo da história cearense e aparece ainda hoje simbolicamente ressignificado nas sandálias e bolsas de couro, nas máscaras dos reisados de careta, no sertão, no chapéu do vaqueiro e do boiadeiro e em toda essa representatividade, que traz essa memória africana, da lida do boi, que é muito antiga no continente, pois no antigo Egito já se desenvolvia a técnica do curtume do couro. Por isso,

[...] na criação do gado, continuaram no Brasil a prática, de que eram mestres na África, de criá-los de um lado para o outro incessantemente, sempre em busca de novos pastos. Foram os vaqueiros negros e mestiços, a conduzir os rebanhos, dos primeiros a entrarem pelo Brasil adentro e iniciarem a saga de povoá-lo, enquanto se expandiam os seus limites (SILVA, 2013, p. 156).

As cantigas do boi, que aparecem no Reisado do Boi Crioulo; as cantigas da dança do toré, ou a fala da quilombola da Lagoa dos Crioulos, que se autodenomina “Maria da terra do boi”, refletem em nós uma relação íntima de identidade com a cultura africana ancestral e contemporânea, tendo em vista que a atividade com a cultura do gado ainda é bastante significativa para alguns países do continente, a citar a região Sul de Angola, onde a atividade atualmente tem sido a base socioeconômica para o país.

A história da comunidade também é contada pelos quilombolas a partir da lenda do “boi crioulo”. Relatam que um dos bois de uma boiada, que passava pelo sopé da Chapada, se soltou e, com um vaqueiro ao seu alcance, foi fisgado pelo canto de “Mãe D’água”, vindo da lagoa, que fica no centro da Comunidade. O boi na frente e o vaqueiro atrás entraram na lagoa e se encantaram numa pedra. A partir de então, a localidade passou a ser chamada de Lagoa dos Crioulos, “terra do boi”, certamente um vaqueiro negro.

Figura 14 - Lagoa, Lagoa dos crioulos



Fonte: A autora, 2019.

Sobre o protagonismo feminino quilombola, as mulheres têm lutado para existir ao longo da história na formação dos quilombos, essa referência de resistência no Brasil vem desde Dandara de Palmares. No entanto, o apagamento e o ocultamento dessas mulheres na dimensão histórica, cultural, social e econômica as colocaram em uma situação de opressão social e racial. E sabemos que foram e são as mulheres quilombolas que deram e dão vida às comunidades quilombolas, são elas que elaboram toda a dinâmica comunitária, isso fica evidente na fala da quilombola Expedita:

D. Maria do céu era parteira, rezadeira. Era minha vó. Ela era uma pessoa muito importante. Nós quilombolas descendemos dela. Ela foi a primeira mulher quilombola daqui. Nós já viemos dela. Aí ficou. Nós ficamos fazendo esse desenvolvimento por causa dela. Botaram o nome de Lagoa dos Crioulos por causa dela. (NASCIMENTO, 2019).

As mulheres quilombolas, em suas lutas, desocultam a si mesmas. Muitas das comunidades cearenses têm seus territórios liderados por mulheres, que se afirmam nos seus contextos identitários em busca de melhores condições coletivas e, assim, engajam-se a outras frentes de resistências para tencionar o Estado por posturas e ações mais ativas e efetivas no âmbito das políticas públicas para a população negra e quilombola.

A comunidade Lagoa dos Crioulos ainda não possui a titularização da terra, dessa forma não é possível precisar a sua extensão territorial, muito embora, quem pisa naquele chão

percebe que o território é bastante extenso e as comunidades circunvizinhas ajudam a formar um imenso território, que poderíamos chamar de grande “cidade quilombola”. A Lagoa dos crioulos possui uma infraestrutura de uma cidade pequena, logo na entrada, sentido Serra dos Chagas, avistamos um posto de gasolina, mais adiante, e entre uma escola e outra, na parte central em frente a Lagoa, nos deparamos com a igreja e a praça.

No sentido Arapucas encontramos um Centro de Assistência Social (CRAS) e Posto de Unidade Básica de Saúde da Família (PSF). Conta também com diversos empreendimentos comerciais, bem localizados no entorno da Lagoa, o contingente populacional gira em torno de trezentos e vinte e cinco famílias.

Figura 15 - Posto de gasolina na entrada da comunidade



Fonte: Campos Sales TV, 2021.

A renda da comunidade gira em torno da agricultura familiar, plantio de feijão, milho, mandioca e do funcionamento da casa de farinha. Boa parte das famílias são assistidas por programas federais de assistência social. O comércio local também produz algum tipo de geração de renda, assim como o funcionalismo público, embora, poucos sejam funcionários efetivos da comunidade, por exemplo os professores, quase todos são temporários e que dependem de seleções ou cargos por indicação.

Figura 16 - Casa de farinha



Fonte: A autora, 2021.

Além de possuir um espaço de cunho católico, também existe uma igreja protestante na comunidade. No entanto, a comunidade celebra em todo 13 de maio o dia de Nossa Senhora Aparecida dos Crioulos. É um grande festejo em que a comunidade se reúne, para além das novenas, com apresentações culturais, comidas típicas, exibição de filmes, rodas de conversas, também debatem sobre as políticas de assistência que podem beneficiar a comunidade. Esse momento é apoiado pela Rede de Educação Cidadã – RECID e, sobretudo, pelo Movimento Negro Carirense – GRUNEC.

Mãe Aparecida dos Crioulos é celebrada com maior intensidade no dia 13 de maio, na verdade, é uma grande festa na comunidade, no restante do ano a capela local abre suas portas para que a comunidade possa rezar e pedir bênçãos diante da estátua esculpida de madeira. A primeira aparição da Santa foi no Rio Paraíba do Sul que pela correnteza do rio foi encontrada.¹⁷ O cortejo tem início no posto de gasolina, na entrada da comunidade, seguindo em frente, na rua principal de calçamento, passando pela escola até chegar em frente, do lado esquerdo da capela e do lado esquerdo a lagoa.

¹⁷ Informação disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/2021/03/05/lagoa-dos-crioulos-lenda-tore-reza-e-parto>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Figura 17 - Nossa Senhora Aparecida dos Crioulos



Fonte: A autora, 2019.

Na próxima seção trataremos sobre as possibilidades de uma pedagogia diferenciada para as escolas quilombolas, ideia que já vinha sendo gestada e reivindicada pela comunidade há bastante tempo, principalmente nesses encontros que acontecem no dia 13 maio, em que, praticamente todas as comunidades do entorno e da própria Lagoa, participam.

Como já mencionado, esta pesquisa sobre educação escolar quilombola teve início ainda no curso de especialização, depois ingressei no mestrado com essa proposta, que acabou se encaminhando para o doutorado. As proposições que serão expostas a seguir são frutos do amadurecimento da própria pesquisa e das articulações estabelecidas ao longo do doutorado, que acabou tomando uma proporção bem maior com a minha inserção na Seduc, para pensar sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas quilombolas do Estado do Ceará, princípios formativos em que, agora, estão sendo pensados à nível de estado: uma formação específica que vai abranger todo o estado, desde de técnicos que elaboram as políticas públicas educacionais a gestores e professores.

5 CATEGORIA CONCEITUAL: A PEDAGOGIA DE QUILOMBO COMO POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA

A pedagogia, de acordo com o pensamento homogêneo do dominador, nasce na Grécia, que é considerada o lugar da cultura e conhecimento ocidental universalizante. Desse modo, na Antiguidade datada nesse período, o acompanhamento e a vigilância do jovem na escola eram feitos pelo “paidagogo”, ou seja, pelo condutor da criança, assim era o “escravo” que tinha como tarefa guiar a criança à escola (GHIRALDELLI JR, 2006). Essa é a primeira coisa que se aprende nos primeiros semestres dos cursos de pedagogia, como lugar único de pensar, foi o que aprendi.

Até que eu pudesse despertar para o meu pertencimento étnico-racial, dentro do curso de pedagogia, muitas vezes recolhida no silêncio, foi um longo processo. Me via limitada, fragmentada, como não pertencente à história do conhecimento. Conquistar a consciência das formas de aprender e ensinar africanamente devolveu-me a organização mental, objetiva e subjetiva de experimentar meu processo de formação docente.

Os cursos de formação inicial em pedagogia, através de currículos eurocentrados, impõem pontos de partida de conhecer o mundo, a partir de pedagogias que negam outras maneiras de entender a educação e a formação das crianças. A primeira coisa que os invasores fizeram no território brasileiro foi impor pedagogias da catequização, do silêncio e da dominação.

A construção da história da Educação Brasileira tem negado, sistematicamente, a influência da cultura de matriz africana na prática e no discurso sobre ensino e aprendizagem nas instituições de ensino e negligenciado, silenciando a cosmovisão africana e das comunidades tradicionais nas relações de educação, que ultrapassam as fronteiras da Escola (OLIVEIRA, 2003).

Desse modo, pedagogias de dominação e silenciamento conduziram a educação das crianças, sobretudo das negras e indígenas. Atravessam o tempo e chegam aos cursos de formação inicial através de currículos e referências que negam as contribuições das pedagogias de transmissões das comunidades tradicionais, por não serem entendidas como grupos ensinantes.

Cabe, dessa maneira, questionar outras formas de ensinar e aprender, ou quem sabe, empretecer, aquilombar a pedagogia, ampliando a multiplicidade do conhecimento, dos modos

diversos de compreender o mundo e assim reconstruir humanidades em coletividades e redes de conhecimentos.

A pedagogia da afrodescendência, ou melhor, a abordagem metodológica da afrodescendência vem florescendo outras pedagogias, que ressignificam essa ciência com africanidades educacionais, através de experiências que consideram as visões de mundo, a estética, os conhecimentos e as formas de existir do povo negro.

Rever a lógica de pedagogias dominadoras é desdominar o currículo, a formação inicial de professores, em que a temática das africanidades, quando aparece e se aparece, é apenas no final do curso, sem tempo de elaboração e transposição desse conhecimento. Nos interpela a refletir como desdominar os currículos dos cursos de formação inicial, a partir de pedagogias que consideram o conhecimento africano e das comunidades tradicionais?

Há de se abrir portas para outras pedagogias, para um “amplo debate para transitar outro tipo de estado que não esteja amarrado às tradições eurocêntricas” (ACOSTA, 2016, p.24). São diversas pedagogias negras que, ao longo dos últimos vinte anos no Estado do Ceará, estendendo-se ao Cariri, vem ressignificando a maneira de compreender a escola e as práticas pedagógicas a partir de um olhar que tem, como ponto de partida, as africanidades e a afrodescendência. Nós reinventamos, estamos reelaborando pedagogias negras cearenses e carirenses.

As Pedagogias negras se constroem a partir do direito às diferenças, apontam que o aprender-ensinar-criar emerge do cotidiano das populações negras urbanas, quilombolas, do campo, de terreiro e de todas as formas de existir, na criação de vidas mais vivíveis, nas condições materiais e simbólicas impostas pela sociedade desigual, discriminatória e racista. Portanto, são invenções de trajetórias, narrativas e práticas, que se contrapõem aos discursos e práticas dominantes. Elas se insurgem ao problematizar os modos de organização, distribuições e posicionamentos discricionários determinados por conceitos, quando criados pelas instituições de ensino e pesquisa; valores e ética, quando integram os princípios morais de uma sociedade e a conduta dos indivíduos; e imaginário, ao definir modos de pensar e sentir (SOTERO, PEREIRA, SANTOS, 2021). Tem sido essa nossa preocupação com os territórios negros e a sua produção de conhecimentos.

Dentro dessa roda circular pensante, a reconstrução de nós mesmos e de outros jeitos de pensar a escola, de ensinar e aprender, Eduardo Oliveira, em 2005, na tese de doutorado, propõe uma filosofia da educação baseada na experiência africana e afro-brasileira, ou seja, emerge a possibilidade da reinvenção da educação nos territórios negros, pois como

diria o poeta Raul Seixas “eu não posso entender tanta gente, aceitando a mentira”. As inverdades dominantes sobre África, quilombos, territórios negros, contexto com o qual nos relacionamos e vivenciamos, podem ser reconstruídas expectativas positivas, apesar da cristalização das ideias dominantes ao nosso respeito.

Dessa forma, consultando e saudando os nossos como princípio ancestral, dos que antes de nós brotam, com Eduardo Oliveira (2005), a pedagogia do baobá, na tradição griô e torna-se prática escolar em 2018, na pesquisa de mestrado de Samuel Morais Silva, a partir do referencial teórico da professora Sandra Petit: a Pretagogia.

A Pretagogia também é uma Pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes teóricas metodologias de muitos colaboradores e colaboradoras. Mas foi apenas pela ocasião do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores de Quilombos no Ceará, um curso de especialização realizado pelo NACE, que esses mestres griot reúnem suas experiências, ou suas raízes-saberes. O artigo Pret@gogia: referenciateórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes, reúne essas influências em torno da pretagogia e foi escrito por Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (2011), principais organizadoras do curso de especialização. Essa abordagem, que foi criada por uma comunidade inteira de aprendentes de griot, no sentido dado pela didática afrocentrada (MEIJER, 2019, p. 602).

Sobre a pedagogia do baobá, como uma pedagogia negra no âmbito escolar, ela traz como possibilidade “apreender a necessidade de apostar na descolonização do currículo escolar, em processos formativos descolonizantes e na africanização das instituições educacionais (SILVA, 2015, p. 219). E compreendendo que os nossos passos vêm de bem antes, em 2007, com a professora Cícera Nunes, pudemos compreender a pedagogia do reisado como proposta da implementação da Lei 10.639/2003, e, em 2011, com o professor Reginaldo Domingos, a pedagogia da transmissão de religiosidade de base africana. Dessa forma, nós temos, no Cariri, pedagogias negras afrodescendentes, que reelaboram a nossa história, enegrecem as práticas pedagógicas.

Ainda sobre pedagogias negras na perspectiva quilombola, vale ressaltar, no âmbito da abordagem metodológica da afrodescendência, em 2010, a professora Piedade Videira com a pedagogia quilombola dos batuques, folias e ladainhas, a partir da cultura do Quilombo do Cria-Ú. Ela propôs, através desses elementos, a ressignificação da práxis educativa e curricular, a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, segundo a determinação da Lei nº 10.639/03, no quilombo de Cria-Ú em Macapá, Amapá.

A mais recente nessa perspectiva das pedagogias quilombolas, em 2021, a tese de doutorado de Marlene Pereira Santos, traz as possibilidades e necessidades educacionais dadas

pela realidade de vida da população de cada localidade e um dos caminhos para o conhecimento da identidade da comunidade é o reconhecimento do patrimônio cultural, a partir de três comunidades quilombos do Ceará, sendo os Quilombo da Base, Nazaré e Serra do Evaristo.

Dessa maneira, são pedagogias negras quilombolas que propõem um afroquilombamento do território escolar, com propostas que consideram o patrimônio negro e reconstróem nossas humanidades, apontando para a importância da aprendizagem e partilha do conhecimento das populações negras como formas de ampliar estratégias e ações, como marcas fundamentais do reconhecimento das lutas e conquistas do povo negro em diferentes organizações sociais.

O afroquilombamento é um chamado de reconexão com nossas africanidades, é reestabelecer nosso sentimento de pertencimento com a identidade negra, agindo coletivamente, se irmanando. O processo de afroquilombamento é se nutrir de africanidades a partir de espaços coletivos de afeto, de acolhimento da escuta, não somente, a escuta do ouvir, mas de estar sensível ao outro.

Neste sentido, o afroquilombamento é a organização da luta coletiva contra aquilo que nos oprime, enquanto população negra, ao tempo que nos permite agir, a partir de ações concretas, num movimento de mudança da nossa realidade. Afroquilombar-se é potencializar nossas existências na ideia de continuidade.

O meu processo de afroquilombamento no curso de pedagogia foi iniciado no nono semestre, através do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Relações Étnico-raciais – NEGRER, do Grupo de Valorização Negra do Cariri Cearense – GRUNEC e do Artefatos da Cultura Negra. Dedico um capítulo de escrita a esse fato, na minha dissertação, disponível no repositório da Universidade Federal do Ceará – UFC. Isto me recolocou no mundo como pessoa negra, mulher negra, em um movimento africanizante e com isso todo o meu jeito, corpo e mente foram retrazidos para perto de africanidades e continuidades ancestrais, na reconstrução de mim mesma dentro de um movimento coletivo, que intervém na realidade da população negra.

Eu pude me sentir guardada, protegida contra qualquer coisa, porque foi também um processo interno, subjetivo. “Sinto que minha inteligência aumenta, se expande, porque minha conexão com outras forças é ativada” (FERREIRA, 2021, p. 52). Algo que foi desmotivado durante muito tempo, na minha construção de ser pensante, eu posso sentir que rompi, de algum modo, com o projeto colonizante de corpo, mente, escrita e afeto, ou pelo

menos dei o primeiro passo nessa reconstrução de mim mesma, a partir de um olhar africanizante.

Sobre o afroquilombamento da escola, cabe ressaltar que este espaço não é apenas o lugar do saber sistematizado, assim como aprendemos com as correntes marxistas nas discussões na área da didática na pedagogia, tendo em vista que este conhecimento “sistematizado” tem como referência o eurocentrismo.

A escola é um espaço dos vários sujeitos, deveria ser também dos grupos étnicos ensinantes, no entanto, são excluídos, tendo seus conhecimentos marginalizados, uma vez que esses grupos étnicos têm outras perspectivas de mundo, que por vezes não acompanha a lógica capitalista eurocêntrica dominante individualista. A escola é tensionada a partir experiências sociais, desse modo reproduz opressões, racismos e exclusões.

Considerar os processos construtivos do conhecimento dos grupos étnicos excluídos não pode ser uma tentativa de captura das suas significações e transformá-los em conceitos inferiores, mas em processos de como a educação tem a possibilidade de abrir portas para as diferentes formas de conhecer, inclusive nos diferentes espaços, nas lutas e nos desejos de recriar o mundo a partir de revoluções.

Rever a lógicas das pedagogias dominantes é, ao mesmo tempo, se reconectar com África, fonte do conhecimento humano, uma vez que:

A África torna-se, portanto, a fonte de onde emergem tais conceitos. Para se compreender tal dinâmica é preciso, antes, enveredar pelas formas culturais negro-africanas a fim de detectar qual o contexto cultural que favoreceu o aparecimento de sua cosmovisão e, então, pesquisar como ela chegou aos afrodescendentes brasileiros (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Dessa forma, é preciso buscar os nossos, afroquilombar a escola em um movimento sankofa. Neste sentido, a pedagogia de quilombo se reelabora a partir desse entendimento e se pretende ser desdominadora, se enraíza a partir de outras pedagogias negras e da reelaboração da história negra no cariri cearense, nutrindo-se das pedagogias do baobá, do reisado, de terreiro, do corpo e de tudo que veio antes, para que, nessa organização, possa ser compreendida como uma proposta de revisão da escola quilombola através dos mais velhos e novos territorializados em africanidades.

Qual educação escolar quilombola que temos? E qual educação escolar quilombola queremos construir? É oportuno refletir sobre como as escolas localizadas em quilombo tem organizado as suas práticas pedagógicas. Partindo da experiência que temos sobre a implementação da Lei 10.639/2003, há ainda muitos desafios a serem vencidos, pois ainda é

comum, entre o professorado, posturas insensíveis com a educação para as relações étnico-raciais, é cansativo a discursiva de que não sabem como desenvolver práticas pedagógicas baseada em africanidades.

Embora o cansaço faça parte do processo, o meu combustível é a resistência, o comprometimento com os meus mais velhos e com a minha própria história e, pensando como Vanda Machado (2019), esse trabalho não se dissocia dos meus referenciais identitários, se constrói no lugar de fala, de professora negra pedagoga que compreende, a partir das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, que há de se constituir a partir das pedagogias negras, as pedagogias quilombolas.

Quando comecei esse trabalho na especialização em gestão escolar, na comunidade quilombola de Carcará, timidamente dialoguei com a gestão e os professores da comunidade, percebi que a escola existia, assim como as outras, com salas, cadeiras, filas, crianças passando e correndo no recreio, sendo controladas pela sirene, mas também pelos livros, conhecimentos e epistemologias dominantes.

Me senti num confronto entre o que aprendi no curso e na minha própria formação no meu percurso escolar, reconhecendo aquele ritual como algo familiar, pois foi nesse tipo de escola que estudei. A inquietude estava entre o que eu conhecia e o que eu esperava encontrar em uma escola quilombola, tinha criado, enquanto expectativa, uma escola diferente, que refletisse mais o que eu era, o que aquelas crianças e jovens eram, expectativas minhas, pois eu estava me reconectando com o meu pertencimento étnico, meu afroquilombamento, tinha imaginado uma outra escola.

Vivemos em uma época em que além de sermos fabricados e produzidos por máquinas como a escola, somos também controlados por mecanismos fora dela. A escola não é o lugar em que o controle atua exclusivamente. Não é apenas na sala de aula, no pátio, nas carteiras e cadeiras dispostas em círculos, fileiras ou agrupadas de outros modos, que vemos vários tipos de controle atuando. Aliás, é comum ouvir dizer que a própria escola está em crise. O espaço escolar está cada vez mais descentrado (NASCIMENTO, 2017, p. 77).

Até isso é preciso entender, a girada do berimbau não acontece só com o corpo do mestre na ginga de capoeira, muitas vezes entramos no processo de desdominação e ousamos imaginar que o nosso entorno também está, quando na verdade, é o nosso movimento que move a estrutura do que está posto. A escola era como as outras, reproduzindo as tensões sociais e históricas, com questões curriculares, racismos, materiais pedagógicos, formação e todas as contradições existentes dentro e fora dela.

Neste sentido, embora eu tenha tido uma formação descentrada, desconectada com a minha realidade enquanto mulher negra, vinda da periferia cratense de um bairro com índice de envolvimento humano baixíssimo, consumido pela violência, filha de uma família de três irmãos, a universidade é um espaço importante, inclusive para me pensar, refletir como esse lugar também potencializou as minhas africanidades, experimentei diálogos e estudos que embrionaram o meu exercício pedagógico para entender a escola a partir de pedagogias negras.

Dessa forma, a pedagogia de quilombo no entendimento das pedagogias negras é uma proposta de revisão do projeto de escola localizada em quilombo, em que o currículo, as ações pedagógicas, ensino e aprendizagem estão centrados e cultivados na cultura do lugar, tendo como possibilidade transgredir o currículo oficial, alterando a relação que a escola possui com a comunidade e com a sua tradição.

Na prática social da pesquisa, na produção dos dados em que foram acolhidas as concepções de escola quilombola da comunidade, foi possível “considerar a autenticidade da contribuição dos seus saberes como âncoras para novas ideias e outras aprendizagens” (MACHADO, 2019, p. 22). Assim, a comunidade protagonizou o seu entender sobre a escola a qual deseja construir como um grupo étnico que também ensina.

E continuando concordando com a Vanda Machado (2019), o conhecimento é um caminho que se faz a cada passo dado, mesmo que esse passo seja dado em qualquer lugar, desde que se considere a educação como processo que se vincula à dinâmica e à prática social da vida, uma vez que a educação é uma organização viva e que tem implicações no sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Nesse ponto, a pedagogia de quilombo são os repertórios culturais que a comunidade produziu e produz na dinâmica social e histórica e está ligada à vida e aos conhecimentos transportados de uma África ancestral. Esses repertórios continuam presentes no cotidiano coletivo da comunidade através do tempo, seja na relação com a terra, com a história que os fundamenta, seja com a identidade negra e com o território.

A entendemos como uma pedagogia em que:

A cognição não é a representação do mundo, mas criadora e gestora do mundo material e imaterial através das vivências. A vida e a aprendizagem não estão separadas em nenhum aspecto, o que obriga a desenhar uma possibilidade de currículo que não se repita como almanaque ou explanações abstratas. Aprender em qualquer circunstância ou comunidade, envolve vivências culturais, o pensar contraditório, outras formações de percepções (MACHADO, 2019, 24).

Paulo Freire, ao propor pedagogias críticas, pensando a educação como um processo humanizador, em que buscava através dela a libertação dos indivíduos, e que essa prática os auxilia na luta pelos seus direitos enquanto sujeitos sociais na construção de uma sociedade mais democrática e justa, teve como uma de suas maiores inspirações, durante o seu percurso no exílio em África, o Amílcar Cabral, entendido como um “Pedagogo da Revolução”. Dessa forma, o pensamento freiriano, no que diz respeito ao poder da cultura nos processos educativos, assim como a potencialidade da revolução das massas e a prática social, cultural, epistêmica e política num sentido libertador, tem sua base teórica no pensamento do referido pedagogo.

Amílcar Cabral pensou e lutou nos movimentos de libertação Africana, sobretudo a luta guineense e cabo-verdiana. Para esse revolucionário não bastava a liberdade de uma nação para a conquista plena de si, mas de todo a sua existência enquanto ser conectado com valores desdominadores.

Ele foi um revolucionário que questionava a lógica colonial, ao mesmo tempo em que propunha a valorização da cultura dos povos colonizados. Estudou em Lisboa e, durante esse período, criou a Casa dos Estudantes do Império e o Centro de estudos Africanos, não se limitando a isso, criou o Partido Africano da Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), sendo proclamada a República da Guiné em 2 de outubro de 1958.

A sua consciência e sentimento de pertencimento como africano, assim como sua percepção de que os africanos deveriam se impor à servidão, fez dele um grande líder na libertação, tanto no campo das ideias, como na sua aplicação prática, na libertação de toda África e não apenas do seu próprio país, em que fazia questão de destacar o papel da cultura na luta pela libertação nacional, uma vez que um povo que tem vivo a sua identidade cultural é capaz de resistir contra a desaculturação e opressão (CORREIA , 2007). Dessa maneira,

[...] não apenas no sentido da luta armada contra o colonizador para a afirmação de uma nacionalidade autônoma e soberana, mas também pela ideia de que nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 15).

O discurso que as ciências sociais e a educação fazem sobre multiculturalismo já era feito por Amílcar na década de 1950, assim como a questão da colonialidade também já era feita por Frantz Fanon e Aimé Césaire, eles já estavam propondo pedagogias decoloniais de pensar o mundo.

Com o avanço global de ideias dominadoras epistemologicamente individualistas, atravessadas pelo pensamento econômico, social e político, encobertas pelas ideologias do “progresso modernizante” que, ao invés de promoverem um acolhimento na esfera global, produzem exclusões, perde-se as referências familiares assim como o sentimento de pertencimento ao espaço/tempo no sentido ancestral.

Neste sentido, cabe a reflexão: Como construir pedagogias revolucionárias? Ou quem sabe assumir posturas de pedagogos revolucionários? Como uma resposta a essas reflexões, talvez como uma prática inicial, seja lançar o olhar para nós mesmos, nosso território, nossa relação com ele, nossas africanidades e como isso é força motriz, sustança para nos colocar como seres humanos conectados, integrados ao todo como parte do processo de experimentar o mundo de forma física e espiritual.

A educação como prática social é um processo humanizador, partindo desse princípio, Luz (2010) coloca que, na cultura europeia, a transmissão do saber se dá principalmente a partir da mediação do texto, ou seja, através da comunicação escrita, nas culturas negras e ameríndias, a transmissão do conhecimento se dá de forma direta, dinâmica, pessoal e ou intergrupala.

Embora a educação tenha essa função de nos humanizar, eu passei na escola por um processo de desumanização, de negação de mim mesma. Romper com pedagogias dominadoras de corpos e mentes é o que Luiz Rufino (2021) chama de um processo de cura, pois a colonização atacou o nosso corpo, a nossa mente, nossos símbolos em suas várias formas de violência e hoje precisamos desaprender para nos reposicionar na história.

Tem sido esse meu percurso coletivo, a partir de africanidades caririenses. A desdominação não acontece da noite para o dia, não se dá, como fizeram os dominadores, no grito forjado de independência e libertação dos escravizados, é um processo de construção de fala, de luta, de rebeldia, de consciência negra, mas também um processo de reivindicar outras experiências de conhecimento, de escola, de educação de um outro mundo, até então invisível, escondido de nós mesmo.

A reivindicação de uma pedagogia outra, um outro jeito, uma escola anticolonial, uma educação territorializada, está na pauta do movimento negro e quilombola há bastante tempo, mesmo com a conquista da Lei 10.639/03, marco importante na nossa história, por vezes cai no esquecimento dos currículos escolares. Sobre isso Ferreira (2021) aponta que, depois de apagada nossas referências no currículo, nos resta o silenciamento, sendo este definido como a

anulação de si. Para tanto, as pedagogias negras, sobretudo as quilombolas, vêm como possibilidade de rompimento, de pensar, de reagir, de resistir, de reelaborar a escola.

Nessa perspectiva, as pedagogias dominadoras não podem servir como régua para elaborar o cotidiano das escolas localizadas em quilombo. Dessa forma, para que a pedagogia de quilombo se efetive, é importante um continuado trabalho com a formação da identidade dos professores que atuam nesses espaços, pois a negação do sentimento de pertencimento à história negra tem sido silenciada perante à existência na sociedade. Isso pode ser feito a partir de um movimento formativo que envolva a comunidade escolar, pesquisadores que entendem da temática racial, movimento social negro e, sobretudo, a comunidade local.

Os próprios professores e o núcleo gestor podem, a partir disso, criar suas próprias metodologias que priorizem a pedagogia de quilombo, por isso a importância da formação continuada. Uma educação alheia à realidade da comunidade faz com que nos repositone para compreender que os quilombolas são sujeitos de sua própria história e a valorização disso, no cotidiano escolar, permite que a escola se transforme em uma potência existencial dentro da comunidade.

Neste sentido, a escola torna-se um lugar onde se quer estar, porque ela pode ter uma ambiência agradável em que os que a frequentam possam se sentir representados pela cultura que os forma e não estrangeiros dentro de sua própria localidade. Dessa forma:

A educação também se expressa como ato amoroso, uma inscrição afetuosa e solidária que sente e vibra no tom da partilha, reconhece o dom da vida como evento cíclico e ecológico e, por isso se envolve ao invés de envolve ao invés de se desenvolver. Mesclando amor e fúria, se traçam no tempo atos responsáveis daqueles que foram e vão ao campo de batalha roçar esperanças da descolonização como horizonte de busca permanente pela liberdade (RUFINO, 2021, p. 35).

A pedagogia de quilombo, como parte do cotidiano da escola, transforma não só o ambiente pedagógico, mas os estudantes que terão o reconhecimento e a valorização das práticas ancestrais, que fazem parte do seu enredo coletivo existencial. Assim, o entusiasmo de pertencer àquele grupo lhe é muitas vezes devolvido, algo negado pela estrutura do racismo e pelo processo de colonização.

Neste sentido, a Pedagogia de Quilombo, ao atingir o currículo, promove um movimento de troca recíproca entre a escola e a comunidade, pois, ao mesmo tempo em que transforma o espaço escolar, também é modificado por ele, na medida em que a compreensão de si próprio se amplia, já que, estabelecendo uma relação com a diáspora negra, a comunidade acaba sendo fortalecida naquilo que já a forma.

Existe uma escola ideal nos nossos desejos e sonhos? Que se encaminhe na perspectiva de uma educação mais justa? Luiz Rufino busca compreender a escola dos sonhos e nos leva a refletir sobre a escola da infância, movida pelas nossas curiosidades, brincadeiras e descobrimento das coisas. Compreende a escola como uma árvore de palmeira, que vai deixando em nós sementes e vamos aprendendo com a capacidade de perguntar, dessa forma, vamos traçando as possibilidades de um mundo que encontra soluções no improvável. Nos interroga: “se a educação é um radical da vida, porque não enxergamos as muitas escolas que estão por aí?” (RUFINO, 2021, p.59).

Neste sentido, acreditar em uma pedagogia que transforma a maneira que o professor olha para a escola, para a comunidade e para os estudantes é crer que o entusiasmo de fazer diferente nasce do entendimento de que o Projeto Político-Pedagógico da escola é também transgressor, uma vez que rompe com as epistemologias hegemônicas que conduzem a escola a um fracasso de memorizações coloniais e aprendizagens desvinculadas de sua realidade étnica.

Desse modo, é importante que a escola assuma, junto à comunidade educativa, o protagonismo da sua realidade, de suas perspectivas, tendo em vista serem sujeitos que têm o direito de definir e estabelecer suas próprias identidades e realidades, porque quem fala de si, da sua própria porteira “legítima e reinventa a si mesmo nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou se quer fora nomeada” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Qualquer pedagogia que se diz radical, libertadora, diferenciada, de quilombo ou outro nome que queiramos dar, precisa insistir que a presença de todos precisa ser reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência, é preciso demonstrá-la na prática pedagógica. Para começar, é preciso que o professor valorize de fato a presença de cada um, reconhecendo e lembrando constantemente que toda a comunidade influencia a dinâmica da sala de aula, todos contribuem e essas contribuições serão recursos usados de modo construtivo, promovendo a capacidade de se criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2017).

Essa pedagogia, a qual nomeamos de Pedagogia de Quilombo, reflete uma prática educativa em que encontramos uma comunidade que educa e ensina. A escola é reconhecida como um dos espaços educativos que pode levar em conta os contextos específicos e mudar não apenas os seus paradigmas de conhecimento, mas também o modo como vê e projeta a sociedade e o futuro educacional quilombola.

A Pedagogia de Quilombo questiona a construção do conhecimento e quem o materializa como algo único e verdadeiro. A grande questão é compreender por que as crianças

não dominam tão bem os conhecimentos produzidos pelo eurocentrismo e não conhecem a história do continente africano e sua influência como base da construção do pensamento filosófico científico do mundo. As crianças aprendem basicamente sobre o processo “brando” de escravização. Por que só sabem sobre isso? De quem é essa narrativa? Quais conhecimentos têm feito parte do currículo da escola, dos processos avaliativos? Da universidade? Dos materiais didáticos? E qual conhecimento não faz parte? E de quem é esse conhecimento? Quem está fora? Quem está dentro das grandes produções de conhecimentos?

Como educadoras e educadores estamos envolvidos em uma luta em busca de significados, nessa sociedade em que estamos expostos a várias violências, sobretudo ao racismo, apenas certos significados e conhecimentos são considerados legítimos, apenas certas formas de conhecer o mundo acabam por se tornar o conhecimento oficial a ser tratado na escola.

Nossa sociedade está estruturada de tal modo que os significados dominantes têm mais possibilidade de circular. Esses significados, obviamente, serão contestados, serão resistidos e algumas vezes serão transformados, mas isto não diminui o fato de que as culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas (APPLE, 2002, p. 34)

Neste sentido, a Pedagogia de Quilombo valoriza o conhecimento produzido pela humanidade, assim como os conteúdos tradicionalmente reproduzidos, no entanto é preciso questionar e comunicar quem os têm produzido, pois, de forma dinâmica e sem qualquer incômodo, o pensamento colonial, com as narrativas do poder construído pelo sistema da branquitude, tem chegado às escolas localizadas em quilombos e, com efeito, negado a existência daquelas pessoas.

Ressalta Kilomba (2019) que essa construção histórica teórica construiu a população negra como “os outros”, como inferiores, colocando africanos e seus descendentes como pessoas subordinadas aos brancos e nesse espaço de construção do conhecimento tem sido descrito, classificado, desumanizado, primitivizado, burocratizado e morto. E não é que não se tenha uma narrativa própria, o fato é que não foram ouvidos, graças ao sistema educacional ainda profundamente marcado pela racialização, assim como as instituições que desqualificam e invalidam os conhecimentos construídos pela população negra.

A Pedagogia de Quilombo tem como proposta práticas pedagógicas inovadoras, inspiradas na comunidade educativa, ao passo que se propõe a ver a si mesma como fonte de conhecimento, ampliando a retina na compreensão do que significou o Encontro de dois

mundos, de dois continentes e como isso influencia e faz sentido na História da população quilombola no Brasil.

É uma Pedagogia que desmistifica a ideia pejorativa sobre quilombo, sobre os conhecimentos afro-brasileiros e africanos. Não enxerga mais os conhecimentos eurocêntricos como a única fonte de sabedoria. Na verdade, é uma metodologia, uma Pedagogia que vê, nas crianças e nos jovens quilombolas, os protagonistas da prática pedagógica porque a escola deixa de ser um lugar estranho e passa a ser um ambiente étnico inspirador e acolhedor.

Neste sentido, nos colocamos no reposicionamento da escola no aspecto comportamental, conceitual e atitudinal a partir de africanidades, de pedagogias quilombolas que possam reconhecer no quilombo, nas crianças, nos jovens e nos mais velhos o lugar da representação e da inauguração desse conhecimento no currículo da escola.

5.1 Comunidade educativa da pedagogia de quilombo: *griottes* e *griots* que educam e ensinam

Como educar, escolarizar uma criança, um jovem quilombola? Parece uma pergunta comum, talvez difícil de encontrar uma resposta coerente, se utilizamos apenas a ótica eurocêntrica, ou pensarmos em um ser único que ensina, ou no modelo de escola que conhecemos. A educação, num sentido amplo e em território quilombola, envolve diversos espaços e sujeitos que educam.

Griottes e *griots* significam, antes de tudo, guardiões da tradição oral de seu povo, embora seja um termo genérico, de origem francesa, “só no final do século XVII, com as relações estabelecidas nas viagens colonizadoras, a França e o Ocidente tomam conhecimento da figura que hoje chamamos de griot” (BERNAT, 2013, p. 50). O primeiro equivale à mulher e o segundo ao homem e sua função nas culturas africanas é de informar, educar e entreter. São sujeitos populares na maioria dos países da África Ocidental, sendo esta uma das regiões do continente que mais influenciou a cultura negra no Brasil.

Para tanto, as comunidades quilombolas têm os seus guardiões das tradições e pela oralidade, têm os que transmitem a história dos troncos familiares, os moradores fundadores do quilombo, têm o Movimento Negro e quilombola local e de forma escolarizada, têm os professores. São todos esses formadores de uma comunidade quilombola educativa que desempenham o papel de educar uma criança quilombola.

Desse modo, a Escola Quilombola não é uma ilha, na verdade, representa uma conquista da comunidade, como um espaço socializador de conhecimentos. As escolas situadas

em comunidades quilombolas estão em um contexto marcado pela ancestralidade, oralidade, territorialidade, tecnologias, práticas corporais e de saúde que as acompanham desde sua origem, pois uma:

[...] educação para a valorização das tradições locais, de raiz e que não está envolvida pela maquiagem e fascínio dopante que a mídia consegue produzir nas pessoas, precisa ser ensinada pela didática da oralidade, envolvendo seus aprendizes e sem obrigá-los (as) a aprender, mas sobretudo orientando-os (as) sobre a relevância de se apropriarem de tais conhecimentos por fazerem parte e contarem suas próprias histórias individual/coletiva. Creio que dessa maneira, os (as) aprendizes, sintam-se motivados a valorizar, respeitar, participar, conservar e orgulhar-se da tradição que são herdeiros e sucessores (VIDEIRA, 2010, p.144).

Será que a escola que temos dá conta de ensinar uma criança quilombola? Criança que tem no seu corpo a memória e vivência de nadar na lagoa, pegar água na cacimba, no córrego, no carro pipa, de observar o formigueiro no roçado, de ouvir os causos da comunidade, de participar e observar do ciclo da colheita, de gingar nas rodas de toré, na capoeira, nos reisados, nas danças de São Gonçalo, nas rodas de coco, nos maracatus, nos terreiros, de escutar o bezerro que nasce, da sabedoria da chuva que vem e da que não vem? Qual escola a comunidade deseja? Quais estratégias pedagógicas a Escola Quilombola pode construir para atender às demandas da comunidade?

Para conseguir construir tais estratégias e chegar às respostas para as perguntas colocadas acima, é importante reconhecer as *griottes* e os *griots* que educam dentro da comunidade educativa. Na comunidade quilombola na região da Lagoa dos Crioulos, encontramos o Mestre Né Chagas, assim conhecido naquelas redondezas.

Figura 18 - Mestre Né Chagas, Comunidade Quilombola da Serra dos Chagas, Lagoa dos Crioulos, Salitre-Ce



Fonte: A autora

A história de sua família é a própria narrativa da comunidade quilombola Serra dos Chagas, nasceu pela mão da parteira “Mãe Preta”¹⁸. Trabalha na roça, fato que o transformou em conhecedor da ciência do cultivo e da lida com a terra, a noite toca sanfona, que aprendeu “bulindo” no instrumento. Não estudou na escola, é conhecedor da vida, no entanto, alguns de seus filhos foram à escola e seus netos ainda estudam. Ele compreende a importância da escolarização no futuro dos netos. É contador de “causos” e o tempo dos fatos¹⁹ e acontecimentos se encontram em um mesmo movimento, assim como na tradição africana dos *griots*, a cronologia, o *chronos* europeu não representa uma grande preocupação.

Os nós amarrados e desatados nas sacas de feijão e de fava, na boiada, no jirau do fundo do quintal, no cercado das galinhas, são os mesmos a serem desatados no contexto da Educação Escolar Quilombola. A escola que conhecemos entende o tempo em um percurso

¹⁸ No sentido colonial a “mãe preta” eram as amas de leite, mulheres negras que “deixavam” seus próprios filhos para amamentar os filhos da casa grande. No sentido contemporâneo, alguns coletivos de mulheres negras têm ressignificado esse termo para refletir, a partir do feminismo negro, questões relacionadas à maternidade e à negritude e sobre a valorização da mulher negra na história do Brasil.

¹⁹ Na dimensão daqueles que educam, existe o tempo. As narrativas “em que o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal” (HAMPATÉ BÁ, 2013, p.12) e que o eurocentrismo escolar não compreende. E qual o tempo da comunidade? Qual o tempo em que a escola está inserida? Estão em um mesmo espaço/tempo?

linear, em uma sequência de fatos e acontecimentos que entra em conflito com a dinâmica da comunidade, que tem o seu próprio tempo, que organiza sua história a partir da oralidade, que é dinâmica, viva. O tempo é como o vento, às vezes leve, às vezes redemoinho.

O tempo da comunidade é fundamentada na oralidade, na memória e na ancestralidade, uma vez que passado e presente estão em um mesmo movimento. A escola que conhecemos, fragmenta o conhecimento em blocos temporais, mesmo que nos coloque em contato com a história “humana”, muito embora, essa mesma história marginaliza a população negra e nos coloque para fora do tempo e da porteira.

Então eu venho trazendo essa cultura. Venho trazendo pras crianças o meu saber. Porque a gente que é idoso, nós já tamos no que é de ser, né, então eu vou passar é pras crianças porque as crianças não sabem. É isso que nós temos que passar pras crianças... pra não ficar com o preconceito com quem é negro, quem tem o cabelo ruim, né. Tem que respeitar as cores. Tem que respeitar o cabelo (CONCEIÇÃO, 2019).

O Movimento Negro é parte importante da comunidade educativa, isso porque a educação também acontece nos processos formativos dos movimentos sociais negros, pois o Movimento Negro tem contribuído e acompanhado as transformações ocorridas na Educação Escolar Quilombola de modo cooperativo e significativo.

Figura 19 - Atividade com o jogo mancala, Movimento Negro caririense – GRUNEC e os professores



Fonte: A autora, 2019.

A imagem ilustra, a importante contribuição do movimento negro cariense para a sistematização da educação escolar quilombola, como um grupo ensinante de pedagogias negras, que retroalimentam a pedagogia quilombola em que já possui uma tradição pedagógica de conhecimentos e atuação na educação em uma perspectiva africanizante, visto que:

Conforme se tem demonstrado, a educação acontece no âmbito dos movimentos sociais, naquilo que concerne aos seus aspectos sociais, políticos e culturais. Foi por meio dos movimentos sociais que os afrodescendentes brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono, exigindo direitos sociais iguais oportunidades de educação e trabalho (GOMES, 2007, p.38).

Assim, pode ser entendido como uma organização política que cumpre o papel de explicar, principalmente as contradições étnicas do Brasil. Quanto à origem, pode ser descrita como uma tradição de organização social dos africanos e seus descendentes, que remonta desde o período colonial a uma trajetória, de certa forma, independente e com identidade própria, como por exemplo a formação dos quilombos (GOMES, 2007).

Desse modo, o Movimento quilombola, enquanto forma de organização política, tem se constituído como um dos principais atores mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a escola básica e a universidade, uma vez que organiza e sistematiza conhecimentos específicos, construídos ao longo do tempo, pela experiência social, cultural, histórica, política e coletiva, principalmente a partir da luta (GOMES, 2018).

Todos na comunidade educativa, assim como nos terreiros religiosos de matriz africana e afro-brasileira, contribuem para a educação das crianças e dos jovens quilombolas, embora todos saibam quem são seus parentes sanguíneos ou responsáveis. No entanto, todos são responsáveis pela educação dessas crianças e cada comunidade possui suas especificidades e precisa ser compreendida pela escola na sua dimensão pedagógica, que busca encontrar as respostas coerentes sobre quem, no plural, educa crianças e jovens quilombolas. A escola como um espaço que socializa conhecimentos pode ficar atenta aos outros griottes e griots que educam para além do corpo docente e valorizar esses atores na educação da comunidade.

Figura 20 - Movimento Negro com a diretora da Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca



Fonte: A autora, 2019.

É fundamental que a gestão e o corpo docente das escolas quilombolas estabeleçam diálogo constante com as instituições locais, com pesquisadores e com núcleos de estudos que trabalham com a temática, assim, a rede da comunidade educativa será sempre fortalecida, mantendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vivo e dinâmico, reanimando seus aspectos fundamentais, quando necessário.

As/os professoras/es na comunidade educativa protagonizam um papel fundamental de reinventar práticas pedagógicas inovadoras, articuladas aos conhecimentos da comunidade, uma vez que a Escola Quilombola dialoga com estes conhecimentos e toda a comunidade educativa deve contribuir para que o acesso ao conhecimento pelas crianças e pelos jovens sejam garantidos.

Figura 21- Parte do corpo docente das duas escolas



Fonte: A autora, 2019.

Professoras/es que atuam nas escolas quilombolas precisam, o tempo todo, revisitar sua ancestralidade e o seu pertencimento afroquilombola, incluindo os não negros e os não quilombolas, mas que, de uma forma ou de outra, contribuem com o trabalho docente.

O exercício de refletir sobre si, sobre seu pertencimento afroquilombola e o seu lugar de fala, para além do trabalho pedagógico a ser desenvolvido coletivamente com todos que integram a escola, tem fundamental importância, visto que a aprendizagem dos alunos ganha outros significados. Com isso, novos sentidos são alcançados nas transposições didáticas que envolvem os repertórios culturais, sociais, econômicos, geográficos e históricos da comunidade.

As/os professoras/es precisam estar sensibilizadas/os com as lentes do respeito à diversidade na promoção de uma educação antirracista, com olhares diferenciados para as questões raciais, assim como para a história da luta quilombola no Brasil, inspiradas/os na Pedagogia de Quilombo, em uma prática afirmativa, que encontra no Projeto Político-Pedagógico um dispositivo de ação e de resistência.

Ser professoras/es que incorporam griottes e griots, porque também educam e ensinam e se percebem como parte importante e articuladora na comunidade educativa, que não perdem de vista os vínculos com a comunidade, sejam eles ancestrais, profissionais, afetivos ou familiares, porque a escola pode se tornar um espaço aberto ao diálogo, onde a comunidade

se vê e se sente representada e, com isso, entusiasmada a participar das atividades escolares e do dia a dia, já que a valorização dessa presença comunitária contribui para o sucesso e permanência das crianças e dos jovens na escola.

A escola é, portanto, um lugar que vive, compartilha e atende os anseios e expectativas que a comunidade cria e deposita na escola, encontrando soluções para problemas escolares de forma coletiva. E por falar em práticas inovadoras nas escolas quilombolas que estão ressignificando as suas práticas, dentre outras que começam a repensar a ambiência escolar a partir do conhecimento étnico-quilombola, temos inspirações de escolas no estado do Ceará que dão forma e sentido à Educação Escolar Quilombola, de um jeito muito próprio, pois cada uma vai se constituindo no processo transformador em uma educação diferente, étnico-quilombola em que a Pedagogia de Quilombo vai se materializando.

As/os professoras/es tornaram-se investigadores da Pedagogia de Quilombo, especialistas na história e cultura da comunidade e têm a possibilidade de transformar suas pesquisas e estudos em transposições didáticas, que caracterizam uma educação étnico-quilombola, na perspectiva da concretização da Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que os professores das escolas quilombolas não são improvisadores de conhecimentos.

É importante destacar que as ações das/os professoras/es, assim como a identidade profissional desses docentes, têm a possibilidade de possuir características diferentes, fundamentadas na formação inicial, continuada e específica, nas bases de conhecimentos étnicos, científicos e afroquilombolas, pertencimento e identificação com a comunidade e que, preferencialmente, pertença à comunidade quilombola. Sobre isso, destaca Arroyo:

Os saberes da docência e os próprios docentes – trabalhadores tem estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os mestres como os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias (ARROYO, 2013, p.71).

Para tanto, há a necessidade de fortalecer a formação específica das/os professoras/es, assim como o apoio as suas iniciativas, a revisão e criação de material específico das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, tendo em vista encontrarem o “ponto” ideal da Educação Escolar Quilombola e cada escola com as suas especificidades e identidades próprias, assim como acontece com as comunidades quilombolas, cada uma tem um jeito único e singular de ser e existir.

Figura 22 - Professoras da Lagoa dos Crioulos, Carcará (Potengi), liderança comunitária da Lagoa, Arapucas e a mestra da comunidade de Souza (Porteiras) GRUNEC, e técnicos da Seduc.



Fonte: A autora, 2019.

Nesse sentido, para a formação e a busca por realizar uma prática pedagógica diferente, tendo em vista a identidade e a territorialidade das escolas localizadas em quilombo, qual seria o perfil do professor quilombola? Que olhares diferenciados as Secretarias Municipais de Educação, assim como a Credes/Seduc, poderiam lançar para os processos seletivos e editais de concursos públicos para professoras/es que pretendem atuar em escolas quilombolas? Como a comunidade pode contribuir com esses processos?

5.2 Espaços ancestrais educativos da pedagogia de quilombo

A comunidade educativa é constituída, em especial, por um conjunto de pessoas e instituições que, em um processo formativo, garantem uma organização do ponto de vista afroquilombola, com conceitos e conteúdos da Educação Escolar Quilombola. Os espaços educativos, por sua vez, são o que o território quilombola possui de espaços imensuravelmente significativos para a aprendizagem e para o fortalecimento da identidade comunitária e dos estudantes quilombolas.

Os espaços formativos são os lugares de memórias ancestrais, que permanecem na comunidade como instrumentos educativos que rememoram as formas de existir daquele território ao longo do tempo e que a comunidade reconhece como parte de sua história.

Figura 23 - Casa de taipa, localizada entre a Lagoa e Arapucas



Fonte: A autora, 2019.

A imagem acima mostra uma casa bastante antiga, que pode ser considerada um ponto de memória, uma vez que cabe as interrogativas: O que as crianças e os jovens podem aprender nesse espaço? Quais são as memórias que podem ser extraídas desse espaço? Memória afetiva? Tecnológica? Histórica? Quais áreas do conhecimento podem ser potencializadas a partir desse espaço?

A casa bem antiga, de forma retangular, com duas portas na frente, qual o fundamento dessa casa ser construída dessa maneira? Quais povos também fazem isso? Porque fazem? Tem alguma relação com a presença negra no Brasil? Possui duas janelas na lateral, o telhado é de uma água, o reboco avalia-se que foi feito com próprio material local, é uma ótima oportunidade para aprender sobre as tecnologias de construção do quilombo.

Os espaços de memória são significativos para a comunidade e podem ser mais bem potencializados pela escola, contextualizando as formas existentes de trabalho, a relação das mulheres e das matriarcas com a constituição territorial, a maneira como a comunidade

historicamente utilizou e utiliza o espaço, assim como quais são as narrativas que esses lugares trazem.

A escola tem a possibilidade, a partir da Pedagogia de Quilombo, de compreender as relações estabelecidas entre a comunidade educativa e os espaços formativos ancestrais da comunidade, tendo em vista a riqueza da biodiversidade local, a fauna, a flora, os espaços em que as tecnologias antigas ainda permanecem como parte da memória territorial e como a comunidade os ressignificou, muitas vezes atribuindo sentidos existenciais que se articulam com a memória dos primeiros povos africanos no Brasil.

A casa de farinha na comunidade quilombola de Serra dos Chagas, Lagoa dos Crioulos, como um importante espaço formativo, traz, como tecnologia ancestral, toda a engrenagem do maquinário que se assemelha com o usado em Palmares, na produção de farinha. Para além do conteúdo histórico, representa para aquela comunidade um meio econômico de sobrevivência. A comunidade educativa pode estar articulada e atenta na organização de momentos que evidenciem esses espaços como lugares permanentes de aprendizagem, observar as relações de trabalho, as memórias evocadas nos momentos da lida com a mandioca, matéria prima da produção, assim como compreender a presença e os lugares que as mulheres ocupam.

Figura 24 - Casa de farinha, Serra dos Chagas adjacente a Lagoa dos Crioulos, Salitre/CE



Fonte: A autora, 2019.

A Casa Grande do Infincado, em Assaré, Região do Cariri, importante para história de Carcará e tantos outros espaços étnicos formativos, como o terreiro de umbanda da comunidade de Souza em Porteiras, as cacimbas, árvores sagradas, que constituem o patrimônio cultural e histórico da memória quilombola cearense, podem fazer parte de atividades permanentes em que a comunidade educativa tem a possibilidade de desenvolver, nesses espaços, dispositivos fortalecedores da identidade territorial quilombola local. Possibilidades de atividades significativas nos espaços formativos:

- a) Visitas de campo para observação, descrição, catalogação da fauna e da flora, mapeamento territorial;
- b) Aulas teórico-práticas;
- c) Coletas de ervas, plantas nativas nesses espaços formativos, na perspectiva de proteção do território étnico ambiental;
- d) Trilhas étnico-quilombolas, preservando os lugares de memória, assim como desenvolver a preocupação com os recursos naturais, hídricos, a biodiversidade dos manguezais das comunidades quilombolas litorâneas.

O território, enquanto espaço étnico formativo, tem a possibilidade de criar e fortalecer vínculos identitários que mobilizam a comunidade educativa a construir e criar formas de experimentação ancestrais de quem se é, produzindo práticas educativas que desconstroem e reconstroem currículos hegemonicamente construídos.

5.3 Currículo: É possível uma perspectiva afroquilombola de currículo?

O entendimento de currículo, ou sobre o que ensinar na escola, sempre esteve na centralidade da discussão quando se pensa em educação escolarizada, a ideia de “grade” curricular e este entendido como prisão, com formas brancocêntricas e universalizantes de aprender e ensinar, guiaram e ainda orientam as práticas escolares.

A primeira coisa que aprendemos sobre currículo e, assim aprendi na minha formação inicial, foi sobre a sua extensão técnico e científico, sendo ocultado a dimensão étnica, também presente nessa relação.

A história fala da continuada circulação de formas coloniais de compreensão, associadas de forma complexa e sempre cambiantes com os modos de produção econômica e de distribuição e consumo a que estamos acostumados. De muitas maneiras, nós somos aprisionados nos discursos universalizantes de nosso próprio mundo, um mundo que pressupõe que de alguma forma já sabemos como compreender os eventos diários dos quais participamos (APPLE, 2002, p.35).

A pergunta a ser feita ao currículo das escolas é, o que ensinar? Como ensinar? O que se quer que se aprenda na escola? Diante das interrogativas, se escondem uma série de questões que são importantes como: atividades pedagógicas, transposição didática, planos de ensino, os planos dos professores, as experiências dos estudantes e outras situações que fazem parte do cotidiano da escola e dessa forma fazem parte do currículo.

O currículo, num sentido fechado, traz a ideia de prisão, de uma padronização de conhecimento. Dessa forma, está em desacordo com o que se aprende, com o que tenho aprendido com os mais velhos nas comunidades, que tem seus fundamentos na memória ancestral, projetando-se para um futuro de conexões com a natureza, com a espiritualidade, o sagrado, com a terra que nos alimenta, com a água que nutre o nosso corpo, que nos integra em comunidade, com o qual pretendemos aproximar a escola. Esta tem como função libertar nossas mentes, comportamentos das ideologias hegemônicas, das prisões dominadoras de entender a educação como espaço de reprodução, estamos propondo uma escola criadora, um currículo vivo, cheio de asas, graça, dançante.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o currículo tem se redefinido historicamente e cada período homogeneizou uma perspectiva de ver a escola, seja ele tradicional, crítico ou pós-crítico em relação ao objeto currículo, manifestado de forma oculta (implícito), formal (prescrito) e vivido (em ação). Enfatiza que os conhecimentos partem da cultura e que não são externos aos alunos, na verdade interagem com eles, está para além da mera transmissão de conhecimento.

Argumentam ainda que o currículo é uma prática discursiva, isso significa que é uma prática de poder, mas que também pode ser uma prática de ressignificação, pois ele constrói realidades, projeta identidades produzindo sentidos e é nesse ponto que está a reorganização do currículo das escolas quilombolas, pois, de certo modo, ele já existe, precisamos africanizá-lo a partir de práticas afroquilombantes.

As relações étnico-raciais têm feito parte do currículo oculto, a partir do trabalho de professores militantes, ou seja, não se cumpre a Lei 10.639/03 da maneira que se deveria. Dessa forma não está reposicionando as práticas pedagógicas e o Projeto Pedagógico da escola aparece de forma ocultada silenciada, ou em datas comemorativas, ainda distante de uma política efetiva da escola, em que pouco a instituição percebe a urgência na reflexão sobre o racismo e escolhe negá-lo.

O currículo das escolas quilombolas merece sempre cuidado e atenção dentro das pedagogias negras quilombolas, porque, de um modo geral, o currículo é uma sistematização

do cotidiano existente na escola, que define os conteúdos, os projetos, os temas e tudo aquilo que será abordado. O currículo das pedagogias quilombolas partem sempre da tradição, da experiência do vivido na e pela comunidade.

Cuidar do currículo das escolas quilombolas é entender a comunidade em que a escola está localizada, como um grupo étnico ensinante, visto que:

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências (ARROYO, 2013, p. 55).

Nessa proposta de currículo, a partir das pedagogias negras quilombolas, a tradição comunitária mantém vivos os aspectos do currículo, ou seja, o cotidiano escolar é retroalimentado através dos repertórios existenciais da comunidade. Refazer essa ação dentro de uma escolarização no ritmo ocidental eurocêntrica é propor a desdominação do currículo.

Desdominar o currículo é repensá-lo através dos tempos de aprendizagem, espaços e materiais, compreendendo que a escola é um espaço múltiplo e diverso, em que individualidades se encontram na composição de uma história coletiva. Dessa forma, um currículo monocultural, organizado por práticas rígidas e excludentes legitimadas por discursos que se pretendem iguais para todos, acabam reverberando em práticas discriminatórias homogeneizantes.

As crianças e os jovens quilombolas são iniciados nos processos educativos pelos conhecimentos e simbologias dentro do contexto comunitário, registrados no dia a dia, em que o currículo escolar tem a possibilidade de emergir da prática social cultural, pois tudo o que se vive na comunidade como as lutas, as organizações, os conhecimentos ancestrais, os sentimentos de solidariedade e de comunidade também são aspectos importantes a serem considerados na desdominação do currículo.

Para desdominar o currículo na dimensão dos tempos de aprendizagem, cabe refletir uma prática em que a escola respeita o tempo da comunidade, seus fazeres, suas curas, sua lógica de organização temporal, principalmente naquilo que lhes é importante. E junto com a comunidade educativa, organiza uma educação como exercício de liberdade, porque “a educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos” (RUFINO, 2021, p.31).

A potência com o que currículo referenciado em africanidades se relaciona com a prática social tem a possibilidade de empoderar os processos de democratização dos conhecimentos na escola quilombola, é nesses termos que os conteúdos e formas vão ganhando sentido em que “localizamos aí o currículo se metaforseando. Experiências de sujeitos fazedores de cultura formação” (MACEDO, 2012. p.73). O currículo quilombola, como caminho étnico organizador da escola, tem o papel de transformar o que já existe, porque:

O que há de fato, é que as crianças não estão aprendendo como deviam, e o que deveriam aprender, segundo os currículos propostos, não se revela significa cativo nem do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, nem comunitário e pior, a evasão, que é um reflexo da falência da estratégia de escolarização atual, revela-se um dado cada vez mais alarmante, e crescente, especialmente quando os/as estudantes atingem a adolescência (JESUS, 2010.p.269)

O currículo para as relações étnico-raciais, assim como para a educação escolar quilombola, tem estado no centro do debate de tais movimentos, visto que os currículos das escolas quilombolas, geralmente, não problematizam conteúdos locais, ou o fazem, em sua grande maioria, de forma ainda muito tímida.

É necessário problematizar: Por que certas vozes e culturas ainda são silenciadas nas produções escolares? Em contrapartida, por que outras são tão visibilizadas? E com o cerne universal de ciência, por que os conhecimentos eurocêntricos são visibilizados e valorizados em detrimento de outros? Qual currículo as escolas quilombolas podem construir? O que se espera de um currículo quilombola?

Contudo, o mínimo a se esperar é que os currículos quilombolas mostrem a construção histórica, política e social do povo negro e quilombola nas suas diversas formas de existir e resistir, que mostrem através de vivências, experiências e argumentos as afirmações positivas de identidades, que evidenciem os mais velhos, os de agora e os de antes, como sujeitos políticos, históricos e pedagógicos em suas ações coletivas como criadores de conhecimentos.

É desafiador repensar uma educação referenciada na cultura quilombola, de qualidade, que busque os valores que estão na comunidade, mas que em muitas situações são invisíveis para a escola. Desse modo, as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola destacam que o currículo:

[...] estando profundamente envolvido em um processo cultural é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na

escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite (BRASIL, 2013, p. 441).

A construção de um currículo quilombola significativo passa, também, pelo ato existencial da escola e pelo o que acontece fora dela, pois, um currículo que se pretende livre, extrapola os limites impostos pelas ideias dominadoras de escola, perpassa pelos fatores econômicos, políticos e de sobrevivência da comunidade, dialogando com os avanços tecnológicos, tecendo redes de conhecimentos, sem perder seus valores ancestrais.

Uma outra questão importante a ser tensionada no currículo quilombola é a Base Comum Curricular, pois como se pretende um currículo comum para as escolas quilombola? O que seria comum em um currículo quilombola? Cabe ressaltar que essas reflexões não se separam do que a comunidade produz e cria enquanto conhecimento.

Como já discutido, a educação escolar quilombola é uma modalidade da educação básica e, dessa forma, ela tem a possibilidade de atravessar outras modalidades e as etapas da educação básica, portanto a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2018, sendo um documento normativo, traz orientações obrigatórias para a organização curricular das escolas de todo o país, públicas e privadas.

A base, de um modo geral, é bastante genérica e generalista. Percebe-se, ao longo do seu texto, que não traz de forma marcada o trato para educação das relações étnico-raciais e nem sobre as escolas localizadas em comunidades tradicionais, nem entre estas e a quilombola. No entanto, ela considera os marcos leais conquistados pela população negra no Brasil ao longo da história, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, é fundamental articular as orientações da base com os repertórios culturais das comunidades quilombolas, por isso a importância de ressignificá-la.

5.4 Concepções de Avaliação na Escola Quilombola

A avaliação da aprendizagem nas escolas quilombolas precisam ser entendidas também do ponto de vista étnico-quilombola, tendo em vista que a escola é, muitas vezes, para aquela família quilombola, o único acesso ao ensino escolarizado como um processo de melhoria de vida e oportunidades que os pais e avós não tiveram, dadas as condições históricas do escravismo. Portanto, os processos avaliativos não podem conduzir aquela criança ou jovem ao fracasso escolar.

Os problemas da educação brasileira extrapolam os limites da sala de aula. O desempenho infeliz revelado em avaliações internacionais se deve a uma combinação de falhas e deficiências que incluem erros de gestão, falta de recursos e pouca cobrança social por resultados que façam jus formação de jovens e crianças autônomas, solidárias e coletivos e ao atual peso econômico e político do Brasil (MACHADO, 2019, p. 133).

A escola pode desenvolver processos avaliativos que contribuam para aprendizagens significativas, considerando os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas para cada ano do desenvolvimento escolar, observando sempre a consonância com as questões étnico-quilombolas da Pedagogia de Quilombo.

Sobre a avaliação, as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola orientam que há:

[...] concordância de que ela deve ser diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e deve dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, bem como os ditos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira (BRASIL, 2013, p. 444).

Os processos avaliativos nas escolas quilombolas, para além da relação com a história da comunidade e a todos os conhecimentos produzidos nos processos históricos dessa população, podem ter a compreensão que aquela criança e aquele jovem podem acessar níveis cada vez maiores de escolarização. Para tanto, os processos de ensino e aprendizagem e os processos avaliativos a serem desenvolvidos podem consolidar os rendimentos desejados de acordo com o que a comunidade educativa deseja para aquele quilombola.

Ressaltando que a comunidade educativa tem a possibilidade de se empenhar para o sucesso daquela criança e daquele jovem quilombola, embora se tenha a compreensão de que, de uma forma geral, os processos avaliativos não são neutros e podem até ser punitivos, excludentes e seletivos, focados em estatísticas, subalternizando as aprendizagens reais.

Do mesmo modo que a escola se constrói no coletivo, assim podem ser os processos avaliativos, no entanto os sistemas avaliativos individualizam os sujeitos e os colocam em um mesmo percurso, embora a caminhada tenha sido diferente. Faz-se necessário, portanto, que o professorado tenha conhecimentos aprofundados e formativos sobre os processos avaliativos, visto que, se toda a Educação Escolar Quilombola é diferenciada, assim os processos avaliativos também precisam ser.

Os processos avaliativos precisam ter o cuidado e a preocupação com a qualidade do que se ensina e se de fato as crianças e os jovens estão aprendendo. Para isso, os processos

de acompanhamento não podem ser perdidos de vista. É um trabalho constante e que não pode ser de responsabilidade apenas de quem está em sala de aula, mas de todos os que compõem a comunidade educativa.

A avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar (BRASIL, 2013, p. 444).

Os métodos avaliativos precisam ser dialogados coletivamente e ser coerentes com a proposta da Educação Escolar Quilombola e com as avaliações dos sistemas de ensino. Tais métodos não podem perder de vista a ideia de que aqueles sujeitos precisam se apropriar dos conhecimentos históricos e sociais, de modo que sejam respeitados seus direitos de afirmar quem são. Para isso é importante que a comunidade seja ouvida. Conforme as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, as avaliações externas e internas podem considerar:

- a) O direito de aprendizagem;
- b) Os conhecimentos tradicionais;
- c) As experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais;
- d) O seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros;
- e) Os processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades das comunidades quilombolas;
- f) Os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar;
- g) É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, as tradições e a oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar;

- h) O papel importante deverá ser atribuído aos Conselhos de Educação na Educação Escolar Quilombola, isto é, eles devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais, suas atividades econômicas, as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

5.5 Formação Específica de Professores

É fundamental que a formação docente para a Educação Escolar Quilombola seja específica, uma formação a mais, além das formações comumente oferecidas pelas secretarias municipais e estaduais, pois é necessário observar, nas formações continuadas e em serviço, as questões étnico-quilombolas, o material didático específico, os sujeitos que ensinam, assim como os espaços educativos das comunidades.

Os professores quilombolas podem utilizar das várias linguagens: corporal, gestual, música, danças, teatro, pintura, entre outras as práticas ancestrais da cultura quilombola, assim como os diversos espaços da comunidade, para reanimar as suas práticas pedagógicas, visto que:

De um modo geral, a maneira de ensinar nas escolas não corresponde ao jeito de ser de alguns jovens que em sua maioria gostam de dinamismo, movimento e descontração. Acredito que a partir do momento que as instituições educacionais lhes oportunizarem experienciar situações novas e fora do habitual – as aulas expositivas e adotarem uma nova metodologia que os oportunizem a feitura, por exemplo de, trabalhos manuais e com o corpo que precisem acionar habilidades intelectivas, físicas, motoras, gustativas, sensoriais, estéticas, artísticas, dentre outras, o índice de reprovação e abandono escolar tenderá a diminuir porque as escolas, por certo, tornar-se-ão mais atraentes e prazerosas para essas pessoas (VIDEIRA, 2010, p. 172).

Conforme as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, a formação de professores que atuam nas escolas quilombolas deverá, ainda, desencadear ações dos poderes públicos federal, estadual e municipal para a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Quanto ao perfil dos professores a atuarem na educação escolar quilombola, conforme orientado pela CONAE (2010), preferencialmente ser da comunidade, ou seja, a

Educação Escolar Quilombola pode ser conduzida por esses professores com formação inicial e continuada adequadas.

5.6 Alimentação Escolar

A organização da alimentação escolar, preferencialmente, ser da produção dos próprios quilombolas, visto que essa alimentação precisa estar articulada com a agricultura produzida na própria comunidade, com a dieta e com os modos de ser do povo quilombola em cada situação. Existe a preocupação, por parte das políticas públicas governamentais, para que haja coerência e diálogo entre o órgão e os líderes comunitários na fomentação de recursos para as reais necessidades e hábitos da comunidade. Para tanto, poderão ser levados em consideração seus processos específicos próprios de produção, sua sabedoria e o trato com a terra.

Encontramos nas comunidades quilombolas, como formas de trabalho e produção sustentáveis, os quintais produtivos que praticamente todas as comunidades quilombolas desenvolvem. Na Comunidade Quilombola de Carcará Região do Cariri, município de Potengi, o quilombola Bastião cultiva pimenta de cheiro, acerola, cheiro verde, banana.

5.7 O Calendário Escolar

O calendário escolar pode incluir as comemorações de âmbito nacional e local, e a maneira mais segura e adequada de discutir o calendário da escola é permitir que ele seja abordado nas assembleias, nos conselhos e nas reuniões escolares. As Diretrizes também sugerem que, além do Dia da Consciência Negra, o calendário inclua outras datas consideradas importantes para a população negra e, por conseguinte, para a população quilombola, nacional, estadual e local, podendo variar de região para região e isso poderá ser acordado entre a comunidade e os seus líderes.

Como sugestão de organização do calendário quilombola podem ser incluídas as datas dos festejos da comunidade, de cunho religioso ou não, a fundação da comunidade, o nascimento ou falecimento dos fundadores da comunidade, ou outras pessoas importantes, os períodos da colheita dos frutos produzidos pelas famílias, as datas especiais para a comunidade, ou seja, os fatos e acontecimentos importantes para os quilombolas e para a população negra.

5.8 Tecnologias da informação e comunicação nas Escolas Quilombolas

São um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum e com o uso da internet, também usada no processo de ensino e aprendizagem da Educação à Distância. Para as Escolas Quilombolas, o uso desse tipo de tecnologia também desempenha um papel fundamental, visto que, as crianças e os jovens quilombolas têm a possibilidade de estarem conectados com o mundo, realizar pesquisas e fazer usos de diversas plataformas e aplicativos para favorecer suas necessidades de comunicação, colaboração, criação e produção de conteúdo como: *e-mail*, *o chat*, *google* sala de aula, os fóruns, a agenda de grupo *online*, comunidades virtuais, *webcam*, entre outros, que podem impulsionar o processo de aprendizagem, assim como auxiliar os professores no trabalho pedagógico.

5.9 Identidade das Escolas Quilombolas: símbolos, ornamentação e fardamento

É importante que cada escola busque e construa sua identidade junto a SME, para as escolas municipais, e as estaduais junto a Crede/Seduc, respeitando a autonomia das crianças e dos jovens quilombolas, assim como da comunidade educativa e com o apoio de cada comunidade quilombola. O diálogo e processos participativos podem ser sempre o ponto de partida.

A identidade das Escola Quilombolas pode estar marcadamente presente desde a entrada, corredores, salas, cozinha e banheiros, com cores e ornamentações diferenciadas, murais que tenham significados. Nas palavras de Ricardo Bento de Sousa, Comunidade Quilombola de Sousa, Porteiras-Ce, Região do Cariri: “podia fazer aqui na parede da escola uma linha do tempo com a história da comunidade, os cartazes de boas-vindas com imagens de pessoas da comunidade, de outras, das personalidades históricas e atuais quilombolas e personalidades negras” (2019).

Outra questão importante é nomear as Escolas Quilombolas homenageando as famílias negras quilombolas fundadoras das comunidades, as pessoas mais velhas que foram e são fundamentais para a memória local. O protagonismo das mulheres, tendo sido uma marca importante no nome das escolas quilombolas do estado, assim como as salas de leitura, laboratórios, os nomes de mostras, festivais e outros espaços e momentos importantes na escola.

O fardamento escolar também tem a possibilidade de refletir a identidade da escola e da comunidade, por meio de processos participativos de gestão e financiamento municipal e estadual, assim como acontece normalmente com a vestimenta que os municípios e estados

entregam aos estudantes. É fundamental que essas instituições governamentais incentivem também as associações comunitárias, por meio das costureiras e bordadeiras locais na produção do fardamento das Escolas Quilombolas com identidade própria e, assim, contribuir com a sustentabilidade econômica do quilombo, principalmente das mulheres.

5.10 Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico das escolas quilombolas pode seguir as orientações gerais da educação básica, porém ele possui características e especificidades daquela determinada comunidade escolar, pois é composta por sujeitos que têm contextos e trajetórias históricas de vida diferenciadas, que podem ser utilizados pela escola.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico, no contexto da Educação Escolar Quilombola, pode dialogar com os conhecimentos da comunidade, levando em consideração os elementos sugeridos pela Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012: a memória coletiva; as línguas reminiscentes; os marcos civilizatórios; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e a territorialidade.

O PPP de uma escola pode seguir as orientações gerais para a educação básica propostas pela LDB e Diretrizes Orientadoras. No entanto, precisa possuir características e especificidades da comunidade educativa escolar quilombola, pois são sujeitos que têm contextos e trajetórias históricas de vida diferenciadas a serem consideradas pela escola.

Dessa forma, o currículo e as práticas pedagógicas, no contexto da Educação Escolar Quilombola, têm a possibilidade de dialogar com os conhecimentos da comunidade, considerando a memória, a oralidade, a comunidade, a territorialidade, a ancestralidade, as tecnologias, a saúde da população quilombola e a mulher quilombola, visto que são especificidades que alimentam a construção dos PPP das escolas quilombolas do estado do Ceará.

Sabendo que a Educação Escolar Quilombola pode estar atenta aos princípios constitucionais da gestão democrática, todo o trabalho realizado para a construção coletiva dessas orientações partiu desse entendimento democrático. Princípio também aplicado a todos os sistemas de ensino brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, faz referência à gestão democrática e explicita que faz parte do processo para a elaboração do PPP a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da comunidade local.

O PPP precisa refletir a realidade social, histórica e cultural da comunidade escolar, precisa ter a “cara” do que acontece no dia a dia da escola e no entorno dela. É um reflexo das pessoas que compõem a escola, assim como dos que a frequentam, das narrativas, da história do lugar e, a partir disso, vai reunindo elementos para construir os princípios educacionais, as concepções, o perfil do educador, a metodologia, o planejamento, o funcionamento da escola e a avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, reúne princípios que vão guiar os trabalhos na escola e que podem estar de acordo com as normas vigentes sobre a educação no Brasil. O PPP das escolas quilombolas pode estar orientado pelas concepções do que regulamenta a Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, que tratam do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, o Decreto nº 4.887 de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, delimitação e titularização das terras ocupadas por comunidades quilombolas, o Parecer CNE/CEB, nº 16/2012, que instituiu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que fixa as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pelo Documento Curricular Referencial do Ceará para Educação Infantil e Ensino Fundamental e pelas resoluções municipais quilombolas do município, quando houver.

Portanto, diz respeito a um planejamento, que é mais do que uma ação técnica. O PPP é, antes de tudo, o exercício de um ato político. E o projeto das escolas quilombolas e das que atendem alunos oriundos de territórios quilombolas poderá ter uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e os espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender e, principalmente, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matriz afro-brasileira e africana no Brasil (GOMES, 2012).

Nesse sentido, quanto à elaboração do PPP das escolas quilombolas, em suas práticas de gestão, deverão, junto com a comunidade quilombola, organizar, sistematizar e elaborar seus PPPs de acordo com o que foi indicado e consensuado pela comunidade educativa, considerando a identidade e cultura local. Nessa construção, orienta-se enquanto metodologia de trabalho a mesma aqui apresentada.

O PPP a ser construído é aquele em que as crianças e os jovens quilombolas possam estudar a respeito da sua realidade de forma aprofundada, ética e referenciada na cultura dos povos negros e quilombolas. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação

Básica e na Educação Superior, mais poderão ser respeitados no ambiente escolar em sua história e cultura, assim como suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios (BRASIL, 2013).

Quadro 6 – Sugestões e orientações para a elaboração do PPP para as escolas quilombolas

Apresentação	Apresentar de forma geral a escola, situando o que trata o documento de PPP e de que forma foi elaborado, mencionando a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; estas orientações, produzidas coletivamente com as comunidades; a Base Nacional Curricular Comum (BNCC); o Documento Curricular Referencial do Ceará; a Lei ou orientações específicas municipais, se houver e outras, que a comunidade entenda que sejam importantes
Organização da escola	Mostrar como a escola está organizada, apresentando a identificação da escola: nome, localidade, contato, dependência administrativa e a regional da Crede pela qual é atendida; níveis e modalidades de ensino que a escola oferta; membros do Conselho Escolar (toda escola possui o conselho) e do grêmio estudantil (estadual).
Objetivos: Geral e Específico	O que pretende a escola? Exemplos: 1 - Respeitar a identidade étnico-quilombola dos estudantes que frequentam a escola em consonância com os princípios democráticos; 2 - Garantir o acesso e a permanência do estudante com rendimento adequado em todas as áreas do conhecimento; 3 - Construir um currículo que valorize a identidade étnico-quilombola a partir de sua cultura e história; Missão e visão da escola; Valores da escola.
História da escola	Apresentar a história da escola, como foi criada, a pessoa que nomeia a escola, mostrar a luta da comunidade pela escola, assim como apresentar as novas reivindicações. Sugestão: Realizar um trabalho de pesquisa de campo com os professores na comunidade.
Contexto Cultural, histórico e étnico da comunidade	Apresentar todo o contexto da comunidade a partir do que foi tratado nos encontros coletivos. Como a comunidade surgiu? As primeiras famílias negras quilombolas. Apresentar o conceito de quilombo, de comunidade quilombola e de ser quilombola e suas novas ressignificações; Observação: A metodologia dos encontros para a elaboração do PPP, a partir dos eixos da Pedagogia de Quilombo, contribui com essa construção. É importante, nessa parte, atentar para as questões orientadoras de cada eixo.
Caracterização da escola	Matrícula; Indicadores de qualidade; Quadro dos profissionais da escola; Espaço físico; Equipamentos da escola; diagnóstico da escola; apresentando as necessidades da escola; A escola que temos e a escola que queremos.
Conceitos da Educação Escolar Quilombola	Fundamentação sobre: A Educação da Relações Étnico-Raciais; A Educação Escolar Quilombola; A Escola Quilombola; Concepções de ensino e aprendizagem na Escola Quilombola; Concepções de currículo afroquilombola; Gestão democrática e participativa na Escola Quilombola.
Eixos curriculares da Pedagogia de Quilombo	Apresentar as definições conceituais construídas coletivamente nos encontros preparados pela escola; trazer as problematizações apresentadas pela comunidade educativa, assim como a importância da materialidade dos eixos na prática educativa e nos espaços educativos. Observação: outros eixos podem ser acrescentados, a partir do que for acordado nos encontros coletivos para a elaboração do PPP, considerando os aqui apresentados, tendo em vista, seguir orientações da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que fixa as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola.

Diálogos possíveis na Escola Quilombola	Apresentar os processos avaliativos de ensino e aprendizagem; Educação especial e quais os desafios da promoção da inclusão pela escola; Educação de Jovens e Adultos, se houver; Gestão da Escola Quilombola; Conselho Escolar; Reuniões, encontros e/ou assembleias de pais/responsáveis, professores e gestores; Formação continuada e específica para gestores e professores, materiais didáticos específicos (apresentar as demandas); Projetos desenvolvidos pela/na escola; Calendário escolar com datas importantes da comunidade quilombola e da população negra; Cronograma, implementação, acompanhamento e reavaliação do PPP construído.
Avaliação	Diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e pode dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, os conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira, assim como os conhecimentos produzidos pelas populações afro-brasileira, quilombola e africana.
Referências	Todos os textos, marcos legais e outras fontes usadas para fundamentar o PPP e, logo após, incluir os possíveis anexos como fotos, produções literárias e o que mais a escola achar importante.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Projeto pedagógico das escolas quilombolas tem a possibilidade de ser organizados a partir de processos participativos, pois o cotidiano das escolas quilombolas se configuram a partir de diversas relações ancestrais com o território, memória e elementos da cultura oral, nos quais os processos de elaboração e revisão podem considerar a natureza específica da comunidade.

5.11 Gestão participativa da educação escolar quilombola

O que é uma gestão participativa? Como desenvolver processos participativos de gestão em uma escola quilombola? Como as famílias e a comunidade podem contribuir com esse processo? São essas reflexões iniciais que nos fazem compreender o papel participativo de toda comunidade educativa na gestão e decisões da escola.

Assim, corroboramos com a Constituição Federal que estabelece, no artigo 206, os princípios básicos da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, destacam que, são os sistemas de ensino que vão definir as normas da gestão democrática, que não podem deixar de reconhecer a “relação colaborativa, dialogada, onde a comunidade, conscientemente, ‘toma de conta’ da escola onde desenvolveremos os resultados que indicam o reconhecimento da família pela escola” (SILVA, 2017, p. 178).

Devendo seguir alguns princípios tais como: participação dos profissionais, comunidade escolar e local na elaboração do PPP da escola, assim a gestão da escola quilombola acontece de forma participativa, uma vez que a escola é um espaço coletivo, dessa forma coaduna com os princípios democráticos.

A escola não é constituída apenas por professores, sobretudo a quilombola, é importante que a coordenação pedagógica, junto à direção, considere a escola quilombola como um espaço coletivo, de trocas de experiências e de vivências comunitárias que podem contribuir com a ressignificação do currículo. Neste sentido, as relações estabelecidas podem contribuir de forma efetiva nas práticas cotidianas da escola, o planejamento da gestão pode potencializar essas contribuições.

A gestão, em sua prática, não pode esquecer do pertencimento étnico da comunidade, pois é partir disso que todo o trabalho na escola é pensado, ou seja, com a comunidade e todos os envolvidos na ambiência escolar, que vai desde o porteiro ao diretor. No cotidiano é preciso refletir e se distanciar de práticas tradicionais de gestão, sendo que:

O cargo de gestor (a) de escolas é um lugar de poder expressivo e, portanto, não podemos cair no equívoco de vermos esses profissionais como puramente técnicos. Alguns acabam reforçando e reafirmando determinantes concretos da prática educativa que apoderou-se do currículo, a serviço das ideologias dominantes dentro da sociedade e, determina as práticas didático- pedagógicas nas escolas sem respeitar a diversidade presente na sociedade brasileira (VIDEIRA, 2010, p. 76).

Sabemos que, muitas vezes, a escola se vale do racismo para não considerar as visões de mundo dos grupos minoritários, que por sua vez, têm seus conhecimentos e experiências nas ciências ancestrais desvalorizados pelo conjunto hegemônico de pensar os currículos escolares e, assim, orienta as práticas de gestão.

Uma gestão organizada através de princípios ancestrais, pensada de forma coletiva, dança no mesmo ritmo da ciranda da comunidade quilombola, respeitando os saberes, conhecimentos e vivências comunitárias, consulta as tomadas de decisões, distribui e contribui com o poder de decidir valorizando as diferentes vozes, se propõe a compreender as necessidades educacionais da comunidade.

Algumas bases da gestão democrática, como o estímulo à participação da comunidade na tomada de decisões, o envolvimento das pessoas na organização do espaço, do planejamento e da avaliação escolar, bem como a troca de informações fortalece compromissos e laços entre as pessoas. Isso tudo gera um clima positivo de confiança na capacidade de a escola enfrentar seus desafios, entre eles, aqueles que se relacionam à educação das relações raciais (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 84).

As autoras acima citadas reforçam a participação, a partir de bases democráticas, como uma oportunidade de envolvimento da comunidade em todo o processo de organização da escola, fato que faz com o que se concretize uma gestão democrática real no desafio de gerir uma escola quilombola que atenda às especificidades referenciadas na cultura afroquilombola.

6 NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DE QUILOMBO

Essa seção foi elaborada a partir de diálogos estabelecidos com os professores da Lagoa dos Crioulos e, posteriormente, a partir do meu trabalho com a Seduc. Vários professores de diferentes comunidades quilombolas, do estado do Ceará, sempre relatam sobre a dificuldade de relacionar os conhecimentos dos repertórios culturais quilombolas com o que está estabelecido nos documentos curriculares nacional e estadual, nas etapas da educação básica, assim como algumas modalidades que são atravessadas pela educação escolar quilombola no Ceará.

A educação no Brasil é composta, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/96, pelos níveis escolares Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Tem como modalidades a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação à Distância, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola. Com isso, a Educação Escolar Quilombola pode perpassar os níveis da educação e atravessar também as outras modalidades, observando as interfaces, mas também salvaguardando as particularidades quilombolas.

6.1 Educação Infantil e a Pedagogia de Quilombo

Infância e criança são duas categorias que, ao longo da história da educação, vem sendo construídas a partir de concepções que acompanham a história, a organização social, científica e política da sociedade, recebendo contribuições de várias áreas do conhecimento. Pensar essas duas categorias a partir de pedagogias negras e quilombolas é, sobretudo, articular com o que vem sendo discutido na antropologia e sociologia da infância.

Autoras como Ana Lúcia Goulart de Farias, Maria Carmem Barbosa, Daniela Finco e, de forma mais recente, Paulo Fochi, referências na área da Educação Infantil no campo das pedagogias da infância no Brasil, vêm reconhecendo que o pertencimento étnico-racial, nas pedagogias da infância no Brasil, é um fator fundamental. Isto já é apontado há bastante tempo no campo da infância por autoras como Eliane Cavalleiro, Cida Bento, na literatura por Heloisa Pires Lima e Kiusan de Oliveira, entre outros, que nos últimos dez anos têm se dedicado à tensionar as relações étnico-raciais no campo da infância e, de forma mais recente, Cintia Cardoso e Nanci Helena Rebouças Franco.

Se faz necessário recuperar o conceito de infância socioantropológica para entender as pedagogias negras e quilombolas, para ampliar a ideia de que a criança é um sujeito social ativamente participativo e criador de cultura, em que os grupos infantis quilombolas participam da recriação e da ressignificação das suas experiências comunitárias na ambiência da escola, do ponto de vista deles mesmos, não apenas pelo olhar do adulto.

Dessa forma, a construção de uma pedagogia para creches e pré-escolas não pode somente estar relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, voltado tradicionalmente à noção de incompletude, criança homogênea. É necessário evidenciar as questões de preconceito de classe, discriminação sexual, étnico-racial e regional, sob os diversos aspectos complexos das relações de gênero, de classe e étnico-racial na infância (FARIA; FINCO, 2011).

O contexto cultural experimentado pelas crianças é fundamental para entender o seu lugar. Nas comunidades quilombolas, as crianças estão imersas em simbolismo ancestral, esse código cultural, ou seja, seu pertencimento étnico-cultural não pode se distanciar do que ela experimenta dentro da escola, espaço que tem a oportunidade de trabalhar esses simbolismos a partir das diferentes linguagens.

É fundamental reorganizar, reavaliar e replanejar o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil na interface da Educação Escolar Quilombola, considerando os documentos curriculares legais nos diferentes âmbitos, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), as Resoluções municipais quilombolas, no município que houver; a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e o mais recente o Documento Curricular Referencial do Ceará para Educação Infantil e Ensino Fundamental - DCRC (CEARÁ, 2019).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como eixos principais as interações e as brincadeiras. Nessa etapa educacional, o direito de aprender e de se desenvolver pode ser assegurado no currículo. É fundamental que as crianças dessa etapa experimentem vivências e interações com os eixos da Pedagogia de Quilombo de forma lúdica e criativa, bem como ser garantido o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências afroquilombolas e que sejam ofertadas, preferencialmente, no território quilombola.

É importante que linguagens lúdicas, entre o educar e o cuidar, atravessem as categorias da pedagogia de quilombo: a memória, a oralidade, a comunidade, a territorialidade,

a ancestralidade, as tecnologias, a saúde da população quilombola e a mulher quilombola; de forma que as crianças compreendam a si mesmas a partir do seu pertencimento afroquilombola. Dessa forma, na Educação Infantil, o trabalho com as interações e brincadeiras afroquilombolas é remetido às vivências lúdicas comunitárias alimentadas por valores africanos e afro-brasileiros como os ritos festivos, a musicalidade, as lendas, as cantigas e ritmos em suas diferentes manifestações, ricos em conteúdos históricos e expressões ressignificados pela população quilombola, em que as crianças dessa etapa tem o direito de aprender em suas diferentes linguagens.

A infância, no cotidiano da comunidade quilombola, traz consigo diversas experiências que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens na interação das crianças. As brincadeiras, as práticas lúdicas afroquilombolas têm a possibilidade, nas interações da criança na escola, de criar condições desafiadoras de aprender sobre si, sobre os outros e sobre os aspectos históricos, naturais e sociais da comunidade.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver, organizados por três grupos de faixas etárias: Bebês, de zero a um ano e seis meses (0-1a6m); crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses (1a7m3a11m) e crianças pequenas, de quatro anos a cinco anos e onze meses (4a-5a11m). Para tanto, é importante observar que cada campo de experiência é definido por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e se faz necessário relacioná-los com os eixos da Pedagogia de Quilombo. As atividades sugeridas para cada campo de experiência podem, gradualmente, ganhar complexidade de conhecimentos à medida que as crianças avançam nos grupos etários.

6.1.1 Os campos de experiência e a Pedagogia de Quilombo

Os campos de experiência definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas escolas quilombolas convém trabalhar de forma referenciada, a partir das experiências e das vivências das crianças, com os conhecimentos ancestrais que aquela comunidade traz consigo. Para que isto ocorra, os objetivos já definidos em cada campo de experiência não serão alterados, apenas ressignificados.

Nesse sentido, os campos de experiência trabalham com as situações concretas da vida cotidiana das crianças, ou seja, as vivências em comunidade e os saberes construídos por elas, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio epistemológico

construído pela humanidade, que incluem a diversidade de culturas, principalmente, a cultura negra e quilombola.

6.1.2 O eu, o outro e o nós quilombolas

Na interação com a comunidade, com os espaços educativos, com os lugares de memória, com os adultos, com as *griottes* e os *griots* é que as crianças criam um repertório próprio de pensar, agir e sentir e, na medida que entra em contato com outros espaços, descobrem outros jeitos de vida, de pessoas diferentes, com outros olhares, constroem suas primeiras narrativas e percepções sobre o mundo.

É fundamental que na Educação Infantil das escolas quilombolas se crie possibilidades para que as crianças conheçam a história de sua comunidade, das pessoas que são importantes, dos modos de vida, das formas de trabalho, das festividades, dos costumes, das narrativas, das cantigas, dos causos de sua comunidade, assim como as de outros grupos sociais. Desse modo, a criança poderá reconhecer a si mesma e ampliar os seus repertórios conseguindo perceber o outro, além de valorizar sua própria identidade.

Outra questão importante é estimular a autonomia da criança, e propor atividades que ela se sinta desafiada a fazer. Atividades que a faça pensar, agir, brincar, pular, imaginar e a valorizar a si mesma e aos outros nas suas diferenças. Atividades como:

- a) Trabalhar com imagens de pessoas da comunidade, suas histórias e narrativas, como as lideranças, as mulheres, as famílias fundadoras, as *griottes* e os *griots*, assim como de diferentes culturas;
- b) Trabalhar os valores da comunidade como: o respeito aos mais velhos, a solidariedade, a coletividade, a partilha, a circularidade, etc.
- c) Desenvolver nas crianças atitudes como empatia, cooperação e participação, utilizando, por exemplo, os momentos de divisão e partilha de brinquedos e objetos escolares;
- d) Trabalhar as diferenças e características das pessoas, valorizando e respeitando o jeito de ser de cada um, mostrando-as nas diversas culturas, principalmente, a negra e a quilombola;
- e) Reconhecer as características do próprio corpo e entendendo que a diferença é algo positivo;

- f) Pesquisar com as crianças os jeitos de brincar da comunidade e realizar atividades por meio da oralidade (escuta e fala) e do registro (leitura e escrita) espontâneo;
- g) Pesquisar e construir brinquedos antigos da comunidade com as crianças e montar mostras brincantes para a comunidade;
- h) Brincar com as crianças as brincadeiras afro-brasileiras e africanas, contextualizando as características dos locais, países de origem, a cultura, mostrar imagens de crianças africanas no seu jeito de brincar, enfatizando diferenças ou semelhanças consigo mesma.

6.1.3 Corpo, gestos e movimentos ancestrais

O corpo é o primeiro lugar de referência para a criança. Desde o nascimento, aos poucos, os gestos, os risos e os movimentos tornam-se socialmente construídos a partir das experiências que elas vão estabelecendo com o mundo a sua volta. O corpo, na medida em que entra em contato com as vivências coletivas, torna-se agente significativo na nossa construção enquanto sujeitos sociais, assim como da nossa identidade individual.

Os corpos acabam sendo socialmente construídos a partir de padrões que não permitem à população negra encontrar o reconhecimento de suas estéticas existenciais. Na Educação Infantil das escolas quilombolas é fundamental uma educação pela linguagem corporal, fundamentada em um conjunto de atitudes e práticas corporais da população negra, quilombola e africana, em que sua identidade de criança seja valorizada, atribuindo sentido à vida em comunidade.

As escolas precisam considerar as experiências que as crianças quilombolas trazem consigo, a partir de um saber corporal próprio, a forma como expressam a autonomia e a valorização da identidade quilombola. É a partir disso que a escola pode oferecer possibilidades educacionais para que as crianças quilombolas possam se desenvolver e apropriar-se de conhecimentos, partindo de suas próprias referências corporais, assim como de seus mais velhos e de seus ancestrais.

Com o corpo, as crianças brincam, expressam sentimentos, exploram o espaço ao seu redor, experimentam sabores, dançam, gesticulam, produzem conhecimento sobre si, o outro e o mundo e, à medida que entram em contato com práticas pedagógicas significativas, essas corporeidades tornam-se sociais e históricas e formam a identidade da criança.

A Educação Escolar Quilombola, na Educação Infantil, pode possibilitar à criança experiências e vivências que dialoguem com o jeito de ser e de existir das comunidades.

Atividades como:

- a) Estimular corpos infantis dançantes a partir das práticas corporais presentes na comunidade, por exemplo na dança do toré, da comunidade de Carcará; a dança de São Gonçalo, das comunidades de Serra do Evaristo e Sítio Veiga; os reisados, presentes em diversas comunidades; a capoeira, das comunidades de Alto Alegre e Base, entre outras expressões em diversas comunidades;
- b) Explorar expressões corporais nos recontos das histórias infantis, principalmente as histórias com enredos e imagens que mostram uma diversidade cultural, assim como da população quilombola e negra, por meio da oralidade (escuta e fala) e do registro (leitura e escrita) espontâneo;
- c) Criar e cantar com as crianças as cantigas que contextualizam as expressões culturais da comunidade, assim como faz a professora Eliana da Creche Vovó Jovina, da comunidade de Porteiras;
- d) Massagens nos bebês e nas crianças bem pequenas com os óleos naturais, produzidos pelas mulheres da comunidade, como o óleo de coco, produzido por D. Verônica, na comunidade de Porteiras;
- e) Propor atividades de mímicas para as crianças descobrirem quem são os mais velhos da comunidade, as pessoas da sua convivência escolar, as atividades que cada um exerce na escola;
- f) Propor, por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, a possibilidade de as crianças acessarem personalidades negras brasileiras e internacionais e suas estéticas;
- g) Trabalhar as especificidades do corpo, do cabelo e da estética negros, por meio de imagens, como elementos da cultura negra;
- h) Promover atividades de cuidados com o corpo como higiene corporal, alimentação saudável, principalmente a partir do que a comunidade produz;
- i) Promover atividades de cuidado com a mente, incentivando a disseminação de valores afroquilombolas e o respeito a si e aos outros;
- j) Ao brincar com as crianças as brincadeiras afro-brasileiras e africanas, explorar formas de deslocamento no espaço como correr, saltar, pular, orientando-se por

noções como frente, atrás, alto, baixo, dentro, fora, etc., combinando movimentos e seguindo orientações.

6.1.4 Traços, sons, cores e formas

Esse campo de experiência da Educação Infantil, na Educação Escolar Quilombola, pode possibilitar às crianças experiências com as manifestações culturais, artísticas e científicas da sua própria comunidade, de outras comunidades quilombolas, assim como com manifestações universais.

A diversificação das formas de expressões e de linguagens são importantes para o desenvolvimento da criança. Essas expressões são as artes visuais, a pintura, a fotografia, a colagem, a modelagem, dentre outros; a relação com a música, a musicalidade, os desenhos, os gestos, as danças, observando sempre o protagonismo quilombola e negro nessas expressões.

Dessa forma, no contato com as várias linguagens, vão construindo suas próprias produções e narrativas, de forma individual e coletiva, reafirmando suas identidades e, assim, desenvolvendo sensibilidades, criatividade, senso estético e crítico, potencializando seu jeito de ser e ampliando seus repertórios artísticos. As práticas pedagógicas quilombolas podem ser, dentre outras:

- a) Pesquisar com as crianças os instrumentos musicais da comunidade e das manifestações musicais africanas e afro-brasileiras;
- b) Produzir com as crianças instrumentos musicais junto com as pessoas dos grupos artísticos da comunidade;
- c) Explorar os sons produzidos pelo corpo, por instrumentos musicais e por objetos ancestrais, como cabaças, berimbaus e outros objetos simbólicos utilizados pela comunidade;
- d) Trabalhar com as brincadeiras cantadas da comunidade;
- e) Trabalhar as cores e reconhecer, nos símbolos, objetos usados pela comunidade;
- f) Convidar as *griottes* e os *griots* da comunidade para ensinar às crianças os artesanatos produzidos pela comunidade e, assim, explorar os materiais utilizados, formas, cores, tamanhos, permitindo que as crianças se expressem livremente, criando suas próprias produções;
- g) Utilizar materiais naturais da comunidade como sementes, ou outros objetos encontrados na natureza, explorando as cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos bidimensionais e tridimensionais;

- h) Explorar a musicalidade afro-brasileira, reconhecendo a intensidade, a duração, a altura e o timbre;
- i) Explorar a arte africana, afro-brasileira e afroquilombola, os símbolos e as cores, possibilitando releituras e criações próprias.

6.1.5 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Ao nascer, as crianças começam a estabelecer as primeiras formas de interação por meio do choro, dos balbucios, dos risos, dos movimentos corporais e de outros recursos de comunicação que elas encontram. À medida que se apropriam das ferramentas linguísticas, a partir do contato com o outro e com a vivências comunitárias, enriquecem seu vocabulário aprimorando seus conhecimentos de mundo.

Na Educação Infantil da Educação Escolar Quilombola a oralidade é um recurso riquíssimo, tanto pelo fato das diversas possibilidades de promover experiências e vivências em que as crianças possam falar e ouvir, bem como por ser um eixo da Pedagogia de Quilombo, que está carregada de sentidos ancestrais e que a escola pode valorizar.

Os conhecimentos das comunidades quilombolas têm, na tradição oral, o meio pelo qual ressignifica sua existência no território. Lembrando que uma tradição oral é um conjunto de elementos de significados concretos e simbólicos como fatos, ofícios, rituais, formas de trabalho, religiosidade, dentre outros. A partir disso, as crianças têm suas falas e expressões marcadas por esse jeito de ser, mas também apresentam curiosidades sobre a cultura escrita, quando entram em contato com os diversos símbolos linguísticos que as cercam. Com base na tradição oral das comunidades, há a possibilidade de um trabalho de alfabetização a partir do afroletramento quilombola.

A escola pode considerar os signos linguísticos e simbólicos afroquilombolas que cercam a criança, os quais têm a possibilidade de transformar-se em representações significativas, no que tange ao significado e ao significante na aprendizagem das crianças quilombolas, visto que a imersão delas na cultura escrita pode partir do que elas conhecem e aprendem a partir dos contextos lúdicos e das descobertas que fazem do mundo a sua volta. Com isso, vão elaborando as hipóteses sobre a escrita, mesmo que no início apresentem rabiscos e garatujas, por meio de escritas espontâneas e não convencionais, mas que indicam uma compreensão da escrita como sistema que representa a língua, e, no decorrer do trabalho pedagógico, a criança vai se apropriando cada vez melhor da escrita convencional e vai consolidando nas etapas seguintes da sua vida escolar. Atividades sugeridas:

- a) Explorar a oralidade das crianças a partir dos contos, causos e histórias ancestrais da comunidade;
- b) Trabalhar com os diversos gêneros literários, promovendo a diferenciação entre ilustrações e texto escrito, dentre eles a biografia, convidando as *griottes* e os *griots* para contarem suas narrativas e, assim, ser possível construir biografias com registros escritos e ilustrações produzidos pelas crianças;
- c) Explorar o nome das crianças e das pessoas do seu convívio, assim como o nome da comunidade;
- d) Trabalhar com as crianças da Educação Infantil as produções da própria escola, principalmente as que evidenciam a identidade da comunidade, dos professores, dos quilombolas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como os cordéis e os poemas que foram produzidos pelos estudantes da Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca, da comunidade Lagoa dos Crioulos, e da Escola de Educação Infantil e Fundamental Osório Julião, da comunidade Serra do Evaristo;
- e) Propor atividades em que as crianças possam fazer representações de si, do seu território, da sua comunidade, sobre o que pensam sobre o quilombo e sobre ser quilombola, por meio de registros orais e escritos, como desenhos, recontos, entre outros;
- f) Desenvolver na criança o gosto pela leitura, contando histórias com personagens negros, sobre o protagonismo de mulheres negras e quilombolas, que se aproximem da realidade delas, permitindo o manuseio dos livros, assim como a manipulação correta, incentivando o cuidado e a higiene com o material didático. Explorar a imaginação, propondo que as crianças inventem outros finais para as histórias, questionando se o enredo e o cenário fossem na comunidade, como seriam. Quem seriam os personagens?
- g) Propor atividade oral para elaboração coletiva de uma história, a partir de objetos simbólicos da comunidade. É importante a preparação antes pelo professor, conversando com as famílias para enviar objetos importantes que fazem parte da história delas;
- h) Explorar as palavras afroquilombolas e afro-brasileiras, por meio da oralidade (escuta e fala) e do registro (leitura e escrita) espontâneo, na perspectiva do

afroletramento quilombola como o alfabeto afroquilombola da escola Osório Julião da Serra do Evaristo.

6.1.6 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças quilombolas vivem inseridas em espaços históricos que remontam à memória do patrimônio material e imaterial da sua comunidade, em tempos de diferentes dimensões, no contato com as *griottes* e os *griots*, os adultos, os mais jovens, com os objetos ancestrais e tecnológicos de dentro e de fora da comunidade, bem como com os fenômenos naturais e sócio-históricos que constituem as relações da vida humana.

Desde muito cedo, elas procuram se situar no espaço. As crianças quilombolas exploram o espaço da comunidade quando visita os avós, acompanham os adultos no rio para lavar roupas, quando pegam água, nos divertimentos comunitários, nos quintais produtivos, correndo nos terreiros das casas, pulando atrás das galinhas, nos espaços de cultivo das plantas medicinais e procuram compreender o tempo como dia, noite, hoje, amanhã, etc., com a possibilidade de observar os fenômenos e as transformações da natureza.

Há uma diversidade de oportunidades de aprendizagens que as crianças entram em contato, a partir de vivências comunitárias, despertando a curiosidade e, para além dessas experiências, se deparam com os conhecimentos matemáticos da vida cotidiana do quilombo, visto que, na Educação Infantil, o trabalho pode iniciar a partir de noções matemáticas e aprendem tendo como referência o seu próprio corpo.

O trabalho pedagógico nesse campo de experiência precisa ser significativo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Os professores quilombolas precisam se perguntar, nos seus planejamentos, se de fato as crianças estão sendo expostas a vivências e a experiências de situações matemáticas que as possibilitem elaborar procedimentos de resolução de problemas, por meio de processos mentais. Como sugeridos por Lorenzato (2011), como a correspondência, a comparação, a classificação, a conservação, a sequenciação, a ordenação e a inclusão, os quais, na Educação Escolar Quilombola, podem ser contextualizados a partir dos símbolos afroquilombolas:

- a) Explorar e brincar com os símbolos *adinkra*, identificando figuras planas básicas como: círculo, triângulo, quadrado e retângulo, além de conhecer os significados e a origem dos símbolos;

- b) Explorar com a criança os locais de memória da comunidade, para que, com o corpo, ela possa vivenciar situações ligadas à questão espacial como localização e representação da pessoa, ou de objetos no espaço;
- c) Explorar objetos da comunidade, utilizando contagem por meio da oralidade (escuta e fala) e do registro (leitura e escrita) espontâneo;
- d) Explorar objetos da comunidade, identificando as formas, tipos de contornos, lados retos, bidimensionalidade e tridimensionalidade;
- e) Identificar e coletar dados simples no registro de quantidades de objetos da comunidade: casas em volta da escola, instrumentos musicais ancestrais, brincadeiras, sementes, etc.; como elementos para construir gráficos e tabelas (os gráficos e os pictogramas são os mais apropriados para a Educação Infantil)²⁰;
- f) Trabalhar com as crianças os trajetos realizados pela comunidade entre a escola e sua casa, identificando os pontos de referência do quilombo;
- g) Explorar as noções de tempo por meio dos hábitos e costumes da comunidade: o que se faz durante o dia, à noite, dos acontecimentos do hoje e as possibilidades do amanhã;
- h) Trabalhar as transformações dos fenômenos naturais, observando as mudanças da comunidade, o que a comunidade faz durante o ano (planta, colhe), quais períodos as cisternas enchem ou secam, porque se armazena água, sementes, etc.;
- i) Trabalhar o calendário a partir de datas importantes para a comunidade, assim como as da população negra, por meio da oralidade (escuta e fala) e do registro (leitura e escrita) espontâneo.

6.2 Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, atende estudantes entre 6 e 14 anos, organizados em duas etapas: Anos Iniciais e Anos Finais. A BNCC orienta que, nos Anos Iniciais, é importante valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil e, progressivamente, organizar a sistematização do conhecimento, ampliando-os.

²⁰ Sobre isso e sobre o ensino de Matemática na Educação Infantil, consultar o trabalho do Professor Dr. Paulo Meireles Barguil da Universidade Federal do Ceará- UFC.

Nos Anos Finais, os estudantes se encontram em desafios maiores de complexidade na organização dos conhecimentos relacionados às áreas do conhecimento, por isso é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens.

Dessa forma, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola poderá considerar, em sua proposta pedagógica, práticas educativas, formas de avaliação e currículo, o estudo, a valorização dos conhecimentos produzidos pela própria comunidade, a história da população quilombola e negra do Brasil, os povos africanos no Brasil e na diáspora de forma interdisciplinar e/ou em uma área própria de aprofundamento.

Para tanto, é importante assegurar às crianças e aos jovens dessa etapa, ações, práticas e possibilidades do desenvolvimento da formação humana, valorizando suas estéticas e as dos outros, as práticas de cuidado com o meio ambiente e a preservação da biodiversidade presente na comunidade quilombola, respeitando os lugares de memória ancestral e as *griottes* e os *griots*. As escolas quilombolas têm, nessa etapa de escolarização, que desenvolver projetos e ações que valorizem a identidade quilombola, articulando-os entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais, as práticas e as vivências socioculturais e históricas da própria comunidade em um processo coletivo de diálogo e de construção de conhecimentos.

6.2.1 Áreas/componentes do conhecimento na Educação Escolar Quilombola

Pensar áreas, componentes do conhecimento para educação escolar quilombola é compreender que essa construção tem, como ponto de partida, o território, os repertórios construídos pela comunidade, a sua relação com ele, pois é o que fundamenta toda existência ancestral naquele espaço.

No trabalho pedagógico, no currículo das escolas quilombolas, é fundamental que o Projeto-Político Pedagógico esteja claro e bem definido o que cada área do conhecimento pode tratar, obviamente seguindo as orientações curriculares nacionais e estaduais, assim como descritores e habilidades que a criança e o jovem quilombola precisam apropriar-se. No entanto vale refletir: como todas as orientações atravessam a educação escolar quilombola? Quais conteúdos nas áreas do conhecimento são importantes para a comunidade? Como esses conteúdos dialogam com as avaliações das escolas quilombolas?

No DCRC (CEARÁ, 2019), do estado do Ceará, o Ensino Fundamental se organiza em áreas/componentes do conhecimento que são constituídas pela área de linguagem (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), área da matemática (matemática), área das ciências da natureza (ciências), área de ciências humanas (geografia e história) e a área do

ensino religioso. Portanto, se faz necessário pensar cada uma, na interface da educação escolar quilombola.

6.2.2 Área de linguagens

Área constituída por quatro grandes componentes de conhecimento sendo a Arte, a Educação Física, a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa. É fundamental que os conteúdos propostos sejam fundamentados nos eixos da pedagogia de quilombo e, assim, as crianças e os jovens quilombolas possam ser capazes de aplicar as tecnologias da informação e comunicação na ambiência escolar, no trabalho e nas diversas situações de suas vidas.

No trabalho pedagógico dessa área, é fundamental considerar as diferentes linguagens como a verbal, que pode partir da perspectiva da oralidade ancestral, assim como a visual-motora, que incluem a libras, braile e a escrita, considerando o afroletramento e a afroalfabetização das crianças e dos jovens quilombolas por meio dos eixos da pedagogia quilombo.

6.2.3 Arte

Os conteúdos dessa disciplina precisam valorizar a arte africana e sua origem nos diferentes períodos históricos, nas diferentes etnias e culturas e, assim, sua expansão pelo mundo, manifestando-se e ressignificando-se nas expressões artísticas afro-latinas, como por exemplo, na cultura afro-brasileira nas danças, músicas e ritmos e suas representações nas diferentes linguagens como no teatro, artesanato, as pinturas, a estética negra, as vestimentas, os trançados e seus significados, os artefatos históricos, as máscaras africanas, as cores e toda a simbologia artística dessa área, produzidos pelas comunidades quilombolas.

6.2.4 Educação Física

As abordagens pedagógicas necessitam enfatizar o corpo e o movimento ancestral, considerando as condições históricas das comunidades quilombolas, suas práticas corporais ancestrais e diárias. As danças, as músicas, os rituais religiosos e outras práticas corporais em que a comunidade se afirmar, têm a possibilidade de uma educação diferenciada para aquela comunidade. Além das práticas corporais, é fundamental o estudo sobre capoeira regional e angola, os movimentos do samba, reisados, dança de roda da própria comunidade e de outras.

Deve ainda, abordar sobre o racismo no esporte, promovendo ações antirracistas, assim como conhecer as personalidades negras do esporte.

6.2.5 Língua Inglesa

A língua inglesa engloba aspectos culturais e históricos dos países africanos que falam a língua inglesa, assim como o estudo das expressões; reflexão sobre a colonização a partir da língua. Ações pedagógicas podem trabalhar as traduções de músicas de cantoras(es) negras(os) africanas(os) e afro-americanas(os) e suas respectivas histórias de vida. Além disso, acompanhar notícias em inglês de racismo, ou sobre a cultura africana.

6.2.6 Língua Portuguesa

A língua portuguesa possibilita estudar os aspectos das variações linguísticas da língua portuguesa, principalmente as de origem africana, e sua influência na nossa forma de falar, considerando o contexto histórico e cultural. Ainda pode-se destacar a importância da oralidade e da escrita que valorize o afroletramento, o regionalismo linguístico quilombola da comunidade e de outras, as expressões da comunidade e trabalhar com a literatura africana, afro-brasileira e afro-americana, entre outras. Estas práticas pedagógicas enfatizam a escrita, a compreensão e interpretação, assim como as histórias orais das *griottes* e os *griots*.

6.2.7 Área de matemática

Essa área do conhecimento tem feito parte da história humana ao longo dos milênios e, desde então, participado dos avanços científicos e tecnológicos do mundo. Para o ensino de matemática no Ensino fundamental é indicado, pelo DCRC (CEARÁ, 2019) em consonância com a BNCC, a exploração de cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística e, na Educação Escolar Quilombola, é fundamental planejar práticas pedagógicas que aliem as unidades temáticas à pedagogia de quilombo, considerando o afroletramento matemático.

6.2.8 Matemática

A etnomatemática tem a possibilidade de ponto de partida trabalhar os sistemas de medidas ancestrais dos *griots* nas situações-problema que envolvem o território, assim como as

situações dos lugares de trabalho. As ações pedagógicas precisam colocar as crianças e os jovens quilombolas em situações matemáticas que envolvam os números em atividades cotidianas do quilombo, na atividade agrícola, nos trabalhos manuais e nas construções da comunidade. Eles podem produzir gráficos e tabelas com informações da comunidade, assim como o cálculo, tendo como referência os elementos locais. Podem estudar a história da matemática africana e sua influência nas invenções ocidentais e trabalhar com personalidades negras, as mulheres na matemática e suas contribuições.

6.2.9 Área das ciências da natureza

Nesta área do conhecimento é importante o afroletramento científico, não apenas para aprender ciências, mas fomentar, na criança e no jovem quilombola, a capacidade de pensar ciência olhando para o que a comunidade produz, em termos científicos, nas práticas ancestrais, percebendo-as como construções importantes daquele grupo que, de uma forma ou de outra, encontram-se ligadas à história do povo africano na diáspora e como isso pode ser aprofundado, principalmente a partir da sustentabilidade local.

É fundamental respeitar os processos cognitivos dessa etapa, considerando a capacidade de resolver problemas cotidianos da própria comunidade, por meio de ferramentas dialógicas e tecnológicas de forma consciente e sustentável, percebendo seu papel na comunidade como sujeitos parte daquele grupo e, assim, contribuindo com a produção e desenvolvimento da comunidade.

6.2.10 Ciências

A criança e o jovem quilombola têm de partir da compreensão da ciência da natureza, nos diferentes contextos, como possibilidade de entender a comunidade como um território ancestral, sua preservação e conservação de forma material e imaterial, por meio de aportes científicos, no princípio da afrociência quilombola, ou seja, a partir do que a comunidade produz sobre ciência, na sua própria pedagogia de quilombo.

São necessárias ações pedagógicas que considerem os conhecimentos tradicionais afroquilombolas, respeitando as dimensões do “científico e tradicional” sem subalternizar. O aprendizado pode ser sobre as práticas de cura, sobre as ervas e plantas medicinais, seus princípios ativos e como foram transformados em medicamentos no contexto contemporâneo; sobre as rezadeiras, as benzedadeiras, os óleos medicinais, produzidos pela comunidade e seus

benefícios; sobre os cuidados com o corpo, a saúde mental e sua relação com o racismo; sobre o uso de drogas e bebidas alcoólicas; sobre os processos da fabricação de produtos da comunidade como farinha, leite, frutas, a extração de sementes, experimentos com os processos de amadurecimento das frutas locais.

Essas iniciativas educativas valorizam a pedagogia de quilombo na transmissão dos conhecimentos, dos espaços educativos, como a horta e as trilhas étnico-quilombolas, ou seja, os lugares de memória do território são excelentes espaços para as aulas práticas de ciências.

Esse componente deve abordar estudos sobre os conceitos básicos de raça, entendendo-a como questões sociais, embora a ciência eurocêntrica tenha tentado compreendê-la a partir de conceituações biológicas e assim justificar equivocadamente a “inferioridade” da população africana. Além disso, deve reconhecer, a partir dos estudos já produzidos, o continente africano e seus descendentes como povos que contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento científico mundial, pesquisando intervenções e produções dessa população, sobretudo as mulheres negras na ciência.

6.2.11 Área de ciências humanas

Área de ciências humanas é composta por geografia e história, duas áreas importantíssimas para a educação Escolar Quilombola, tendo em vista que resguardam a possibilidade do estudo muito mais além da mera capacidade de decorar datas.

Os estudos históricos a partir da pedagogia de quilombo precisam levar as crianças e os jovens quilombolas a perceberem a dimensão do tempo, não apenas o histórico linearmente, mas o da comunidade, que por meio da oralidade encontram-se em um mesmo dinamismo, compreendendo as construções históricas daquele grupo e de outros, considerando os acontecimentos, as ações da população quilombola no território e suas consequências.

Por outro lado, os estudos geográficos são importantes, uma vez que a territorialidade é um dos vetores que mais se destacam nas comunidades, dada a importância da terra para existirem. Assim, estudos que focam na geografia quilombola, na organização do espaço, na luta pelo território e sua relação com a identidade, são fundamentais para o currículo da educação escolar quilombola.

6.2.12 Geografia

A Geografia quilombola é um importante aspecto para a Educação Escolar Quilombola, pois traz práticas pedagógicas que considerem as transformações sofridas pelo espaço, considerando as questões identitárias, políticas e histórico-sociais assim como as relações de poder. Traz também o estudo sobre os conceitos básicos de pertencimento ao território quilombola; geografia quilombola cearense; a formação territorial quilombola no Brasil, nas Américas e em África; localização dos quilombos no Brasil e no mundo; cartografia da própria comunidade e de outras, assim como de Palmares e dos quilombos das Américas. Pode trazer ainda o estudo dos mapeamentos já realizados pelo movimento quilombola e negro e sobre o racismo ambiental.

6.2.13 História

O componente História pode abordar o estudo da história do quilombo cearense, do Brasil, de África e das Américas, análise crítica dos documentos históricos, uma vez que se faz necessário considerar de quem são as narrativas sobre a história da população negra e quilombola, por isso é importante o estudo sobre a ideologia do branqueamento e a formação da identidade nacional.

É importante corrigir os equívocos históricos sobre o processo abolicionista no Brasil, atribuindo à população negra e quilombola o protagonismo da luta e com isso realizar pesquisas que evidenciem os atos revolucionários daquele período que confirmam isso como: a formação do Quilombo de Palmares (Alagoas), formação do Quilombo de Quariterê (Mato Grosso), Revolta do Engenho de Santana (Bahia), Revolta dos Búzios - Conjuração baiana (Bahia), Revolução Pernambucana (Pernambuco), Revolta das Carrancas (Minas Gerais), Revolta dos Malês (Bahia), Balaiada (Maranhão), a Revolta de Manoel Congo (Rio de Janeiro), Revolta de Queimados (Espírito Santos), a Greve Negra (Bahia), O levante do Jangadeiros e o Dragão do Mar (Ceará) e a Revolta de Cantagalo (São Paulo)²¹, entre outras.

Ainda pode-se estudar a História do Movimento Negro, quilombola e o pan-africanismo, bem como os processos colônias do Ceará, história da África enfatizando os reinos, as línguas, a religiosidade, etnias, assim como da população negra na América Latina e a cultura afro-brasileira.

²¹ Potências Negras, informação disponível em: <https://www.instagram.com/potenciasnegras/>.

6.2.14 Área do ensino religioso

O ensino religioso faz parte dos horários normais das escolas, assim informa o Artigo 33 da LDB 9.394/96. Desse modo, pode ser considerado o respeito à diversidade cultural religiosa do território brasileiro. No que diz respeito ao ensino, pode ocorrer como uma investigação, pesquisa científica, histórico-cultural dos fenômenos religiosos no Brasil.

6.2.15 Ensino Religioso

O Ensino religioso na Educação Escolar Quilombola pode estar voltado para o estudo e problematizações, de forma sistemática e sem julgamentos, a título de conhecimentos das práticas religiosas da comunidade com respeito ao culto individual e coletivo. Além disso, abordar o estudo das religiosidades africanas, fazendo relação com as práticas comunitárias.

Pode ser apreciado o estudo das religiões de matriz africana no Brasil e, a partir disso, refletir em grupo, seminários e outros meios, os discursos e práticas de intolerância, violência, discriminação religiosa. Aqui, as ações pedagógicas precisam promover a cultura de paz, do cuidado com o outro e com si mesmo, com as *griottes* e os *griots*, respeitando os princípios de ancestralidade, o cuidado com a comunidade, suas práticas religiosas e o meio ambiente.

6.3 Ensino Médio

O Ensino Médio da Educação Escolar Quilombola, assim como nas etapas anteriores, Educação Infantil e Ensino Fundamental, pode considerar os repertórios afroquilombolas dos jovens dessa etapa e garantir sua participação em atividades dentro e fora da escola, explorando conhecimentos da dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, bem como da sociedade mais ampla, garantindo o protagonismo quilombola quanto à escolha do tipo de Ensino Médio para as escolas localizadas em quilombo. As DCNEEQ (2012) ressaltam que:

As comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas (BRASIL, 2013, p.431).

Desse modo, o jovem quilombola também pode ter os seus direitos garantidos e ter a possibilidade de acesso à ciência, às formas culturais e artísticas e ao mundo do trabalho. Sabendo que o público das escolas quilombolas tem perspectivas diferenciadas, dadas as condições históricas e em muitas situações com poucas condições de cursarem ou continuarem o Ensino Médio, o acesso à escolarização cada vez mais avançada para essa população precisa ser garantido e, assim, o acesso ao mercado do trabalho seja de forma valorizada.

É importante questionar como a escola lida com essa juventude em formação e quais as suas perspectivas de futuro? De que forma a escola de Ensino Médio pode atender aos jovens quilombolas em seu projeto de vida? Como a proposta do novo Ensino Médio pode considerar, no seu currículo, os repertórios afroquilombolas? Quais itinerários formativos dialogam com protagonismo do jovem quilombola? De que forma os itinerários formativos podem contribuir com o fortalecimento da identidade sócio-histórica da comunidade? Como a comunidade educativa pode contribuir com a escola nesse sentido?

Para que os questionamentos se materializem como respostas, se faz necessária a metodologia da pedagogia da escuta, ouvir a comunidade é fundamental. A escola pode mostrar as perspectivas, analisá-las também do ponto de vista crítico, uma vez que a escola trabalha para desenvolver o senso crítico do seu público, os caminhos pedagógicos e as projeções dos projetos de vida dos jovens quilombolas e de que forma isso pode impactar, também, no desenvolvimento da comunidade: Quais projetos de vida, da juventude quilombola? A Escola Quilombola tem promovido esse debate? Para que, de fato, o protagonismo juvenil quilombola seja atribuído a ele próprio, é fundamental criar mecanismos para que isto aconteça.

Sobre o Novo Ensino Médio, proposta Federal de educação e implementação nas redes de ensino e escolas de todo o país, o estado do Ceará tem promovido esse debate para a reformulação dos currículos, em consonância com a BNCC. Cada escola que oferece essa etapa receberá recursos federais do Programa Dinheiro Direto na Escola do Novo Ensino Médio, que prevê apoio financeiro para garantir a implementação do Projeto de Vida dos Estudantes e flexibilização curricular. Para isto, a escola pode elaborar seu Plano de Flexibilização Curricular (PFC) de acordo com a realidade local, na interface da educação escolar quilombola e pode, sobretudo, dialogar com a comunidade educativa e com os eixos da pedagogia de quilombo.

O Novo Ensino Médio traçou uma mudança na carga horária para que o currículo possa comportar a formação geral básica, prevista na BNCC, o qual é composto por quatro grandes áreas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e pelos itinerários formativos

de forma indissociável, que podem ser pensados por: área, integrado e formação técnica profissional.

Está garantida a autonomia da escola para definir seus itinerários formativos e isso para as escolas quilombolas é princípio fundamental, tendo em vista a possibilidade de reconhecer, na comunidade, as suas particularidades afroquilombolas para que, a partir da realidade local e de forma dialogada, possa, através do currículo e da oferta, promover o aprofundamento acadêmico para os jovens que queiram seguir o caminho científico acadêmico e a formação profissional técnica. Para os que almejam esse percurso, é importante a possibilidade de escolha do que o jovem quilombola deseja para si mesmo no seu projeto de vida.

6.4 Educação Especial

A Educação Especial, como modalidade da educação básica, é um direito do aluno com deficiência nas escolas localizadas em quilombo. Esses alunos existem e precisam ser acolhidos nas suas especificidades pela escola, considerando sua trajetória e suas vivências quilombolas. Cabe ressaltar a construção coletiva do que se espera de uma educação especial para as escolas quilombolas: Quais estratégias pedagógicas para a Educação especial em quilombo? Como se constitui a Educação Especial na interface da Educação Escolar Quilombola? Quais materiais de apoio? Como se darão as formações específicas para os profissionais da educação que trabalham com Educação Especial na interface da Educação Escolar Quilombola?

É um debate que a comunidade educativa, junto ao movimento quilombola, precisa fazer, visto que, no Artigo 22 da Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de novembro de 2012, assegura a acessibilidade para toda a comunidade escolar e para os estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

- I - Prédios escolares adequados;
- II - Equipamentos;
- III - Mobiliário;
- IV - Transporte escolar;
- V - Profissionais especializados;
- VI - Tecnologia assistiva;
- VIII - Outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola (BRASIL, 2012, p.10).

Dessa forma, de acordo com as DCNEEQ (2012), às crianças e aos jovens quilombolas que apresentarem necessidades diferenciadas de comunicação, assim como o acesso ao conteúdo, pode ser garantida e assegurada a utilização de linguagens e códigos aplicáveis à sua aprendizagem como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia de tecnologia assistiva.

É fundamental que a educação especial seja de modo transversal nos níveis e modalidade da educação básica. Desse modo, é imprescindível oferecer um atendimento especializado, com profissionais bem formados que acompanhem as crianças e os jovens quilombolas nos seus processos de escolarização, assim como oferecer interpretes de libras esclarecidos sobre a cultura quilombola e salas de recursos multifuncionais, com materiais adaptados à cada necessidade e materiais transcritos para o braile.

A Escola Quilombola também pode oferecer condições de acessibilidade às crianças e aos jovens com deficiência e limitações físicas, atendimento especializado para os quilombolas com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar com altas habilidades/superdotação. Isto pode ser realizado, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, considerando os eixos da pedagogia de quilombo e o diálogo com a comunidade educativa junto à associação da comunidade.

6.5 Educação de Jovens e Adultos

A EJA, assim como a Educação Escolar Quilombola, é uma modalidade de ensino que compõe a educação básica e representa uma conquista das lutas populares pela alfabetização de jovens e adultos, durante o processo de redemocratização do estado brasileiro. Nos últimos anos tem-se observado o rejuvenescimento da procura por essa modalidade, dentre os motivos dessa procura está a entrada do jovem da classe trabalhadora no mercado de trabalho e por isso o abandono do ensino regular.

Sobre isso, Silva (2010) aponta que os profissionais que atuam nessa modalidade reclamam que o público tem sido cada vez mais heterogêneo, do ponto de vista geracional, visto que jovens têm buscado a EJA como estratégia de terminar mais rápido o Ensino Fundamental, ou procuram porque estão fora da faixa do ensino regular. Por isso é importante a defesa dessa modalidade, assim como sua implementação nas escolas localizadas em quilombo, na medida em que houver real demanda. Cabendo aqui um alerta das DCNEEQ (2012) em que a oferta de EJA no Ensino Fundamental não pode substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

No entanto, vale ainda ressaltar que, conforme a Constituição Federal de 1988, foi conquistado o imperativo de se ampliar as oportunidades educacionais à população em território brasileiro, independente de faixa etária, ou seja é muito mais que isso, é o direito à educação em qualquer período da vida, por isso a importância das políticas públicas direcionadas à EJA.

Quanto a proposta pedagógica da EJA na Educação Escolar Quilombola, é fundamental observar a proposta da Pedagogia de Quilombo de forma flexível, considerando os conhecimentos da experiência de vida da comunidade, principalmente das *griottes* e dos *griots*, sua relação com o território, a memória, a oralidade e a ancestralidade, uma vez que as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos consideram os perfis dos estudantes, as situações em que se encontram e suas faixas etárias e se pautará nos princípios da equidade.

Neste sentido, é fundamental entender que, em relação ao currículo, os conhecimentos podem ser garantidos ao público desta etapa, tal qual da escola regular e em acordo com os conhecimentos históricos sociais produzidos pela comunidade e outros grupos sociais. Com isso, não significa que os conteúdos devam ser tratados de forma preconizada ou aligeirada. É importante uma abordagem integral dos conteúdos a partir de práticas, ações e projetos curriculares que façam sentido para o seu processo de escolarização na EJA.

7 A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DE QUILOMBO COMO POSSIBILIDADE PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS DA COMUNIDADE LAGOA DOS CRIoulos

A Educação Escolar Quilombola é um direito a ser garantido à população quilombola, sendo que a dimensão educacional possui especificidades particulares ao contexto social, histórico, político e cultural próprios da localização das comunidades e comum à luta do povo negro no Brasil, cabe:

[...] esclarecer, ainda, que o Estado, por definição legal tem o dever constitucional de assegurar direitos de acesso às políticas públicas. Essa compreensão contribui com a elevação da consciência cidadã e a desconstrução das políticas assistencialistas, caritativas, onde o estado ou os seus agentes agem para com o cidadão como se este fosse sujeito de favor e não sujeito de direito (SILVA, 2017, p. 75).

É fundamental que as escolas localizadas em quilombos sejam fortalecidas no seu próprio território, uma vez que é sabido do contingente de comunidades que se obriga a enviar suas crianças e jovens para estudarem fora do seu território de origem, tendo em vista, a falta de unidades escolares que possam atender às especificidades da educação escolar quilombola. Além disso, estão longe de suas residências em que o acesso é difícil, os transportes, na maioria das vezes, são insuficientes e inadequados, sem falar no currículo que está distante da realidade cultural e histórica destas crianças e jovens.

O Plano Nacional de Educação, Lei N° 13.005/2014, prevê, na meta 15 - estratégia 15.5, a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial. Dessa forma, fica assegurado que se fazem necessárias formações específicas para professores que atuam em escolas quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem que a educação sistematizada, em território quilombola, requer uma pedagogia própria, respeitando as especificidades étnico-racial e cultural de cada comunidade, assim atender às particularidades da formação de professores e materiais didáticos e paradidáticos.

Dessa forma, o processo de formação para a elaboração, fundamentação e sugestões didáticas para a pedagogia de quilombo, com foco no grupo da comunidade Lagoa dos Crioulos, aconteceram a partir de 2019, quando iniciamos nossas discussões junto ao grupo de professores e comunidade das duas escolas, situadas no quilombo, que atendem estudantes de todas as comunidades circunvizinhas da Lagoa.

Para discussão e análise do objeto de estudo se faz necessário retomar a problemática da tese, já apresentada na introdução: de que forma, a pedagogia de quilombo pode contribuir para o afroquilombamento das práticas pedagógicas das escolas localizadas na Lagoa dos crioulos? Quais propostas de afroquilombamento das práticas pedagógicas são possíveis? A partir dos repertórios culturais, sociais e históricos das comunidades quilombolas? Que concepções de escola quilombola a comunidade possui? Como construir uma pedagogia específica, que oriente as práticas pedagógicas das escolas localizadas em quilombos?

A discussão será feita a partir da produção realizada nos grupos formados para debate. Como já relatado, foi necessário adaptar a coleta de dados do grupo focal para atender a necessidade da pesquisa. As entrevistas coletivas foram realizadas durante todas as formações, nas quais perguntas foram direcionadas aos grupos formados por docentes, gestores, comunidade, tendo em vista que a educação escolar quilombola é um assunto que compete a todas as pessoas do território. Foram questionamentos que focaram em suas concepções sobre uma pedagogia específica na perspectiva da escola que temos e qual escola que queremos construir na comunidade.

Os dados serão apresentados de forma conceitual, assim como apresentando a metodologia descritiva dos encontros, ou seja, como se deu a construção de todo o processo do encontro focal para a elaboração das especificidades das categorias e a possibilidade de ações pedagógicas para a intervenção no currículo, compreendendo o objeto de estudo em sua complexidade, de forma contextualizada no lócus da pesquisa, considerando cada fala e sugestões da comunidade educativa.

Neste sentido, nos tópicos que seguem serão apresentados um sucinto perfil das duas escolas e, em seguida, as formações iniciais que ocorreram no ano de 2019, seguidas do último encontro formativo, um pouco antes do isolamento social acometido pelo Covid 19. Neste momento foram definidas as categorias da pesquisa como fundamentação da pedagogia de quilombo. Todas as formações ocorreram antes do isolamento social.

7.1 Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca e a Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca

É oportuno registrar que as duas escolas localizadas na Lagoa dos Crioulos recebem estudantes das comunidades que ficam nas adjacências do território quilombola. Algumas dessas comunidades se identificam como comunidade quilombola e, portanto, possuem a certificação concedida pela Fundação Palmares. Há casos de comunidades que se identificam

como negras, outras se identificam como quilombolas, mas que aguardam a certificação, assim como há outras que não se identificam como negras e nem como quilombolas.

O Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca recebe crianças das comunidades de Arapucas, Facão, Serra dos Chagas, Croata, Baixa Grande, Baixio, Baixa Funda e Baixa do Meio. A de Ensino Fundamental recebe praticamente das mesmas comunidades.

A escola infantil tem uma estrutura considerada boa, é bem arejada, atende a cento e quatro crianças, distribuídas em seis turmas, uma sendo em anexo, na Serra dos Chagas. A escola conta com onze professores, sete auxiliares de serviços gerais, dois vigias, uma diretora, uma coordenadora e uma ajudante de secretaria.

Figura 25 - Centro de Educação Infantil Luiz Rodrigues da Fonseca – CEI – Lagoa dos Crioulos – Salitre – CE.



Fonte: A autora, 2019.

A Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca fica a poucos metros do Centro de Educação Infantil. A estrutura desta escola não é tão boa quanto a da primeira descrita, as salas são quentes e abafadas, embora espaçosas. A instituição atende a cento e quarenta e dois alunos no período da manhã e a cento e cinquenta e seis no período da tarde, distribuídos entre os níveis de ensino do Fundamental I e Fundamental II, nas seis salas

existentes. São quarenta e três servidores, incluindo os vinte e um professores, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e motorista. No quadro docente, apenas dois professores são da sede municipal, os outros dezenove são da própria comunidade.

Figura 26 - Escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca Lagoa dos Crioulos – Região do Cariri - Salitre – Ce



Fonte: A autora, 2019.

Ao buscar informações sobre a origem do nome das escolas, de acordo com os relatos de comunitários, são em homenagem aos “donos da terra” que doaram os terrenos para a suas construções. Fato ainda bastante comum nos territórios quilombolas, principalmente em territórios em que há conflito em torno da titularização das terras. A conquista e demarcação do território é uma luta diária nas comunidades, a afirmação da identidade, a partir do território, é bastante importante no âmbito da educação escolar quilombola.

7.2 Primeiros passos: formação específica de professores

As formações pedagógicas aconteceram em duas etapas. A primeira, formações iniciais que versaram sobre três temáticas: identidade quilombola, Diretrizes Nacionais para a

Educação Escolar quilombola e geografia quilombola. A segunda etapa se deu com o apoio da Seduc para a elaboração de uma pedagogia específica, que refletisse sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Figura 27 - Primeiro tema trabalhado identidade quilombola



Fonte: A autora, 2019.

As temáticas trabalhadas na formação partiram das necessidades dos próprios professores e comunidade, apresentadas na primeira formação e na fase exploratória da pesquisa. Tomamos o cuidado de sondar quais eram os assuntos que mais lhes interessavam. Foram muitos os assuntos sugeridos, no entanto, foram interessantes trabalhar os temas que tinham afinidade com a questão quilombola e educação escolar quilombola, pois vale considerar que:

Os Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam as Práticas das Professoras Quilombolas estão enraizados/referenciados na ancestralidade da História da África, e antecede a existência da escola como espaço de saber e produção de conhecimento (SILVA, 2017, p. 146).

A autora acima citada faz um destaque importante, tendo em vista que os conhecimentos que fazem parte dos repertórios da comunidade, assim como sua articulação com a história da África e a dos quilombos no Brasil são a base para pensar a formação dos professores, formações que devem desencadear a reflexão sobre currículo, transposição didática e materiais pedagógicos.

Sobre os atos de formação, Macedo (2012) argumenta que a ideia de normatividade envolve um conjunto de condições, experiências, mediações e formulações em que são solicitadas para dar respostas às novas configurações do mundo escolar, sendo chamados a dialogar com os saberes e fazeres que estão em uma incessante metamorfose.

O momento inicial se deu a partir da escuta, pois os professores, em seus relatos, apontaram suas problemáticas diante de um conteúdo mais específico para o currículo quilombola, uma vez que não tinham orientações específicas nesse sentido. Apesar disso, de alguma forma tentavam trazer a temática racial para a escola, foi a partir disso a constatação de que as especificações quilombolas estavam bem insipientes no trabalho cotidiano das duas escolas.

Sobre a relação entre a formação e os impactos no currículo, Macedo (2012) continua postulando que a formação sempre dirá algo ao currículo, para tanto, é fundamental que o currículo transgrida o que há séculos vem sendo: “uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão” (p. 68).

Nas primeiras formações discutimos sobre questões fundamentais, com apoio pedagógico de targetas, elaborei alguns questionamentos para iniciar a formação, buscando entender como o grupo de professores compreendia a educação em quilombo, assim como questões voltadas para a identidade quilombola.

Figura 28 - Formação sobre identidade quilombola



Fonte: A autora, 2019.

A pergunta principal foi sobre o que é quilombo, nas suas próprias percepções enquanto pertencentes ao território e, assim, quais os desafios de morar no quilombo. Os professores foram bastante participativos, despertando o sentimento de pertencimento, algo que para eles, naquele momento, lhes trouxe reflexões sobre suas próprias identidades enquanto quilombolas, as vivências e memórias de seus antepassados.

Sobre essa questão do ser professor e a relação com as memórias e vivências, Jesus (2010) destaca que vivemos em tempos de memória fluida, de um cotidiano cada vez mais veloz, que se modifica quase que instantaneamente, em que o tempo e o espaço se cruzam para produzir figuras complexas da diferença e identidade, passado e presente, e isso tem provocado uma revisão nos modos pelos os quais vivemos, nos relacionamos e pela forma como representamos a nós mesmos.

Ainda sobre a questão acima, a luta pelo território foi um ponto ressaltado, em como as comunidades, que ficam na abrangência no entorno da Lagoa, têm passado por um processo mais intenso de reconhecerem a si mesmas como pertencentes ao grupo quilombola. Assim, foram expostas suas dificuldades e desafios diários, a luta por existir, a relação com a liderança e a organização da Festa Nossa Senhora Aparecida dos Crioulos como um marco importante para a comunidade, realizada em 13 de maio de cada ano, em alusão à abolição da escravatura.

Figura 29 - Professores na formação inicial



Fonte: A autora, 2019.

Outra questão discutida foi sobre as percepções que eles possuíam sobre educação quilombola. A resposta veio cheia de incertezas, dúvidas sobre se o que faziam era de fato educação “diferente” das outras escolas. Dessa forma, trouxeram diversos questionamentos que se misturavam entre a temática racial e as questões quilombolas, embora a temática racial atravessasse as questões quilombolas, existem pontos bastante específicos nas duas temáticas.

Com base nos apontamentos feitos pelo grupo, podemos perceber que as formações, que geralmente são oferecidas pelas Secretarias de Educação locais, nos municípios em que há escolas quilombolas, não oferecem uma especificidade étnica no trato com a educação em territórios quilombolas, assim como está orientado na Resolução Nº 8 de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes para educação escolar quilombola. Nesse sentido, é fundamental que haja uma política pública municipal que a implemente, oferecendo todas as condições possíveis, apoie, acompanhe e avalie as ações, projetos e práticas pedagógicas das escolas e como estas se articulam com as políticas educacionais estaduais e nacional.

As referidas diretrizes, ao estabelecerem responsabilidades para União, estados e municípios, buscam orientar o sistema de ensino para garantia da oferta da EEQ de forma articulada federativamente. Ressaltam a necessária atenção para as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, sua forma de produção de conhecimento, e instam os estabelecimentos de ensino a promover uma gestão escolar que considere a participação das comunidades e de suas lideranças (SILVA, 2015, p. 12).

No período da tarde, o grupo vivenciou uma oficina sobre jogos de tabuleiro, entre eles o mancala, conhecido como o jogo nacional da África, bastante antigo no continente, preferencialmente jogado com sementes. No campo educacional, este jogo tem sido usado como recurso metodológico para trabalhar a matemática, a história e a ciências, promovendo uma reeducação para as relações étnico-raciais. A oficina foi conduzida pelo professor Luciano da Neves Carvalho, docente do Instituto de Ciência e Tecnologia – IFCE, campus Juazeiro e Crato, membro fundador do GRUNEC.

Figura 30 - Oficina de Mancala



Fonte: A autora, 2019.

A atividade foi bastante envolvente, foi feita uma contextualização da história do jogo, suas várias formas de jogar. Foi citado como a colheita de sementes, pelo território quilombola, poderia ser uma possibilidade pedagógica para trabalhar ciências e geografia. Os professores começaram a entender que o próprio território é o princípio para dar significado à educação escolar quilombola, assim como a uma pedagogia diferenciada.

Definido com o grupo os próximos temas, ficou alinhado que seriam: um sobre a própria diretriz e o outro sobre território, em que foi trabalhado a geografia quilombola. A formação sobre as diretrizes foi bastante animada, a escola estava toda ornamentada, os professores aguardando as discussões, foi a primeira vez que entraram em contato com uma formação específica para professores quilombolas. Os conteúdos trabalhados, no primeiro momento, foi o texto da Lei em si, informando toda as características importantes sobre a organização, estrutura e funcionamento das escolas quilombolas, evidenciando a importância do diálogo com o repertório local.

Alguns professores fizeram algumas intervenções em que foi possível concluir que as Diretrizes eram, naquele momento, pouco discutida nas formações que até então tinham acessado.

Figura 31 - Ornamentação da sala para a segunda formação



Fonte: A autora, 2019.

No período da tarde, realizamos uma atividade de memória viva, com o ancestral mais velho da comunidade Serra dos Chagas, “Seu Né Chagas”. Ele contou sua história de vida, como chegou à comunidade, a vivência com a terra, os cuidados com a flora e fauna local, a experiência com a casa de farinha e seus modos de produção.

Figura 32 - Né chagas na sanfona



Fonte: A autora, 2019.

Mas, quando começou a falar sobre as festas populares da região e começou a tocar o acordeom (sanfona), fomos envolvidos por um movimento ancestral, no qual ninguém ficou parado, entre uma tocada e outra ouvia-se risadas, corpos em movimento, falas de memórias de como a comunidade celebrava os seus festejos. Até hoje os professores comentam saudosamente sobre essa formação.

Foi uma narrativa bastante significativa, pois trouxe contribuições e principalmente reflexões que, a partir dos comentários proferidos, os professores começaram a articular com o que tinha sido discutido no texto das diretrizes, uma vez que o conteúdo é bastante enfático no respeito à história local.

A formação sobre geografia quilombola foi conduzida pelo professor Alex Ratts, da Universidade Federal de Goiás, na qual ele começou por uma abordagem geral, a partir da cartografia de quilombos situados na América Latina e no Brasil, focando no território cearense, seguida pelo trabalho com mapas e sobre a formação das comunidades e da população negra do Ceará.

Figura 33 - Formação geografia quilombola



Fonte: A autora, 2019.

Dessa forma, a formação sobre os aspectos importantes sobre territorialidade a serem trabalhados no currículo, tendo como ponto de partida a identidade, foram fundamentais para o grupo de professores. Ao discutir essas questões ficou evidente a necessidade de iniciativas formativas que conectem a cultura local com a histórias dos quilombos no Brasil.

7.3 Categorias da pedagogia de quilombo: proposições para uma educação referenciada em pedagogias quilombolas

As categorias surgem, neste estudo, para dar suporte conceitual à pedagogia de quilombo, que são inspiradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, e na coleta de dados nos grupos focais durante a pesquisa, numa perspectiva conceitual construída em colaboração com a comunidade, uma vez que os conceitos de cada subcategoria foram fundamentados, também, a partir das contribuições dos comunitários quilombolas e professores caririenses.

Assim, através de uma metodologia adequada, considerou a Memória, a Oralidade, a Comunidade, a Territorialidade, a Ancestralidade, as Tecnologias, a Saúde da População Quilombola e a Mulher Quilombola como categorias conceituais da pedagogia de quilombo, sendo estes elementos problematizadores dos quilombos contemporâneos. Dessa forma, durante os debates nos grupos ao longo da pesquisa, entendeu-se que esses elementos, partindo de uma pedagogia própria, podem dialogar com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas situadas em quilombo e assim transformadas em transposições didáticas em um processo de afroquilombamento do currículo.

Para a construção coletiva das proposições didáticas a partir das categorias da pedagogia de quilombo, adotamos uma metodologia baseada em uma pedagogia da escuta, que nos faz reconciliar com conhecimentos e práticas ancestrais, que nos ensina e nos lembra a importância de compreender o que os nossos ancestrais têm a dizer e, também, nos ajuda a entender a nossa própria identidade.

Na dinâmica dessa metodologia, as questões sobre a Educação Escolar Quilombola foram pensadas a partir das categorias e sua influência nas ações da escola. Tais indagações foram expostas de modo que o debate se encaminhou sobre a Pedagogia de Quilombo, dessa forma, gerando elementos para fortalecer a identidade da Escola Quilombola e da comunidade.

Desse modo, as reflexões em torno de uma pedagogia própria caminharam no consenso de romper com práticas ainda coloniais de educação, por isso a construção coletiva é mais que uma ação técnica, é sobretudo uma construção de valores educacionais em uma dimensão que apresenta abordagens afroquilombolas baseadas no legado africano no Brasil. Isto porque as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ressaltam que:

[...] deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e

preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil (BRASIL, 2013, p. 4462013).

O passo importante para a elaboração das questões foi, de forma fundamental, recorrer à observação participante de maneira sensível e consciente. Assim foram elaboradas perguntas objetivas que envolveram a comunidade e os grupos participantes do processo, de modo que conseguissem identificar, apontar, opinar e sugerir como a Educação Escolar Quilombola pode ser influenciada pelas categorias da Pedagogia de Quilombo. E também como a escola pode desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as formas de existir e de vivenciar o presente, assim como as perspectivas de futuro dos quilombolas, tendo a identidade como ferramenta condutora do espírito comunitário.

Como sugestão e longe de uma “receita” metodológica, as questões problematizadoras dos princípios da Pedagogia de Quilombo, como categorias curriculares, são importantes para a construção do trabalho com a finalidade de pensar, criar, reelaborar as práticas das escolas localizadas em território quilombola.

Vale ressaltar que as pessoas envolvidas na construção da proposta coletiva de como a escola pode funcionar e de como tem a possibilidade de tratar os conteúdos escolares afroquilombolas, a partir dos seus próprios repertórios, foram e são sujeitos da fala nesse momento singular. Escutá-las é fundamental, visto que nesse momento se tem as possibilidades de sugerir os elementos importantes e necessários a estarem imbricados no currículo da escola. Não existe ninguém melhor para falar de si do que a própria pessoa.

A dinâmica metodológica dos grupos focais para a elaboração das proposições pedagógicas foi conduzida pela pesquisadora e pela Seduc. Elaborei as questões a partir do meu contato com a comunidade e da minha própria experiência com formação de professores quilombolas e principalmente pautadas nos objetivos da pesquisa. Dessa forma, as questões problematizadoras foram organizadas para que a comunidade educativa afroquilombola pudesse refletir, com o objetivo de construir conceitos de forma propositiva à elaboração de uma pedagogia própria. Essas questões, ou seja, as perguntas foram debatidas pelos grupos e cada um refletiu sobre duas subcategorias, organizadas em dois momentos:

Quadro 7- Momentos do encontro.

Primeiro momento	Questões orientadoras para a comunidade educativa.
Segundo Momento	Questão central para a comunidade educativa orientar a elaboração das proposições a partir das categorias da pedagogia de quilombo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Feito o debate, os quatro grupos, organizados por um par de subcategorias, apresentaram suas reflexões e proposições para a elaboração de uma pedagogia própria com proposições que incidam nas ações da escola quilombola. As sugestões dos grupos focais foram bastante significativas, uma vez que são propositivas e que têm a possibilidade de orientar o currículo e as práticas pedagógicas das escolas quilombolas

Quadro 8: Par de eixos para a formação dos grupos focais

Memória e Oralidade
Comunidade e Territorialidade
Ancestralidade e Tecnologias
Saúde da População Quilombola e Mulher Quilombola

Fonte: Elaborado pela autora.

A realização do encontro a partir da formação dos grupos focais nos forneceu os elementos necessários para refletir, construir, repensar, reorganizar toda a dinâmica da escola em acordo com a comunidade educativa. Neste sentido, o encontro formativo aconteceu no período da manhã no Centro de Educação Infantil João Rodrigues da Fonseca, na Comunidade Quilombola da Lagoa dos Crioulos, município de Salitre, na Região do Cariri. Compartilhamos do momento coletivo do café com a comunidade quilombola anfitriã Lagoa dos Crioulos e demais: Carcará, Arapucas, Serra dos Nogueiras, Sítio Jatobá, Sítio Antas, Souza, Sítio Vassourinhas, assim como com os gestores, professores, os representantes das Crides 18 - Crato e 20 - Brejo Santo, e Secretarias Municipais de Educação de Salitre, Araripe, Aurora e Mauriti.

O gingado e a poesia da dança do toré abriu caminho para as possibilidades da sistematização de uma pedagogia própria, uma vez que ela já é, na comunidade, a possibilidade de educação escolarizada. O cheiro do mato, a lagoa como cenário da comunidade, a prosa animada, o pisado ancestral e embalado pela musicalidade do *pife*²² do quilombola Francisco Vieira da Cruz (Mazin), da Comunidade Quilombola de Carcará, município de Potengi, animou o debate sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas quilombolas.

²² Pífano, Pífaro ou simplesmente pife. O nome varia de acordo com a região e descendência, mas é assim que é conhecida essa pequena flauta transversal semelhante a um Flautim, porém com um som mais intenso. Originalmente, eram feitos de materiais encontrados nas matas como bambu, taquara, taboca até ossos. Normalmente, possuem sete furos, sendo um para o sopro e seis para digitação das notas. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php>. Acesso em: 11 abr. 2020.

Figura 34 - Seu Mazin do pife e os filho participaram do encontro.



Fonte: A autora, 2019.

A dança é conduzida pelas mulheres, que dão sentido ao gingado corporal de forma circular, organizam o “divertimento”. O toré é uma ciranda de coco cantada e dançada em versos dos antepassados, criados no improviso ou rememorados pela oralidade, num ritual em que os elementos da pedagogia de transmissão de conhecimentos incorporam, transmitem e reconstroem, nos mais novos, a memória de seus ancestrais. As mulheres dançadeiras do toré são professoras da tradição oral, conduzem os passos na dança, embora não haja distinção de gênero, “*dança homem, dança mulher*”, a circularidade como um marcador de africanidades na roda do toré é também um espaço de afirmação de identidade. Acolhemos e fomos acolhidos.

Figura 35 - Dança do toré, antes da mesa de abertura.



Fonte: A autora, 2019.

Na mesa de abertura no período da manhã estavam presentes, o quilombola Sebastião Vieira da Silva, da comunidade de Carcará; as quilombolas Risalva Pereira Nascimento, da Comunidade de Arapucas, Claudia de Oliveira da Silva, da Serra do Juá e da Secretaria Municipal de Educação - SME de Caucaia, Josefa Raimunda Florenço, da Serra dos Nogueiras, Silvana Terezinha da Silva, da Lagoa dos Crioulos; Maria da Conceição de Sousa, da SME de Araripe; Maria Girlene, representante da SME de Salitre; Tiago Alexandre dos Santos, representando o Grupo de Valorização Negra do Cariri – Grunec; Ivanildo Santos Silva, representando a Rede de Educação Cidadã - RECID Cariri; Verônica das Neves Carvalho, representante da Cáritas e do Grunec e, para mediar o momento, o técnico da Seduc Tom Jones da Silva Carneiro e a consultora Ana Paula dos Santos.

Figura 36 - Mesa de abertura



Fonte: A autora, 2019.

O proseado desse momento foi importante tendo em vista ser o primeiro encontro em que contava com a presença da equipe da Seduc e pelas falas que foram valorosas. O GRUNEC destacou a trajetória e estratégia do Movimento Negro para a construção de um projeto de sociedade igualitário, assim como reconheceu a importância do papel da Seduc de se deslocar e ouvir as comunidades: “é ousado vir aqui e estar entre os sujeitos”.

Figura 37 - Mesa de abertura



Fonte: A autora, 2019.

A quilombola Silvana relatou a alegria de receber a formação em sua comunidade: “abrimos as portas com muita vontade” e como mãe que trabalha na escola, deseja uma educação de qualidade para os seus filhos, em sua fala lembrou que a escola recebeu o Prêmio Escola nota 10 e que as/os professoras/es são guerreiras/os. No entanto, “os professores ficam de mão atadas quando se trata sobre Educação Escolar Quilombola porque os conteúdos vêm da SME e não é ainda um conteúdo que contemple os quilombolas”. A quilombola Josefa da Serra dos Nogueiras destacou a importância do momento que estava vivenciando, pois, sua comunidade ainda não era reconhecida, mas que estão lutando para que isso aconteça.

Após o almoço e já no espaço da escola de Ensino Fundamental João Rodrigues da Fonseca, organizamos os grupos focais, no qual cada grupo pudesse ser bastante diversificado, contando com a presença de professores, comunidades, técnicos da Seduc, movimento negro e pesquisadores. Formados quatro grupos focais a saber: Grupo 1 – memória e oralidade, Grupo 2 – comunidade e territorialidade, Grupo 3 – ancestralidade e tecnologias e Grupo 4 – saúde da população quilombola e mulher quilombola.

No primeiro momento, todos, com instruções do mediador de cada grupo a partir das questões problematizados, refletiram sobre questões conceituais tendo como ponto de partida as concepções da comunidade e da experiência quilombola no Brasil, referente ao par de tema de cada grupo. No segundo momento discutiram como o tema gerador do grupo pode interferir nas ações pedagógicas e no currículo da escola, de tal maneira a sugerir proposições que organizem a educação escolar quilombola.

7.4 Sistematização das categorias da pedagogia de quilombo: proposições afroquilombolas

O primeiro grupo focal discutiu sobre memória e oralidade, o segundo sobre comunidade e territorialidade, o terceiro foi ancestralidade e tecnologias e o quarto saúde da população quilombola e mulher quilombola. O debate aconteceu de forma coletiva e dinâmica, no qual o coordenador do grupo fazia os questionamentos com perguntas direcionadas, com o intuito de refletir sobre o conceito de cada subcategoria na percepção e vivência da comunidade. Em seguida o grupo fez um debate sobre como esses elementos têm as possibilidades de incidir nas práticas pedagógicas da escola, assim como no currículo.

No último momento, no que diz respeito à metodologia dos grupos, após o término do debate em cada grupo, nos reunimos coletivamente no pátio da escola para que cada um fizesse a exposição das proposições e assim foi mostrado como a escola poderia organizar o seu trabalho pedagógico a partir da construção de uma pedagogia própria, que tenha como ponto de partida os repertórios locais.

7.4.1 Categorias memória e oralidade

A primeira ideia que ressuscita a questão da memória, geralmente está ligada às questões das lembranças que cada um possui de determinados períodos da vida, ou no sentido de memória do ponto de vista da Psicologia. No entanto, estamos suscitando a memória coletiva do povo negro no Brasil, ou seja, a memória construída, e como símbolos e significados dessa memória comum permanecem no cotidiano da população negra e quilombola.

Essas memórias comuns são o resultado de africanidades que expressam as raízes da cultura brasileira e tem seus fundamentos no continente africano, ou seja, seus modos de ser, viver, de organizar as lutas (SILVA, 2003), são as marcas dessa cultura, dessa memória que fazem parte do cotidiano das comunidades quilombolas.

A memória coletiva está na nossa lembrança e na dos outros, ela é construída a partir de uma base comum e funciona com dados ou noções comuns que estejam em nosso íntimo e também no dos outros, porque estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006).

Boa tarde, meu nome é Francisco Salomão da comunidade Lagoa dos crioulos, falando de memória da comunidade, vemos como a aluna Iara, quando ela fez aquele

memorial lá da vó dela, que falava da memória do processo de quando ela chegou aqui. Aí de como ela achava lindo a comunidade, achava tudo belo, achava e acha tudo belo, né? Vemos que essas memórias, boa parte fica nas memórias, porque querendo ou não está se perdendo ao longo do tempo. Vendo como podemos trazer pra escola, podemos buscar intervenções prá que essas memórias não se perdam ao longo do tempo. Por exemplo, a memória de dona Maria do Céu, que a professora Alberice leu lá na creche, tem uma neta dela que estuda no nono ano, que mês passado ela fez um texto falando da memória de como era o lugar que ela vivia, ela descreveu a memória de três anos atrás, e já mudou muito, porque ela falou que a comunidade era um lugar pacífico e hoje não é, que falava podia brincar na rua antes e hoje não pode, e isso tudo vai nos ajudar, querendo ou não é memória que pode se perder e que nós podemos reviver (FONSECA, 2019).

É possível destacar, na fala do comunitário, que os elementos da memória são transmitidos de uma geração a outra e que a escola, a partir de práticas pedagógicas, tem possibilidade de resguardar as lembranças daqueles que construíram a comunidade, perpetuando as suas próprias existências.

Figura 38 - Grupo focal memória e oralidade



Fonte: A autora, 2019.

Muito embora essa memória de origem tenha sido o princípio de afirmação de quem se é, de onde veio, muitas vezes o território está marcado por essas memórias que envolvem, inclusive, a demarcação das terras, tendo em vista que a memória tem uma relação intrínseca com a constituição do território e por isso acaba criando, ao mesmo tempo, uma armadilha identitária, por permitir duplos sentidos: afirmação e negação.

Eu tenho muita memória porque eu tô estudano as memórias da comunidade não só as daqui, mas não só a minha que é Arapucas, mas todos. E nessa memória eu busquei a trajetória de meu avô, tudo que ele repassou pra mim, que foi um vasto conhecimento. Hoje eu tenho trabalhado em cima disso nas escolas, em todo canto que eu vou, que é as histórias que ele me contava, os trabalhos de olaria que ele fazia, fazia teia, fazia tijolo. As brincadeiras que nós tinha, que era brincar de roda, cai no poço, brincadeira de esconde-esconde, jogano pedra uma na outra, muitos com baladeira, assustano passarim na roça. É uma, muitas memórias que eu arrecadei, porque eu to arrecadano pra mim fazer mais o mais importante da minha memória é essa, ele me contano histórias e eu aprendi e eu tô tentano repassar pra meus filhos. Já vim uma vez aqui. Fui convidada por uma professora do 1º ano pra contar história. Eu já vim aqui na escola, já contei história que foi meu vô que contou, ali no 1º ano. E é isso. Só tô seno convidada pra fazer parte de universidade. Começou com a Ana Paula, que me convidou e aí já tá todo mundo, já tá chamano. E é isso, tô resgatano não só a minha memória, mas também a minha identidade (BARROS, 2019).

A quilombola elabora na sua fala a importância de um estudo específico sobre repertórios locais a partir da memória dos mais velhos, por possuírem um vasto conhecimento sobre o território, principalmente sobre as tecnologias ancestrais. A ludicidade comunitária, na sua concepção, também faz da memória coletiva local, salientando o papel da escola e da universidade como um espaço que pode documentar essa memória, com o objetivo de salvaguardá-la, sobretudo transformar em conteúdo vivido e experimentado no cotidiano da escola.

Figura 39 - Discussão no Grupo focal memória e oralidade



Fonte: A autora, 2019.

A construção de uma pedagogia própria tem a possibilidade de evocar memórias que, até então, estavam esquecidas pela lógica curricular hegemônica colonial e fez surgir reivindicações da população quilombola por uma educação que transforme o seu próprio território em oportunidades educacionais e de aprendizagem, em que as crianças e os jovens possam vivenciar, de forma plena, a construção de conhecimentos étnico-quilombolas, assim como o direito de ter suas histórias contadas a partir de práticas pedagógicas afirmativas.

Meu nome é Simone e trabalho no Cei, criança de pré, assim eu acho que memória que devia ser resgatada, é por exemplo, essas cantigas de rodas antiga, do tempo dos quilombolas, que faz parte da cultura, as histórias das comunidades, inclusive que teve o toré e o reisado apresentado lá na creche, né? Acho que isso aí deve ser trabalhado pra eles irem se adaptando e relembando o que os avós e os bisavós viviam, porque tem muita coisa, muita coisa que dá prá ser trabalhado em sala de aula (MENEZES, 2019).

Dessa forma, a professora da Educação Infantil acima citada, reconhece que o trabalho com a memória perpassa pelos elementos da oralidade da própria comunidade e que esses repertórios podem ser base de conteúdo para ser trabalho em sala de aula desde a Educação Infantil.

São narrativas que trazem memórias da população negra que precisam ser problematizadas pela escola, uma vez que o silêncio sobre isso produz representações negativas de si e de sua memória ancestral. Por isso a comunidade educativa pode ficar atenta quanto a isso, se faz necessário pensar a população quilombola em diferentes perspectivas.

Quanto à oralidade como um importante elemento que as comunidades quilombolas possuem como tradição, essa herança é um meio de transmissão pelos quais os quilombolas evocam memórias e conhecimentos ancestrais, que “transmitidos de boca a ouvido” (HAMPATÉ BÁ, p.167, 2011) fundamentam, ao longo das existências da população negra no Brasil, importantes marcos e acontecimentos. Sendo assim, é fundamental que o Projeto Político-Pedagógico compreenda as visões de mundo, os jeitos de existir afroquilombola das vivências orais da comunidade.

A palavra falada nas sociedades modernas, em que a escrita é compreendida como algo de maior importância e com primazia sobre a oralidade, em que os escritos são o principal instrumento cultural, não pode ser mensurada separadamente da escrita, afinal há contribuições importantes de cada uma, da escrita e da oralidade. Para a aprendizagem das crianças e dos jovens na comunidade educativa é importante destacar o papel que cada um desempenha nas comunidades tradicionais.

Na África ancestral, a tradição oral se traduz em um conhecimento total e não se limita apenas às histórias, lendas, relatos mitológicos ou históricos, na verdade ela é a grande escola da vida, é ao mesmo tempo religião, conhecimentos, ciência natural, iniciação à arte, história, recreação e divertimento, que conduz as pessoas a uma totalidade, ligando cada um de forma coletiva à comunidade (HAMPATÉ BÁ, 2011). Para além das línguas coloniais, é importante o estudo das línguas africanas e sua influência na cultura afro-brasileira, assim como refletir sobre como a língua fez parte dos processos coloniais.

Por outro lado, para além da palavra viva, da ciência oral, essa tradição pode ser entendida como um conjunto de oralidades que formam uma tradição, transformando-se em vetores da tradição oral, como por exemplo os ofícios ensinados de uma geração a outra, a hora de plantar e colher, as receitas culinárias muito presentes nas comunidades quilombolas, as costureiras, os ferreiros, os modos de construção, os remédios tradicionais, as rezadeiras, as danças, o artesanato e os divertimentos são elementos que formam a tradição oral afroquilombola para além da palavra, algo também muito importante.

Figura 40 - Grupo focal memória e oralidade



Fonte: A autora, 2019.

Pedagogicamente falando, qual seria a função do espaço educativo escolar em relação às tradições orais afroquilombolas? Poderia ser encontrar estratégias que considerem as duas dimensões importantes, em que a escrita e a oralidade tenham os mesmos valores, mesmo

tomados por um mundo em que a escrita é a simbologia oficial. Tierno Bokar nos apresenta uma compreensão bem significativa sobre isso:

A escrita é uma coisa, e o saber outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiu, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (BOKAR, 2010, p. 166).

Nesse sentido, as oralidades afroquilombolas precisam fazer sentido para a escola e seus alunos, sendo eles partes de um processo em que a educação é ministrada no dia a dia, nas escolas vivas, fundamentado na ciência da vida, por isso esse acervo vivo precisa ser documentado, escrito. No entanto são as pessoas, a palavra viva que atribuem sentido à tradição oral afroquilombola e, para que não seja perdido se faz necessário que a comunidade educativa desenvolva estratégias que resguardem essas oralidades, uma vez que cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima, assim nos leva a refletir Amadou Hampaté Bá (2010).

Eu sou Tina Amâncio, eu sou da comunidade de Souza, né? Sou professora lá da escola da vassourinha há pouco tempo e estou, assim, encantada! Com tudo que eu estou vendo e acho que nós como professores, nós temos muito a fazer para elaborar esse projeto, porque tem aí, a gente deve trazer atividades para sala de aula que tragam uma atração, uma atividade lúdica que os alunos venham se interessar. E porque contações de história? Porque eu sempre gostei de ler aqueles livros de história africana. Eles sempre resgatam, né, costumes e a cultura dos negros. E eu acho, assim, que essas atividades lúdicas, as contações de história, as dramatizações, essas coisas, ajudam no nosso projeto e nós como professores somos assim, como diz, uma base ali, por que na sala de aula que eu ensino, uma das salas, porque eu ensino na cidade de Porteiras e ensino na Serra do Araripe, em Vassourinhas, e eu vejo, assim, uma grande diferença na clientela. Na da cidade é muito preconceito que rola e lá na serra, já não, já não tem tanto preconceito, tanto racismo eles se, eles se respeitam um ao outro. Não se usa mais aquele xingamentozinho, eu já vejo que eles se aceitam, já na outra clientela, na cidade já é diferente. Então, eu acho que nós, como professores, nós temos uma arma muito forte para trabalhar, principalmente com essas atividades lúdicas, contações de histórias que venham resgatar, que venham conscientizar cada um dos nossos alunos (SOUZA NETO, 2019).

A fala da professora é bastante significativa porque começa a refletir sobre sua própria prática e a encontrar estratégias que possam vir a contribuir com as práticas elaboradas pela escola e de forma coletiva. As sugestões vão se encontrando e contribuindo para uma reorganização da maneira como se olha para os estudantes quilombolas.

A seguir, as proposições pensadas pelo grupo como propostas em como a escola pode trabalhar essas duas subcategorias.

Quadro 9: proposições eixos memória e oralidade

MEMÓRIA E ORALIDADE	
Proposição pedagógicas	Ações pedagógicas
Memórias literárias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oficinas formativas com as famílias para evocar os contos, mitos, lendas, causos, cantigas etc.; ✓ Rodas de histórias ancestrais na escola; ✓ Convite aos “mais velhos” da comunidade para contar suas narrativas para os alunos, valorizando a oralidade, fazendo uma retextualização dessas histórias por escrito; ✓ Memorial com a história de origem da comunidade; ✓ Produção da linha do tempo da história da comunidade a ser exposta na parede da escola; ✓ Cantar, com as crianças e os jovens quilombolas, o Hino à Negritude como é feito pela Escola Osório Julião, na Serra do Evaristo e as comunidades quilombolas de Caucaia. Ao se tornar mais complexo os níveis educacionais, estudar as narrativas da letra e até criticá-la.
Práticas corporais da memória ancestral	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisar as danças, ritos e atividades corporais locais; ✓ Incentivar, por meio das aulas de educação física, as práticas corporais da comunidade e da população negra de um modo geral.
Exposição de objetos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar espaços dentro da escola em colaboração com a comunidade para expor objetos que fazem parte da cultura quilombola contextualizando a memória desses objetos.
Identidade e memória nas aulas de campo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar trilhas étnicas e de reconhecimento territorial nos espaços de memória em colaboração com a comunidade.
Rememorar as práticas da medicina ancestral	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar e criar as hortas escolares, que cultivem as ervas da medicina tradicional; ✓ Realizar aulas nas hortas evocando as memórias dos mais velhos sobre as práticas medicinais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola quilombola tem a possibilidade de defender, no seu currículo, o trabalho com as memórias ancestrais atravessado pela oralidade como elemento socializador de identidade, em que a criança e o jovem quilombola recebem do passado, não apenas os dados da história letrada, escrita, mas também da história vivida, sobrevivida e resistida.

7.4.2 Categorias comunidade e territorialidade

A comunidade em um sentido africano, especificamente para os Dagara, na África Oeste, é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo, ajudar os outros, realizando seus propósitos, cuidando uns dos outros, assegurando que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo recebendo as dádivas dos outros (SOMÉ, 2009).

Comunidade é viver em círculo, viver experiência de partilha. É se preocupar um com o outro. Respeito mútuo que é a base de viver em comunidade. Na comunidade a vivência das mães velhas têm significância. Esses valores devem ser trabalhados dentro da escola (NASCIMENTO, 2019).

A quilombola acima expressa o sentido de comunidade a partir da circularidade como um valor coletivo, sendo a roda entendida como um elemento afro-brasileiro que compõe a cultura negra no Brasil, dessa forma a circularidade tem um sentido ancestral de continuidade.

Esse sentido de enxergar a comunidade como um espaço coletivo, de lutas, de aprendizagens e de partilhas é bastante comum, ainda hoje, nas comunidades tradicionais quilombolas. As pessoas mais velhas trazem consigo essa tradição e procuram cultivar esses valores nos mais novos. Dessa forma, as escolas quilombolas podem trabalhar com os valores comunitários que o quilombo possui e de tal forma que as crianças e os jovens possam se sentir pertencentes àquela comunidade, afirmando-se quem é, ajudando-os a compreender a sua própria identidade quilombola. No entanto a comunidade é também um lugar de conflito.

Figura 41 - Grupo focal comunidade e territorialidade



Fonte: A autora, 2019.

As crianças e os jovens quilombolas têm a possibilidade de encontrar na comunidade educativa as bases dos valores comunitários afroquilombolas, precisa-se tentar não os educar distantes desses valores, a fim de que, quando se tornarem adultos, não tenham

dificuldades em se reconectar com quem são, quilombolas, e se reconhecerem como parte importante no sucesso, no desenvolvimento e na continuidade da comunidade.

Para isto, se faz necessário fortalecer a construção, o fortalecimento e as mudanças conceituais em relação ao quilombo trabalhado pela escola, uma vez que, na metodologia desenvolvida para este trabalho, notam-se importantes definições de si, da comunidade e das experiências ancestrais na constituição do território, criando novas narrativas e expressões propositivas no intuito de perceber a comunidade como um espaço de resistência, “história autônoma e revolucionária” (CUNHA JUNIOR, 2019, p. 2).

Figura 42 - Apresentação do grupo focal comunidade e territorialidade



Fonte: A autora, 2019.

Nesse sentido, a identidade em comunidade concebe uma ligação entre *griottes*, *griots*, os espaços educativos e a escola, ligação capaz de abrigar as necessidades individuais e coletivas, possibilitando a atuação em um espaço-tempo próprio, visto que compartilham conhecimentos, sentimentos e emoções comuns, enriquecendo, fortalecendo e estruturando a identidade comunitária no território quilombola.

A territorialidade é uma palavra derivada de território que, para além do sentido da palavra em si, fundamenta-se no sentido que a terra tem, não só como um solo que germina o alimento para o corpo, mas como algo sagrado. Sendo assim, para as comunidades quilombolas, territorialidade tem relação com a vida cotidiana e com as formas de existir em comunidade onde viveram seus ancestrais. A luta pela terra tem sido uma das principais questões levantadas

pelas comunidades quilombolas, pois a não regularização do território coloca em riscos não só a existência da comunidade, mas também as suas próprias vidas.

Dessa forma, processo de construção das identidades étnico-raciais e afroquilombolas é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade. A identidade assume um papel preponderante, pois é ela que define o direito à terra, à demarcação do território e às políticas públicas, por isso um novo pensamento curricular, no âmbito da escola, é, antes de tudo, uma identidade política.

Figura 43 - Discussão grupo focal comunidade e territorialidade



Fonte: A autora, 2019.

Podemos dizer, então, que a identidade é territorializada. Assim, a história das populações africanas pode ser compreendida em um movimento interdisciplinar entre as diversas ciências humanas, nas quais o currículo ocupa um lugar de poder. As histórias dos grupos humanos são profundamente dependentes das localidades, das potencialidades dos lugares. Por isso, a comunidade escolar quilombola precisa saber a força que tem sobre o território que seus ancestrais construíram e ressignificaram.

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio importante e fundamental e que não se pode confundir ou associar à segregação ou ao isolamento. A terra é muito mais do que a possibilidade de se fixar em um lugar, é antes condição de existência de

um grupo e de continuidade de suas referências simbólicas, históricas e culturais (GOMES, 2012).

Território se desdobra num sentido que transborda o entendimento de espaço físico, abrange também aspectos políticos, sociais, identitários e históricos. Ressaltamos, entretanto, que a problemática que envolve a terra como espaço físico é extremamente importante para as comunidades quilombolas por ser fonte de subsistência. É o que garante aos povos remanescentes a existência material. Mas além disso, o território tem relação com a memória coletiva quilombola, que são lembranças materiais e imateriais de povos com reminiscência africana. É a partir delas que se constroem as relações territoriais e identitárias, ou seja, elas formam um conjunto de memórias individuais e coletivas que salvagam e ressignificam a territorialidade quilombola.

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. A terra, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm os registros da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS; CIPRIANO, 2006, p. 49).

O direito à terra é o que garante às comunidades quilombolas a sua permanência no território. O direito de existir e perpetuar suas práticas ancestrais. Anjos (2006) destaca a importância da formação dos quilombos e seus impactos na formação do território brasileiro, uma vez que mantém heranças africanas nas suas práticas de organização e modificação do espaço geográfico. Dessa forma, o território étnico-quilombola seria o espaço construído e materializado por referências de identidade e pertencimentos daquele grupo com origem comum.

Território é o que guarda o que é dos nossos antepassados. Território é manter vivo a ancestralidade geográfica, é como jogo de xadrez. As peças tem sentido, tem história. História do território quilombola. Território é manter vivo a ancestralidade, a cultura. Em meio pedagógico e repassar a história dos nossos ancestrais, como a convivência dos nossos pais e avós (PEREIRA, 2019)

O quilombola crioulo deixa claro, na sua fala, o sentimento de território como um elemento ligado à ancestralidade, à história, e à cultura. E na escola o território é transposto a partir da história dos antepassados, uma vez que é o lugar em que estão guardadas as memórias ancestrais.

O grupo de trabalho Comunidade e Territorialidade fez questão de enfatizar que: “é dever da escola apresentar os trabalhos para a comunidade de forma que todos possam ter clareza sobre os assuntos abordados no âmbito interno da escola”.

Quadro 10: proposições do eixo comunidade e territorialidade
COMUNIDADE E TERRITORIALIDADE

Proposições pedagógicas	Ações pedagógicas
Territorialidade e escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar pesquisas e estudos itinerantes no território quilombola; ✓ Intercâmbio territorial entre as comunidades quilombolas da região, tendo a escola como mobilizadora e/ou apoiadora; ✓ Realizar parceria com órgãos governamentais e não governamentais que desenvolvem projetos ambientais, visando a preservação do território étnico; ✓ Aulas de campo para estudar a biodiversidade local, tipos de solo e os locais de memória territorial; ✓ Promover para as crianças e os jovens, trilhas étnicas com o auxílio da comunidade para observar e explorar lugares sagrados, fauna e flora, dentre outros. (<i>Ver trilhas étnicas na página</i>)
Territorialidade e rodas de conversas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A discussão sobre Educação Escolar Quilombola e territorialidade deve ser iniciada por meio de rodas de conversa, com a participação dos membros da associação e de outros grupos e/ou instituições organizados, incentivando a família a opinar sobre o PPP da escola; ✓ Conversas sobre o direito à terra, a permanência e a existência a partir dela; ✓ Estudos da legislação pertinente que trata da regularização fundiária de Povos e Comunidades Tradicionais.
Territorialidade e projetos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver um projeto interdisciplinar, envolvendo os aspectos econômicos, culturais, religiosos, históricos e geográficos da comunidade; ✓ Desenvolver ações pedagógicas como festivais escolares entre comunidades quilombolas que evidenciem as riquezas territoriais; ✓ Promover mostras culturais que valorizem a identidade territorial, cultural e os lugares históricos e festivos da comunidade; ✓ Promover estudos com estudantes e membros da comunidade que suscitem diversas compreensões do conceito de território.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, a escola quilombola pode estar atenta ao debate sobre territorialidade, tendo em vista que a identidade territorial pode ser parte de um trabalho permanente do currículo, contribuindo com o fortalecimento da identidade comunitária afroquilombola, valorizando os aspectos importantes da sua história, apoiando-se nos espaços educativos territoriais como dispositivos fundamentais para as práticas pedagógicas inovadoras.

7.4.3 *Categorias ancestralidade e tecnologias*

A ancestralidade é um princípio fundamental para pensar as populações africanas, afro-brasileiras e quilombolas. Estabelecer conectividades com essa ancestralidade está para além das relações consanguíneas, tendo em vista ser ela a liga entre o passado e o presente, ou seja, com as cosmovisões africanas que, ao longo do tempo, foram ressignificadas pela população negra. No entanto, dada a sua complexidade, a ancestralidade não cabe em um tempo único, em uma forma, pois ela compõe a memória de um povo, que jamais será acessada em sua matéria-prima, muito embora sua existência possa ser captada, a sua simbologia representada e identificada na cultura negra e quilombola.

Toda comunidade quilombola vem do mais velho. Vem da remanescência. É isso que me dá a entender. Aí a gente se reconhece nessa remanescência, no mais velho, o fundamento da comunidade e a criação numa comunidade, seja indígena ou quilombola. Isso já vem do sangue. O quilombo de Sousa é demarcado num certo local. Tem a Lagoa, tem o Mingu, tem o Sítio Vassourinha, que é o coração do quilombo. (SOUSA, 2019)

Percebe-se que, para o quilombola citado, a ancestralidade tem sua base nos antepassados, sendo este o ponto de partida para que possamos estar ligados aos fundamentos da comunidade. Dessa forma, ao longo do processo histórico e cultural, a comunidade vai se fortalecendo dentro de um simbolismo ancestral.

Figura 44 - Grupo focal ancestralidade e tecnologias



Fonte: A autora, 2019.

A ancestralidade é uma categoria de ligação entre as pessoas, uma vez que as relações acontecem por interações, por trocas de experiências, sejam elas simbólicas ou linguísticas. Ela tem sido um dos maiores símbolos de resistência da população negra e quilombola no Brasil e, num sentido material, ou melhor, na tentativa de materializá-la e relacioná-la com a educação, pode ser vista como um conjunto de signos do patrimônio material, imaterial e espiritual de uma herança étnico-africana, que se perpetua enquanto memória concreta e coletiva de um povo, uma vez que:

A ancestralidade é a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente que engendrou concretamente as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatórias (OLIVEIRA, 2006, p. 175).

Desse modo, as escolas quilombolas têm a possibilidade de entender as ancestralidades quilombola como um meio de transmissão dos conhecimentos ancestrais e têm como suporte a tradição oral, os ofícios e tecnologias antigas, os repertórios culturais e linguísticos dos quilombos, as festividades e o campo lúdico das comunidades.

Tem coisas assim. Coisas que é muito esquecida da nossa presença. Tem as coisas assim das nossas brincadeiras que nós gostaria de representar na nossa comunidade. É muito importante, né?! São passadas de geração pra geração. Essa brincadeira do toré foi ensinada pela finada Joana do Couro, que ela já morreu há muitos tempos atrás. Tá com mais de cem anos que ela morreu. Desde de pequeninha que ela ensinava. Aí a gente vai passando de geração pra geração, né? Resgatamos. Desde pequeninha que nós brinca, né?! Então vamos botar essa brincadeira pra frente, né?! E eu brinco com muito orgulho. Muito prazer. Quando uma pessoa me chama pra representar, eu vou com muito orgulho. Enquanto eu tiver viva, eu vou brincar e é com todo prazer. (CARVALHO, 2019).

Para a quilombola Bizunga a ancestralidade tem relação com o que ela e o seu grupo de mulheres dançadeiras do toré aprenderam com a sua ancestral mais velha. Fica evidente que essa prática cultural fortalece os laços ancestrais entre o passado e presente da comunidade.

Os quilombos têm singularidades próprias de existência e resistência fundamentadas na ancestralidade africana, guardam conhecimentos e tradições manifestados na língua, na corporeidade, na religiosidade e na relação com a natureza, cada um com peculiaridades próprias na condição territorial, social e cultural.

O sangue quilombola vem dos ancestrais, que nem meu bisavô. Então nós somos quilombola. Que tem sangue negro, mas os outros a gente adota. Quem fundou a comunidade foi meu bisavô, que veio de Pernambuco fugido da escravidão. Então nós somos Sousa por causa dele. Aí quando ele veio, ele conheceu a nossa bisavó,

Raimunda Valentina de Sousa. Aí quando ele veio de lá fugido, ele casou com ela que não era Sousa. Ele era Sousa. Então o sangue das pessoas serem quilombolas é por parte dele, nosso bisavô. Já que nosso outro bisavô é Araújo. É cabôco. A minha avó por parte de mãe. Aí então nós somos essa mistura (CONCEIÇÃO, 2019).

Os conhecimentos africanos técnicos e tecnológicos sempre tiveram grande importância para o continente africano e foram bem difundidos por diversas regiões no mundo antigo, através das rotas de comércio, antes mesmo do século XVI. O cultivo da cana de açúcar, da banana, do café, do algodão, do arroz e do amendoim são exemplos de culturas que apresentavam suas técnicas próprias. Outro fato importante dentro do desenvolvimento técnico e tecnológico foi a exportação da tecelagem africana para a Europa, no século XVII, a partir de países das regiões de Kano, na Nigéria, do reino de Congo, Madagascar e Marrocos produtora de tapetes e tecidos (CUNHA JUNIOR, 2010).

Precisamos que as coisas de grande valor, usadas pelas nossas ancestralidades anteriores, pelos mais velhos, sejam mostrados, como uma panela de barro produzido por qualquer senhora da comunidade, uma boneca, qualquer tipo de material artesanal produzido aqui dentro da comunidade, como o ferro a brasa, como o moinho, como o pilão. Essas coisas de grande valor para esse povo e que hoje dificilmente a gente se vê por conta da industrialização, que as coisas são tudo através de maquinário. Antigamente o cuscuz era feito no moinho e moído com tanto sofrimento e de como o agricultor já sofreu muito pra ter o alimento dentro de sua casa, na sua mesa, o feijão, que era batido com ganchos de pau, era bem batido, uma coisa que é tão simples a gente vai no mato e tora aqueles ganchos e era uma debruadeira que hoje é tudo aí, as debruadeiras (debulhadeiras) de alta tecnologia, né?! Então, esses métodos que tá citado é coisas que eram tecnologias, só que uma tecnologia que, no mundo de hoje, ela não era moderna, mas de grande valor (SILVA, 2019).

Figura 45 - Discussão do grupo focal ancestralidade e tecnologias



Fonte: A autora, 2019.

A quilombola Silvana, traz na sua fala, vários elementos que fazem relação com a ancestralidade, modos de existir que foram e são importantes para a sua comunidade. Pontua que foram práticas de grande valor, mas que a industrialização produziu um tipo de desvalorização das práticas culturais ancestrais. No entanto, vale ressaltar que o papel da escola quilombola não é promover uma hierarquização de conhecimentos, mas destacar que os conhecimentos ancestrais da comunidade também são importantes.

É importante que a escola, por meio curricular, se aproprie desses conhecimentos. A compreensão dessa história é necessária para que se entenda as técnicas e tecnologias ancestrais presentes nas comunidades quilombolas.

Dada a importância dos conhecimentos tecnológicos dos povos africanos no Brasil e, assim, das comunidades quilombolas, é fundamental que a escola, no seu Projeto Político-Pedagógico, aborde os aspectos do desenvolvimento étnico-tecnológico-ancestral e sua influência nas práticas atuais de tecnologia, junto à família e à comunidade. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho pedagógico prévio de reflexão, de valorização e de debate sobre ciência, tecnologias africanas e ancestrais com o cuidado de não criar hierarquização sobre os conhecimentos, principalmente ao serem colocados na rigidez do racismo científico, visto que, a quem interessa pensar o continente africano, a população afro-brasileira e quilombola desprovida de conhecimentos?

Gostaria de falar pra vocês sobre tecnologia, né? Do meu ponto de vista, do meu entendimento, a partir do momento que a gente trabalhou em função de desenvolvimento dentro da comunidade, surgiu algo muito mais, para que a gente pudesse tomar o conhecimento, que através desse conhecimento, né? Sobre a internet, né? A gente descobriu várias fontes para que a gente pudesse se organizar em momento como nós tamo hoje aqui, buscando né? Mais conhecimento para que nós possamos fortalecer muito mais e buscar mais e mais descobrimento da nossa história. E em função dessa história estamos aqui todos reunidos para que possamos fortalecer cada vez mais o movimento quilombola (SILVA, 2019).

Sebastião, liderança quilombola da comunidade de Carcará, relaciona a ideia de tecnologia ao desenvolvimento da comunidade, tendo como ponto de partida a ancestralidade e o conhecimento ancestral como descoberta e como possibilidade de impulsionar a luta coletiva.

As práticas de técnicas, ou seja, modos de fazer com ancestralidade em África nas formas da produção do trabalho, como a maneira que extrai e utiliza os óleos naturais, as técnicas com o ferro, as práticas agrárias antigas, as construções ancestrais, que a população negra desenvolveu e desenvolve a partir do jeito próprio de fazer são tecnologias que, ao serem

observadas na cultura do Ceará, dizem muito sobre a presença negra no Estado, como por exemplo, a cultura produtiva do boi, do couro e da carne de charque, as festas do boi, que envolvem os reisados, as cantigas.

Essas são referências da cultura africana, principalmente das Regiões Norte e Ocidental da África e muito presentes, não somente no nordeste brasileiro, no país de um modo geral, mas muito vivas na cultura afroquilombola cearense, seja simbolicamente, ou materialmente no cotidiano da lida com o gado nas comunidades.

O óleo de mamona, eu faço pra mode eu vender pro dono de gado que me encomenda a trinta e cinco mil e serve também para inchaço que passa na munheca, e no imbigo da criança quando nasce, toma uma colher pra desinflamar e se tiver alguma coisa na barriga toma uma gota que já vai servindo, tem que extrair da folhazinha que tem dentro da folha da mamona. (CONCEIÇÃO, 2019).

A fala da quilombola Delzuite é bastante significativa, uma vez que o óleo de mamona, para além do uso medicinal utilizado na medicina ancestral, até hoje permanece como uma prática de cuidado, ele tem várias utilidades também na indústria na fabricação de tintas, vernizes, plásticos, colas, como matéria prima de náilon e lubrificantes.

Sua fala também evidencia a utilização do óleo de mamona na criação do gado, que serve tanto para uso veterinário, como na alimentação. A cultura do gado na região do Cariri se destaca em vários seguimentos que vão da criação do gado até ao curtume do couro e, com isso, são produzidas várias peças artesanais como gibão, sandálias, bolsas, cintos e outros produtos, que são comercializados na Região.

Outro aspecto importante para a memória da cultura afro-cearense, com referência territorial ao Sul do Estado do Ceará, encontramos a cidade de Potengi, sentido noroeste da Região do Cariri. É conhecida na região como a “cidade que não dorme”, uma vez que concentra ferreiros que trabalham na forja do ferro, recebe essa designação porque eles acordam antes do nascer do dia para iniciar a atividade nas oficinas distribuídas pela cidade.

Há a necessidade de buscar, em África, o significado da cultura do ferro para entendermos o valor cultural e histórico dessa cultura e como ela é ressignificada em Potengi, visto que abriga, em seu território, a Comunidade Quilombola de Carcará e dentre os cem trabalhadores ferreiros distribuídos pela cidade, pelo menos um é quilombola de Carcará.

De certo, o conhecimento metalúrgico nas regiões da África Central é bastante antigo e, com isso, o impacto da presença do ferro nas sociedade em torno desse lugar afetou as relações sociais e econômicas das populações locais, em que os profissionais que dominavam esse saber passaram a ocupar posições diferenciadas dentro da sociedade e tinham um

entendimento que os aproximava da ancestralidade, enquanto pensamento coletivo, pois nunca nas regiões centro-africanas se organizaram em comunidades restritas ou separadas (SILVA, 2008).

Figura 46 - Apresentação do grupo focal ancestralidade e tecnologias



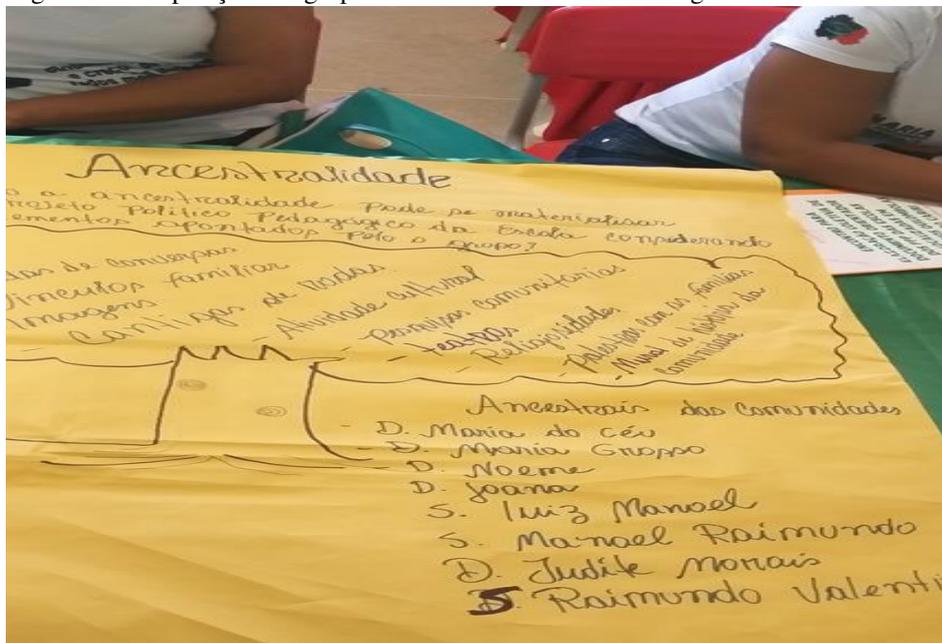
Fonte: A autora, 2019.

Do ponto de vista ocidental, o ferreiro é alguém que manipula o ferro em temperaturas elevadas para a criação de objetos e, nas pequenas cidades, contribui para o desenvolvimento econômico. Do ponto de vista africano, o ferreiro é alguém que está para além disso, mas também não desconsidera o ofício como uma grande atividade econômica. Os ferreiros também foram consagrados pela mitologia africana e aparecem como destaques nos mitos, sendo relacionados a figuras de reis, ao poder e à fertilidade.

Além da tecnologia dos ferreiros como algo importante para a memória coletiva da população negra e quilombola, outra prática também muito importante para as comunidades quilombolas são os cultivos dos quintais produtivos. Os quintais produtivos podem ser vistos como espaços de preservação do conhecimento tradicional da comunidade, pois, além do cultivo de amendoim, do feijão, da fava, do tomate, do pimentão, da cebolinha, da alface, do coentro, do inhame e de algumas plantas frutíferas, como acerola, manga, banana, limão e laranja, também cultivam plantas medicinais como malva, hortelã, capim santo, erva-cidreira,

arruda, cardo santo, mastruz e raízes e tubérculos diversos, dentre outros. Geralmente as mulheres têm maior participação do que os homens nessa atividade.

Figura 47 - Proposições do grupo focal ancestralidade e tecnologias



Fonte: A autora, 2019.

A relação que as comunidades quilombolas têm com as técnicas agrícolas e com o cultivo nos quintais produtivos pode ser uma possibilidade de a escola introduzir, por exemplo, as hortas escolares com o apoio da comunidade, pela experiência que ela já tem dos quintais produtivos. E não apenas pelo fato do cultivo, mas também por vias que compreendem a dimensão que envolvem conhecimentos relacionados à Geografia e História africana, à história ancestral, às técnicas agrícolas e sua relação com a África Ancestral, com a Biologia, a Matemática, a Química e a Física, ou seja, precisa desenvolver uma ciência escolar afroquilombola direcionada aos aspectos étnicos, despertando nas crianças e nos jovens quilombolas a possibilidade de futuros cientistas que compreendem em suas comunidades o potencial do seu fazer.

Quadro 11: proposições eixo ancestralidade e tecnologia

ANCESTRALIDADE E TECNOLOGIAS	
Proposições pedagógicas	Ações pedagógicas
Espaços escolares Ancestrais	✓ Criar um museu, ou uma sala de exposições, com artefatos culturais da comunidade, como, por exemplo, a iniciativa da escola Maria Virgem da Silva, em que a escola, junto aos alunos, pode catalogar os objetos e ter como referência o museu da Serra do Evaristo, com objetos arqueológicos encontrados e assim construir um memorial da história da comunidade;

<p>Ancestralidade e recursos pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar uma biblioteca na escola ou sala de leitura homenageando alguém da comunidade, observando um acervo específico didático e paradidático; ✓ Nomear os espaços da escola como as salas de aula, as galerias, a cantina, dentre outros, homenageando pessoas importantes da comunidade do passado e do presente; ✓ Documentar ou registrar os processos tecnológicos marcadores da herança ancestral negra; ✓ Pesquisar, documentar e transformar em material didático os processos de extração ancestral dos óleos, sementes e outras técnicas e procedimentos (Química e Física) como por exemplo os processos de extração do óleo de mamona realizados pela quilombola Delzuite Raimunda da Conceição, Comunidade Quilombola de Carcará, Potengi - Ce.
<p>Ancestralidade e vínculos familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rodas de conversas com pessoas da comunidade para falarem sobre os seus ancestrais, pelo menos uma vez por mês; ✓ Trabalhar valores ancestrais como respeito aos mais velhos e aos outros, cuidado com a natureza e com o corpo, a coletividade e a cooperação entre os grupos e a circularidade e o combate ao racismo dentre outros; ✓ Desenvolver um trabalho na escola para fortalecer os vínculos familiares, utilizando imagens, cantigas de roda, atividades culturais, teatro, religiosidades; ✓ Construir biografias com as famílias fundadoras da comunidade com seus feitos e contribuições que possa ficar na escola como material didático; ✓ Construir um mural na escola com a história da comunidade, uma linha do tempo.
<p>Tecnologias e escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudar sobre as sementes ancestrais das casas de sementes (sementes crioulas) e as árvores e plantas que as produzem; ✓ Promover feiras de ciências com os processos ancestrais dos conhecimentos agrários, de construção e comunicação; ✓ Exposição dos modos de armazenamento das sementes cultivadas pela comunidade, métodos antigos ou ainda usados para a conservação dos alimentos; ✓ Festivais da farinhada, expondo toda a tecnologia antiga e atual com a extração e preparo da farinha; ✓ Promover o festival gastronômico da comunidade na escola, em que se aprende, se ensina, se expõe e se degusta a diversidade de pratos e receitas familiares da comunidade.
<p>Tecnologias, pesquisas e novos inventores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisar e expor as personalidades negras que se destacaram ao longo da história na Ciência: nas técnicas agrícolas, hidrográficas, matemáticas, tecnologias do ferro, tecelagem, escrita (hieróglifos, adinkra, a biblioteca de Tombuctu), urbanização e química dentre outros; ✓ Pesquisas comunitárias sobre as tecnologias antigas de construção: a taipa, a produção de tijolos e telhas artesanais; ✓ Pesquisar sobre o uso da técnica da madeira na construção, na produção de utensílios agrícolas, no artesanato ou outras atividades; ✓ Pesquisar e incentivar novos inventos e inventores quilombolas a partir de necessidades da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, a escola, ao trabalhar a ancestralidade, tendo sido esta convertida em educação, educa o olhar, entende a cosmovisão africana como conhecimentos, educa para a filosofia da terra, para a ética do encantamento com a sua própria história ancestral, tendo em vista serem estas as suas referências (OLIVEIRA, 2007).

Assim, sobre o trabalho com tecnologias que a escola tem a possibilidade de desenvolver, faz-se necessário convidar e incentivar as crianças e os jovens à descoberta, ao invento e à criatividade, fazendo ciência que, em muitas vezes com ideias simples, porém bem elaboradas, melhoram as condições de existência da própria comunidade.

A escola tem a possibilidade de encontrar, na sensibilidade ancestral, o diálogo para a diversidade, para a inclusão e o caminho para uma educação antirracista, ou seja, educar uma criança ou jovem quilombola dentro dos princípios da ancestralidade será um processo contínuo de transformação do olhar para si, para sua história e para a sua relação com o mundo.

7.4.4 Categorias saúde da população quilombola e mulher quilombola

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo saúde pode ser pensado como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas como um quadro ausente de enfermidades. No entanto, ao pensarmos sobre saúde da população quilombola, para além do estado físico, mental e social, se faz necessário compreender a dimensão espiritual ancestral e as práticas de cura da comunidade.

Os artigos 196 a 199 da Constituição Federal Brasileira de 1988 abordam e ampliam o conceito de saúde na perspectiva política, econômica e social. A saúde é tida como um direito à cidadania, direito de todos e dever do Estado, visto que este deve desenvolver políticas públicas que visem a redução dos riscos de doenças, assim como o acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção. No entanto, ao refletir sobre esses conceitos constitucionais atravessados pela raça e pelo gênero, percebe-se que uma parcela considerável da população não acessa políticas próprias de necessidades específicas.

Há grupos vulneráveis e por isso a necessidade de políticas específicas em saúde, para as populações periféricas, indígenas, cigana, negra, LGBTQIA+ e quilombola. Essas populações, em sua maioria, vivem em condições de vulnerabilidade social, também em decorrência do racismo estrutural, que nega e dificulta ainda mais o acesso a direitos básicos fundamentais e com qualidade.

De acordo com o Ministério da Saúde, dados de 2017, há incidências de doenças que atingem em maior quantidade a população negra e, com isso, a população quilombola.

Como exemplo podemos citar a anemia falciforme, a hipertensão arterial, doenças hipertensivas específicas da gravidez, que atingem muito mais as mulheres negras, o diabetes, a desnutrição, a depressão, mortes violentas, o sofrimento psíquico, transtornos mentais agravados pelo racismo, o uso de drogas e o alcoolismo, dentre outros.

A Dona Judite Morais é referência na área espiritual e é mezinheira. Tem 87 anos e ainda trabalha (trabalhos espirituais). Hoje a espiritualidade da Umbanda na Comunidade de Sousa se deve a ela. Foi ela quem fundou a Umbanda dentro da comunidade. Ela sempre conta do começo. Eu já sou neto dela. Essa aqui é filha de santo dela e a maioria que tá aqui são os filhos de santo e neto. Entre desenvolver e cuidar espiritualmente, 4.088 médiuns. Ela hoje tem uma importância espiritual muito grande. Ela é muito importante para a comunidade por causa da incidência espiritual familiar. A Umbanda é importante não só pelas festividades dentro da comunidade, mas também pelos trabalhos espirituais que são muitos e tem resultado positivo. Ela deixou essa marca espiritual. Ela curou muita gente. A gente não só cura espiritualmente, mas o conhecimento científico que é passado. A gente faz aquele remédio com as ervas do mato (SOUSA, 2019).

O quilombola Ricardo Bento da comunidade de Sousa, na Região do Cariri, relaciona saúde com práticas espirituais religiosas como sinônimo de bem viver e de cura. Vale destacar que as práticas culturais religiosas de matriz africana refletem na manutenção da tradição por meio da memória de práticas e rituais da ancestralidade africana.

Diante do entendimento de que a escola é um espaço de aprendizagens e saúde, é também uma questão de educação compreendemos que educar o olhar para as questões étnico-quilombolas é fundamental para que o Projeto Político-Pedagógico trabalhe em consonância com as instituições de saúde da família existentes no território, assim como, junto com as práticas de cura da comunidade.

Figura 48 - Grupo focal população quilombola e mulher quilombola



Fonte: A autora, 2019.

As parteiras desempenharam, ao longo dos tempos, um papel fundamental e ainda hoje são importantes para a comunidade. Em muitas situações fazem o acompanhamento de apoio afetivo e dispõem os cuidados iniciais à saúde da gestante, e, em muitos casos, ainda “pegam menino”, principalmente quando o quilombo fica distante do hospital, em que a grávida não corre risco e, mesmo assim, quando a criança está para nascer, elas realizam o parto.

As rezadeiras, as mezinheiras e todo o acervo espiritual que as comunidades possuem com práticas ancestrais de cura promovem ações com plantas medicinais e rituais sagrados que melhoram, não somente a saúde do corpo físico, mas também o bem viver. Por isso é importante que a escola compreenda essa dimensão espiritual que faz parte do cotidiano da comunidade, muito embora também possa promover ações associadas a essas práticas, que melhoram a saúde e previnem doenças, como é o exemplo de doenças que afetam as pessoas por falta de cuidados básicos de higiene.

Outro fator importante nesse aspecto nas comunidades quilombolas são as práticas corporais e os cuidados com o corpo. A disposição corporal dos mais velhos nas atividades cotidianas, para as danças locais e para as festividades é bem característica dos quilombolas, daí a importância de a escola desenvolver uma educação física escolar quilombola que contextualize todas essas práticas corporais ancestrais.

Figura 49 - Grupo focal população quilombola e mulher quilombola



Fonte: A autora, 2019.

Nas comunidades quilombolas do Ceará, as mulheres quilombolas têm, em sua maioria, assumido a liderança das Associações Comunitárias e quando não ocupam este lugar, são responsáveis por ocupar outros papéis importantes na comunidade, como o de parteira, de rezadeira, de mestra da cultura local, de mantenedora, em muitos casos, dos quintais produtivos, assim como existem mulheres que sustentam a casa, ou que complementam a renda familiar.

Aqaltune, Dandara dos Palmares, Luiza Mahin, Mariana Crioula, Tereza de Benguela, Marielle Franco, Verônica Neuma das Neves Carvalho, Valéria das Neves Carvalho, Maria Verônica Oliveira da Silva, Cleomar Ribeiro da Rocha, Maria dos Prazeres e tantas outras são mulheres que nos ensinaram e nos ensinam os valores e sentidos do nosso caminhar. Nos ensinam que “nossos passos vêm de longe”. Mulheres que lutaram e lutam por uma sociedade livre de opressão e do racismo, desafiando e combatendo as estruturas machistas.

A questão da mulher quilombola, é a força, a força que já nasceu com ela, porque pra muitos a mulher quilombola é igual e não é, a mulher já nasce sendo vítima de preconceito e de desigualdade, de violência. A mulher negra, hoje em dia, ela sofre mais do que qualquer outra, quando percebemos isso, é quando tamos na fila de um hospital, de um banco e de seja lá que for a repartição, e é sobre isso que devemos fazer, é levantar a cabeça e mostrar que a mulher quilombola é forte, é guerreira, é batalhadora, não tem medo do preconceito e da violência e sim lutar para que isso acabe, porque não é fácil, hoje em dia nos quilombos nas mulheres estão se juntando pra saber quais são os seus direitos e buscar, porque antes baixava a cabeça e fazia de conta que não tinha acontecido nada, hoje nois tem mais forças de lutar e de correr atrás, de buscar, e é isso, a mulher de quilombo é a força que tá com ela, é a autoestima que foi elevada e de não ter medo mais de nada (BARROS, 2019).

A quilombola Joalice destaca a importância de se pensar a partir a mulher quilombola, através da interseccionalidade, uma vez que ela está dentro de um contexto social e histórico bem específico, que requer políticas públicas também específicas, que considerem suas lutas e maneiras de existir. O movimento de mulheres quilombolas tem se fortalecido no combate ao racismo, à violência doméstica e de gênero, assim como tem pautado suas necessidades enquanto mulher quilombola.

A luta das mulheres quilombolas desde as rebeliões de resistência nas colônias foram importantes para a continuidade nas lutas nos dias de hoje. Elas tiveram e têm um papel de extrema importância para a manutenção histórica, cultural e econômica do território, assim como para a sua regularização. A força inspiradora encontrada nessas mulheres e nas que, aqui, não foram citadas e nem por isso são menos importantes, é símbolo histórico de resistência de mulheres que, no passado e no presente, protagonizam uma luta coletiva pelo acesso à terra, à saúde, à educação, contra as violações de direitos e abusos e principalmente pelo direito de viver em uma sociedade que ceifa suas existências físicas e simbólicas.

Figura 50 - Grupo focal população quilombola e mulher quilombola



Fonte: A autora, 2019.

As mulheres quilombolas têm ocupado espaços e papéis fundamentais nas comunidades quilombolas e em muitos territórios quilombolas elas têm sido homenageadas com nomes de escolas, salas de leitura, por exemplo. As escolas quilombolas Maria Virgem da Silva, em Carcará, Potengi; Luzia Maria da Conceição em Três Irmãos, Croatá; assim como a Creche Vovó Jovina, Porteiras, Caucaia têm nomes de mulheres importantes para as comunidades onde se localizam. Nomear as escolas quilombolas homenageando mulheres e homens da comunidade é ação importante a ser fortalecida, tendo em vista o reconhecimento da luta e da resistência dessas lideranças.

As revoluções são reais e as mulheres quilombolas têm criado estratégias coletivas que visam fortalecer suas comunidades e reanimar a cultura e identidade local. Elas têm se organizado nos seus territórios ou fora deles, nas associações comunitárias, nas universidades, nos grupos culturais, no empreendedorismo e nos grupos de mulheres.

Primeiramente, pra mim, ser mulher quilombola, significa ter origens, vim de descendências quilombolas, vim de descendências africanas então pra gente ser mulher quilombola, pra mim ser mulher quilombola, já é um sinônimo de orgulho, é um sinônimo de parceria e luta e tem toda uma conjuntura a qual a gente tem uma associação formada e juntamente com as 11 membros da associação, temos uma grande organização em lutar por nossos direitos e lutar por dias melhores e lutar por tudo que a gente sabe que tem direito nessa nossa luta, então ser mulher quilombola é não desistir, é vida, é saúde, é ser guerreira (SILVA, 2019).

Silvana, quilombola da Lagoa dos Crioulos, ressalta que ser mulher quilombola é símbolo de orgulho e resistência, tendo como ponto de partida sua própria vivência de alguém que luta pelos seus direitos coletivos, pois é a partir da luta organizada que os seus direitos têm a possibilidade de serem garantidos. A seguir, as proposições do grupo sobre a categorias saúde população quilombola e mulher quilombola.

Quadro 12: Saúde da população quilombola e mulher quilombola
SAÚDE DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA E MULHER QUILOMBOLA

Proposições pedagógicas	Ações pedagógicas
Práticas de cura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer uso de lambedor para as crianças com catarro no peito. O lambedor pode ser feito na própria escola por uma mezinheira da comunidade, nas aulas de ciências; ✓ Inserir banhos de ervas medicinais como os feitos na creche Vovó Jovina, em Caucaia, para ajudar nas práticas de cura;
Medicina ancestral na escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo entre os conhecimentos científicos e os ancestrais; ✓ Realizar oficinas na escola ensinando e divulgando a farmácia viva da escola; ✓ Aulas práticas de campo nos lugares sagrados; ✓ Trabalhar conteúdos científicos que tratam da saúde da população quilombola sem criar hierarquização entre a medicina tradicional e as práticas de cura ancestral; ✓ Trabalhar as práticas ancestrais de cura, o lúdico, o trato com as ervas nas aulas de ciências, assim como trabalhar com a medicina tradicional (palestras com agentes de saúde, dentistas) na promoção dos cuidados corporais e hábitos saudáveis; ✓ Realizar atividade de práticas de higiene corporal com crianças e jovens; ✓ Trabalhar conteúdos que valorizem a medicina africana egípcia, a medicina tradicional africana e o poder das plantas e sua relação com os quilombos.
Saúde e comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar gincanas afroquilombolas, assim como realizar mutirões para a limpeza da escola, promover a arborização da escola de forma coletiva; ✓ Promover ações e torneios com práticas esportivas envolvendo a comunidade; ✓ Realizar palestras sobre violência contra a mulher, prevenção à gravidez na adolescência, racismo, autoestima, identidade, trabalho infantil, drogas e alcoolismo.
Empoderamento e saúde mental das mulheres quilombolas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar o dia das mais velhas na escola fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade; ✓ Promover oficinas de lideranças comunitárias para mulheres quilombolas; ✓ Trabalhar as biografias das mulheres que foram e são importantes para a comunidade como as benzedadeiras, as bordadeiras, as parteiras, as mezinheiras, as boleiras;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na escola, desenvolver projetos sobre a mulher quilombola em parceria com as lideranças, que fortaleçam a identidade e a autoestima, o empoderamento feminino e o protagonismo juvenil das adolescentes; ✓ Fazer adaptações das histórias das matriarcas ancestrais para trabalhar com as crianças menores; ✓ Realizar um trabalho sobre histórias, lendas, mitos e narrativas de princesas negras; ✓ Fazer exposições fotográficas que valorize a diversidade da beleza das meninas e mulheres negras da comunidade e de um modo geral; ✓ Realizar atividades de valorização da estética negra como o uso de turbantes, de tranças e cachos, de estampas e vestimentas diversas, dentre outros; ✓ Envolver grupos mistos de estudantes para discutir feminicídio e relações entre gêneros numa perspectiva afirmativa.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, as práticas pedagógicas podem estar articuladas à luta das mulheres quilombolas, e não apenas isso, é urgente desenvolver ações que eduquem as crianças e os jovens quilombolas para uma cultura anti-machista. Incentivar a participação das meninas em atividades que geralmente os meninos se destacam é um bom caminho para a reflexão do grupo.

São importantes ações pedagógicas que contextualizem a luta das mulheres negras e quilombolas, assim como trabalhar questões relacionadas à estética negra. Muitas meninas passam por situações constrangedoras e racistas na escola, por terem traços marcantes de seus ancestrais e isso não pode se transformar num aspecto de negação de si. O silenciamento da escola contribui para essa negação. É preciso que as pessoas que fazem parte da ambiência escolar estejam atentas a esse tipo de comportamento. O combate ao racismo é uma tarefa constante.

8 CONCLUSÃO

Escrever a tese foi como uma dádiva, pela oportunidade de puder expressar uma pedagogia quilombola que tem feito todo sentido para escolas cearenses localizadas em quilombo, sobretudo, as carirenses, embora existam desafios a serem vencidos quanto a sua implementação.

A oportunidade de conversar com as comunidades a partir do meu lugar de mulher negra, professora, pedagoga e tocada por minha ancestralidade de território negro, meus avós, já encantados, me fizeram construir a guisa de conclusão, refletindo sobre a minha questão inicial de pesquisa e destacada pela banca na primeira qualificação.

A tese, aqui apresentada, é reflexo de um trabalho de construção coletiva e agora é possível entender, seguindo pelo batucar de vozes, respondendo na minha memória através das vivências, experiências, conversas, gestos, sabores, tambores, acolhimento e escrita. Posso dizer com tranquilidade e com segurança, ouvindo a minha ancestralidade e principalmente escutando o movimento quilombola, professores e gestores com quem estou diretamente ligada na construção desse trabalho, nessa guisa de conclusão, que a pedagogia quilombola tem movimentado e interrogado o espaço escolar ou, ao menos, tem mudado o curso da relação da escola com a comunidade. Embora a escola esteja no quilombo, seu currículo é orientado por um sistema de ensino racista e monocultural.

A minha relação com o movimento quilombola e conseqüentemente com o movimento negro, sobretudo o caririense, vem reconhecendo essa proposta como uma possibilidade de afroquilombamento do currículo quilombola, recuperando mais uma vez a proposta das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, que orienta que as escolas podem reorganizar suas práticas a partir de pedagogias próprias, esse trabalho dialoga também com essa orientação.

A temporalidade organizacional da universidade não conseguiria mensurar o caminho circular que a pedagogia de quilombo tem percorrido, em termos pedagógicos, partindo da circularidade como princípio e da ideia não linear, ela não será, após a conclusão da tese, uma proposta. Na verdade, ela já é, ou seja, já estamos em um movimento de africanização quilombola que não iniciou com ela, mas que continua com ela, pois já haviam outros trabalhos, ações e iniciativas que se somam a esta proposta, que inspiraram e me inspiram, num movimento de transformação, criação e reformulação.

Desse modo, tem sido uma construção de pensar fazendo e fazer pensando. Esta proposta e construção faz parte de uma das ações de políticas públicas do Estado do Ceará de

implementação da educação escolar quilombola em todo o Estado, contribuição bastante significativa desta pesquisa, que começou em 2016, ainda no mestrado, sendo esta uma continuação, consolidada pela minha aprovação via edital de progressão de pesquisa, na Universidade Federal do Ceará.

Em 2021 foi publicado um material de apoio a escolas quilombolas com base nessa proposta e, junto a ela, um itinerário de formações de gestores, técnicos e professores que atuam nas escolas do território quilombola. É um tanto desafiador, pois na sua maioria são pessoas que não são quilombolas, não tem formação no campo das relações étnico-raciais e menos ainda, na questão quilombola. O mais desafiador é o enfrentamento da estrutura racista do sistema de ensino, pois centralizam as políticas e acabam produzindo materiais didático-pedagógicos e formações generalistas, racistas que pouco dialogam com os repertórios culturais da comunidade.

A pedagogia de quilombo percebe a visão cosmoquilombola, ou seja, uma visão de recuperação de uma unidade comunitária quilombola, a partir de valores e africanidades presentes em todas as manifestações da comunidade que exprimem, de algum modo, a visão de mundo que organiza os sujeitos que ali se constituem.

Se considerarmos os encontros formativos realizados na escola e todo o movimento provocado em torno disso, foram vivências que marcaram e ao mesmo tempo ativaram a reconexão com africanidades imanentes do próprio movimento comunitário, da vida cotidiana dos sujeitos, num processo vital de continuidade reatualizando-se nos seus rituais de linguagens e expressões e, com isso, redefinindo suas singularidades de africanidades quilombolas.

Foi possível, a partir do processo da escuta, ouvir as palavras proferidas e a significância disseminadas pela comunidade. Foi, para mim, como um ato de ir buscar, de me buscar, de levar, de trazer e, ao mesmo tempo, um ato de guarda da palavra ancestral, que reatualiza, no presente, a tradição e os conhecimentos das comunidades quilombolas.

Ao contrário do que foi escrito até aqui, se assim posso dizer, o que foi a mim pronunciado num contexto puramente verbal, ancestral, emocional e afetuosamente em um círculo de acolhimento, tem em mim um processo mais amplo, que alterou de algum modo a minha maneira de perceber o tempo do mundo e das coisas, cujo envolvimento me fizeram, inclusive, repensar o meu corpo, a maneira como eu, agora, lido com as minhas africanidades, com o meu cabelo, com as minhas memórias.

Aquilombar a si mesmo é exercitar e experimentar as africanidades das suas próprias visões e comportamentos que se estendem a toda a sua existência como pessoa, filha,

professora, mãe, amiga, companheira, estudante, circunscrevendo em trajetórias e ciclos que se iniciam e que se fecham, mas que estão sempre abertos, uma vez que a circularidade está sempre em um movimento permanente.

Escolher tratar de uma pedagogia que reelabora a organização da escola quilombola é uma tentativa de inserir, no universo pedagógico, o conhecimento tradicional africano com base na visão cosmoquilombola, uma discussão ainda distante no sistema de ensino que, na própria história da educação brasileira, valoriza pilares educacionais hegemônicos dominadores.

Africanizar as pedagogias é, antes de tudo, um ato político. A reelaboração da escola a partir do currículo, da memória, da ancestralidade, do afeto, da sensibilidade, da circularidade é reivindicar políticas públicas que considerem os referenciais africanos e as visões comoquilombolas como uma possibilidade de diálogo na formação da nossa identidade. A reivindicação de uma pedagogia quilombola que é articulada ao currículo e ao cotidiano da escola, aos valores comunitários, nada mais é do que ter os direitos garantidos, enquanto população que também construiu a nação brasileira.

Os materiais pedagógicos, a escola como ela é, a formação, os editais e seleções para escolas quilombolas, por mais contraditório que pareça, são antiquilombolas, tem sido processos que não tem dado conta de entender as especificidades do grupo social a que se destina.

Significa dizer que a minha trajetória de aquilombamento atravessa a encruzilhada do conhecimento quilombola africanizante, cheguei até aqui com essa pesquisa, entendendo que ela não é um bem individual, apesar das barreiras e das minhas próprias limitações, inclusive com a escrita, a tese com tudo que há nela, para além da palavra escrita, foi um aprendizado coletivo, embora costurada com as minhas próprias mãos. No entanto foram formas de encontros a partir de uma rede de resistência que potencializam a cultura negra no fortalecimento de uma política afirmativa de educação quilombola.

Neste sentido, eu aprendi muito com a pesquisa, com as comunidades quilombolas que trazem, nas suas formas de existir, verdadeiras práticas de viver e ensinar que, por força de um racismo pedagógico, não são vistas como grupos ensinantes. Dessa forma, há a possibilidade de pedagogias que reinventem a escola e que tenham como ponto de partida as experiências comunitárias com conexões conceituais que redimensionam o trabalho pedagógico.

O exercício de pesquisar e conseqüentemente traspor para a escrita a tese aqui anunciada, foi um ato de retomar o que foi ouvido, pensado, sentido ao longo dessa construção, em uma perspectiva de um outro valor, ou seja, de uma lógica africanizante quilombola, mesmo que o racismo tenha, por vezes, aniquilado a minha vontade de achar-me capaz de intelectualizar, fazer esse pensar a partir da afrodescendência me coloca no movimento de cor, de pele, de cheiros, de sabores, de memórias, extremamente cheia de sentimentos e de potencialidades libertadoras.

O que era em 2016, no mestrado, uma hipótese, hoje, na tese, a pedagogia de quilombo é um fato. Afirimo isso a partir da metodologia utilizada para a produção e criação dos achados da pesquisa estabelecidos entre os participantes, pois foram considerados os aspectos de sua cultura e de suas vivências, ou seja, a ciência dos mais velhos e da comunidade como conteúdos escolares.

As comunidades reivindicaram e reivindicam uma escola diferente daquelas existentes nos seus territórios. Vale lembrar que o principal responsável pela gerencia da educação formal institucionalizada nas comunidades é o poder público municipal em colaboração com a gerencia estadual, uma vez que a oferta da educação escolar quilombola se dá mais na Educação Infantil e Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. Dessa forma, os espaços escolares existentes por meio do currículo se dão como espaços cheios de exclusões de pertença, negação e subordinações.

Que significados tem essa pedagogia para a escola quilombola? A pedagogia de quilombo tem a possibilidade de mobilizar a comunidade em torno de um projeto educativo que é singular, um processo participativo, colaborativo e ancestral do direito de ter seus repertórios culturais e históricos na base das práticas pedagógicas escolares.

Daí a importância que a educação escolar quilombola se institua, que o poder público se sensibilize ao tempo em que transforme essa modalidade de educação em uma política municipal de educação articulada com a estadual e a nacional.

Neste sentido, ações em torno da implementação, acompanhamento e avaliação da educação escolar quilombola, inclusive a criação de Projetos de Leis municipais, alinhados ao provimento de concursos e seleções públicas para professores quilombolas, técnicos, serviços gerais, formação docente e de lideranças, elaboração e reformulação das propostas pedagógicas, merenda escolar da produção quilombola, estabelecer essas questões de forma institucionalizada ressignificam a dinâmica da escola, esses são alguns apontamentos para o fortalecimento dessa política.

Apontamentos que têm sido provocados pelas comunidades junto ao poder público, nos encontros realizados para discutir essa temática, assim, penso que a incidência política da construção dessa tese, todo o movimento gerado nas comunidades em torno disso, traz como contribuição um marco histórico-social para essa pauta.

Por outro lado, iniciativas pedagógicas têm sido ressignificadas e motiva a reelaboração da escola, quero dizer que temos uma possibilidade efetiva e afetiva de termos uma educação capaz de implicar na realidade da comunidade em que está situada de forma real.

Considerando a bibliografia utilizada, conversamos com os nossos, com todos aqueles e aquelas que dialogam com os antirracismos e com a possibilidade de pedagogias diferenciadas, que podem potencializar a escola e a comunidade, produzindo sentidos em que os nossos não se calam, protagonizam processos sobre si, a partir de si.

Cada etapa da pesquisa, a produção de dados, assim como o processo de escrita, as contribuições e redefinições do professor Henrique Cunha e da banca foram essenciais para os encaminhamentos e aprimoramento do trabalho.

Ressalto, ainda, a importância metodológica, pois a partir da escuta dos quilombolas foi possível compreender suas concepções de escola e o que acreditam que seria possível a escola acolher no seu currículo como uma possibilidade de ressignificação do cotidiano da escola.

Considerando a comunidade educativa, os espaços e os sujeitos que educam e, assim, vislumbrando uma pedagogia própria, que alimenta e transforma a escola enquanto um espaço sistematizador de conhecimentos produzidos pelos grupos sociais, a pedagogia de quilombo é um tipo de conhecimento que problematiza a ausência da cultura quilombola no currículo escolar. Este currículo precisa ser elaborado a partir da participação social quilombola com proposições acerca de como a escola, situada em território quilombola, pode ser potencializada do conhecimento afroquilombola.

Contribuir com a sociedade, com o pensamento cariense sobre educação, no acesso ao patrimônio da cultura quilombola, materializado neste trabalho e, em especial, com as especificidades da educação escolar em territórios quilombolas são as intenções impressas nesta tese. No nosso entendimento, as formas de conteúdos e ensino pautados no pensamento afroquilombola, numa tentativa de romper com um currículo conservador rumo a um currículo emancipatório que tem a produção de conhecimentos, na cultura quilombola, também são válidos.

A tese se encerra, mas o trabalho junto às comunidades, principalmente no Cariri, não. São muitos os desafios e novas demandas para pensar a educação escolar quilombola e sua implementação requer de nós, pesquisadores negros, o compromisso com os nossos, com a comunidade, com aqueles que, de algum modo, acreditam no nosso trabalho, na nossa voz e escrita.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: companhia das letras, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. **Revista Africana Studia**, n. 9, 2006.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos; CIPRIANO, André. **Quilombolas. Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori comunicações, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. Construindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, Joalice Pereira. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade Arapucas – Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.
- BATISTA, Célio Augusto Alves. **Breve história dos municípios do Cariri cearense: fatos e dados**. Fortaleza: INESP, 2020. *E-book*.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOKAR, Tierno. **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- BOSI, Cléa. **Memória e sociedade lembranças de velhos**. São Paulo: companhia das letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: outras informações**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE): Brasília – DF/, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de novembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE): Brasília – DF, 2012.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação – CONAE. **Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri – MDA/SDT/AGROPOLOS**. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010.

BRITO, José Eustáquio de Brito. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha. *In: GT 21 DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 36, 2013, Universidade Federal de Goiás - Campus Samambaia, Goiânia. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/do-quilombo-ao-canavial-desafios-e-perspectivas-para-implementacao-da-educacao>. Acesso em 01 jul. 2022.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Antônia Vieira da Silva. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Bizunga, Comunidade Quilombola De Carcará, Potengi, 21 set. 2019.

CARVALHO, Jefferson Felgueiras de; SILVA, Gercina Ferreira da; CAMPOS, Danielly Cristinne Barbosa de. Integrando estradas e rios: Disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba, Pará). *In: GT 21 DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*. 40, 2022, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_18. Acesso em: 03 ago. 2022.

CARVALHO, Verônica Neuma das Neves. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Crato, 26 jun. 2020.

CASCUDO, Luís Câmara. **Viajando o Sertão**. São Paulo: Global, 2009.

CASTILHO, Suely Dulce de; LIMA, Luciana Gonçalves de, OLIVEIRA, Bruna Maria de. Etnossaberes: Perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola. *In: GT 21 DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*. 40, 2022, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_19. Acesso em: 03 ago. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Versão-Provisoria-de-Lançamento.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Perfil Básico Municipal: Salitre**. Fortaleza: Instituto de pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Gerência de Estatística Geografia e Informação (GEGIN), 2009. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2013/01/Salitre_Br_office.pdf. Acesso em 22 abr. 2022.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. GONÇALVES, José Reginaldo Santos (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CONCEIÇÃO, Delzuite Raimunda da. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade Quilombola De Carcará, Potengi. 21 set. 2019.

CONCEIÇÃO, Francisca Josefa da. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade de Sousa, Porteiras, 21 set. 2019.

CONCEIÇÃO, Maria Josefa da. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade de Sousa, Porteiras, 21 set. 2019.

CORREIA, Pedro de Pezarat. **Amílcar Cabral, o combatente da libertação colonial e o cidadão africano**. Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto, 2007. Disponível em: <https://www.africanos.eu/index.php/pt/publicacoes/working-papers/86-pdfs-e-outros/478-amilcar-cabral-o-combatente-da-libertacao-colonial-e-o-cidadao-africano>. Acesso em: 21 set. 2022.

COSTA, Candida Soares da; DIAS, Maria Helena Tavares; SANTOS, Zizele Ferreira dos. Educação Escolar Quilombola: Experiência sobre Formação de Professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 90-106, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/44>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CUNHA, Andréia Martins da; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: política da/na encruzilhada. *In: GT 21 DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO*

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 40, 2022, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. **Anais** [...]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_18. Acesso em: 04 ago. 2022.

CUNHA, Pedro Figueiredo Alves da. **Capoeira e valentões na história de São Paulo (1830-1930)**. São Paulo: Alameda, 2013

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. A espacialidade urbana das populações negras: conceitos para o patrimônio cultural. *In*: SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique; BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva da (org.). **Afro patrimônios cultural**. Fortaleza: Editora Fi. 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. Instituto de Pesquisa da Afrodescendência, Universidade Tuiuti, 2006. Texto de trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes Disponível em: <http://afrodescendentes-sjb.blogspot.com.br/p/metodologia-afrodescendente-de-pesquisa.html>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 129, fev. 2012.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes NTU. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 108, mai. 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes Os negros não se deixaram escravizar: Temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 69, fev 2007, ano VI.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 23, v.2, n.42, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wMFtTxy85YmbvDmsHpqHGJK/?lang=pt#>. Acesso: 06 fev. 2022.

DALLOS, Rudi. Métodos observáveis. *In*: BREAKWELL, Glynis *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia**. Tradução Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **Pedagogias da transmissão da religiosidade africana na casa de candomblé Ibasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade**: ensinagens de terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FONSECA, Francisco Salomão Leite. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WIVIAN, Weller; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**, teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afro-cultural “Coisa de negro”. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3320>. Acesso em 30 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB, no 16/2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em: 5 jun. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

GRUPO DE VALORIZAÇÃO NEGRA DO CARIRI (GRUNEC); Cáritas Diocesana do CRATO. **Caminhos mapeamento das comunidades negras e quilombolas do Cariri Cearense**. CRATO: GRUNEC; Cáritas Diocesana do CRATO. 2011. (Cartilha).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMPATÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. São Paulo: Ática; UNESCO, 2010. (Metodologia e Pré-história na África, v.1).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Rita de Cássia Pereira de. Os reflexos da formação: a questão étnico-racial, as políticas públicas e a equidade. *In*: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Pereira de. **Currículo e Formação**: diversidade e educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Progressiva, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memória da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. São Paulo: Ática; UNESCO, 2010. (Metodologia e Pré-história na África, v.1).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Gilmara dos Santos. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade Quilombola Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, Sergio. **Educação infantil e percepção matemática**. SP: Autores Associados, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: PALLAS, 2010.

LUZ, Nascimária Correia do Patrocínio. **Abebe a criação de novos valores na educação**. Salvador: SECNEB, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayô: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MAROUN, Kalyla. Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.160, p.484-502, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TSCQ8j3k3pXq3V59dWmSXpk/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de.; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. *E-book*. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da Unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>. Acesso em: 07 set. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Eráclito; SILVEIRA, Lueci da Silva. Educação escolar quilombola: caminhos da produção acadêmica no campo da educação. In: GT 21 DA REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 40, 2022, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. **Anais [...]**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_49_14. Acesso em: 04 ago. 2022.

MENEZES, Antônia Simone Rodrigues de. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.

- MILLWARD, Lynne. Grupos focais. *In*: BREAKWELL, Glynis *et al.* **Métodos de pesquisa em psicologia**. Tradução Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88369, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688369>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jWvpyWNWTJ65T4jGSht6XS/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- MOURA, Gloria; SCIPIONI, Lamberto. **Festas dos quilombos**. Brasília: Editora de Brasília, 2012.
- MUDIMBE, Vy. **A ideia de África**. Portugal: Pedago LTD, 2013.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, Expedita Socorro do. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.
- NASCIMENTO, Mayara. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Pensando a escola: entre a formação e a liberdade. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 6/7: maio/2006 – abril/2007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4144>. Acesso em: 14 set. 2022.
- NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e afrodescendente**: uma proposta para implementação da Lei nº. 10.639/03. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Africanidades na educação. **Revista Educação em debate**, Fortaleza, ano 25. v. 2, n. 46, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15179/3/2003_art_edoliveira.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. Roteiro e narração de Maria Beatriz Nascimento. Música de Naná Vasconcelos. São Paulo: Angra Filmes, 1989. Documentário (100 min).

PEREIRA, Ana Lúcia. Pensamento latino-americano, igualdade étnico-racial e educação superior: reflexões sobre a formação e a prática pedagógica de professores que atuam na educação escolar quilombola no Tocantins (Brasil). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 66-83, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1262>. Acesso em: 18 agosto 2022.

PEREIRA, Marcelo Gonçalves. Entrevista concedida a Ana Paula dos Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.

PINA, José Hermano Almeida; LIMA, Osmar Almeida de; SILVA, Vicente de Paulo da. Município e distrito: um estudo teórico. **CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia agrária**, v.3, n. 6, p. 125-142, ago. 2008. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=opera&q=PINA%2C+José+Hermano+Almeida%3B+LIMA%2C+Osmar+Almeida+de%3B+SILVA%2C+Vicente+de+Paulo+da.+Município+e+distrito%3A+um+estudo+teórico.+CAMPO-TERRITÓRIO%3A+revista+de+geografia+agrária%2C+v.3%2C+n.+6%2C+p.+125-142%2C+ago.+2008.&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. 4, out. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5142876/mod_resource/content/2/04.%20mogobe_b._ramose_-_sobre_a_legitimidade_e_o_estudo_da_filosofia_africana.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Análise da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola no estado do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. 40, 2022, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. **Anais [...]**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos4210>. Acesso em: 04 ago. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

RUFINO, Luiz. **Vence demanda**: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri cearense**: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, Marlene Pereira dos. **Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59771>. Acesso: 07 fev. 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Roberto de Souza. Educação Escolar, Território e Cultura Quilombola: Experiências, Pesquisas e Vivências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 156-184, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/47>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2013.

SILVA, Cláudia de Oliveira da. **Construindo o pertencimento afroquilombola através das contribuições da pretagogia no Quilombo De Serra do Juá – Caucaia/Ce**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20842>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SILVA, Cristiane Sousa da. **Do Quilombo Sítio Veiga à Universidade**: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40156>. Acesso: 07 fev. 2022.

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Juliana Ribeiro da. **Homens de ferro**: os ferreiros da África Central do século XIX. Universidade de São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: [file:///D:/Users/Paulinha/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-9748-1-10-20080314%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Paulinha/Downloads/2745-Texto%20do%20artigo-9748-1-10-20080314%20(1).pdf). Acesso: 06 ago. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades: esclarecendo sentidos e definições. **Revista Espaço do professor**, Porto Alegre, n. 19, jan/mar, 2003.

SILVA, Sebastião Vieira da. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade Quilombola de Carcará, Potengi. 21 set. 2019.

SILVA, Silvana Terezinha da. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos, Comunidade Quilombola de Lagoa dos Crioulos, Salitre, 21 set. 2019.

SILVA, Tatiane Dias. **Educação escolar quilombola no censo da escola básica**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2015. Texto para discussão.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **Catarina, minha nêga, tão querendo te vendê: escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881)**. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2009.

SOTERO, Edilza Correia; PEREIRA, Ilaina Damasceno; SANTOS, Sônia Beatriz dos, Pedagogias negras: o antirracismo, o bem viver e a corporeidade. **Revista inter-ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1314-1329, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.70669>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUSA, Kássia Mota de. **Por onde andou nossa família: veredas e narrativas da história de afrodescendentes no pós-abolição**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUSA, Ricardo Bento de. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade de Sousa, Porteiras, 21 set. 2019.

SOUZA NETO, Jocina Amâncio de. Entrevista concedida a Ana Paula do Santos. Comunidade de Sousa, Porteiras, 21 set. 2019.

TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Educação Escolar Quilombola: Interfaces, Travessias e Fronteiras da Prática da Pedagógica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 280-295, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/52>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VALERIO, Erinaldo Dias. **Reflexões sobre movimentos sociais e informação: a experiência do Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Faculdade de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-Ú em Macapá e sua educação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VIEIRA, Dayana Doria; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Educação Escolar no Quilombo Santa Rita do Bracuí: Avanços e Desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 132-155, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/46>. Acesso em: 19 ago. 2022.

**APÊNDICE A – QUESTIONAMENTOS DOS GRUPOS FOCAIS PARA A
ELABORAÇÃO CONCEITUAL DAS CATEGORIAS DA PEDAGOGIA DE
QUILOMBO.**

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria memória:

O que é memória?

Há na comunidade, guardiã/ões da memória ancestral (os mais velhos), responsáveis por valorizar e contar os mitos, os causos e histórias ancestrais? Quem são? Que histórias contam? Quem foram os primeiros moradores? Temos pessoas consideradas memórias vivas na nossa comunidade?

Quais brincadeiras, danças e práticas corporais a comunidade preserva? Onde apareciam ou aparecem essas práticas? No cotidiano da comunidade? Na casa de farinha? Havia algum tipo de movimento corporal nas construções e nos trabalhos antigos?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria oralidade:

O que é oralidade para o grupo?

Como a comunidade transmite seus conhecimentos ancestrais aos mais novos? Como acontece no cotidiano? Contam histórias? Contam os “causos”? Quais? Onde ocorrem? Em casa, na roça, na casa de farinha, no terreiro de casa, na escola? Onde?

Há expressões linguísticas ou palavras próprias da comunidade? Quais? Ainda são usadas na linguagem cotidiana da comunidade?

Que lições podemos perceber nas histórias contadas? O que aprendemos com essas histórias?

Que tipo de músicas, cantigas existiam na comunidade? Quais existem?

Questões centrais das categorias memória e oralidade para a comunidade educativa:

Como os elementos da memória e oralidade da comunidade podem contribuir com as práticas pedagógicas da escola?

Como podemos pensar a memória e oralidade como parte do currículo da escola?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria comunidade:

Quem somos? Como é ser quilombola?

Como a comunidade foi criada?

Quem são as lideranças?

Como é o cotidiano da vida em comunidade?

Como é o dia-a-dia? Como a comunidade organiza as festividades?

Quais datas comemorativas são importantes?

Quais os grupos institucionais (associação, conselho) existentes na comunidade? Quais participam da comunidade escolar?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria territorialidade:

O que é territorialidade?

Quais são os lugares de referência histórica e social da comunidade? Quais os lugares que são importantes para a comunidade? Que importância esses lugares têm?

Quais são os lugares de plantar, morar, criar?

Existem lugares considerados sagrados pela comunidade?

Quais são as construções mais antigas? Onde estão localizadas? Por que são importantes?

Questões centrais das categorias comunidade e territorialidade para a comunidade educativa:

O que podemos fazer para que a comunidade esteja integrada à escola? Como podemos articular a comunidade ao Projeto Político-Pedagógico da escola?

Como podemos pensar a territorialidade e sua relação com as práticas da escola?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria ancestralidade:

O que é ancestralidade?

Quem foram os nossos ancestrais?

Quais as primeiras famílias que fundaram a comunidade?

Que memórias temos desses ancestrais?

Por que os nossos ancestrais são nossas referências para pensar quem somos? Para pensar a nossa história e a da comunidade? Por que eles são importantes?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria tecnologias:

O que é tecnologia afroquilombola?

1 - Tecnologia agrárias autossustentáveis

1.1 - Quais tecnologias existiram e existem na comunidade?

1.2 - Quais as tecnologias agrárias?

1.3 - Como são armazenadas as sementes? Existem casas de sementes? Como são cultivados os roçados?

1.4 - Quais os modos de plantar e de colher?

1.5 - Quais atividades extrativistas (coleta de sementes para produção de óleos, artesanatos, borracha, etc.) realizadas por nossos ancestrais? Quais ainda existem? Quais são as práticas de cultivo e de criação de animais que existiram e que ainda existem?

1.6 - Como é a água da comunidade? Salobra, não salobra? Quais são as tecnologias para o uso da água?

1.7 - Quais são as tecnologias artesanais? Há tecelagem? Há trabalhos com o barro (produção de vasos, utensílios domésticos)? Há trabalho com o ferro? Há ferreiros na comunidade?

2 - Tecnologias da construção

2.1- Quais tecnologias existiram na área da construção? Como era o processo? Quais existem hoje? Ainda existem moradias com essa tecnologia?

2.2 - Há na comunidade oleiros/pessoas que produzem tijolos, telhas ou outros artefatos de barro, argila?

3 - Tecnologias de comunicação

3.1 - Quais tecnologias de comunicação os nossos ancestrais usavam e quais são usadas hoje?

Questões centrais das categorias ancestralidade e tecnologias para a comunidade educativa:

Como a ancestralidade pode se materializar nas práticas pedagógicas e no currículo da escola, considerando os elementos apontados pelo grupo?

Como o conhecimento ancestral produzido pela comunidade e as tecnologias usadas podem contribuir com o cotidiano da escola?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria saúde da população quilombola:

Como é a saúde da comunidade?

Como é a saúde física? Quais doenças são mais comuns? E como é a saúde mental?

Quais problemas de saúde a comunidade enfrenta? Há problemas com drogas, com alcoolismo, com violência?

Quais práticas de cura (rezadeiras, curandeiros) existem na comunidade? Quais práticas medicinais com uso de ervas a comunidade utiliza?

Existiu ou existe, na comunidade, a prática de assistência ao parto e ao puerpério (mulher de “resguardo”, pós-parto) por parteiras? Quem foram essas mulheres? Quem são?

Questões orientadoras para a comunidade educativa, subcategoria mulher quilombola:

Na comunidade existem lideranças mulheres? Quem são? Por que são consideradas lideranças?

As mulheres quilombolas estão organizadas em algum grupo? Qual? Quais as experiências coletivas ou as atividades que o grupo desenvolve?

Quais são as relações de trabalho vivenciadas pelas mulheres quilombolas? Trabalham em casa?

Na casa de farinha, na roça? São remuneradas?

Na comunidade existem políticas de assistência à mulher quilombola, na área da educação, da saúde e no trabalho?

Quais papéis as mulheres desempenham nas sociedades quilombolas? São matriarcas? Sustentam a casa? São respeitadas? Sofrem violência? E quais os papéis que as mulheres desempenham nas sociedades africanas?

Quem foram as mulheres símbolos de resistência que conhecemos na história dos quilombos no Brasil? E na comunidade?

Questões centrais das categorias saúde da população quilombola e mulher quilombola para a comunidade educativa:

Como podemos abordar as questões da Saúde Quilombola no currículo escolar?

De que forma as ações da escola podem abordar as questões sobre Mulher Quilombola?

ANEXO A- MAPAS DAS COMUNDADES DO CARIRI

