

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

José Artur do Nascimento Silva

**Pretinhos, coquinhos e a jaqueira de Muquém: a construção da identidade étnico-racial das
crianças e negras e quilombolas**

Juiz de Fora
2025

José Artur do Nascimento Silva

Pretinhos, coquinhos e a jaqueira de Muquém: a construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira, gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA.

Pretinhos, coquinhos e a jaqueira de Muquém : a construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas / JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA Silva. -- 2025.

209 f. : il.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira Oliveira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. crianças e negras e quilombolas. 2. identidades étnicas. 3. relações étnico-raciais. 4. Educação Quilombola. 5. Comunidade Quilombola de Muquém. I. Oliveira, Julvan Moreira de Oliveira, orient. II. Título.

José Artur do Nascimento Silva

Pretinhos, coquinhos e a jaqueira de Muquém: a construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 12 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Julvan Moreira de Oliveira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tarcisio Moreira Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Nanci Helena Rebouças Franco
Universidade Federal da Bahia

Dr. Cleriston Izidro dos Anjos
Universidade Federal de Alagoas

Juiz de Fora, 06/11/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 17/12/2024, às 05:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tarcisio Moreira Mendes, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleriston Izidro dos Anjos, Usuário Externo**, em 06/01/2025, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria Clareto, Professor(a)**, em 06/01/2025, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nanci Helena Rebouças Franco, Usuário Externo**, em 07/01/2025, às 07:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2083858** e o código CRC **C46B44C1**.

A minhas crianças e negras e não quilombolas:
meus filhos, João Otávio e Ana Laura (vulgo,
minha nega); a todas as crianças e negras e
quilombolas de Muquém que fizeram parte dessa
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ser Supremo pela vida e pela caminhada, por ter me permitido chegar até aqui. Sem ele, não seria possível a ida, a vinda e as voltas que a vida acadêmica me permitiu dar. Gratidão, Deus!

À minha mãe, Eluza Maria, mulher negra, gorda, do campo, periférica, funcionária pública aposentada, minha maior inspiração de vida, de luta, existência, resistência. Talvez a mulher mais sábia que eu tenha encontrado nessa existência. Gratidão, mãe!

A todos os meus irmãos que caminham comigo desde o nascimento e nunca mediram esforços para ajudar nossa mãe a colocar o pão na mesa, apesar de todas as dificuldades encontradas. São eles: Zé, Fal, Siva, Vanuza, Cabeça, Zélia, Telma e Ricardo (o mais novo do segundo casamento da minha mãe).

Um agradecimento especial às minhas irmãs, Zélia, que, quando possível, vem semanalmente à minha casa deixar almoço pronto e outras coisitas, e Vanuza, que na reta final desta tese dedicou dias na semana para preparar café da manhã, almoço e janta enquanto eu escrevia as últimas linhas. Gratidão, minhas irmãs, por esta rede de apoio!

Aos pais dos meus filhos, meu José (filho mais velho do coração) e Layane – ambos meus ex-alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, que colocaram no mundo os seres mais incríveis e virados no bode que poderíamos ter nessa vida. Gratidão pelos meus, pelos seus, pelos nossos filhos!

À minha comadre Ivete, pois antes de chegar a Juiz de Fora precisei passar uns dias em São Paulo com ela, sua família e meu afilhado, João Victor! Gratidão, comadre, por tudo!

A todos os meus amigos daqui, da minha cidade, do meu interior, pela rede de apoio em todo o percurso de uma vida e suas nuances, inclusive àqueles que não acreditaram que seria possível chegar aonde cheguei; carinhosamente à Rayka que um dia me disse “eita, nega burra da peste!”. “Essa nega burra da peste” é hoje Doutor em Educação! Gratidão!

Entre os daqui: um abraço afetuoso, carinhoso, aos amigos que acreditaram e acreditam ir além ou que talvez seja o início de um começo, meio e começo: Sérgio, Gilmar, Missilene, Tarciso, Tarcísio, Luana, Cátia, Kássia, César, Bartíria, Lucas, Bárbara, Ida, Fran, Severino e tantos outros e outras que não cabem aqui.

Um agradecimento especial ao meu amigo Wellington (vulgo Welka), professor de Arte na Rede Estadual de Ensino de Alagoas, por dedicar parte do seu tempo para ir comigo às terças e quintas até o campo e me ajudar com dicas de teatro, performance e outras coisas para o desenvolvimento da pesquisa. Gratidão, Welka!

Às amigas de Juiz de Fora “Carolzão” (Carolina), pela acolhida quando me senti desprotegido, choroso, fora de mim, do meu lugar, de tudo e de todos, pelas risadas, pelos papos, pelos conflitos, pelos novos amigos, por tudo que vivemos na vida e no “apê”; à Carolzinha, uma doce e meiga menina rebelde – risos –: te amo, moção! Gratidão, meninas! Vocês são fodas!

Ao Samuel, minha “puara” mor de JF, desta vez da Universidade para a vida, quem me levou para compartilhar a Semana Santa com sua família, a aniversários, a baladas, a almoços no restaurante universitário (RU) e tantos outros lugares, obrigado amigo, te amo! Gratidão!

Ao meu parceiro acadêmico, mais desconstruído da vida, a quem devo parte do sujeito que me construí e que sou a partir dessa relação “anima travessa¹”, que foram e que são os encontros de nossas pesquisas e de nossas vidas. Tarcísio, muito obrigado, amigo! Te amo! Gratidão!

Ao companheiro de Tarcísio, Marcelo, médico antirracista, obrigado pelas receptividades em seu “apê”, pelo almoço de domingo na casa de sua mãe, pelo delicioso bolo que ela faz, pelos encontros aí em JF e aqui em Alagoas, pelos cuidados com João Otávio. Obrigado, amigo!

Às minhas amigas de grupos de pesquisa Flávia Paola, de Belo Horizonte, e Eunice Sampaio, do Rio de Janeiro, gratidão pelas trocas, pelos ensinamentos, pelas escutas e por serem potências em minha vida e na vida de outros. Gratidão!

À Escola Pedro Pereira, na pessoa do meu amigo de longas datas José Cizino, não só por me abrir as portas da escola e permitir o contato com as professoras e com as crianças, mas também pelos encontros da vida, uma vez que desde a graduação desenvolvo pesquisas nesse espaço escolar.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente à Faculdade de Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, à linha de pesquisa Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos, na qual sou vinculado ao grupo de pesquisa Antropologia, Imaginário e Educação (ANIME), gratidão!

Essa instituição, e digo sempre que tenho oportunidade, foi a escolha acadêmica mais assertiva, ao sair de Alagoas e ir buscar outros possíveis, do meu orientador, de outras pesquisas, outros docentes, onde os encontrei. Encontrei também outro modo de pensar os mesmos sujeitos, as mesmas pessoas e, até mesmo, a mim!

¹É a junção de dois grupos de pesquisas no PPGE da FAGED – UFJF, Africanidades, Imaginário e Educação – ANIME e Travessia grupo de pesquisa e de dois pesquisadores e negros que se encontram e descobrem que estudam e pesquisas sobre raça/cor e outros afins.

Me reinventei nesse lugar! Nas aulas com a “afrontosa” da Sônia Miranda, com os atravessamentos em meio a travessia da Soninha e da Margareth, com o Jader, com a Núbia e carinhosamente com os encontros com a Ana Carolina. Que potências de professores! Gratidão, queridos!

E dessa leva de excelentes professores, ao meu orientador: Julvan Moreira de Oliveira! “Professor,” inicialmente quero dizer ao senhor que representatividade importa, e muito! E quero dizer que fui parar na UFJF porque o encontrei com o potencial que eu buscava: negro, pesquisador das coisas de preto, humilde, potente e humano demais!

Sou muito feliz por ter lhe encontrado nessa caminhada acadêmica. Gratidão por potencializar minha pesquisa, nossos estudos, nossas escritas e nossos textos, porque esta tese tem também suas mãos. Nós, negros e professores, sabemos o quanto tem sido difícil chegar aonde chegamos. Minha eterna gratidão, “fessor” Julvan!

A todo corpo docente, discente e de apoio, não só do PPGE, mas da Faculdade de Educação, gratidão por todo acolhimento e os momentos compartilhados nesses espaços. Assim como, aos profissionais do RU, que diariamente distribuem afeto em forma de “lanchinhos”, almoços e jantas naquele espaço! Gratidão, pessoal!

Não poderia esquecer-me de agradecer à minha casa acadêmica, a UFAL, e a professores como Cleriston Izídrio, Edna Prado, Telma, Telma Vitória. Carinhosamente a Nanci, gratidão minha “bruxelda”, te amo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que o presente trabalho foi realizado com apoio dessa coordenação em forma de bolsa de doutorado.

Por fim,

Presentemente eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são e salvo e forte

E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome

O abutre ronda, ansioso pela queda
Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água eu corro no meio das pedra

Na trama, tudo os drama turvo, eu sou um dramaturgo
Conclama a se afastar da lama, enquanto inflama o mundo
Sem melodrama, eu busco grana, isso é hosana em curso
Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso

É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto, vai

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro
Desde a quebrada avulso

De gorro, alto do morro e os camarada tudo
De peça no forro e os piores impulsos

Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso
Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro

Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz, saca?
Com uma presença aérea, onde a última tendência
É depressão com aparência de férias

Vovó diz: Odiar o diabo é mó' boi
Difícil é viver no inferno e vem à tona
Que o mesmo império canalha
Que não te leva a sério
Interfere pra te levar à lona
Então revide, diz

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais (demais)
Tenho chorado pra cachorro (aham)
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí

Permita que eu fale

Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

[...]

(Emicida, Amarelo, 2019).

Falo errado, escrevo mal ortografado, canto desafinado, danço descompensado. Só sei pintar borrado, meus desenhos são enviesados. Esse é o meu jeito. Não me mandem fazer direito. Eu não sou colonizado (Santos, 2023).

RESUMO

A tese objetiva analisar como as crianças e negras e quilombolas constroem suas identidades étnicas a partir dos marcadores identitários raça/cor, cabelo e território/lugar (o Quilombo Muquém) em União dos Palmares, AL. A etnografia é o fio condutor da sustentação metodológica – por entendermos que a realização dessa pesquisa direcionou sua percepção a um grupo social específico, marginalizado da sociedade, composto nesse caso pelas crianças e negras e quilombolas. Tendo como aporte literaturas infantojuvenis, buscou-se estar mais próximo das crianças participantes da pesquisa, que nos ajudaram a ter uma melhor compreensão dos marcadores supracitados. Ao final das atividades planejadas, tivemos uma conversa com nove crianças e negras e quilombolas para entendermos como elas convivem com os mais velhos da comunidade; se gostam da comunidade em que estão inseridas; qual a relação que estabelecem com o cabelo, a cor da pele e outros possíveis que apareçam no decorrer da conversa. A base teórica que sustenta estes escritos é a dos estudos que dizem respeito a não ordem do pensamento colonial: é de África! É da diáspora! É afroquilombola! É em autores como Mbembe, Appiah, Nascimento, Gomes, Funari, Gennari, Reis e Gomes, Hall, Moreira, Almeida, Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, Rosa, Pacheco, Petit e Santos. A Preta, a Ginga e a Griô são outras pedagogias para pensarmos outros modos de ser, existir, resistir e educar nas escolas das Comunidades Quilombolas. Por fim, destacamos a alegria de encontrar outros elementos que permitem com que as identidades étnicas, a partir das relações raciais das crianças e negras e quilombolas com outras crianças e não negras e não quilombolas, sejam construídas aos moldes como as encontramos na relação que as crianças e negras e quilombolas estabelecem com os mais velhos e os artesãos, e nas brincadeiras na escola e na comunidade. É afroquilombamento!

Palavras-chave: crianças e negras e quilombolas; identidades étnicas; relações étnico-raciais; Educação Quilombola; Comunidade Quilombola de Muquém.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how Black children and quilombola children construct their ethnic identities based on identity markers such as race/color, hair, and territory/place (the Quilombo Muquém) in União dos Palmares, AL. Ethnography serves as the methodological backbone, as we understand that this research directs its perception towards a specific social group, marginalized in society, which in this case consists of Black children and quilombola children. Drawing on children's literature, we sought to engage closely with the children participants, who helped us gain a better understanding of the aforementioned identity markers. At the end of the planned activities, we had a conversation with nine Black children and quilombola children to understand how they interact with the elders in the community, whether they like the community they belong to, and what relationship they establish with their hair, skin color, and other aspects that may arise during the conversation. The theoretical framework supporting these writings is based on studies that challenge the colonial thought order: it's from Africa! It's from the diaspora! It's Afroquilombola! The authors who guide this research include Mbembe, Appiah, Nascimento, Gomes, Funari, Gennari, Reis and Gomes, Hall, Moreira, Almeida, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, Rosa, Pacheco, Petit, and Santos. The Preta, Ginga, and Griô pedagogies are other approaches that help us think about different ways of being, existing, resisting, and educating in Quilombola Community schools. Finally, we highlight the joy of discovering other elements that allow ethnic identities—formed from the racial relationships of Black children and quilombola children with other children, both Black and non-Black, as well as quilombola and non-quilombola children—to be constructed in the same way as we observe in the relationships they establish with elders and artisans, and in the games both at school and within the community. This is Afroquilombamento!

Keywords: Black children and quilombola children; ethnic identities; ethnic-racial relations; Quilombola Education; Quilombola Community of Muquém.

RESUMEN

La tesis tiene como objetivo analizar cómo los niños y niñas negras y quilombolas construyen sus identidades étnicas a partir de los marcadores identitarios raza/color, cabello y territorio/lugar (el quilombo muquém) en união dos palmares, al. la etnografía es el hilo conductor del sustento metodológico, ya que entendemos que la realización de esta investigación dirigió su percepción a un grupo social específico, marginado de la sociedad, compuesto en este caso por niños y niñas negras y quilombolas. Teniendo como apoyo las literaturas infantiles y juveniles, se buscó estar más cerca de los niños y niñas participantes de la investigación, quienes nos ayudaron a comprender mejor los marcadores mencionados anteriormente. Al final de las actividades planificadas, tuvimos una conversación con nueve niños y niñas negras y quilombolas para entender cómo conviven con los mayores de la comunidad; si les gusta la comunidad en la que están insertos; cuál es la relación que establecen con el cabello, el color de la piel y otros aspectos que puedan surgir a lo largo de la conversación. La base teórica que sostiene estos escritos es la de los estudios que cuestionan el pensamiento colonial: ¡es de África! ¡es de la diáspora! ¡es afroquilombola! Se fundamenta en autores como Mbembe, Appiah, Nascimento, Gomes, Funari, Gennari, Reis y Gomes, Hall, Moreira, Almeida, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres y Grosfoguel, Rosa, Pacheco, Petit y Santos. La preta, la ginga y el griô son otras pedagogías para pensar en otros modos de ser, existir, resistir y educar en las escuelas de las comunidades quilombolas. Por último, destacamos la alegría de encontrar otros elementos que permiten que las identidades étnicas, a partir de las relaciones raciales de los niños y niñas negras y quilombolas con otros niños y niñas no negras y no quilombolas, se construyan en los mismos términos en los que las encontramos en la relación que los niños y niñas negras y quilombolas establecen con los mayores y los artesanos, así como en los juegos en la escuela y en la comunidad. ¡es afroquilombamiento!

Palabras clave: niños y niñas negras y quilombolas; identidades étnicas; relaciones étnico-raciales; educación quilombola; comunidad quilombola de muquém.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Teses defendidas por IES	42
Imagem 1	– Estátua de Zumbi dos Palmares	68
Mapa 1	– Os mocambos no Quilombo dos Palmares	77
Imagem 2	– Pedra onde se fabricava armas.....	79
Imagem 3	– Muxuma – palácio do Rei.....	83
Gráfico 2	– População quilombola no Brasil e por região.....	85
Mapa 2	– As comunidades quilombolas em Alagoas	90
Imagem 4	– A Jaqueira	92
Imagem 5	– Convites para as turmas, pais e/ou responsáveis	139
Imagem 6	– Os reis do terceiro ano	142
Imagem 7	– Registro da apresentação do terceiro ano	143
Imagem 8	– As rainhas do terceiro ano	144
Imagem 9	– Oun ti oje mimo	146
Imagem 10	– Barro sobre a pele	147
Imagem 11	– “A jaqueira”	148
Imagem 12	– Nininha conversa com os bonecos.....	149
Imagem 13	– Nininha encoraja Pretinho	150
Imagem 14	– Os “bonecos” brincam	151
Imagem 15	– Cartas de afeto e gratidão do terceiro ano	152
Imagem 16	– Mais cartas, afetos e mimos do terceiro ano.....	152
Imagem 17	– As crianças em conversa com os mais velhos	165
Imagem 18	– As crianças e negras e quilombolas e suas brincadeiras.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de teses relacionadas ao descritor “criança e/ou negra” no Brasil, banco de dados de dissertações e teses da CAPES – (2009 – 2019).....	40
Tabela 2 – Levantamento de artigos relacionados aos descritores “criança e/ou negra”, “identidades” “relações étnico-raciais” no GT 21 da ANPED	63
Tabela 3 – Levantamento de trabalhos relacionados ao descritor “criança e/ou negra” no Dossiê: Infância e relações étnico-raciais da REVEDUC.....	65
Tabela 4 – Comunidades certificadas em Alagoas	91
Tabela 5 – Identificação do usuário/cidadão	93
Tabela 6 – Número de pessoas por sexo	94
Tabela 7 – Identificação do cidadão – raça/cor	94
Tabela 8 – Crianças menores de 01 a 14 anos	95
Tabela 9 – Ano em que estuda.....	95
Tabela 10 – Quantitativo de crianças por gênero do 3º ano	128
Tabela 11 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 3º ano por autodeclaração	128
Tabela 12 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 3º ano.....	128
Tabela 13 – Quantitativo de crianças por gênero do 4º ano	131
Tabela 14 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 4º ano por autodeclaração	131
Tabela 15 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 4º ano.....	132
Tabela 16 – Quantitativo de crianças por gênero do 5º ano	133
Tabela 17 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 5º ano por autodeclaração	133
Tabela 18 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 5º ano.....	133

SUMÁRIO

1	UMA VIDA MARCADA...	19
1.1	CARTA A JOSÉ VICENTE, MEU PAI (<i>IN MEMORIAM</i>)	19
1.2	UM DESSERVIÇO À NAÇÃO: LUTO	22
1.3	MARCAS DE UMA INFÂNCIA E OUTROS	23
2	“NEGRA, ME GRITARAM NEGRA? NEGRA SOU!” – UNS ENCONTROS COM PESQUISAS, CRIANÇAS NEGRAS E QUILOMBOLAS	36
2.1	CARTA AOS PESQUISADORES.....	38
2.2	E CHAMAM AS CRIANÇAS E NEGRAS DE GENTE DE COR, MAS QUE COR? “NEGRA! NEGRA SOU”!.....	40
2.3	“E COMO SOA LINDO! NEGRO! E QUE RITMO TEM! NEGRO. NEGRO. NEGRO. NEGRO”	61
2.4	“AFINAL COMPREENDI! JÁ NÃO RETROCEDO! E AVANÇO SEGURA E NÃO ESPERO”, FAÇO ACONTECER!.....	65
3	ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS: DO QUILOMBO DOS PALMARES À COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM.....	69
3.1	CARTA A ACOTIRENE, AQUALTUNE, DANDARA, ZUMBI DOS PALMARES, GANGA-ZUMBA E TANTOS OUTROS.....	72
3.2	LUTO AQUI É VERBO. REENCONTROS, MOVIMENTOS, RESISTÊNCIAS: O QUILOMBO DOS PALMARES	74
3.3	SOBRE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL E EM ALAGOAS – O CASO DE MUQUÉM	83
3.4	ASPECTOS POPULACIONAIS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MUQUÉM....	93
4	“UÉ, ENTÃO QUER DIZER QUE AGORA PRECISAMOS ESPECIFICAR O TIPO DE EDUCAÇÃO?” SIM! UMA EDUCAÇÃO OUTRA, A ESCOLAR QUILOMBOLA.....	97
5	AS IDAS E VINDAS AO CAMPO: DO CHORO AO RISO – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	118

6	PRETINHOS, COQUINHOS E A JAQUEIRA DO QUILOMBO MUQUÉM: UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS	125
6.1	CARTA ÀS CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DE MUQUÉM.....	125
6.2	VÁRIOS ENCONTROS COM CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DA PESQUISA	127
6.3	PRETINHOS, COQUINHOS E A JAQUEIRA DE MUQUÉM – MARCADORES DA IDENTIDADE ÉTNICA DAS CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DE MUQUÉM	152
6.3.1	Conversas sobre Pretinho (raça/cor), coquinhos (cabelo), Muquém (território/lugar) com crianças e negras e quilombolas	157
7	UM CAMINHO PARA OUTROS POSSÍVEIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	179
	APÊNDICE A – QUESTÕES PARA UMAS CONVERSAS COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS.....	192
	APÊNDICE B – TEXTOS UTILIZADOS NAS APRESENTAÇÕES	193
	ANEXO A – RELATÓRIO DE CADASTRO INDIVIDUAL DO PRONTUÁRIO ELETRÔNICO DO CIDADÃO DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – PEC SUS – UNIÃO DOS PALMARES - MUQUÉM.....	205

1 UMA VIDA MARCADA...

1.1 CARTA A JOSÉ VICENTE, MEU PAI (*IN MEMORIAM*)

Benção, pai?

Espero que esteja bem onde quer que o senhor esteja... embora não saiba onde o senhor se encontre, uma vez que nenhum dos nossos entes queridos jamais voltou para dizer qualquer coisa a respeito, sei que está bem nos braços do Pai.

Bem o suficiente para que o senhor e vô Artur tenham visto, ao menos, os caminhos que trilhei, aonde cheguei e aonde ainda poderei chegar.

Mas já adianto que, apesar de não ter convivido com o senhor (não por escolha minha), mas pelo fato de o senhor ter abandonado minha mãe (e que bom!), para poder construir outra família, tão perto de nós e, ao mesmo tempo, tão distante, estamos bem e vivos!

Distante de tudo, mas especialmente daquilo que talvez fosse o que eu mais precisasse:

Afeto!

Amor!

Carinho!

Possível prosperidade!

Colo!

Acalento!

Calmaria!

Sim!

Não!

O não foi o que senhor me deu por longos anos.

Nunca cumpriu com o papel que a sociedade patriarcal lhe impôs: o de pai de fato e de direito.

Entretanto, como a sociedade mesma diz, “pai é quem cria”. Que bom que minha mãe me criou desde o meu nascimento até os dias atuais! Espero tê-la ainda por muitos longos anos.

Não me entristece, não me fortalece, mas sempre me causou uma sensação de estranheza saber que o senhor poderia “ter criado” (ou não) filhos de outros homens com outras mulheres, inclusive, aqueles irmãos que o senhor teve com outras mulheres, além dos meus sete irmãos, mas não a mim...

Apesar disso, quando do ato da separação de minha mãe alguns dos meus irmãos optaram por ainda ficar perto do senhor, tendo recebido (ou não) os seus cuidados – não tenho

certeza, porque nunca os perguntei sobre e penso-o interessar só a eles; entretanto, quando se tratou de mim, eu sei que nunca os tive –, hoje isso não me corta a pele, mas me diz de uma covarde realidade de uns tantos homens que anulam seus filhos, seus supostos casamentos, por outras pessoas e até, talvez, só pelo ato ou efeito de ABANDONAR.

Mas o que talvez o senhor não saiba – ou talvez saiba – é que Zélia, minha irmã, sempre ajudou – e até hoje ajuda – minha mãe a criar uma leva de oito irmãos (nove com ela), de modo que todos eles, de algum jeito, sempre recorreram a ela quando as coisas não mais faziam sentido.

Ah! E antes que eu me esqueça, se eu até aqui cheguei, foi por conta dela também!

Ah! O Ricardo, nosso irmão mais novo e fruto do segundo casamento da minha mãe, que tinha o senhor como pai, mesmo sabendo que não o era, casou-se no dia 21 de janeiro de 2022.

E, diferentemente do que ocorreu com o senhor, o segundo casamento da minha mãe se deu posterior ao seu abandono. Fato que fizera com que o senhor a ignorasse por um bom tempo, crendo que tivera sido traído – o que essa sociedade machista não fez à época com as mulheres, não é? E ainda o faz...

Que bom que minha mãe teve mais um filho! Foi uma pena o homem que tivera ficado com ela nesse curto período nunca ter assumido a paternidade de Ricardo. Certamente, mais um entre os seus, desses tipos de homens que nunca valeram nem o pão que comeram a vida toda.

Desabafei, pai! Precisava dizer isso ao senhor por longos anos, mas nunca tive a oportunidade. Uma vez que, a partir do momento que me entendi por gente, só deu tempo de resolver os conflitos que eu tinha com sua mulher e com o seu filho mais novo. O senhor deve lembrar-se do filho que o senhor criou que era o mais virado no bode entre todos que tinham na cidade na idade dele.

Ah! Hoje ele é casado com uma conhecida minha. O seu filho mais velho nem comigo fala, talvez porque ele deve lembrar-se das vezes que fui até a sua casa tirar satisfação com o senhor e, inclusive, com a mãe deles também.

Respeito-os, mas também não os busco! Não os encontro!

Perdão, essa parte não me interessa, porque não é e nunca foi sobre mim, mas sempre sobre o senhor e os seus. Pronto, disse!

Mas voltemos a nós!

Era à época um homem bem-sucedido, não era? Eu recordo de quando minha mãe dizia que o senhor saía do sítio, onde morou boa parte de sua vida e de onde administrava fazendas de pessoas riquíssimas, e vinha à cidade fazer a feira todos os sábados.

Ela dizia dos fardos de fubás, arroz, feijão, macarrão, charque, farinha e outros que o senhor trazia.

Era considerado um homem bom; distribuía muito das coisas que tinha aos que não tinham à época.

Conta ela que nunca tivera equilíbrio com essas e outras coisas.

O tempo passou e, aproximando à separação da relação de vocês, dizia minha mãe que, enquanto eu estava no seu ventre, o senhor estava diabético.

Parece mentira, pai, mas herdei a única herança que o senhor deixou para mim, para todos nós: a diabetes.

Ao descobri-me diabético, confesso que passei dias muito tristes porque veio à tona todo abandono que a mim o senhor proporcionou. Mas fique tranquilo! Hoje, já passou.

Estou ciente de que preciso cuidar de mim, dos meus, da minha saúde para que, em razão das consequências que a diabetes pode causar, não parta dessa precocemente, tal como o senhor fez em decorrência dos não cuidados com a saúde.

Talvez, Zé Vicente, pai, eu não tenha me tornado o que muitos imaginaram que eu me tornaria, em razão da criança que fui e das condições econômicas, sociais e culturais que minha mãe me criou. Sobre essas coisas, o senhor sabe melhor do que eu. Ou talvez não saiba, porque o senhor desconhece o quanto ela, minha mãe, ralou para poder criar uma criança.

Negra!

Pobre!

“Viada”!

Periférica!

Talvez muitos dos seus, dos meus, dos outros não puderam imaginar no que, de fato, este menino se tornou:

Professor!

Especialista!

Mestre em Educação!

E agora estou a me tornar Doutor em Educação!

Ah, pai. Foi tudo na escola pública. Eu sou fruto dela, e desejo que os meus também o sejam, porque eu acredito em uma educação que transforma pessoas que transformam o mundo!

Ah! O senhor não poderia imaginar, mas eu tenho dois filhos (do coração), os quais são os amores de toda minha vida. Meu primogênito, o João Otávio (está com sete anos quando escrevo esta carta), e minha Nega, Ana Laura (com três anos). Eles são filhos de José e de Layane; o senhor não os conhece. É complexo lhe situar no contexto em que se deu todo esse processo...

E, acredite, eu sou presente!

Eu participo o máximo que posso da vida deles.

Eles dormiam comigo dia sim, dia não. Pois o pai viaja muito para jogar futebol de campo e a mãe faz plantões de 12h, dias sim e dias não, em um hospital que tem na cidade.

Escrevo-lhe essa carta porque não tive o privilégio de o ter por perto para dizê-la pessoalmente, além de que neste plano o senhor não mais está. Mas creia, pai, gostaria muito que o senhor estivesse aqui e pudesse, mesmo que à distância, acompanhar todo esse meu processo.

Não sei se seria motivo de orgulho ou de desprezo (como sempre fui para o senhor), mas gostaria que pudesse estar aqui para, ao menos, saber que o filho gay de Zé Vicente se tornara Doutor em Educação por uma universidade pública e referenciada, a Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais.

No mais, era isso!

Espero que, onde estiver, esteja bem!

Do seu filho,

Dr. José Artur do Nascimento Silva.

Benção, pai?

...

...

...

Espero que tenha me abençoado!

1.2 UM DESSERVIÇO À NAÇÃO: LUTO

Antes de dizer qualquer outra coisa, permitam-me: LUTO! Não só pelas vidas dos que se foram em razão da pandemia do Coronavírus, mas também pelas vidas das crianças e negras que foram brutalmente assassinadas, inclusive pelas “mãos” do Estado. Infelizmente, um período (2018-2022) em que um “desgoverno” esteve a desserviço deste país.

Evidenciam-se desta época – entendemos ser importante e necessário registrá-lo – alguns números encontrados no site² oficial do Ministério da Saúde relativos ao período que compreende os anos de 2018 a 2022, período este no qual a Presidência da República esteve a desgovernar o Brasil.

Os dados mostram que, desde o primeiro registro de contágio por coronavírus, no final de fevereiro de 2020, até 15 de junho de 2022, o país já havia confirmado mais de 31.611.769 casos, totalizando 668.693 óbitos. Do total de casos, 6.317.584 foram registrados na região nordeste, com 129.267 vidas perdidas. Em Alagoas, foram confirmados 300.214 casos e 6.937 mortes. Em União dos Palmares, totalizaram-se mais de 4.000 casos e mais de 100 pessoas mortas.

Apesar do controle parcial, em razão do número de pessoas vacinadas, esses números continuaram aumentando.

Resistiremos!

Lutaremos!

Fora todos os que seu projeto de vida seja nos aniquilar!

Um salve para o Sistema Único de Saúde (SUS)!

Um viva para a ciência e a pesquisa!

1.3 MARCAS DE UMA INFÂNCIA E OUTROS

Através destas palavras introdutórias, optamos por falar em memórias de uma (e porque não de várias) infância negra, marcada não só pelos altos e baixos rendimentos escolares, mas também por cenas de vários cotidianos que a tornaram, ou ainda a tornam, invisível ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio, até mesmo, ao longo de toda uma vida.

Diferentemente de outras crianças, essa que ora vos escreve (também em forma de memórias), entrou tardiamente na escola. Aos sete anos, por meados dos anos noventa, minha mãe, a Dona Eluza, resolve colocar-me na escola para que eu pudesse aprender as primeiras letras, os primeiros números, os primeiros dizeres.

Mal sabia ela, entretanto, que aquela criança negra, talvez “afeminada”, conviveria cedo demais com as marcas do preconceito. Mal sabia ela que, dentro daquele espaço diverso, eu me destacaria entre os melhores alunos da turma, com notas acima da média, mas que mesmo

²Dados extraídos do site: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

assim, isso não seria o suficiente para a diminuição das marcas racistas e homofóbicas que eu carregaria durante todo o processo escolar enquanto criança e negra.

Ela não entendia os motivos que faziam com que uma parte das crianças não convivesse harmoniosamente com as diferenças étnicas no espaço escolar. Enquanto criança e negra, na Escola Municipal Fernando Juazeiro, onde cursei o Ensino Fundamental I – como era chamado na época (1991-1994) –, não entendia as razões por que minha cor de pele era motivo para que meus colegas negros também me discriminassem. Além disso, não entendia o silenciamento dos profissionais da educação à época, quando qualquer criança negra era discriminada na escola. De fato, eu não entendia! O não entendimento de ontem, permite-nos afirmar hoje que aquele espaço era racista, preconceituoso e discriminatório.

Estas palavras ecoaram e, ainda hoje, ecoam contra vidas outras:

- “Carvão”!
- “Sola de sapato”!
- “Tição”!

Como se não bastassem, houve também as associações animais:

- “Macaco”!
- “Urubu”!
- “Ave de coqueiro”!

O silenciamento dos educadores diante das práticas racistas nos leva a entender o quanto a suposta subordinação imaginada (por mais que não seja intencional – o racista sempre se nega a dizer que o é) das pessoas negras os tornava cúmplices. E nos parece uma prática que, por mais que saibamos da existência de profissionais antirracistas na Educação, ainda faz, com frequência, vítimas de racismo no espaço escolar.

Para além do silenciamento, hoje entendemos as dimensões racistas que tais práticas tinham no período. Conforme Moreira (2019), elas pertencem a um conjunto de dominação que ele chama de racismo recreativo. E este é um tipo específico de opressão racial, porque vincula imagens derogatórias em modelo de humor, comprometendo o status cultural e material das pessoas desses grupos.

Foi assim durante toda uma infância, estendendo-se à adolescência, à fase adulta, à graduação, ao mestrado e conseqüentemente ao doutorado. Seriam estes olhares condenatórios devido à cor da pele? Ou em razão da estrutura racista sobre a qual esse país foi fundado? Vivemos a época da escravização moderna? Moderna! Moderna: onde negros, negras e “negres” são atacados cotidianamente por serem negros, pobres, favelados.

Uma infância que não nos permite sermos tratados de forma justa e equânime entre nossos pares, tal como observa Cavalleiro (2000) ao retratar o cotidiano da educação infantil,

no qual professoras tratam diferentemente alunos negros de não negros ao apresentarem suas atividades, dispensando elogios às crianças não negras, mas não às negras.

Não obstante, também são marcas do racismo, presente naqueles que deveriam, em teoria, disseminar o ódio a todo e qualquer tipo de preconceito, a discriminação de raça, a xenofobia, a gordofobia, a homofobia e/ou outros.

Se ferem nossa alma? Nos matam por dentro. Se cortam nossa pele? Sangram-nos. Nossas vidas ficam dilaceradas. Acreditem: só quem é negro, pobre, favelado, sente “na pele” o que essas marcas fazem na vida da maior parcela populacional deste país: a negra.

A falta de conscientização que vivenciei enquanto uma criança negra nos primeiros anos escolares se prolongou até os anos finais do ensino fundamental, os quais foram ainda mais tensos. Hoje sou ciente da minha cor de pele – negra –, por longos anos negada, não só pela falta de aceitação, afirmação étnica – enquanto criança e negra – mas em decorrência de toda uma negação histórica, social, econômica e cultural do povo negro neste país.

Como consequência, me identificava com tudo aquilo que uma política do branqueamento, pregada por pessoas brancas, tentava (e muitas vezes conseguia) impor, inclusive ainda nos dias atuais, fazendo com que muitos negassem sua ascendência direta: a negra. É a política de embranquecimento da “brancaiada”.

Por negar-me negro, não sofria menos preconceito no espaço escolar. Pelo contrário, continuava a sofrer com muita frequência. Lembro-me de que, em uma dessas cenas cotidianas do racismo, fui alvo na hora do intervalo de um colega que me seguia e me gritava, junto a outros colegas: “Fumaça!”; “Pneu!”; “Picolé de piche!”.

Naquele momento, a única saída que encontrei para intimidar os agressores foi bater neles. Não aconselho ninguém a ter a mesma atitude como uma alternativa para se combater o racismo, porque não se o faz com agressões. As saídas são outras. Há outros possíveis!

Engraçado é que, na medida em que bati, apanhei. Pois minha mãe era auxiliar de serviços gerais nesta mesma escola. E, ao tocar o sinal indicando o término do “recreio”, enquanto eu estava sentado, ela se aproximou com um cabo de vassoura para me bater, mas não bateu porque uma professora não a deixou fazê-lo. Entretanto, quando cheguei a casa... ela me bateu! Mas confesso que não doeu tanto quanto ter sido discriminado racialmente pelos meus colegas.

Tudo isso me faz pensar se a inclusão, no planejamento escolar, de uma pauta de educação para as relações étnico-raciais, de uma educação antirracista, favoreceria a diminuição do preconceito de raça/cor. Que impactos educacionais, sociais e políticos causaria se, no

currículo da educação básica, a pauta antidiscriminatória e antirracista fosse praticada diariamente e não apenas em datas festivas, como vemos acontecer atualmente?

E se...? Poderíamos fazer vários questionamentos nesta parte introdutória, e poderíamos não encontrar respostas para essas questões. Pois é preciso movimentar-nos. Movimentos outros. Há outros possíveis a se pensar, a se fazer.

Foi, é uma vida marcada... marcada também por ter sido uma criança negra, assim como muitas, criada sem a presença do pai. Isso nunca me fez falta na vida, mesmo sabendo quem ele era e tendo frequentado, ainda que por pouco tempo, a sua casa, com sua segunda família, com meus novos irmãos. Fato cujo qual prefiro não me adentrar, uma vez que reside entre as coisas que a vida me ensinou a superar cedo.

É válido também o registro de uma figura feminina, mãe, mulher, forte e valente: Dona Eluza, a minha mãe, mãe dos meus irmãos. Uma mulher nordestina, do campo, que limpou mato e cortou cana para sustentar todos os filhos. Mulher negra e sábia, talvez a mais sábia entre todos os ditos sábios. Mãe!

A educação pública de boa qualidade sempre foi a porta de entrada para uma tentativa de minimizar os possíveis danos causados pelas marcas estruturais do racismo. Foi o outro possível para fugir de todas as mazelas que a sociedade capitalista empurra goela abaixo das pessoas negras, pobres e faveladas.

O antigo...

Magistério...

O Ensino Normal Médio...

A decisão de ser professor da educação básica me ocorreu muito cedo. Era o possível real para minimizar as consequências da falta de oportunidades, que possivelmente não chegariam por negro ser.

Restava-me ingressar no Ensino Médio, na Modalidade Normal (antigo Magistério), estudar quatro anos com afinco e tornar-me professor da Educação Básica de nível médio, habilitado para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2004 ocorreu o último concurso no município onde moro, prestei-o, e assim me tornei professor.

Tentei, por vezes, entrar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mas, a princípio, não obtive sucesso. Não obstante o sistema excludente de entrada nas Universidades Federais (UFs) deste país, foi preciso ainda lidar com conhecidos próximos a me dizer “eita, nega burra da peste!”, visto não conseguir ingressar na instituição, apesar das tentativas. Finalmente,

quando já era professor da rede municipal de ensino de União dos Palmares, consegui, em dois mil e sete, passar em Pedagogia na UFAL.

Aí a UFAL...

A Pedagogia...

Cotista na graduação, no noturno, professor no horário vespertino, morando no interior de Alagoas, todo final de tarde pegava o “busão” que se pagava a passagem semanal em um percurso de ida e volta de mais de oitenta quilômetros.

Foi na UFAL que, na metade do curso, conheci uma professora negra, alta, baiana, recém-chegada ao Centro de Educação (CEDU) da Faculdade de Pedagogia. A professora Nanci Franco, mulher, mãe, negra! Foi ela quem me apresentou o livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” de Eliane Cavalleiro (2000). Até hoje, o indico a todos. A minha relação com Nanci ultrapassa estas linhas, os muros da Academia, originando-se não só por ser na relação orientando/orientadora durante a graduação, mas em uma, em várias vidas outras! São conexões da vida.

A obra de Cavalleiro (2000) deu início à minha trajetória como leitor e estudioso das coisas de preto. Não só por me permitir reviver momentos narrados pela autora, mas por ter sido apresentado a possíveis reais de, enquanto professor da educação básica, desenvolver outras narrativas com os atuais e os futuros, com todos os alunos que minha voz já conseguiu e ainda conseguirá alcançar: uma, várias vozes antirracistas.

Através da obra percebemos que crianças e negras sofrem diariamente com o preconceito em sala de aula, nos corredores escolares, em casa e na vizinhança, em suma, na maioria dos lugares em que transitam, e que infelizmente a maioria das pessoas observam, mas silenciam. A partir da leitura de Cavalleiro (2000), busquei ler outros estudos acerca da temática central que envolve as relações étnico-raciais dentre as comunidades de remanescentes quilombolas e acerca da aplicabilidade das Leis nº 10.639/03³ e nº 11.645/08⁴ que tratam da obrigatoriedade do ensino de História da África e dos estudos afro-brasileiros, africanos e indígenas nas escolas públicas e particulares do país.

Em decorrência de tais leituras, resolvo escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “A implementação da Lei Federal 10.639/03 e da Lei Municipal 994/03 na escola

³A lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica.

⁴A lei nº 11.645/08 alterou a lei nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

localizada na comunidade quilombola Muquém: utopia ou realidade?!”, com a finalidade de apresentar uma pesquisa acerca da aplicabilidade dessa lei na escola de Muquém.

À época, 2011, foi possível chegar à conclusão de que a escola necessitava aprofundar os estudos não só no que dizia respeito às Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas também às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ufa...

O Mestrado...

O mestrado é a continuidade da graduação, uma vez que, após haver terminado a pesquisa do TCC, dei-me conta de que precisaria analisar as práticas curriculares dos professores da escola de Muquém. Dessa forma, cheguei ao campo desapegado de todo e qualquer conceito que pudera ou poderia ter construído um dia.

A dissertação buscou analisar como as práticas curriculares das professoras da escola de Muquém estavam presentes no cotidiano escolar, se contribuíam para diminuir e combater o preconceito, a discriminação e o racismo, além de como que, no cenário quilombola, a aplicabilidade das legislações acerca da educação para as relações étnicas, assim como as diretrizes, fortalecia não só o bom convívio, mas também as práticas escolares.

A educação para as relações étnico-raciais perpassa pela implementação de um currículo que atenda diretamente aos dispositivos dos referenciais curriculares que se alinham com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estabelecido pela Lei Federal 10.639/2003 (Brasil, 2003), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) na Educação Básica; além de tantos outros escritos que envolvem a referida temática.

A pesquisa alinhou-se à teoria pós-crítica do currículo e aos estudos pós-estruturalistas, partindo do princípio da interculturalidade como marco promissor de uma educação pautada no respeito às diferenças de raça/cor, gênero/sexualidade, credo/religião, aos saberes dos povos tradicionais quilombolas.

Os trabalhos que as professoras desenvolveram na escola de Muquém na época da pesquisa contribuíram para que se pudesse repensar as questões étnicas, sociais, políticas, culturais e econômicas da comunidade. Eram saberes construídos coletivamente; também de tradição oral, dos mais velhos para os mais novos; pelo entorno da comunidade com os artesões locais; entre outros.

A UFJF...

O Doutorado...

A tese...

Deslocamento marca a minha estadia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Um homem negro, gay, nordestino, alagoano em terras mineiras, juiz-foranas. Não foi só mudança de cidade e hábitos, foi também de estar e, ao mesmo tempo, não estar. Uma galera difícil demais, em sua maioria. Povo desconfiado, frio; cidade cinza, fria. Mas de gente muito boa também. A “minha Carolzão” como carinhosamente a chamo: Que mulher, senhores! Múltipla! Várias em um (múltiplo) só corpo.

Da Academia, da pós-graduação, minhas colegas de grupo de pesquisa, (ufa!): a Eunice Sampaio, da cidade de Valença no Rio de Janeiro, que vinha todas as segundas e voltava às terças; ah!, a Paola... a Flávia, minha “gata-garota”, que mulher! Que pesquisadora! Ela também se deslocava para as aulas, de Belo Horizonte até Juiz de Fora. Era um deslocamento total!

Ah! Foi na UFJF, nos corredores da Faculdade de Educação (FACED), nos grupos de pesquisa, que uma travessia se animou, daí surgindo o encontro de duas pesquisas desconhecidas, singulares, mas conectadas. Encontrei um ser humano de luz, paz, afeto, desmedido, politizado, amável e amado: o Dr. Tarciso Mendes, hoje meu amigo e irmão de vida outras!

A chegada até a UFJF tem nome e sobrenome: Julvan Moreira. Inicialmente por ser um dos poucos homens negros à época nos programas de pós-graduação em educação. Posteriormente pelo alinhamento com os temas que eu pretendia pesquisar no Doutorado. Para além de todo o prestígio e potencial acadêmico que ele tem, o professor Julvan Moreira é um ser humano incrível. Para mim, representatividade importa! E ele é um dos nossos!

O doutoramento é um acerto de contas com o passado. Se assim não fosse, não faria sentido escrever uma linha sequer. É sobre reviver memórias e tentar contribuir academicamente com reflexões acerca de como ainda, em pleno século XXI, crianças e negras sofrem discriminação no espaço escolar por serem negras.

Mais do que isso, é dizer que as crianças e negras e quilombolas existem nas pesquisas *stricto sensu* e que, de fato, elas precisam ser temas dessas pesquisas como crianças e negras e quilombolas; é repensar como uma educação pública e de qualidade pode ultrapassar cenários interesses de uma política negacionista, nefasta, onde as pautas da diversidade, das diferenças, quase foram aniquiladas.

É sobre memórias... Memórias de uma criança que transformou a dura realidade da infância em vozes que ecoam, por onde passam, outros possíveis a partir de uma educação

antirracista. É sobre permitir outros reviverem, conversarem com os mais velhos acerca de sua árvore genealógica, acerca de como outras pessoas enxergam as crianças e negras; de quais cenários são possíveis serem reafirmados com nossa existência.

O estalo para reviver as memórias apontadas anteriormente aconteceu durante a pesquisa de campo do mestrado, quando observei o seguinte diálogo entre algumas crianças na porta de uma sala de aula⁵:

Dandara⁶: Eu sou essa... – diz a criança, levando o dedo até a Iara, uma personagem do folclore brasileiro, representada geralmente pelo tom de pele branca, cabelos loiros, lisos e olhos claros.

Tereza: Ah! Eu também sou essa daqui...– responde a outra criança, igualmente levando o dedo até a Iara.

Pedro: Ah! Eu sou esse daqui... – complementa o menino, apontando para o boto cor de rosa, um homem branco de cabelos lisos.

Observando esta interlocução (cabe ressaltar que todas as crianças envolvidas são, aos nossos olhos, negras, mas que não se identificavam como tal no momento observado), nos perguntamos se a razão desta identificação se dá em decorrência de não haver no cartaz personagens negros, para que elas pudessem, inclusive, apontar para eles.

Diante do que foi enunciado, várias reflexões nos vêm à tona, de modo que indagamos: o que levaria essas crianças e negras e quilombolas a se perceberem nestes personagens do folclore brasileiro? O que acarretaria a não percepção desse não reconhecimento de si mesmas enquanto crianças e negras e quilombolas? Como, no currículo de uma educação escolar quilombola, é possível visualizar este cenário eurocêntrico, patriarcal, branco e a figura do negro invisibilizada? O currículo desta escola despreza as práticas pautadas por um currículo afroquilombola, afrocentrado, ou faltam outras representações?

A percepção não diz apenas sobre os olhos de quem observa, mas também de que lugar esse corpo surge, parte, ocupa nos espaços escolares, na comunidade quilombola, o corpo da criança e negra e quilombola. Nesse sentido, pensar a criança e negra e quilombola historicamente em um país racista, como o Brasil, permite-nos imaginar o quão longe estamos de vermo-nos como protagonistas dos cenários educacionais que ocupamos, embora não seja impossível. Um devir é possível!

Nessa perspectiva, Silva (2011) percebe o quanto crianças de pele clara discriminam crianças e negras, sendo que algumas destas não reagem ao ato, umas sentem-se envergonhadas, outras agridem, e que há professores que julgam tais práticas discriminatórias como

⁵ O diálogo aconteceu por volta de agosto de dois mil e dezessete

⁶Os nomes são todos fictícios.

brincadeiras de crianças. Essa marca da agressão, do silenciamento, da negação do outro, da inferiorização, do preconceito materializado na discriminação racial tem tentado negar a existência do povo negro por longas datas.

No cenário histórico temos percebido as tensas relações entre brancos e negros ao longo da história, nada harmoniosa, como pregava Freyre (2006) a despeito de uma falsa concórdia entre as raças e de uma compreensão que tomava o Brasil como um país harmônico. Se pensarmos os diferentes contextos e cenários em que esta falsa harmonia foi estabelecida, é possível percebermos o quão cruel, desumana e desvalorizadora era, pois desconsiderava a existência do racismo, da discriminação, da condição desumana, da subalternidade, da falta de escolarização, dos serviços de escravização a que homens e mulheres negros eram submetidos.

O trabalho de escravização do período colonial tomou outra conjuntura, outra dimensão nos dias atuais, e com ele percebemos o quanto o quesito raça-cor determina lugares de presença e permanência – as zonas periféricas, favelas e bairros afastados dos grandes centros, compreendem os locais onde a maioria da população negra se concentra. É como se exercêssemos sempre as mesmas funções e ocupássemos conseqüentemente os mesmos lugares. Basta observar o quanto pessoas negras são postas a ocupar papéis inferiores e subalternos na sociedade brasileira.

Um dentre os vários espaços que as crianças negras e quilombolas ocupam é o ambiente escolar. Nesse, constantemente elas podem ser alvo de piadas racistas e discriminatórias. Sobretudo, não cogitamos a possibilidade de estarmos longe de encontrarmos, em nossos espaços formais de educação, situações tais como as relatadas por Guimarães (1998, p. 10): “Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta? – Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga, foi dizendo: – você ficava branca e eu preta [...]”. Se encontrássemos, certamente precisaríamos dialogar com os diversos segmentos do ambiente escolar para um trabalho de fortalecimento, reconhecimento e valorização do povo negro. Pode ser a razão dessa negação de si (desejo de ter outra cor de pele), justificada pelos apelidos e termos pejorativos que a nós, enquanto crianças, nos foram dados: “carvão”, “tição”, “negrinho”, “macaco” e tantos outros (Silva, 2004).

É importante destacarmos a necessidade de se realizar trabalhos que respeitem, valorizem e contribuam com o fortalecimento da identidade étnica das crianças e negras e quilombolas nos espaços escolares. Para isso, necessitamos fortalecer e repensar as formações continuadas oferecidas aos professores e entender como elas refletem nas práticas pedagógicas com as crianças. É sabido por uma parte da população que os programas didáticos e os

currículos escolares valorizam mais uma raça em detrimento da outra, mas é preciso desconstruir essa supremacia. Apontando nessa direção, temos uma via através da inserção das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que mesmo sendo leis, ainda carecem de um estudo mais aprofundado das questões nelas abarcadas.

Consideramos necessário o rompimento com práticas que não dão visibilidade às relações étnicas das crianças e negras e quilombolas nos espaços escolares em comunidades quilombolas. E apontar um caminho que atravesse essa ruptura pauta-se em como a educação para as relações étnico-raciais pode contribuir significativamente para a construção positiva das identidades étnicas das crianças e negras. Para além, o diálogo ultrapassa a lógica de uma criança única, universal, e, em parte, direciona o olhar para a diversidade, impessoalidade, da pluralidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010).

Dessa forma, esse debate deve interessar à Educação e aos sujeitos envolvidos nesse processo, independente da forma como se autodeclaram em relação às suas identidades étnicas, tendo em vista as mudanças ocorridas na política educacional brasileira nos últimos anos, como as implementações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2003, 2004), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

É na perspectiva de pensar outro modo de educação e não só e partir dos pautados acima, mas também de uma educação escolar quilombola, que essa tese busca outros possíveis na Educação para pensar outros modos de educar para as relações étnicas e quilombolas. Uma vez que todos os saberes produzidos nas e pelas pessoas das Comunidades Quilombolas e outros estejam presentes no dia a dia das práticas escolares.

Assim, a tese objetiva de maneira geral analisar como que as crianças e negras e quilombolas de Muquém constroem suas identidades étnico-raciais. Para isso, pensamos outros específicos que versaram sobre a produção da tese em si (e outros postos na seção que trata sobre os caminhos metodológicos, que versam sobre as ações/estratégias utilizadas para se aproximar das crianças e negras e quilombolas).

Aos que dizem respeito a tese, são: conviver com as crianças e negras e quilombolas e não negras e não quilombolas duas vezes por semana na escola durante o horário do intervalo; observar durante esse período de convivência como que elas se relacionam a partir dos marcadores raça/cor, cabelo e território/lugar; realizar um levantamento das produções (teses, artigos e dossiês) no período de 2009 a 2019 e realizar uma conversa informal com nove crianças e negras e quilombolas a partir dos marcadores supracitados.

Para podermos atingir os objetivos propostos, estabelecemos alguns critérios essenciais que estamos chamando aqui de “marcadores da identidade étnica”. Foram eles: a raça/cor, para conversarmos e observarmos como que as relações estabelecidas entre as crianças e negras e quilombolas e não negras e não quilombolas se dão no espaço escolar, se sofrem preconceito, se já presenciaram, sobre como se autodeclararam, entre outros; cabelo, como marca da identidade do povo negro, a partir do qual conversamos a respeito de se gostam do cabelo que têm, de que cor é, que formato, que tamanho, se liso, se crespo. Por fim, território/lugar, a partir do que conversamos a respeito do que há em Muquém, se gostam de morar lá, como se sentem pertencendo a uma Comunidade Quilombola, como se relacionam com os mais velhos e com os artesãos, e outros que venham a surgir nas conversas.

Metodologicamente pensamos na etnografia como a metodologia do campo de pesquisa das ciências sociais, objetivando conviver, investigar e analisar um grupo específico da sociedade na qual estamos inseridos, nesse caso, o das crianças e negras e quilombolas da Comunidade de Remanescente Quilombola Muquém, em União dos Palmares – AL, para entender como que elas constroem suas identidades étnico-raciais.

A fim de nos aproximarmos das crianças e negras e quilombolas, optamos por recorrer a três literaturas infanto-juvenis que tivessem alguma relação com os marcadores supracitados. São elas: *Meu crespo é de rainha* da bell hooks (marcador cabelo); *Pretinho, meu boneco querido* da Maria Cristina Furtado (raça/cor) e a obra de minha autoria, *João e Erkinho em: Oun ti oje mimo* (território/lugar).

As literaturas foram escolhidas com fins de realizar uma “dramatização ou leitura dramatizada” de cada obra ao final dos encontros que realizamos com as turmas duas vezes por semana. Conversamos com as crianças a respeito do trabalho que iríamos desenvolver, do porquê da nossa presença na escola e de quando e como seriam nossos encontros. Lemos as obras em cada turma; explicamos para as turmas do 4º e 5º ano que infelizmente nem todos poderiam participar em razão do número de personagens, de modo que as professoras indicaram aqueles que eram “desenrolados”, “não tinham vergonha” e sabiam ler, enquanto no 3º ano todos participaram.

Dividida em seis seções, com algumas cartas entre elas, na parte I da tese, o leitor se debruça em narrativas que dizem do percurso da infância, das fases adulta, escolar e universitária do autor e os caminhos trilhados para chegar até aqui. Caminhos estes árduos! Parece que para nós pretos, pobres, periféricos, gays, os caminhos são mais difíceis ainda e talvez seja pela falta de oportunidades cedidas. Todavia, estamos derrubando portas e rompendo algumas barreiras, apesar de nos faltarem muitas ainda.

A seção I é aquela que anuncia os caminhos de uma trajetória de permissão para dizer de outros possíveis da infância do autor. É a afirmação de identidades que tiveram sido negadas, como negaram, inferiorizaram e subalternizaram toda sua vida. Esta é a tese do outro possível: a afirmação étnica das crianças e negras e quilombolas.

Na seção II, “‘Negra, me gritaram negra? negra sou!’ – uns encontros com pesquisas, crianças negras e quilombolas”, temos o encontro de um tanto de investigações que falam sobre crianças negras, criança negras quilombolas, educação antirracista, educação da criança na província, culturas das infâncias e identidades e tantas outras. É o estado da arte especificamente, em teses de doutorados, do que se tem produzido num intervalo de dez anos (2009 – 2019), no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – GT – 21 e no dossiê da Revista Eletrônica da UFSCAR, 2019, sobre infâncias e relações étnico-raciais.

A seção III, “Atravessamentos possíveis: do quilombo dos palmares à comunidade quilombola de Muquém”, é o capítulo no qual me debruço a dizer daquilo que me marca, do meu território, do meu lugar, das minhas heroínas, dos meus heróis, dos povos que me antecederam, que lutaram contra todo e qualquer processo de discriminação, que arrombaram a casa-grande e a senzala, que resistiram para existir, existirmos. É a travessia do Quilombo dos Palmares a Muquém. São heranças deixadas pelos nossos! É nossa resistência! É força ancestral imperando! É Acotirene, é Aqualtune, é Dandara, é Zumbi, é Ganga-zumba, é Toculo e tantos outros!

Na seção IV, “‘Ué, então quer dizer que agora precisamos especificar o tipo de educação?’ sim! uma educação outra, a escolar quilombola” é um possível para pensarmos outra educação que não a do centro. É uma educação pautada na oralidade, na circularidade, nos saberes dos povos tradicionais, na Pretagogia, na Pedagoginga e na Pedagogia griô. É o possível da educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, da educação escolar quilombola, de uma educação afroperspectivada, de um currículo afroquilombola, de uma educação, como diz o saudoso Nego Bispo, contra colonial.

A seção V diz da metodologia – que talvez seja o caminho mais tenso a ser traçado porque a ideia lá posta atualmente, tivera sido outra quando pensada em um momento pré-pandêmico – de cunho etnográfico, com suporte de três literaturas infanto-juvenis para se aproximar de crianças e negras e quilombolas para uma conversa informal a respeito dos marcadores de identidade raça/cor, cabelo, território/lugar.

A seção VI, diz dos desdobramentos dos encontros com crianças e negras e não negras e quilombolas e não quilombolas e das conversas que tivemos apenas com as crianças e negras

e quilombolas, a respeito dos marcadores identitários já mencionados aqui. Apresenta detalhes dos encontros, do dia das apresentações finais. Diz de como as crianças e negras e quilombolas lidam com a sua cor de pele, com seu cabelo, com o quilombo, com os mais velhos, com os artesãos. São os dizeres das crianças e negras e quilombolas. Diz, por fim, da tese construída a respeito do que esse trabalho buscou investigar.

E, por fim, as inconclusões, que anunciamos como outro possível para outros trabalhos que poderão surgir a partir deste; que anunciamos todos os caminhos para se chegar a esta tese e que, talvez, sejam o que chamamos de “acertos de contas” com um passado não muito distante. É o possível de erguer minha voz, junto a outros pesquisadores e negros e não negros aliados, na tentativa de enfrentar o racismo e, quem sabe, afirmar e reafirmar as identidades étnicas das crianças e negras!

2 “NEGRA, ME GRITARAM NEGRA? NEGRA SOU!” – UNS ENCONTROS COM PESQUISAS, CRIANÇAS NEGRAS E QUILOMBOLAS

Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 (Cruz, 1960).

No desenrolar da seção dois, buscaremos dialogar com pesquisas que se relacionam com a tese. A seção dedica-se ao que os pesquisadores chamam de “estado da arte”, “estado do conhecimento” ou “revisão de literatura”, que nada mais é do que apresentar, elencar e destacar, o que foi produzido em um determinado período acerca do tema que se quer pesquisar.

“O estado da arte” é um levantamento bibliográfico realizado nos mais diversos meios como, por exemplo: catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), periódicos, dossiês, além de outras publicações científicas, produzidas dentro e fora da academia, acerca daquilo que se deseja pesquisar.

No que concerne ao tema de nossa pesquisa, delimitamos o levantamento bibliográfico a um período de dez anos (2009-2019) (pensando em um contexto não pandêmico), intencionando mapear as produções desenvolvidas que se aproximassem desta tese, realizando buscas nos seguintes meios eletrônicos: catálogo de teses e dissertações da CAPES, no dossiê “Infâncias e relações étnico-raciais” da Revista Eletrônica da Universidade Federal de São Carlos (REVEDUC), v. 9 n. 2 (2015) e no Grupo de Trabalho 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A priori, definimos os marcadores para as buscas nos veículos citados anteriormente. Foram eles: identidade/s; crianças e negras ou crianças negras; criança quilombola; relações étnico-raciais; comunidade quilombola. Apesar de defini-los, não ficamos presos a eles por compreendermos que no percurso poderíamos encontrar outros marcadores que se aproximassem dos elencados ou até mesmo que fossem parte desta tese.

Gostaríamos de enfatizar que o campo das pesquisas *stricto sensu* chama a nossa atenção, dizendo-nos de um outro lugar que precisamos ocupar: o não lugar daqueles que dizem

não ser esse “nosso lugar”. Não lugar porque os números produzidos mostram haver um número pequeno de produções que relacionem os marcadores mencionados, diante da totalidade do que se produz em um programa de pós-graduação em Educação, por exemplo.

No entanto, ocupar esse lugar diz muito mais sobre nós do que sobre “eles”. Sobre nós, porque não nos permitimos não ocupar. Ocupamos! E ocuparemos ainda mais. Apesar de não sermos um número expressivo de pesquisadores e pesquisas que tratam sobre crianças e negras e quilombolas, as contribuições desses profissionais e os resultados de tais pesquisas devem ser ressaltados.

Encontramos ainda alguns trabalhos relacionados à identidade étnico-racial, uns sobre a identidade das crianças negras, outros sobre crianças quilombolas. Existimos! Resistimos! Resistiremos!

Informamos também que esta tese é muito peculiar: ela une dois sujeitos negros, o meu orientador (do campo da Filosofia, da Antropologia do Imaginário, da Educação das relações étnico-raciais, das Africanidades e tantas outras possíveis pesquisas) e este que vos escreve (pedagogo, mestre em Educação, professor da educação básica, do campo da educação das relações étnicas, das crianças e negras e quilombolas, das práticas não curricularizadas e tantos outros possíveis).

Optamos por usar o termo “criança e negra” e não apenas “criança negra” por compreendermos que o aditivo “e” se soma às demais palavras para afirmar que, para os fins desta pesquisa, a criança não negra e não quilombola é parte essencial para o processo positivado de construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas.

A ideia do aditivo “e” reforça a ideia de que não só as crianças e negras e quilombolas são primordiais para o processo afirmativo da construção da identidade étnica, mas que as não quilombolas e não negras também são importantes para o fortalecimento das identidades das crianças e negras e quilombolas, uma vez que ambas convivem na escola de Muquém. No entanto, todas as crianças e a convivência entre elas são importantes para o processo de fortalecimento de suas identidades, em especial das negras e quilombolas.

Afinal, todas convivem nos diferentes espaços sociais e familiares e precisam compartilhar os espaços harmoniosamente. Assim, mais que uma intenção, é uma política de ressignificação do termo “criança negra”, a fim de integrar outras crianças que não sejam negras, para o fortalecimento das relações étnicas na busca por uma sociedade justa, equânime, livre de todo e qualquer tipo de preconceito.

Na próxima seção apresentaremos as produções (o “estado da arte”) que incluem os descritores “crianças negras”, e, em algum momento, “crianças e negras”, destacando a

ausência, nesta etapa do levantamento, dos sujeitos desta produção: as “crianças e negras e quilombolas”.

2.1 CARTA AOS PESQUISADORES

Caros, pesquisadores, não sei onde vocês estão lendo esta carta, mas espero que ela possa lhes proporcionar algum gatilho...

Não é só e sobre um pesquisador e negro e gay e professor da educação básica, mas acima de tudo, é sobre um cidadão brasileiro que tem se comprometido a educar a partir das e com as coisas de preto e a lutar diariamente contra qualquer forma de discriminação.

Dirijo esses dizeres não só aos pesquisadores de hoje, mas também aos do futuro.

Quero dizer-lhes que muitas crianças e negras e quilombolas ainda continuam “invisíveis”, em grande parte, nas pesquisas *stricto sensu*, mas que talvez conheçam alguém que tenha realizado estudos com ou sobre elas, mas que tenham se mantido no anonimato.

Insisto: pouco se tem feito para que nossas vozes, desejos, anseios, possam ecoar dentro dos espaços que muitos de nós usamos para realizar nossas pesquisas.

Alguns dos nossos pares têm colocado mulheres e homens e negros e quilombolas e indígenas e gays e bissexuais e trans e travestis, pessoas não binárias e intersexo, dentre outros, em lugares invisíveis dentro de suas pesquisas, ou os tem como “sujeitos” delas.

Tenho a impressão de que nós fomos, por muito tempo, o que muitos de nossos pares chamavam (ou ainda chamam) de “objetos” de suas pesquisas...?! Talvez não tenha sido intencional. Compreendemos o quanto o colonialismo vem ainda produzindo nas Academias sobre nós, e que essa perspectiva ainda persevere nos dias atuais.

Nos entristece...

Nos deixa com um aperto na alma...

Nos dispara diversos gatilhos...

Os achados que seguirão, acreditem, são poucos diante da dimensão de outras pesquisas que envolvem crianças não negras e os lugares/não lugares que elas ocupam. Mas é um escape diante daquilo que tivera sido produzido até pouco tempo sobre nós, mas sem nós.

Ainda assim, são achados que nos permitem colocarmo-nos em um outro lugar que não o lugar da “brancaçada” deste país, que tivera produzido muito sobre nós, mas sem nós. Nós chegamos! E estamos aqui para dizer de pessoas negras, e até não negras, produzindo com e para nós.

Ah!

Nada de nós...

Sem nós...

Para que não esqueçamos...

Ah! Antes que eu me esqueça: lembre-se que a política de cotas destinada às pessoas supracitadas não é um favor, é um direito de reparação histórica do que esse país fez e continua a fazer conosco e com outros de nós.

Que a “brancaçada” abra mais vagas para nós nos lugares que ela tem disponíveis. Porque seus integrantes não são os únicos a desenvolverem pesquisas sobre nós, mas sem nós. Nós também queremos ser, e somos pesquisadores de nós e de outros de nós.

Ah!

Mas a gente também...

Pesquisa outras coisas...

Além de nós e dos...

Nossos!

Desejamos sim também ocupar o lugar do pesquisador, além de outros lugares que jamais imaginaríamos poder alcançar. Onde estiverem, façam uma breve pesquisa e constatem o pequeno percentual de professores universitários e negros nas UFs deste país.

Ah! E quando se trata de mulheres negras...?!

Trans...?!

Já imaginou...?!

Não, né...?!

Nós sabemos que somos minoria, apesar de maioria populacional. A culpa é do sistema patriarcal, racista, machista e sexista deste país. Nós sabemos!

Alinhem-se a nós...

A outros...!

Seja mais um entre os nossos...!

A nossa luta é por equidade...!

Não é só para sermos um percentual nas pesquisas “deles”, mas para sermos pesquisadores também, e não só de nossas práticas, mas das de outros de nós também!

Porque somos nós falando, nós escrevendo, nós produzindo, sobre nós e conosco.

E não é que os pretos só devam e possam pesquisar sobre pretos, assim como os gays e trans e quilombolas, pelo contrário, precisamos de oportunidades para dizer de outros de nós, mas também de outros que não sejam nossos.

É, em especial...

sobre aquilo que nos atravessa...
 e não sobre como fomos apenas...
 atravessados...

Que não apenas pesquisem sobre nós, mas que nos permitam acessar as pós-graduações da vida, os concursos públicos, as pesquisas, porque muitos de nós também desejamos ocupar esses lugares, e temos o direito de fazê-lo!

Mas não, não queremos ser um “deles”!

Queremos ser um de nós, dos nossos!

Não só daqueles de ontem, mas dos do futuro também!

2.2 E CHAMAM AS CRIANÇAS E NEGRAS DE GENTE DE COR, MAS QUE COR?

“NEGRA! NEGRA SOU”!

Nos colocamos diante de pesquisas que trazem em suas páginas um conjunto de teóricos que nos ajudam a pensar outros modos de ser, produzir e fazer academicamente, mas não só isso, nelas encontramos as “crianças negras ou crianças e negras ou crianças e negras quilombolas”⁷ sendo observadas enquanto pessoas participantes das pesquisas, valorizadas em suas identidades e relações étnico-raciais; perspectivas que dialogam com nossa tese.

Esta subseção evidencia pesquisas que tenham sido desenvolvidas no âmbito da educação ou por pesquisadores que estejam envolvidos com a pedagogia. Traremos especificamente aquelas que se encontram no catálogo da CAPES. A busca foi feita entre junho de 2019 e setembro de 2020. Nela foram encontrados dezenove trabalhos que se relacionam com os descritores supracitados.

A fim de melhor organizar estes dados, segue uma tabela elaborada a partir do que foi encontrado:

Tabela 1 – Levantamento de teses relacionadas ao descritor “criança e/ou negra” no Brasil, banco de dados de dissertações e teses da CAPES – (2009⁸ – 2019).

AUTOR	TÍTULO	IES	ANO
ZIVIANI, Denise Conceição das Graças	A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de	USP	2010

⁷As aspas foram inseridas porque aludem aos descritores utilizados para realizar buscas nas pesquisas encontradas. Dessa forma, foi possível localizá-los enquanto palavras-chave nos títulos, nos resumos, no corpo dos trabalhos.

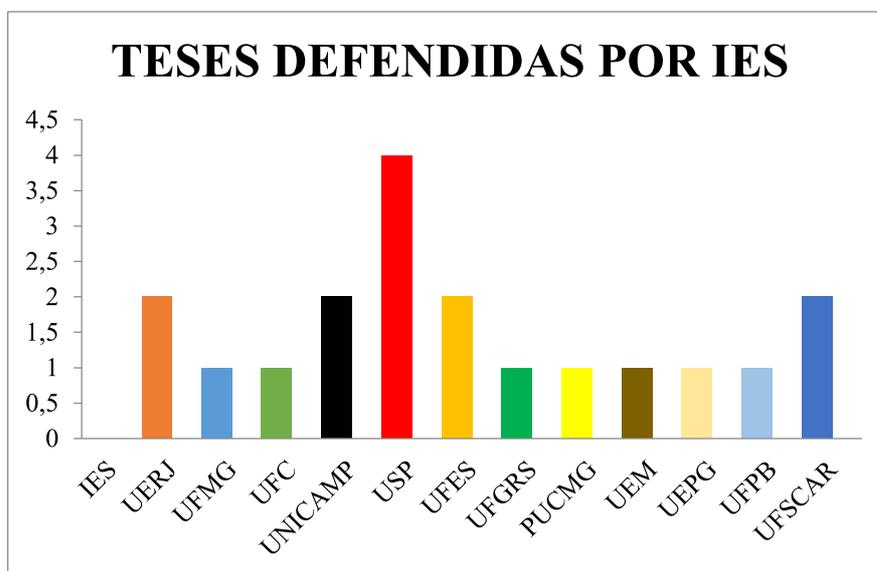
⁸2009 foi o único ano em que não se encontrou nenhuma tese, por isso a relação de teses inicia-se em 2010. Optou-se por colocar apenas as teses que tenham sido produzidas no período constante da tabela.

	crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural		
REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos	Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)	USP	2010
MOLINA, Thiago dos Santos	Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras	USP	2011
ARÚJO, Marcia Luiza Pires de	A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)	USP	2013
LOPES, Marluce Leila Simões	“Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar	UFES	2014
RAMOS, Tanise Müller	“Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!”: as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes	UFRGS	2014
SILVA, Tarcia Regina da	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil	UFPB	2015
RIBEIRO NETO, Alexandre	Fios do novelo: crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910	UERJ	2015
ARAÚJO, Marlene de	Infância, educação infantil e relações étnico-raciais	UFMG	2015
ROCHA, Nara Maria Forte Diogo	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	UFC	2015
SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de	“Ser quilombola”: identidade, território e educação na cultura infantil	UNICAMP	2015
PADILHA, Lucia Maria de Lima	A (IN) existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná: do império a república	UEPG	2016
SOUZA, Edmacy Quirina de	Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	UFSCAR	2016
NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa	Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo	UFES	2017
CORRÊA, Lajara Janaina Lopes	Um estudo sobre as Relações Étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas	UFSCAR	2017
SANTOS, Aretusa	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco	UERJ	2018
BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima	Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetitê-BA/Brasil	UCMG	2018
GISLAINE, Gonçalves	A educação da criança negra na província do paraná (1853-1889)	UEM	2019
SILVA, Caroline Felipe Jango da	Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista	UNICAMP	2019

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Para melhor visualização dos dados, agrupamos as teses defendidas por cada instituição de ensino (IE). Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Teses defendidas por IES



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ao analisarmos o gráfico, identificamos que a Universidade de São Paulo (USP) é a instituição com maior número de teses defendidas: 04; outras quatro instituições, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) têm 02; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)Grossa, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apenas uma.

A partir desses dados percebemos que o maior número de produções envolvendo os descritores selecionados encontra-se no eixo sudeste/sul. Quanto ao período de produção, o ano em que mais se produziu teses foi dois mil e quinze, com um total de cinco, seguido de dois mil e dezesseis, com três; e demais anos, duas ou uma tese. Chama nossa atenção nessas produções o fato de o Nordeste apresentar um número pequeno de teses produzidas acerca da temática. Algumas dessas produções merecem destaque.

O trabalho de Gonçalves (2019), defendido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, que versou sobre “**A educação da criança negra na província do Paraná (1853-1889)**”, tem por objetivo analisar “os documentos

oficiais do Arquivo Público do Paraná para escrever a história das crianças negras na província do Paraná no período de 1853 a 1889” (Gonçalves, p. 10).

O caminho metodológico percorrido por Gonçalves (2019), mergulha nos estudos culturais como eixos explicativos, e nas teorizações foucaultianas como aporte teórico para análise dos documentos. Esses caminhos se apoiam ainda na inserção da autora, em visita ao Arquivo Público do Paraná, nos documentos oficiais, para fazer uma análise documental. Mas é em Hall (2003) e Zygmunt Baumann (2012) que o tema dos estudos culturais está atrelado a sua metodologia.

No entanto, seus estudos apontam que

a criança negra na província permaneceu escravizada, mesmo após serem sancionadas as leis que avançavam em direção à libertação da escravatura. Mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), continuaram mantidas em cativeiro, por um esquema articulado para favorecer os senhores de escravos na transição do sistema escravista para o sistema de trabalho assalariado (Gonçalves, 2019, p. 182).

Não nos surpreende: “que as crianças permaneceram escravizadas”. A lei do ventre livre foi uma farsa. Forjaram uma liberdade e permaneceram com todos aqueles que foram escravizados por séculos, nos mesmos territórios. Ofereceram-lhes “pão e água”, não mais os restos das comidas das casas grandes, e continuaram escravizando, humilhando os povos pretos e conseqüentemente seus filhos.

Um trabalho de grande importância para o processo de construção da identidade étnico-racial das crianças quilombolas – em consonância com a discussão com a qual esta tese se propõe – talvez o de maior relevância no decorrer de uma década, está na tese de Bastos (2018), no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulada: **EDUCAÇÃO: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil.**

Nessa tese, a autora realiza sua pesquisa acerca das identidades das crianças que estão saindo dos anos iniciais do ensino fundamental da escola localizada no Quilombo de Sambaíba – Caetité, Bahia, para uma escola dos anos finais do ensino fundamental que está localizada fora da comunidade quilombola. Ainda assim, a pesquisa gira em torno de como as crianças estabelecem relações com crianças quilombolas e não quilombolas e vice-versa.

Bastos (2018, p. 57) elenca como objetivo geral a fim de “sulear” sua pesquisa, “compreender como as narrativas e atividades intra e extraescolares contribuem para a construção da(s) identidade(s) da(s) criança(s), buscando ampliar o conhecimento das diversas expressões das culturas construídas no território do Quilombo de Sambaíba, em Caetité-Bahia”.

A autora desenvolve uma pesquisa qualitativa com base etnográfica, na qual se procurou ampliar a compreensão das expressões culturais das crianças, construídas nas interações com seus pares e entre elas e os adultos no território. O referencial teórico foca os estudos etnográficos, culturas, comunidade quilombola, infâncias, educação quilombola e identidades. Realiza a observação como instrumento para coletar os dados da pesquisa. Faz audição das crianças com anotações no caderno de campo, a fotografia, a roda de conversa e as oficinas (Bastos, 2018).

A partir dos estudos de Bastos (2018), é possível chegar à conclusão, ao analisar os dados, que as crianças do quilombo têm dificuldades de relacionamento com as crianças de fora da comunidade, assim como com os docentes dentro e fora de seu território. A autora constata ainda que as crianças quilombolas usam de expressões preconceituosas para ofenderem-se umas às outras em momentos de enfrentamento.

Não nos causa estranheza as confirmações apontadas acima. Acreditamos serem fruto de uma educação pautada no eurocentrismo, onde o branco e suas culturas têm sido privilegiados desde que invadiram este território. Reverter tal hegemonia branca requer rupturas dessa lógica estrutural à qual os currículos escolares estão alinhados. Precisamos quebrá-la e apresentar outras possibilidades de enfrentamentos ao que está posto.

Possíveis outros. Olhares outros. Esses se fundam, não como únicas alternativas, na pluriversalidade do olhar que o ambiente escolar e o currículo nos proporcionam, a fim de que possamos romper com esta lógica centralizadora. A esse respeito, Nogueira (2012, p. 65) nos apresenta que a pluriversalidade é o “reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade”.

Da tese de Bastos é preciso destacar ainda que as identidades são construídas na relação que as crianças estabelecem com os membros da família, da comunidade e outros. Neste sentido, a autora aponta que:

As identidades dessas crianças vão se construindo no dia-a-dia do quilombo. Nas pequenas tarefas e relações cotidianas. Quando se juntam para cantar cantigas de roda, quando colaboram em eventos, quando brincam juntos, quando estão na escola, quando caminham pelo quilombo em busca de materiais para construir seus brinquedos, quando perseguem um bicho pelo mato, quando descascam mandioca, ou quando espantam os passarinhos da plantação. Também quando escutam o “seu Zé Pedro” contando as histórias de antigamente sobre Sambaíba e seus avós. Como nos costumes africanos, que preservaram a tradição através dos griots de contar a história de suas origens para não serem esquecidas (Bastos, 2018, p. 462).

Identidade é relação estabelecida e construída com outros, política e socialmente, nos diferentes espaços que transitamos, quer nos seja familiar ou não. Não imagináramos de outro modo, que não o apresentado pela autora, no qual as identidades das crianças quilombolas fossem construídas/estabelecidas na relação que se tem com os seus, com o outro, com a comunidade, com a vizinhança, com os mais velhos.

São trocas. São saberes ouvidos, adquiridos. E, como tal, implicam a construção de outro ser. De um novo sujeito, ou não, mas que no mínimo produzem a certeza de que o outro estabeleceu uma relação social, cultural, política com o outro.

Outro trabalho relevante, desenvolvido com crianças, também com os professores que atuam com elas, no âmbito da Creche Ubuntu, da rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora - MG, intitulado **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco**, de Santos (2018, p. 7), centrou seus estudos em “compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes naquele espaço-ambiente”.

Para este estudo, a autora se apoia na perspectiva sócio-histórica-cultural de Lev Vygotsky, bem como nos estudos da educação para as relações étnico-raciais e seus desdobramentos acerca da produção/construção das desigualdades étnicas e da possibilidade de construção da igualdade em meio a essas diferenças. Quanto a esta proposta de construção da igualdade, cabe-nos questionar: em vez de “igualdade”, não seria mais profícuo pensarmos em uma *equidade* entre nossos pares, visto que em meio a tantas diferenças não seria possível falarmos em igualdade?

O percurso investigativo utilizado por Santos (2018, p. 100) nesse trabalho prezou pela abordagem de cunho qualitativo “fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky), associada a um modelo específico de pesquisa-intervenção, os ‘encontros reflexivos’ (Moreira; Devêza; Bachini)”. Para coletar os dados da sua pesquisa, a autora fez uso de observações dos participantes, registros fotográficos dos espaços/ambientes e estudo do projeto político-pedagógico, com o processo metodológico da pesquisa-intervenção focado na formação de professores em creche, além de entrevistas semiestruturadas com as professoras.

Sob a ótica dos professores, também sujeitos desta pesquisa, Santos (2018) relata que inicialmente encontrou resistência desses profissionais no trato com as questões étnico-raciais, quer seja com a falta do reconhecimento de uma identidade centrada nas questões afro (cabelo, corpo, pertencimento), quer seja em lidar com essas diferenças no trabalho – cartazes, ambientes como sala de leitura, corredores e outros.

Neste sentido é preciso ressaltar que a

Creche Ubuntu, em específico, foi, ao longo do processo, constituindo-se em importante componente de reeducação das relações étnico-raciais. Percebemos a presença de imagens de crianças e bebês negros, bem como de bonecas negras, livros da literatura africana e afro-brasileira, a pintura do muro externo, e, principalmente a abertura à estética do cabelo crespo de professoras e crianças; além de um movimento de combate à injúria racial, demonstrou que a Creche Ubuntu foi afetada pela perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais presentes na lei 10.639/03, mais especificamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais – DCNERER (Santos, 2018, p. 209).

Os dados de uma pesquisa de dois anos na Creche Ubuntu têm apontado para resultados significativos no trato com a reeducação das relações étnicas, por mais que no início a autora tivera encontrado resistência. Entretanto, a autora aponta que mesmo após esse período de pesquisa ainda são predominantes as imagens de crianças brancas em relação as negras. E, quando pertencentes a crianças negras, elas partem da estética do cabelo liso, reduzindo, assim, as possibilidades de a criança negra encontrar cotidianamente um discurso visual de afirmação de sua estética corpórea (Santos, 2018).

Nesta mesma perspectiva de construção da identidade étnico-racial da criança negra – mas não em espaço de remanescentes quilombolas, porém não menos importante por isso, ao contrário, de grande relevância social, política e educacional – está o trabalho de Lajara Corrêa (2017), intitulado: **Um Estudo sobre as Relações [Étnico-raciais] na Perspectiva das Crianças Pequenas.**

O estudo desenvolvido através do Programa do Observatório da Educação, criado pela parceria entre CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do projeto: “Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: diagnóstico e pesquisa”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Anete Abramowicz da Universidade Federal de São Carlos, elencou como objetivo analisar as relações étnico-raciais entre crianças de três a seis anos (Corrêa, 2017).

Corrêa embasou-se no referencial teórico da sociologia da infância como metodologia adotada. Desenvolve toda sua pesquisa em uma instituição pública de educação infantil no Município de São Paulo, usando como método de pesquisa a etnografia por meio da pesquisa de campo. Para coletar os dados, realiza “entrevista com as crianças, ‘teste’ com as bonecas/os, registro fotográfico realizado pelas crianças, desenhos das crianças, conversas informais e as rodas de conversas” (Corrêa, 2017, p. 159).

Esse estudo revela que “a categoria de raça vai se construindo como categoria social ao longo da escolaridade das crianças e dos inúmeros processos sociais de socialização” (Corrêa, 2017, p. 157). Adiante, consta que

as crianças fazem a distinção entre o belo e o feio e começam a aparecer algumas pistas sobre o pertencimento racial. Ou seja, quando há uma representação de “pessoa” como é o caso das bonecas a cor é vista como raça, ou seja, dizem que não gostam da cor negra, pois racializaram esta cor, ao ver no objeto boneca, uma pessoa. Isto não significa que a cor preta seja feia para as crianças (Corrêa, 2017, p. 159).

Como observado por Corrêa, para as crianças, o que é bonito e feio está associado à cor. E, esse caso, no que diz respeito à cor negra, à qual as crianças associam algo de que não gostam, acreditamos que aconteça por uma única razão: a estrutura racista, que há séculos mantém uma conjunção hierárquica em suas mãos, tentando nos dizer qual lugar e papel devemos ocupar.

Um dado relevante dessa pesquisa é evidenciado quando, em um algum dado momento, Corrêa indaga às crianças a respeito de sua cor ou raça e destaca que elas a associam a “partes do corpo, ou vai procurar identificar a cor do lápis ou giz de cera que representa a sua cor da pele ou associa a cor do desenho animado que mais gostam como foi o caso de associarem a sua cor a da Peppa Pig” (Corrêa, 2017, p. 159).

Cabem-nos, a partir da afirmação mencionada, questionar como os “tons/cor de pele” têm se apresentado/representado às crianças. Os desenhos animados devem ser vistos como importantes para essa representação, uma vez que em sua maioria são brancos e/ou apresentam tom de pele rosado – longe de afirmarmos todos os desenhos, porque sabemos que há aqueles em que os personagens heróis são negros –, como no caso do desenho apontado pelas crianças da creche. Infelizmente muitas pessoas ainda o enxergam como único e possível tom de pele para as animações infantis.

Algumas empresas do ramo de lápis de colorir já têm se atentado para essas questões e apresentado outros possíveis para os profissionais da educação, das artes e outros, e conseqüentemente para as crianças de tons de pele outros, a fim de que possamos nos aproximar dos tons de pele de cada um de nós.

O trabalho de Nascimento (2017), intitulado **Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo**, condensa, se não todos, uma parte expressiva dos trabalhos já produzidos até a escrita desta tese acerca do tema central que “suleou” os estudos anteriormente investigados.

O trabalho é um compilado, em forma de análise documental, no qual a autora discorre sobre textos de pesquisadores que analisaram programas e ações implementadas pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003 a partir da publicação da Lei

10.639/2003. Nele ainda, Nascimento (2017, p. 7) dialoga com os textos a respeito das concepções de identidade negra que vêm fundamentando essa política a fim de analisar se “há (des)consideração da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro”.

Não é um trabalho que apresenta, em seu corpo central, as crianças e negras e seus processos de construções de identidades, não menos importante por essa razão. Do contrário, apresenta em linhas gerais, mesmo elas não sendo sujeitas desse estudo, como são representadas a partir de suas identidades, através de estereótipos, além das representações nos materiais de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura brasileira.

Em sua pesquisa, Nascimento (2017) lança mão da abordagem qualitativa e da pesquisa documental, baseando-se nos estudos das políticas públicas produzidas no país após a publicação da Lei Federal 10.639/03. Apresenta e dialoga com publicações elaboradas, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por pesquisadores da área da educação antirracista e da educação para as relações étnico-raciais, bem como os documentos oficiais acerca das temáticas mencionadas.

A autora busca apontar para a necessidade de a identidade negra ser reafirmada por meio do sujeito no mundo. Quando é negada esta identidade, a autora destaca que se estabelece o que ela chama de “fronteira”, fazendo-se necessária a recolocação do “lar e do mundo, convertendo esse movimento em iniciações extraterritoriais e interculturais das vivências negras de hoje” (Nascimento, 2017, p. 264).

A autora destaca, em linhas gerais, que a identidade não é só fator condicionante das relações estabelecidas entre nossos pares na coletividade. É preciso reconhecer que ela é fruto de nossas subjetividades. Também é importante pensar nos ganhos, não apenas lamentar as perdas e os conflitos que as construções de nossas identidades podem nos causar no decorrer de toda nossa existência.

A tese de Souza (2016), defendida no programa de pós em Educação da UFSCAR, acerca de **“Crianças negras em escolas de ‘alma branca’”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil**, foi desenvolvida nas instituições de educação infantil da rede municipal de Itapetinga no município da região Sudoeste da Bahia.

Com os estudos, Souza (2016, p. 9) objetivou “analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil”. A autora também realiza análise das imagens que são produzidas e

representadas no ambiente escolar pesquisado tanto por parte do corpo docente como pelas crianças.

Destaca-se que, para a análise em questão, Souza (2016) se apoia nos estudos culturais, objetivando trazer para o debate possibilidades outras de encontrar nos espaços escolares pesquisados diferentes modos de enxergar o que acontece em seus cotidianos, mas também apresentar rupturas para a hegemonia que está posta neles, a partir da diversidade social, cultural, histórica e econômica com base nas diferenças existentes.

Em termos metodológicos, a autora opta “pelo grupo focal para discussão, tanto com as professoras, quanto com as crianças, com base na apresentação das imagens coletadas nas instituições [...]” (Souza, 2016, p. 35). Para tal ação, a autora realiza em duas turmas da pré-escola, somando um total de quarenta e sete crianças. Destas, vinte e três são do pré I (4 anos de idade) e vinte e quatro, do pré II (5 anos de idade).

A tese aponta que

ante o significado negativo dessa expressão “alma branca”, podemos afirmar que a escola, ao assumir uma decoração majoritariamente com personagens brancos em um contexto social de pessoas negras, está negando a negritude das crianças e de seus/suas profissionais. A alma (interior) da escola é branca, não por características positivas do branco, mas por negar a negritude em suas representações (Souza, 2016, p. 218-219).

A escola tem negado a negritude em seus aspectos identitários, sociais, culturais e econômicos há séculos. Para além desta negação, o silêncio e a cumplicidade entre alguns dos nossos pares são ensurdecadores. Entretanto, não seria demasiado afirmar que, em algumas situações, esse silenciamento se deixa transparecer, passando a ser pauta de discussão.

Não se trata apenas da exaltação do branco, de sua cultura e de seus costumes. Trata-se da ausência, negação da cultura do outro, neste caso culturas dos povos negros, tanto de África quanto da diáspora. Trata-se da não contemplação dos conteúdos que privilegiam e abordam os estudos e ensino da história dos povos africanos, indígenas e da diáspora nos currículos oficiais das escolas de educação básica e até mesmo das instituições de ensino superior.

O texto de Souza (2016, p. 223), destaca que, nos espaços pesquisados, o branqueamento é institucionalizado à medida que a maioria das representações existentes nesses locais são de pessoas brancas. E percebe ainda que “o racismo à brasileira também se fundamenta nos discursos do branqueamento em que há a presença de um ideal branco acreditando que o impacto da inferioridade do negro será minimizado com a miscigenação”.

Nascimento (2016, p. 84), destaca que esse processo se funda na exploração sexual da mulher negra. Vai mais adiante ao afirmar que pela perspectiva racista “o problema seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população

mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país”.

Nós não desaparecemos, mas somos um país formado pelos diferentes povos que o habitam desde sua invasão. É preciso dizer que essa trouxe para a população negra dívidas de séculos em que homens e mulheres foram forçados a viver o período de escravização. As políticas de ações afirmativas são um escape de fuga e reparação, e em razão delas temos avançados nitidamente.

Desse modo, há muito o que se reparar. Nossa luta não é necessariamente por igualdade e sim por equidade, porque partimos da premissa de que as pessoas negras precisam ter acesso às mesmas oportunidades que pessoas brancas têm e tiveram neste país. É sobre outra equanimidade possível, inclusive o da permanência.

Salientamos que o trabalho de Souza caminha para a conclusão de que as relações que as crianças estabelecem dentro dos espaços pesquisados desempenham forte influência na formação de suas identidades. E são nessas construções de relações positivas, quer seja no ambiente escolar, quer fora dele, no familiar, que a imagem das pessoas negras vai se construindo positivamente (Souza, 2016).

Quanto aos professores pesquisados, a autora destaca que

o cenário da pesquisa confirmou a necessidade de professoras/es mais bem preparadas/os para se posicionarem criticamente ante situações e atitudes preconceituosas. [...] Nos discursos das professoras, fica claro que elas não percebem o racismo e a discriminação no interior da escola e mostram-se cegas no tocante às imagens que as escolas representam do branco na sua grande maioria (Souza, 2016, p. 228).

É lamentável que o silenciamento tenha sido marca constante nos espaços pesquisados, no tocante a não olhar para a frase tão reiterada, “respeito às diferenças”, dentro do ambiente escolar. É assustador como, ao não perceber embaixo dos próprios olhos tais práticas, os professores tornam-se cegos diante do que está visível a olho nu: o racismo, materializado em preconceito.

Existem lacunas nas formações iniciais e/ou continuadas de diversos professores – fato incontestável, que inclusive nos leva a concordar que este seja o fator predominante para justificar o silêncio. Mas torna-se incompreensível, inadmissível, apesar dos fatos nos contradizerem, silenciar, compactuar com práticas racistas dentro dos espaços de formações de pessoas.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas brasileiras, os docentes, auxiliares, coordenadores pedagógicos, vigilantes escolares, auxiliares administrativos, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e/ou demais funcionários que trabalhem nas escolas

precisam estar atentos nas relações que são estabelecidas entre as pessoas, no tocante às relações étnico-raciais. E estas não podem ser hierarquizadas em razão da cor da pele, do gênero ou da religião.

Para tal, todos precisam compreender e traçar como projeto de escola a educação para as relações étnico-raciais, aqui compreendidas como aquelas em que as raças – enquanto construção social –, quer seja a negra, branca, indígena, cigana ou não branca, possam conviver harmoniosamente.

A esse respeito, vale dizer que

todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre brancos e negros, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

E reiteramos

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer [a] mentalidade racista e discriminadora secular, superando o eurocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Não se propõe priorizar, no espaço escolar, uma raça em detrimento da outra, mas percorrer caminhos outros para garantir que o currículo, as práticas escolares, as convivências entre todos os sujeitos ocorram de forma respeitosa, de modo que, quando haja conflitos, os envolvidos possam dialogar e aprender com eles a respeitar as diferenças existentes em cada um.

E nesse sentido, Silva (2011, p. 12) salienta, quanto ao processo de educar, que

as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais têm início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

O ano de dois mil e quinze foi um marco nas produções que abordam os descritores tratados nesta seção. Foram produzidas no âmbito dos diversos programas de pós-graduações, especificamente, cinco teses que trazem para o cenário da pesquisa *stricto sensu* a real possibilidade de novos caminhos para o cenário educacional. Vale reforçar todas foram defendidas em programas de Educação.

A tese de Santana (2015) é uma, entre outras, de grande relevância para este campo de pesquisa. **Modos de ser criança no quilombo mato do tição – Jaboticatubas – MG** foi defendida no Programa de pós-graduação da UFMG.

Inicialmente a autora conta que pensou em realizar a pesquisa em dois quilombos da região mineira. Chegou inclusive a entrar em contato com as lideranças de ambos. Porém, por causa de alguns contratemplos, como a distância, resolveu realizar a pesquisa apenas no quilombo anunciado no título, até mesmo para poder melhor se aprofundar nas questões que seus estudos demandaram.

Metodologicamente, como os estudos foram realizados com crianças quilombolas acerca de suas experiências, vivências e contato com os mais velhos, entre outras, Santana (2015) realizou uma observação do tipo participante com registros de fotos, desenhos feitos pelas crianças, entrevistas semiestruturadas, passeios pelo quilombo e a confecção de um livro de tecido. É importante frisar que a autora se apoia teoricamente nos estudos da sociologia da infância.

Neste sentido, Santana (2015), também realiza estudos voltados para a infância negra e quilombola, que é um campo ainda pouco explorado nas pesquisas das áreas das ciências sociais e da educação, apesar da existência de alguns trabalhos, como já mencionados anteriormente nesta seção.

Assim, os estudos revelam que a autora penetrou

em uma dinâmica de vida na qual aquelas pessoas conseguiram manter suas tradições através dos laços com uma ancestralidade africana e também com uma história marcada por luta, resistência e empenho em afirmar uma identidade negra aos seus modos, ao modo Mato do Tição de ser (Santana, 2015, p. 214).

É visível através do trabalho que a autora se relacionou muito bem com a comunidade. Deixa-nos com a impressão de que mergulhou fundo na convivência, não só com as crianças da pesquisa, mas, de um modo geral, com a comunidade e as relações que essa estabelece com seus elementos culturais e religiosos.

Essa inserção a fez notar o quanto que é de extrema importância para a comunidade se reconhecer quilombola, pertencer àquele espaço, reafirmar suas identidades com seus ancestrais, com os mais velhos das suas famílias. A religiosidade, por mais que o catolicismo seja marca forte nesta comunidade, “também imprime às festas católicas e ao culto aos santos uma identidade marcada pela resistência à escravidão e pela valorização da pessoa negra como merecedora de respeito” (Santana, 2015, p. 214).

Por mais que a autora tenha tido experiências outras, com outras crianças, outros espaços, e até mesmo esteja imergida no campo de pesquisa há tanto tempo, ela se surpreende ao perceber fortemente

a potência das crianças no que tange às suas vivências e experiências num contexto rico de aprendizagens correspondentes aos elementos necessários à construção de uma identidade positiva; dos valores comunitários e familiares; das heranças deixadas pelos antepassados; da história de luta e resistência; das estratégias de enfrentamento do preconceito e da discriminação; da reciprocidade no comer, no trabalhar e no cuidar dos outros (Santana, 2015, p. 215-216).

O trabalho ainda destaca que as crianças participam ativamente das festividades da comunidade e, além disso, falam delas com muita propriedade. No entanto, a autora se surpreende ao ver que as crianças elaboram estratégias para reagir ao preconceito e a discriminação trazendo elementos de uma afirmação positiva de sua identidade enquanto crianças negras, quilombolas e do Mato do Tição (Santana, 2015).

O trabalho de Araújo (2015, p. 8), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, cujo título é **“Infância, educação infantil e relações étnico-raciais”**, direciona o olhar da pesquisa para entender como mães responsáveis pela educação de crianças de zero a cinco anos de idade, docentes e gestores compreendem “as relações entre Infância, Educação infantil e Relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local”.

A autora realizou a pesquisa na Rede Municipal de Coronel Fabriciano-MG, fazendo uso da observação e registro de diário de campo para poder posteriormente coletar os dados que seriam estudados, através de entrevistas com diretores e gestores; análise de documentos relacionados à Política Nacional da Educação Infantil, à LDB 9394/96 e outros documentos que orientam os estudos voltados para a educação das relações étnico-raciais, além de grupos focais com os/as familiares e professores/as.

Apesar do marcador “crianças negras” percorrer todo o trabalho da autora, especialmente quando ela aponta, no capítulo dois, “[...] os estudos realizados sobre educação das crianças pequenas e relações étnico-raciais”, esse não é o objeto de estudo dessa tese. Contudo, ressalto que as mães participantes da pesquisa são negras e conseqüentemente seus filhos também são.

É importante frisar que é nesse capítulo (II) que Araújo (2015) faz um levantamento dos estudos que versam sobre políticas de educação infantil e relações étnico-raciais, bem como educação das relações étnico-raciais na educação infantil e as práticas pedagógicas. Etapa na

qual os estudos apontam para a presença de práticas e/ou políticas que tem como público as crianças negras. O estudo mostra que

os sujeitos dela partícipes chegam marcados por essas relações estruturantes e advêm de múltiplas realidades socioculturais e condições de existência, de experiências diversas de lutas pela vida digna, são segregados ou acolhidos no acesso às produções culturais (educação, saúde, lazer, moradia, saneamento básico...) entre outras (Araújo, 2015, p. 279).

São diferentes realidades, com diferentes aspectos, mas com um mesmo mal que assola a sociedade desde quando este país foi colonizado: o racismo estrutural. Estrutural no sentido de que é, infelizmente, uma hegemonia branca, minoria, que concentra a maior riqueza do país e tem determinado os lugares, as posições sociais que homens e mulheres negros devem ocupar e quais não.

A “lógica racista” é estrutural e marcada por negatividade, desumanizadora e inferiorizante, que insiste em dizer que só devemos ocupar os papéis subalternos seja lá aonde for (se na teledramaturgia brasileira, se nas grandes empresas, se nos principais cargos da justiça brasileira, entre outros). Mas, sobretudo, silenciados/as.

Ergamos nossas vozes! Tragamos outras vozes para este cenário. Falemos daqueles de quem eles (os racistas) não falam, sobre quem não pesquisam, daqueles que produzem a várias mãos, que têm outras percepções, de outros pensadores, outras mulheres, inclusive nas universidades.

A pesquisa da autora ainda destaca, no que se refere à formação de professores/as, que

A maioria das experiências foi realizada por instituições pertencentes ao movimento negro e quando realizadas por secretarias, era sob a responsabilidade de pessoas ligadas ao movimento negro. São ativistas do movimento negro que interferem na produção e condução de políticas afirmativas nesses espaços [...]; os cursos de superação do racismo ocupam posição secundária na política de formação de professores/as nas Secretarias de Educação; há dificuldades na apropriação do que se estuda e discute nos cursos de formação e de aplicação no trabalho diário em sala de aula (Araújo, 2015, p. 279-280).

É preciso reiterar que a educação das relações étnico-raciais, dos estudos sobre o ensino e história da África e dos povos indígenas não precisa, necessariamente, estar atrelado apenas aos estudiosos da área, que direta ou indiretamente tenham relação com o movimento negro.

Neste sentido,

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto somente dos professores (as) negros (as) (Gomes, 2010 p. 103).

É urgente rompermos esta bolha criada acerca deste imaginário, uma vez que não há um ambiente escolar homogeneamente composto apenas por pesquisadores e professores que

tenham ou trabalhem com políticas educacionais antirracistas, que prezem sempre pelo respeito ao outro em sua diversidade, pelo contrário, o que se vê é um conjunto heterogêneo que compõe as variantes elementares que formam o espaço escolar.

Essas mudanças implicam, por exemplo, pensar um currículo para além do que está posto. Um currículo que leve em conta, por exemplo, nas escolas quilombolas, os saberes dos mais velhos das comunidades e que permita o contato direto com as produções artísticas, culturais e sociais presentes nelas. Que outras práticas atravessem os muros das escolas, “derrubem” as portas das salas de aulas e tragam esses elementos como possíveis outros para repensar o currículo e as práticas!

Gostaríamos de enfatizar, mais uma vez, que Araújo (2015) salienta que os trabalhos de formação dos professores com viés antirracista, quando ofertados, contavam sempre com a liderança e presença de professores e/ou membros que tinham relação com o movimento negro.

Em sua pesquisa, Araújo (2015) aponta que há lacunas por parte dos profissionais que atuam na educação infantil de zero a cinco anos e que fizeram parte da pesquisa no que tange ao trato para com a educação das relações étnico-raciais na infância. Estas se apresentam ainda, segundo a autora, em como lidar com essas questões, apontando assim para lacunas teóricas.

Destaca-se que, por mais que os resultados da pesquisa tenham apontado dificuldades destes profissionais no que diz respeito acerca da educação das relações étnico-raciais, é preciso levar em conta os elementos que atravessam esta ausência. É preciso inclusive pensar que muitas universidades do país ainda não conseguiram praticar o que elas mesmas recomendam, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino da História afro-brasileira implementada pelas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

Neste sentido há lacuna quanto ao tratamento nas formações iniciais. Parte das Instituições de Ensino Superior demoraram décadas para implementarem disciplinas que tratassem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A esse respeito, Guerra (2011), salienta que no curso de licenciatura em História da UFRJ, “[...], a maioria das disciplinas, é optativa, quando é obrigatória, é uma disciplina, no caso de África, [...], os currículos são eurocêntricos, isso não mudou. [...] O peso das disciplinas que focam em Europa é muito maior”.

É só no ano de 2019 que, na UFRJ, se regulamenta a disciplina “Relações étnico-raciais e Direitos Humanos”, que por sua vez, propõe a discussão acerca dos Direitos Humanos no campo da História e Educação. Neste sentido, “[...]. Após muita luta, nós conseguimos inserir

disciplinas obrigatórias. Entre elas uma, que a meu ver, foi uma conquista importante nossa, que é a disciplina Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” (Silva; Araújo, 2021, p. 66).

Realizando uma busca on-line no quadro de disciplina do curso de Pedagogia do CEDU da UFAL⁹ e da FACED da UFJF¹⁰, observou-se que: na primeira, oferta-se de forma optativa a disciplina “Educação e diversidade étnico-racial”, com uma carga horária de 36h. Ao passo que, na segunda, a disciplina “Educação e diversidade étnico-racial”, composta por 4 créditos (equivalente a 60h) é obrigatória, ofertada no sexto período do curso.

Na tese de Rocha (2015), investiga-se as relações étnicas na transmissão da cultura e história afro-brasileira e africana a partir da perspectiva das culturas de infância na educação infantil. Nesse trabalho, a autora busca compreender como as crianças dão significados aos saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola, discutindo o papel da educação infantil como mediadora sobre esses saberes. Seu aporte teórico volta-se para os Estudos Culturais, Estudos pós-coloniais, Epistemologias do Sul, Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural.

Já na parte introdutória, Rocha (2015) evidencia que o que está em jogo na sua tese, “é as identidades étnico-raciais do ponto de vista das crianças, quando inseridas em práticas pedagógicas afirmativas da história e cultura afro-brasileira e africana” (p. 15). Concomitantemente a autora discorre sobre como se deu o seu processo de escolarização como filha de uma professora e bolsista em uma escola particular na qual passou por dois momentos de negação de sua identidade.

A autora realiza um percurso, não que justifique necessariamente seu envolvimento com o tema e com a pesquisa, mas que apresenta fortes indícios que se alinham a sua tese: é sua infância, enquanto criança negra, que poderia ter sido negada em diferentes contextos: o contexto social, cultural e econômico no qual a população negra está inserida, entre outros.

Fato que se comprova quando a autora aponta, nos caminhos finais da sua pesquisa, que há uma tendência de invisibilização da população negra. Esta, segundo ela, é paradoxal. Ora positivada, a exemplo da capoeira como prática cultural, ora negativada, se comparada e/ou relacionada à população branca. O que caracteriza o que viemos a dizer, desde a época em que este Brasil foi invadido até os dias atuais: a desigualdade social, econômica, política e cultural.

⁹Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/graduacao/pedagogia/disciplinas>. Acesso em 16 de abril de 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%0c3%0a7%0c3%0a3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2023. A escolha pela UFAL e pela UFJF se dá em razão de serem as universidades onde realizei as minhas formações (Pedagogia e Mestrado em Educação na UFAL e Doutorado na UFJF).

No que diz respeito ao objetivo da tese, “o papel da escola de educação infantil como mediadora dos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira” (Rocha, 2015, p. 300), a autora chega à conclusão que

A aplicação da Lei 10.639/03 tem sido considerada insuficiente por não tematizar a reestruturação curricular por ela exigida. Os saberes provenientes da cultura africana e afro-brasileira não podem ser simplesmente adicionados à escola, posto que sua tematização abala as estruturas da sociedade, que construímos e vivenciamos a partir do racismo. Exige, portanto, que a escola reveja seus compromissos com a discriminação racial que está implícita tanto na sua estruturação curricular, no privilégio ao que se considera hegemônico em termos de saber, quanto no racismo que se reproduz nas relações sociais que acontecem na escola.

É rompimento com um modelo de sociedade que não se enxerga em si e nos nossos pares. É rompimento com um modelo de pensamento centrado, único, unilateral. É rompimento com práticas pedagógicas que não enxerga, no outro e nos pares, o diferente. É rompimento com um modelo curricular que é central, único. É rompimento com o racismo estrutural e com a necropolítica que nos mata e mata nossos pares silenciosamente. É necessário ser múltiplo, pluri, diverso, equânime, potente, coletivo, é necessário devir.

Os resultados desse estudo apontam que

noções de infância ligadas à agência das crianças ou ao seu peculiar desenvolvimento operam na articulação entre a compreensão dos processos dolorosos de injustiça social e a celebração da diversidade étnico-racial. [...] Para o enfrentamento da injustiça social é preciso mobilizar mais ainda o entendimento da criança como sujeito histórico e social, que já percebe a desigualdade no seu meio, sendo capaz tanto de reproduzir como criticar os sistemas de hierarquização social com os quais convive (Rocha, 2015, p. 301).

A infância, especificamente das crianças e negras, nos diversos espaços sociais que transitam, via de regra, tem sido regada a conflitos, em especial, relacionados à cor da pele, à classe social e ao gênero. A escola, a família e a sociedade civil têm papel fundamental nas desconstruções dos estigmas criados a despeito das crianças negras, pobres e gays nos ambientes em que elas convivem. Por mais que a desigualdade social, econômica, cultural, política, esteja presente desde tenra idade, a sociedade não pode ser passiva e não crítica. É preciso tornar as estruturas equânimes.

Existe, de acordo com Rocha (2015), uma invisibilidade seletiva no que diz respeito a raça/etnia negra. Nesse sentido, a autora mostra haver um discurso que tende a negatizar essas representações, e que, quando é para enaltecer o povo negro, o movimento é de tentativa de invisibilização, contrário ao que ocorre com o povo branco, que é valorizado. Ela destaca que a resposta das “crianças aos convites feitos pela escola para a experimentação dos saberes sobre a cultura e história africana e afro-brasileira é marcada por estranhamentos, silenciamentos,

apagamentos e recusas com relação à raça/etnia negra, que aparecem de modo sutil e velado” (Rocha, 2015, p. 303).

Quando não “subalternizado, inferiorizado, subserviente”, como bem aponta Silva (2004) em “A discriminação do negro no livro didático”, ao negro lhe são atribuídos apelidos pejorativos e tentam lhe condicionar a condições inferiores. É urgente uma aliança entre brancos e negros pela busca de uma sociedade mais equânime, justa e humana. Não basta ser antirracista. É preciso pensar práticas que prezem pelo respeito e valorização de todas as diferenças, neste caso, das crianças e negras e quilombolas.

Em meio a uma busca incansável por uma tese que se aproximasse ao que esta pesquisa se propõe analisar, nos bancos de dados que catalogam dissertações e teses, como a CAPES, é que surge a tese de Souza (2015), como um alento ao coração resistente, nobre e incansável de um jovem pesquisador negro, que abrilhantou os olhos com o trabalho dessa, intitulado: **“Ser quilombola”: identidade, território e educação na cultura infantil.**

A autora faz um longo percurso entre si e as relações que estabeleceu diretamente com o quilombo pesquisado e a tese. Objetiva compreender a infância quilombola a partir das crianças e, assim, o sentido de ser criança nesses territórios e os significados que elas constroem acerca do território onde vivem, o Quilombo de Brotas, São Paulo. A autora prima por uma pesquisa etnográfica e dialoga com a Pedagogia e a Sociologia da Infância, com a Antropologia, e a Geografia.

Metodologicamente Souza (2015) fez uso de diversos instrumentos para coletar os dados da pesquisa. Fez uso do diário de campo; registros fotográficos para ampliar o diário; usou em outros momentos o gravador para poder fazer o registro fiel das falas das crianças; optou por ouvir relatos orais livres das crianças e fazer esses registros; desenhos; mapas com finalidades de delimitar o território do campo de pesquisa e do lugar onde as crianças viviam.

Souza (2015), ao longo da tese, destaca que “estar com as crianças é um desafio do ponto de vista da relação entre sujeitos de idades diferentes, mas também no que diz respeito à aceitação adulta desse interesse”. No entanto, não imaginou que “as crianças alargariam as possibilidades de compreensão do significado da identidade quilombola e da territorialidade do grupo para além da dicotomia afirmação-negação”.

Ao longo da tese, a autora apresenta elementos que são construídos pelas crianças enquanto sujeitos do território quilombola. Entre os quais é possível apontar a criação de brinquedos e brincadeiras que apontam para outros modos de vida, de mundo, de espaço, de território, de aprendizagens. É nesse território, comunidade, espaço de troca, de construção da

identidade negra e quilombola que elas também se relacionam com o campo mítico-religioso (Souza, 2015).

A criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras enquanto anuncia modos de vida, concepções de mundo, aprendizagens, educação. Suas brincadeiras são espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso.

Por fim, ela afirma que:

Elas sabem que o Quilombo é o lugar “dos nossos quilombolas! Dos negros!”, reconhecem os antepassados, os lugares erigidos por eles, as práticas culturais existentes e aquelas que aprendem com outros e que dialogam com o território. Tudo isso define o “ser criança quilombola” e o que é Quilombo. Do mesmo modo, brincando de jongo, caminhando entre matas e águas, subindo em árvores e bambus, andando descalças e propondo encontros elas dizem que ser quilombola é estar junto, é se apropriar dos lugares por meio da experiência de tocá-los, alcançá-los e sentindo a terra sob os pés (Souza, 2015, p. 243).

É ser. Pertencer. Sentir-se. Viver. É na pluriversalidade que esta formação ocorre. Não ocorre unilateralmente. É plural. São vários outros que formam outros e outros. Não é estática. É circular. É nessa multiplicidade que as práticas culturais dialogam com os outros e com o território, o quilombo. Esse processo é necessariamente contínuo. Ele se relaciona com o ser, com o espaço e com as diversas manifestações e brincadeiras ali presentes. Não é estar só. É estar com o outro, os outros, o lugar, o sagrado, o território, o quilombo.

Na perspectiva do espaço da comunidade quilombola e das construções das identidades, o trabalho de Santana (2015), intitulado **Pelejando e arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA**, nos apresenta um denso estudo de como, nas comunidades pesquisadas, o processo de construção das identidades destes povos tem ocorrido de diferentes maneiras e modos.

Gostaríamos de destacar que a tese aponta para as relações estabelecidas com o outro, com os mais velhos, com os saberes produzidos e transmitidos a gerações como o caminho para o fortalecimento dos sujeitos que vivem nesses espaços e tempos.

Metodologicamente Santana (2015) se apoia na etnografia para poder alcançar os objetivos propostos, tanto primários como secundários. Para tal, fez uso de alguns instrumentos de coleta de dados como entrevistas semiabertas, questionário censitário e conversas esporádicas, com o intuito de colher o que elegeu como essencial para alcançar os objetivos propostos.

Santana (2015, p. 131) chega à conclusão de que é possível “compreender uma construção de um território negro e quilombola, ao longo do processo de formação do território

nacional e, em especial, do território da Bahia”. Isso ocorre nos espaços pesquisados de diferentes modos. Destacam-se, entre as “lógicas de ocupação e perpetuação de um espaço a partir de laços fraternais e mesmo com sentimentos de pertença muito próprio” (Santana, 2015, p. 132), as relações que são estabelecidas entre os moradores mais novos e os mais velhos através das contações de histórias e sabres transmitidos de geração em geração, dando-lhes outros significados, mas mantendo sua essência.

Já o trabalho de Ribeiro Neto (2015) traz para o debate as crianças e negras, porém, discorre sobre o processo de escolarização destas no município de Vassouras, RJ, entre 1871 e 1910. Do campo da História correlacionado à história da Educação, a tese, intitulada **Fios do novelo: crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910**, “intenciona unir as reflexões do campo da História e da História da Educação, para compreender a organização da sociedade e a inserção da escola nessa cidade, destacando a presença das crianças negras nos bancos escolares” (Ribeiro Neto, 2015, p. 10).

Metodologicamente, o autor faz uso da tendência historiográfica, conhecida entre os historiadores como micro-história, que é utilizada para interrogar as fontes documentais de pesquisa, e o Paradigma Indiciário, cuja base é a exaustão nas fontes que se combina com a exposição da narrativa e descrição dos casos.

Ribeiro Neto (2015, p. 145) aponta em sua tese que não encontrou em Vassouras crianças no mundo das letras, tampouco em nenhum mapa de frequência. Afirma que elas até poderiam estar matriculadas, “mas os documentos não foram encontrados ou não poderia estar em escola nenhuma”. Afirma ainda que “as crianças negras que encontramos matriculadas nas escolas em Vassouras não eram as mesmas contratadas a Soldada. Elas permaneciam na escola até adquirir as noções básicas de cálculo, leitura e escrita. Seus responsáveis precisavam de seus braços no mundo do trabalho” (p. 145).

A tese de Müller Ramos (2014), intitulada **Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!**, analisa as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnico-raciais e na constituição das identidades discentes, cujo objetivo versa apresentar, problematizar e discutir as implicações da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em face da obrigatoriedade trazida pela lei 10.639/03, nas narrativas e identidades de estudantes dos anos iniciais da educação básica em uma escola pública federal situada em Porte Alegre/RS.

Mesmo não sendo uma tese focada na educação escolar quilombola, ela tem potencial, assim como as demais, por tratar de questões muito próximas daquilo que pretendemos com a escrita desta tese. Ela examina como as relações étnico-raciais das crianças de uma escola da rede pública contribuem para a construção das identidades destas. Desse modo,

metodologicamente, a tese de Müller Ramos (2014) se organiza a partir dos Estudos Culturais em Educação com abordagem pós-estruturalista. Em sua pesquisa, a autora analisa documentos, realiza observações e práticas que são potencializadoras da educação das relações étnico raciais.

A pesquisa desenvolvida por Müller Ramos (2014) tem relação direta com o trabalho que ela desenvolve enquanto professora da educação básica e suas práticas. É uma espécie indireta de autoavaliação docente. E nesse sentido, o trabalho aponta para o rompimento das práticas ocidentais como uma via para que possamos ter um espaço escolar mais plural e diverso. Destaca que é preciso que a escola, a partir da implementação da Lei 10.639/03, trate das africanidades e dos elementos culturais, sociais, políticos e econômicos de África e da diáspora como sinônimo de fortalecimento das identidades étnicas presentes no país.

Outra tese que anuncia o Quilombo como local de pesquisa e as crianças quilombolas como sujeitos desta é a tese de Paula (2014) intitulada **Vem brincar na rua! – Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos**. O trabalho objetiva “compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba - Santa Catarina”.

A tese se estrutura nos estudos da Antropologia das crianças, Sociologia da infância, bem como dos estudos culturais e outros. Metodologicamente Paula (2014) empreende uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho etnográfico. Como meios de coleta de dados, a pesquisadora faz inicialmente uma observação participante, registros escritos com base na observação, entrevistas com adultos, registro fonográfico e em vídeo, registros fotográficos e oficinas. É uma pesquisa em que a autora tem a delicadeza de ouvir os pontos de vista das crianças. Não é uma pesquisa sobre as crianças e sim, feita com elas.

2.3 “E COMO SOA LINDO! NEGRO! E QUE RITMO TEM! NEGRO. NEGRO. NEGRO. NEGRO”

Como já mencionado, nesta tese, também apontaremos os trabalhos que estão intimamente ligados ao tema central que envolve o corpo desta, especialmente os que têm produções teóricas ligadas diretamente às crianças e negras e quilombolas.

É em trabalhos que foram produzidos no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹ que esta seção se ampara. Para ser mais específico, naqueles que estão no Grupo de Trabalho (GT) 21, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais. A associação existe há mais de quatro décadas, sendo formada por diversos grupos, os quais apresentam, cada um, coordenação, diretoria, grupos específicos de trabalhos, entre outros.

Uma curiosidade sobre o GT 21: sua criação só ocorreu mais de vinte anos após a fundação da ANPED, na gestão da professora Dra. Nilda Alves. Não nos causa estranheza ter sido oficializado mais de duas décadas após a fundação da associação. O que nos inquieta é como que uma associação de pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu* demorou tanto tempo para criar um GT com foco nas relações étnicas e seus impactos na educação.

Talvez ela tenha acompanhado um modelo de educação de uma sociedade que demorou mais de trezentos anos para abolir o período de escravidão, que, no entanto, ainda mantém dívidas decorrentes desse período histórico. Uma dessas dívidas diz respeito à impossibilidade, por muito tempo, de pessoas negras ocuparem os assentos escolares e acadêmicos. No entanto, antes tarde do que nunca.

Nesse sentido, vale reforçar que não somos, não desejamos e não pretendemos ser apenas “objetos” e/ou “sujeitos” em pesquisas de “outros”. Também queremos e desejamos fazer parte delas como a pessoa pesquisadora. E, para tal: que as políticas de ações afirmativas nas pós-graduações sirvam para garantir nossas existências, acesso e permanência!

Dito isso, realizamos uma busca no que o GT 21 tem produzido acerca das crianças e negras e/ou quilombolas e encontramos alguns trabalhos que, por mais que não apresentem exatamente os mesmos descritores pesquisados, ainda assim, se correlacionam com a “educação escolar quilombola”, quer seja a partir do olhar das “crianças e negras”, quer seja sobre as “identidades étnicas de crianças negras”.

Da busca no GT 21 foi possível visualizar um total de setenta produções que contemplam o tema central do grupo: Educação e Relações Étnico-raciais. Deste total, menos de 10% corresponde às palavras-chave elencadas para a escrita desta tese.

Para melhor visualizar organizamos uma tabela com os artigos encontrados, seguidos dos autores, títulos e os anos em que foram publicados. Segue:

¹¹ Apesar de compreender o valor real requerido para se fazer parte desta associação, não nos debruçaremos a fazer críticas neste sentido, pelo fato deste trabalho não possuir esta finalidade, mas acreditamos que ela deveria ser acessível a pesquisadores que não sejam associados.

Tabela 2 – Levantamento de artigos relacionados aos descritores “criança e/ou negra”, “identidades” “relações étnico-raciais” no GT 21 da ANPED

AUTOR	TÍTULO	ANO
BRITO, José Eustáquio de	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha	2013
MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia	Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	2013
OLIVEIRA, Leunice Martins de	Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos	2013
SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da	Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos	2013
BACKES, José Licínio	Comunidades afro-brasileiras: comunidades éticas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade	2013
SILVA, Maria da Penha da	Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE.	2015
CRUZ, Ana Cristina Juvenal	Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO	2015
LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Marilza de Oliveira	A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do ensino médio	2015

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A tabela nos revela um dado curioso: de 2009 a 2012 não houve nenhum trabalho produzido no GT 21 que se relacionasse diretamente com pelo menos uma das palavras-chave buscadas. Em contrapartida, 2013 foi o ano em que mais se produziu – cinco –, seguido do ano de 2015 com três produções. É preocupante? Sim! Mas é o que foi possível até o momento. E que bom que se tenha produzido o que, como e por quem se produziu.

Optamos, em razão do que tivera sido encontrado, por dividir os achados teóricos em dois grupos. Um que alinha suas pesquisas para e com *A Educação Escolar Quilombola*, e outro para e com *As crianças negras, suas identidades e as relações étnicas*. Destes vamos inicialmente trazer aqueles que se alinham diretamente com o foco desta tese. Porém, quando necessário, retomaremos com todos em outro momento.

Quanto *A Educação Escolar Quilombola*, o texto apresentado por Brito (2013) discorre a partir da aprovação das DCN para a Educação Escolar Quilombola e os desafios postos, não só por ela, mas também pela implementação da Lei nº 10.639/03, em uma comunidade de

remanescentes quilombolas, localizada no Médio Jequitinhonha-MG. Por fim, o texto aponta para a necessidade de se adotar uma perspectiva multidimensional do problema de modo a consolidar projetos capazes de contribuir para o fortalecimento das comunidades quilombolas.

Na mesma linha, o trabalho de Mauroun, Oliveira e Carvalho (2013), na interface com a educação escolar quilombola, aponta para esse cenário a possibilidade do processo de estruturação da política nacional para educação escolar quilombola e o contexto empírico de duas escolas quilombolas da região Sul Fluminense. As autoras destacam no trabalho que a educação escolar quilombola é um campo recente de estudos, ainda em desenvolvimento e em disputa, mas que é um campo a que se fazem necessários diversos entendimentos e que precisa ser estudado mais de perto.

Na guia *As crianças negras, suas identidades e as relações étnicas*, o texto apresentando por Oliveira (2013), investiga como a Produção Cultural Afro-Brasileira se mostra através das mídias, a partir da vigência das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, motivando a reafirmação identitária das crianças. A autora realiza o trabalho em três escolas públicas com crianças de 10 a 12 anos de idade, e destaca que o fortalecimento de identidades e de “direitos se efetivará com o rompimento de imagens negativas dos negros na tevê e do trato pedagógico das questões étnico-raciais no cotidiano escolar”.

Soares e Silva (2013) também abordam *As crianças negras, suas identidades e as relações étnicas*, porém a partir das práticas educativas com crianças de zero a seis anos em contexto da educação infantil em escola pública no município de Teófilo Otoni - MG. As autoras apontam para como essas práticas e as relações estabelecidas entre as crianças e entre os adultos e as crianças incidem nas configurações identitárias das crianças negras. As autoras sinalizam que as relações ocorrem atravessadas por avanços, limites e contradições.

M. P. Silva (2015) desenvolve uma pesquisa no município de Pesqueira-PE, nas escolas da rede municipal, com professores do primeiro ao quinto ano, acerca da identificação racial de si e dos alunos que fizeram parte da pesquisa. A autora observa que alguns professores têm dificuldades para declarar a sua identificação étnico-racial e a de seus alunos também, concluindo que os professores não pesquisados desconhecem o perfil étnico-racial do público estudantil com quem trabalham.

O trabalho de Backes (2013) aborda tanto a organização de uma comunidade quanto a construção das identidades dos sujeitos dela pertencentes. Inicialmente o foco do trabalho era outro, mas, ao adentrar a comunidade, o pesquisador compreendeu a relação que os sujeitos tinham com ela, decidindo então refletir sobre os vínculos coletivos por meio das identidades

étnicas, e como esses vínculos contribuiriam para a formação dessas identidades na comunidade.

A próxima seção deste capítulo debruçar-se-á sobre uma breve análise de uma das mais diversas produções que foram realizadas no campo de pesquisa das infâncias, das crianças negras e das relações étnicas: o dossiê publicado no ano de (2015) na Revista Eletrônica de Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos/SP.

2.4 “AFINAL COMPREENDI! JÁ NÃO RETROCEDO! E AVANÇO SEGURA E NÃO ESPERO”, FAÇO ACONTECER!

Esta subseção apresenta os artigos do Dossiê Infância e relações étnico-raciais, publicado pela Revista Eletrônica de Educação da UFSCAR, volume 09, n. 2, no ano de 2015. O documento é composto de dezesseis artigos, um relato de experiência, quatro ensaios, um debate e duas entrevistas.

A escolha pelo dossiê se dá em razão da relação que os textos publicados têm com os descritores que elegemos para fazer o “estado da arte”. Entre esses, nos documentos pesquisados, encontramos em maior frequência a presença de dois dos descritores que elegemos. São ele: “criança negra ou criança e negra” e “relações étnico-raciais”.

Assim, organizamos os dados (autor, título do artigo e ano) na tabela que se segue:

Tabela 3 – Levantamento de trabalhos relacionados ao descritor “criança e/ou negra” no Dossiê: Infância e relações étnico-raciais da REVEDUC

AUTOR	TÍTULO	ANO
SILVEIRO, Valter Ribeiro	Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração	2015
FRANCIS, Véronique	Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infante-juvenis (Tradução)	2015
SILVA, P. B. G.	Crianças negras entre a assimilação e a negritude	2015
JOVINO, Ione da Silva	Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro	2015
LOPES Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de	Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da Anped – GT 21 e 07	2015

CRUZ, Silvia Helena Veira	A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru	2015
FERRARO, José Luiz Schifino; DORNELLES, Leni Vieira	Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil	2015
RAMOS, Flávia Brochetto; AMARAL, Liliane Melo do	Diversidade na sala de aula: Representação da cultura afro-brasileira	2015
CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino	A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO	2015
AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina	Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil	2015
KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel	A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas	2015
NUNES, Mighian Danae Ferreira	Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras	2015
SANTIAGO, Flavio	Creche e racismo	2015
MORUZZI, Andrea Braga	Práticas de governo das crianças pobres e negras no início do século XX	2015

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Iniciamos pelo texto de P. B. G. Silva (2015). Nele a autora aborda o grande dilema da questão racial do povo negro, a negritude, especificamente em crianças. Versa, como já anunciado no título, sobre “Crianças negras entre a assimilação e a negritude”. Ela nos apresenta com uma profunda reflexão acerca do tema central, sobre como tem se dado esse processo na família, na escola e em outros ambientes em que elas frequentam. A autora pondera sobre a grande contribuição que a escola e os professores têm sobre a dissipação do preconceito e o fortalecimento das negritudes para o sucesso escolar, resultando em uma escola respeitada pela comunidade escolar.

Outro trabalho potente do dossiê é o composto por Lopes e Oliveira (2015). Os autores se debruçam sobre a análise de estudos e pesquisas que se relacionam com a infância e as relações étnicas, presentes nas reuniões da ANPED, especificamente nos GTs 21 e 07. O que impulsionou os autores na produção dos escritos foi a promulgação da Lei nº 10.639/03, bem como as obrigatoriedades impostas pela legislação. Os autores destacam que houve um aumento nos estudos que se voltam para a educação das relações étnicas e infâncias, mas também

apontam que são escassos os números de trabalhos que se relacionam ao tema central do texto escrito por eles.

O texto de Cruz (2015) é um recorte de uma pesquisa maior que envolveu países como Brasil, Chile e Peru, e objetivou apreender em que medida e forma a discriminação era percebida pelo segmento escolar. A autora evidencia a existência de outros trabalhos que foram publicados e suas contribuições para os estudos, mas destaca que, no trabalho que ela realizou, a perspectiva é vista como direito das crianças e, mais adiante, que fez uso de uma estratégia metodológica de escuta que valorizasse as competências e estabelecesse uma relação assimétrica entre elas e os pesquisadores.

O artigo de Aguiar, Piotto e Correa (2015) observa os avanços que a Lei nº 10.639/03 promoveu na construção de uma educação antirracista. O trabalho dos autores tem como objeto de análise as crianças matriculadas na educação infantil e as relações que elas estabelecem, no que diz respeito às questões étnico-raciais, além das implicações que o conflito de raça causado nesse cotidiano impacta na formação docente.

O trabalho discorre sobre as dificuldades que os estudantes têm em identificar situações correlatas de racismo, justificando-as os autores ocorrerem em razão do falso mito da democracia racial. Outra marca presente no artigo diz respeito à discriminação que crianças negras vivenciam (quer seja pela cor da pele, quer seja pelo tipo de cabelo) no cotidiano, tornando-as alvos constantes desse crime. Os autores finalizam o texto sugerindo que uma boa formação docente possa sinalizar caminhos não só ao enfrentamento à discriminação racial, mas também para a construção de uma educação antirracista.

O texto de Santiago (2015) debate a presença de elementos racistas na educação infantil, em uma creche da cidade de Campinas-SP, com crianças de até três anos de idade e professores, por meio de uma pesquisa etnográfica.

As análises descritas ao decorrer do texto apontam para a presença de processos racistas que não permitem aos sujeitos o contato com os elementos da cultura afro-brasileira e africana em suas dimensões; que excluem meninos e meninas negros do convívio social mediante a não aceitação do corpo, do cabelo e conseqüentemente de sua ancestralidade, do seu pertencimento étnico. Não nos deixa surpreso o fato de o autor mencionar em sua pesquisa ter encontrado uma “pedagogia embranquecida”.

Somos contra uma pedagogia embranquecida; a favor da possibilidade de outras pedagogias adentrarem esses espaços para sermos fortalecidos e reconhecidos em nossa existência e na resistência do povo negro. É sobre outras possíveis pedagogias. É sobre apresentar outros possíveis diante de práticas curriculares que teimam em fortalecer um grupo

em detrimento de outro. É sobre uma pedagogia baseada nos saberes dos nossos ancestrais, nas escutas aos ensinamentos dos mais velhos, nas artes, na dança, na cultura, na vida, no outro.

É a PRETAlogia!

É a pedagoGINGA!

É a pedagogia Griô!

É a partir desses possíveis que anunciamos as próximas seções de uma tese que é mais que uma escrita. Dialogar-se-á com a PRETA, a GINGA e, em outros momentos, com a GRIÔ. Não é sobre qualquer criança. É sobre várias crianças e negras e quilombolas. Não é sobre qualquer espaço. É sobre o que hoje representa parte do que tiveram sido os quilombos no século XVII. É sobre uma nova conjuntura, uma nova formação política organizacional, sim! Sobretudo, sobre vidas outras, existências outras, resistências outras.

A base epistêmica é negra. Os ditos são pretos. Porque quanto mais preto forem estes escritos, melhor estaremos sustentados epistemologicamente. É dizermo-nos contra-hegemônicos pois não há uma ordem preestabelecida. Como diz Mbembe (2018): é o devir, é o que escapa. É o que não está dito, prescrito, previsto, é o que flui. É o que tivera que ser permissível, pelo não dito que poderá ser. Então, diremos com e a partir dos nossos!

É com os que estão na diáspora!

É com os que estão em África!

É composição entre os daqui e os de lá (Brasil e África)!

Imagem 1 – Estátua de Zumbi dos Palmares¹²



¹²Segundo informou o guia turístico Cleiton Santana (2016), a intenção do escultor ao fazer a estátua de Zumbi dos Palmares era posicioná-la apontando para África.

3 Fonte: arquivo pessoal do autor (2016). ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS: DO QUILOMBO DOS PALMARES À COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM

A resistência do negro à escravidão
foi característica marcante
da história dos africanos nas colônias
americanas, e os **escravizados** responderam
à exploração com a má vontade,
a sabotagem ao trabalho,
a revolta ou a fuga
para quilombos
(Funari, 2012, p. 31, grifo nosso).

Atravessamentos para dizer de travessia, “travesso”, atravessar, passar, ir de um lugar a outro. Deslocar-se de suas terras e forçadamente chegar a outras, na diáspora, ao Brasil. Chegaram e iniciaram-se rupturas outras, especialmente com o famigerado sistema escravista.

Foram longas travessias até encontrarem terras firmes, altas, montanhosas, arborizadas, produtivas, livres e libertas para estarem também libertos, longe dos maus feitores.

A princípio, para falar da travessia forçada através do Atlântico onde muitos nem chegaram ao destino, ficando pelo caminho... só podemos dizer:

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão! (Alves, 1786).

No entanto, podemos falar também em outras e possíveis travessias. Naquelas que tenham sido pautadas sobre o conceito de Quilombo. Neste sentido, Lopes, Siqueira e Nascimento (1987, p. 27-28) já o anunciavam como “próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos [...] Quer dizer acampamento guerreiro na floresta”, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa [...]”.

Acampamento de “negros fujões” é como fora chamado o quilombo, quando homens e mulheres romperam com a casa-grande e fizeram com que os ditos senhores de engenhos, donos de si e não de outros, entendessem que era possível não mais voltarem ao cativeiro, ao trabalho escravizado, à desumanização.

Em relação à época do período colonial, Ratts (2007, p. 281), nos ensina que as autoridades portuguesas tinham uma predefinição do que seria um quilombo, descrevendo-o como “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Os povos bantos em África já caracterizavam o acampar nas florestas. Foi primeiro lá que se anunciou a fuga para lugares de difícil acesso para o contraventor. E foi lá, onde primeiro se anunciou sobre outros modos de organização, politização, de se aquilombar.

Para além, Ratts (2006, p. 120), aponta que

o Quilombo de Palmares não deixa de ser fenômenos paralelo ao que está se desenrolando em Angola no final do século XVI e início do século XVII. Talvez seja este quilombo o único a poder ser correlacionado concretamente com o Kilombo angolano. O auge da resistência Janga se dá exatamente entre 1584 e meados do outro século seguinte, após o qual essa etnia se alia ao esforço negreiro português. Neste mesmo momento, estrutura-se Angola-Janga, conhecido como quilombo dos Palmares no Brasil.

Muito perto daquilo que tínhamos em Angola, Palmares é a diáspora africana angolana, porque os povos que foram forçados ao sistema escravista tinham em Palmares o real possível de reviver suas raízes em um território formado majoritariamente por pessoas negras. E não atoa, o Quilombo dos Palmares é, até os dias atuais, chamado de Angola Janga devido às relações ancestrais, sociais, econômicas e culturais estabelecidas com os povos de África.

Nascimento (2019), registrava que tinha sido por volta de 1590 que alguns negros escravizados romperam com a casa-grande e fugiram para as florestas localizadas nos estados de Alagoas e Pernambuco. No entanto, esse grupo foi crescendo e concentrou mais de vinte mil pessoas que tiveram sido escravizadas.

No entanto, já se tinham relatos dos desejosos de fugir, de escapar do processo de escravização, visto que “individual ou coletiva, de forma espontânea ou planejada, a fuga servil contribuiu para a formação de comunidades de fujões nos arredores dos locais de trabalho – nas cidades, nas catas, nas fazendas, etc. – e por vezes em locais de difícil acesso” (Fiabani, 2012, p. 22).

Foi aí também que se “estabeleceu o primeiro governo de africanos livres nas terras do Novo Mundo, indubitavelmente um verdadeiro Estado africano – pela forma de sua organização socioeconômica e política – conhecida na história como a República de Palmares” (Nascimento, 2019, p. 69).

Vale lembrar ainda que nos diversos períodos da história brasileira, o termo quilombo passou por diversas acepções até ser ressignificado nos dias atuais. No Império, por exemplo,

se tinha uma visão de que os negros que formavam os quilombos causavam danos materiais aos fazendeiros da época e eram uma vizinhança desagradável e temida (Fiabani, 2012).

Souza (2012, p. 63) diz que a definição de quilombo hoje se registra a partir de três pontos. São eles: “a) o quilombo histórico, lugar de memória e resistência negra; b) como referência simbólica e conteúdo político (a partir do quilombismo de Abdias do Nascimento) para o movimento negro e por fim, c) quilombo do direito, conforme o artigo 68 da Constituição Federal (CF)”.

Mais que um lugar de memória e resistência, é também um lugar de reparação de dívidas que o país tem com a população negra, não só pelo processo de escravização dos africanos bem como dos nascidos na diáspora, mas também pela negação de direitos essenciais à vida, como saúde, educação, moradia, lazer e tantos outros.

É simbólico porque representa um grupo de homens e mulheres que contribuíram para o rompimento com o processo de escravização, fato que inspira outros homens e mulheres a lutarem por direitos básicos. Indicaram caminhos para outros possíveis que não os dos opressores. Indicaram o esperar-se!

Esperançar-se no sentido de termos (e formamos) o maior número possível de comunidades daqueles que descenderam e viveram nos mais diversos quilombos deste país. Esse direito é garantido pelo artigo 68 da Constituição Federal (1988). É o Estado que deve emitir os títulos, fazer o reconhecimento da propriedade definitiva e regularização das terras quilombolas. Os procedimentos estão regulamentados no Decreto nº 4.887 de 2003 (BRASIL, 2003).

É por meio do decreto nº 4.887, artigo 3º (BRASIL, 2003), que se considera remanescentes de quilombolas os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Por remanescentes de quilombolas, quilombolas ou comunidades quilombolas, é no artigo 3º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (Brasil, 2012), que define as DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que nós nos apoiamos para definir tais grupos, de modo que:

- I – os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II – comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às

reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012, p. 3-4).

A travessia inicia-se pelo Quilombo dos Palmares e sua gente!

Gente brava...

Gente Guerreira...

Gente Forte...

Gente Combativa...

Gente Antirracista...

Gente que não fugiu e não foge à luta...

3.1 CARTA A ACOTIRENE, AQUALTUNE, DANDARA, ZUMBI DOS PALMARES, GANGA-ZUMBA E TANTOS OUTROS...

Com vossas permissões, licença...

Licença para saudar a todos que vieram antes de nós e de vós!

Os de lá (da África) e os de cá (da diáspora do Brasil)!

Reverência!

Gratidão!

Guerreiras e guerreiros, primeiro gostaria de dizer que nós temos ciência de onde vêm nossos passos. Sim, e é de longe! Mas de muito longe! São de outros! São vossos!

Me fortalece, me alegra (e a outros também) saber que foi aqui (em União dos Palmares-AL) que tivemos o maior berço de libertação contra todo e qualquer processo de escravização, no Quilombo dos Palmares!

À nossa matriarca e fundadora, Acotirene, obrigado por tanto lutar, resistir, aconselhar, gerenciar, guerrear, comandar, pensar estratégias, montar junto a outras e outros toda estrutura do Quilombo dos Palmares!

Sim, tuas lutas sempre foram por liberdade, e serão!

Elas foram, são importantes até hoje!

Mas precisamos agradecer não só à senhora, mas também a outras mulheres como Aqualtune e Dandara que juntas movimentaram, inspiraram outras mulheres guerreiras de luta também.

A Zumbi, Ganga-Zumba, Ozenga e tantos outros, gratidão demais, irmãos!

Vós arrasastes demais com a cara da “brancaiada”, por várias vezes, quando tentaram derrubar o Quilombo!

Nós sabemos que eles burlaram todos os direitos do viver para roubar não só vossas vidas, mas também o vosso lugar; que foi não só pela estrutura racista em que esse país está fundando, mas também pela terra!

Ah! Até hoje “eles” continuam a brigar por outras terras, outros territórios!

Vós estais vendo o que os povos Yanomami sofreram com um tal presidente da República, não? Ai! Não quero falar sobre esse infame “desgoverno”!

Mas minha passada aqui, irmãos, é rápida, vistes?!

É só para agradecer a existência vossa!

Pela ancestralidade!

Pelas vidas outras!

Pelos modos como vos organizastes!

E dizer mais: estamos todos os dias nos inspirando em vós e em nossos antepassados!

Todos os dias, nós tentamos vencer uma guerra contra a branquitude porque ela ainda não entendeu que precisa se aliar a nós para vencermos o racismo estrutural! Ou melhor, ela entende, não é, irmãos?! Mas ela não quer!

Passo para vos dizer- também que muitos de nós temos morrido por razão muito similar a de vossas mortes (só que de outros modos): a cor da pele.

Ela sempre foi fator determinante para nos colocar em um outro lugar que não o “deles”, mas que deveria ser nosso também.

“Eles” continuam sem nos dar oportunidades, irmãos.

Ah! “Eles” já mataram muitos de nós sob a legitimidade do Estado! É pesado demais, irmãos! Tem dias que nem nós mesmos suportamos estar aqui!

Mas...

Somos resistências...

“(Re)existimos”!

Ah! Aquele que foi ontem o maior Quilombo existente das Américas, hoje é Patrimônio Cultural do Mercosul, vistes?! A Serra da Barriga, que abrigava a sede de Palmares, continua resistente, potente e ainda há coisas lá que são de vossa época.

A meu ver, precisariam se valer mais de nossa história os palmarinos! Nossa história precisa ser mais valorizada. Diariamente.

3.2 LUTO AQUI É VERBO. REENCONTROS, MOVIMENTOS, RESISTÊNCIAS: O QUILOMBO DOS PALMARES

Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui, onde estão os homens
 Há um grande leilão
 Dizem que nele há
 Uma princesa à venda
 Que veio junto com seus súditos
 Acorrentados em carros de boi
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Dum lado, cana de açúcar
 Do outro lado, o cafezal
 Ao centro, senhores sentados
 Vendo a colheita do algodão branco
 Sendo colhidos por mãos negras
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Quando Zumbi chegar
 O que vai acontecer
 Zumbi é senhor das guerras
 É senhor das demandas
 Quando Zumbi chega é Zumbi
 É quem manda
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 (Jor, 1974).

Zumbi vive...

Sigamos...

Antes...

O Quilombo dos Palmares, com sede na Serra da Barriga, no município de União dos Palmares - AL, na Microrregião Serrana dos Quilombos, é o maior símbolo patrimonial, Cultural do MERCOSUL contra todo e qualquer processo de escravização já existente no Brasil.

Teve como figuras emblemáticas mulheres e negras como Acotirene, segundo os relatos orais, a mais antiga formadora do Quilombo dos Palmares que, como tal, dava conta de

aconselhar, abençoar e direcionar os mais novos, não só ao combate mas também aos costumes, crenças, produções coletivas trazidas de África para compartilhar com seus povos de cá.

Aqaltune, uma princesa do Reino do Congo, que foi vendida como escravizada e mandada para o Brasil. Tendo aportado no Recife, logo se deu conta dos castigos que sofreria na casa-grande e resolveu fugir com outros para formar aquele que foi o maior quilombo existente das Américas: o Quilombo dos Palmares.

Dandara de Palmares, como era conhecida, foi outra importante mulher para o sistema organizacional de Palmares e não pode, em hipótese alguma, ser lembrada apenas como a “esposa de Zumbi”.

O destaque serve para pensarmos na força e importância organizacional que essas e outras mulheres exerciam dentro do modelo de subsistência quilombola. Acotirene, por exemplo, como uma das primeiras mulheres a chegar ao Quilombo dos Palmares, era considerada como a mais velha e exercia a função de conselheira. Acotirene, guiava os mais novos nos saberes ancestrais trazidos de África: da tradição oral, dos hábitos religiosos, das ervas e plantas medicinais, das táticas de combate, de grupos, de linhagem e de tantos outros.

Aqaltune, foi uma princesa do Reino do Congo que veio parar no Brasil nos porões dos navios negreiros, forçadamente. Desembarcando no porto da cidade do Recife, logo foi vendida como os demais negros que foram escravizados. Como outros, fugiu da casa-grande e encontrou refúgio em um dentre os onze mocambos que existiam no entorno do Quilombo dos Palmares.

A história oral nos conta que foi Aqaltune avó do maior líder deste quilombo, de nome de batismo Francisco, mas de luta, resistência e guerra, Zumbi dos Palmares. Além disso, lutou bravamente para derrotar as tropas inimigas que assombraram o maior e mais importante Quilombo das Américas.

Dandara não tem valor e não deve ser conhecida apenas por ter sido “esposa” de Zumbi. É preciso ressaltar a importância que tinha a frente de um mocambo de grande expressão para táticas e enfrentamentos às tropas inimigas. Como líder, ela treinou fortemente um grupo de homens e mulheres que lutavam bravamente em defesa do seu povo e do seu território. A história oral dos povos palmarinos relata que ela, durante a destruição de Palmares, preferiu se jogar de um penhasco a ter que se entregar às tropas portuguesas.

Nesse sentido, evidenciar as produções que um corpo *anafêmea* (anatomicamente fêmea) negro produzia naquele espaço é inconcebível à dimensão de uma política de

cosmovisão¹³ centrada no poder que a posse de um pênis fabrica. Isso porque, nas sociedades brancas, “‘o corpo social’ ou ‘o corpo político’ não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente” (OYĚWÙMÍ, 1997, p. 3). Por isso, alguns corpos precisam ser eliminados literalmente, como lembra Oyěwùmí no caso da Alemanha nazista. Em razão dos modos como eram liderados os mocambos, como se articulavam as estratégias de combate aos opressores, muitas pesquisas baseadas na cosmovisão branca acabam por eliminar instantaneamente a possibilidade de uma liderança política ou militar de um corpo *anafêmea*, tratando-o, em casos isolados, como excepcionalidade.

Inconcebível porque um corpo *anafêmea* ocupa uma dimensão que foge à visualidade dicotômica de uma sociedade branca. As mulheres citadas (e outras), por exemplo, se apresentam em uma complexidade de relações: um corpo combativo de guerrilheira, de chefia, de mãe, líder de organização política, econômica, social e cultural. De alianças com outras *anafêmeas* negras, que conviviam com tantas outras, inclusive, mulheres indígenas. Um modelo de sociedade no qual diferentes povos se encontravam no Quilombo dos Palmares, pois é sabido, após escavações arqueológicas, que negros, brancos e indígenas viviam nos mocambos (Funari, 2012). Aqui anuncia-se uma política outra porque os corpos delas ocupavam lugares de destaque nestes mocambos e no que era o Quilombo como um todo.

Com o trabalho de Oyěwùmí, ao apresentar a cosmopercepção¹⁴ dos iorubás tradicionais que nos diz “que o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização. O exemplo clássico é a mulher que desempenhava os papéis de Obá (governante), omo (prole), ọkọ, aya, ìyá (mãe) e aláwo (adivinhadora-sacerdotisa), tudo em um só corpo” (Oyěwùmí, 1997, p. 19), questionamos as categorias brancas de pesquisa. Corpo ocupando vários territórios em uma sociedade, produzindo tantas relações possíveis, *anafêmeas* negras, Dandara e tantas outras o corpo iorubá tradicional e das guerreiras de Palmares são corpos impossíveis de serem determinados por uma cosmovisão branca, por um único sentido anatômico. Os corpos de Dandara, Acotirene e Aqaltune, por exemplo, nem mesmo podem ser limitados como lideranças de mocambos. Pois é possível que eles assumissem a função de mãe, reprodutora, chefe ou sacerdotisa em um único corpo integrado por várias percepções. Percepções essas que

¹³Relação com mundo mediado pela supremacia do sentido da visão

¹⁴Relação entre os vários sentidos, sem hierarquizá-los, desse modo a visão não é o mais importante, diferente da cosmovisão

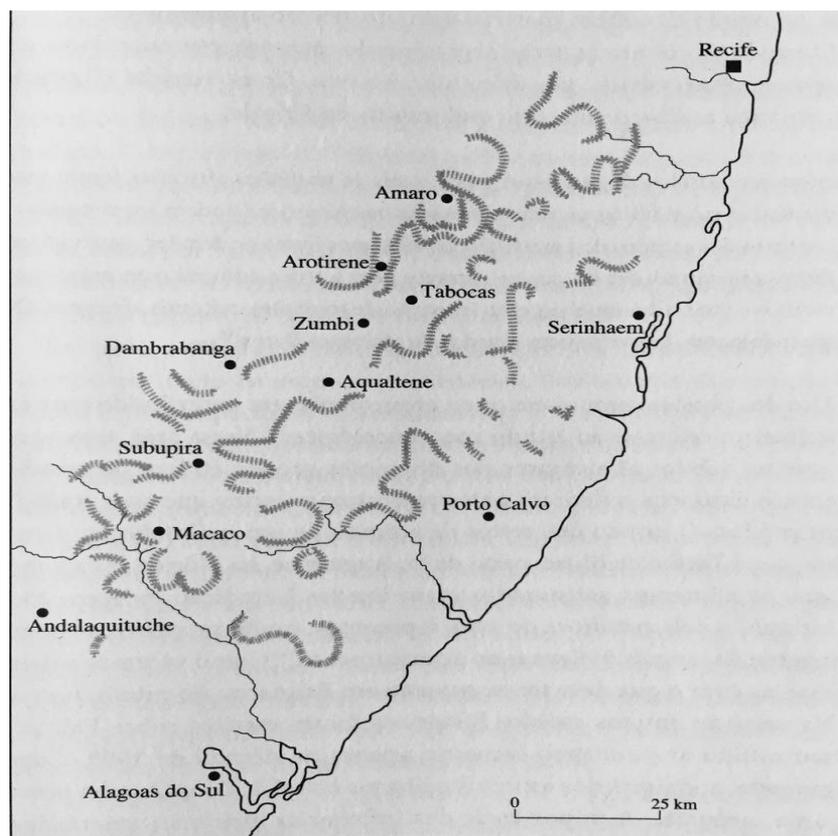
tornam o uso de categoria mulher impossível, já que esse termo carrega em si relações baseadas numa cosmovisão limitadora¹⁵.

A luta foi das mulheres e negras também!

Dito isso, o Quilombo dos Palmares caracterizava-se por ser um local de difícil acesso, longínquo dos grandes centros e portos. De matas fechadas, de caminhos estreitos e longos, serras e montanhas, com vista privilegiada e de uma vasta extensão territorial. Palmares não se limitava a sede, mas era composto de onze mocambos e ocupava parte dos atuais estados de Alagoas e Pernambuco. Era vasto em extensão territorial. O solo era produtivo. Havia produção de armas de combate; de alimentos; de pesca e outros.

Para termos uma dimensão territorial daquele que era o maior reduto da população negra no Brasil à época, vejamos o mapa abaixo:

Mapa 1 – Os mocambos no Quilombo dos Palmares



Fonte: (FUNARI, 2012, p. 39).

¹⁵Alguns trechos desse capítulo foram publicados na revista ABPN. Segue o link: Silva, J. A. do N., Mendes, T. M., & de Oliveira, J. M. (2020). DE ÁFRICA, NZINGA; DA DIÁSPORA, DANDARA: COSMOPERCEÇÃO DESCOLONIZANDO O CORPO NEGRO. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 12(33), 402-430. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/956>.

Dada a dimensão territorial e o quantitativo de mocambos existentes no entorno de Palmares, torna-se necessário destacarmos alguns nomes que também foram importantes para combater às tropas portuguesas (e outras) nas diversas tentativas de destruição de Palmares. Ressaltamos que a luta foi travada por mulheres e homens negros que não se esquivaram dela e que são referências no combate à escravização.

Inicialmente, estimasse que a população que viveu em Palmares aproximava-se de 20 mil pessoas (Gennari, 2011). De diferentes etnias, viviam em Palmares os mais diferentes povos, quer fossem negros, indígenas, pobres, brancos, ciganos e outros. Para além daqueles que fugiram das casas-grandes e senzalas, existiam também os que viviam às margens da sociedade palmarina à época e encontraram refúgio em Palmares.

Pedro Funari (2012) enumera diversas rotas de fuga desses povos. Entretanto, destacava, entre outros quilombos, o de Palmares, maior reduto de ex-escravizados fugidos das casas-grandes e senzalas, que lutavam contra o sistema de opressão e escravização a que eram forçadamente submetidos. Palmares ganha esse nome em decorrência do alto número de palmeiras que existiam no seu entorno. É símbolo, até os dias atuais, de luta, resistência, reverência, combate contra a dominação e opressão.

O meio de subsistência dos povos que viviam em Palmares se dava de forma autônoma, uma vez que o solo da região era produtivo e abundante em nutrientes. Eles sobreviviam da caça, pesca, colheita de frutas e raízes, criação de animais e outros. Também criavam “instrumentos de madeiras para lavrar a terra e, após encontrar minério de ferro em seu território, começam a forjar armas de corte e ferramentas para o trabalho agrícola”. (Gennari, 2011, p. 36). Portanto, “[...] a indústria artesanal raramente se separava da agricultura [...]” (Fiabani, 2012, p. 158).

É possível ainda encontrar resquícios, da época da formação do Quilombo de Palmares, dos processos de fabricação desses instrumentos, próximos à lagoa sagrada dos negros, no Parque Memorial Quilombo dos Palmares. Vejamos:

Imagem 2 – Pedra onde se fabricava armas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2025).

Palmares foi uma república, “cujo sentido nada tem a ver, portanto, com a ideia de ‘regime republicano’, por ocasião a monarquia, e Palmares nunca foi uma república neste sentido” (Funari, 2012, p. 31), mas, no de assegurar a defesa e a sobrevivência contra o colonialismo escravista (Fiabani, 2012). O lugar era de difícil acesso, matas fechadas, matos espinhosos, cipós e arbustos, com montanhas e pequenos morros a sua volta. Havia vários mocambos ao redor de Palmares, entre eles, o de Cerca Real dos Macacos, que originou posteriormente o primeiro nome da cidade de União dos Palmares.

A partir deste contexto, Palmares

se iniciou antes de 1630: [...] e por aqueles sítios se refugiaram, das fazendas vizinhas, os negros que se escapavam aos rigores dos cativeiros. [...] estado negro que nos recessos das brenhas assim se constituía e fortalecera, tinha tido começos mais modestos em diminuta reunião de escravizados fugidos, que iam aumentando de número com o tempo (Fiabani, 2012, p. 56).

Entre esses diferentes grupos da sociedade brasileira, estavam os homens e mulheres negros que não estavam dispostos a se submeter aos caprichos, castigos, humilhações dos que se intitulavam seus “senhores” e buscaram formar os quilombos com “escravos libertos e

insurretos e negros livres antes e depois da abolição. Enquanto vigora a escravidão, os quilombos cumprem função de abrigar as populações negras, configurando um tipo de resistência” (Fiabani, 2012, p. 29).

Palmares estava organizado para combater os inimigos. Apesar de ter sofrido vários ataques, ganhava a cada batalha mais força, por meio de estratégias para enfrentá-los, além de alto nível de produção de armas artesanais, bem como o mapeamento de pontos estratégicos dentro das matas que havia no entorno da Serra da Barriga, o que facilitava os contra-ataques a quem pensasse tentar destruir Palmares.

Palmares não estava limitado ao platô da Serra da Barriga. No seu entorno havia mocambos que eram chefiados por homens e mulheres que os lideravam. Entre esse é possível citar: “Osenga, líder militar e chefe de um mocambo; Zanguí, dirigente do mocambo Catingas; Cabanga, chefe do mocambo Una; Amaro, comandante do mocambo com o mesmo nome” (Gomes, 2011, p. 61). Entretanto, eles não viviam em um sistema de subordinação, em que um chefe era o superior, que tomava as decisões a sós e só posteriormente comunicava ao grupo. Em Palmares, ocorria o processo contrário:

os documentos revelam que todos os moradores reunidos em assembleia escolhem os membros de um conselho. Este, por sua vez, elege um chefe, cujos poderes, apesar de amplos, não dispensam a consulta popular quando estão em jogo decisões cruciais para a vida quilombola (Gennari, 2011, p. 38).

O maior líder de Palmares foi Zumbi. Esse, quando ainda criança foi parar nas mãos do padre Antônio Melo que lhe batizou, deu-lhe o nome de Francisco. Nascido livre em 1655, sobrinho de Ganga-Zumba, Zumbi aprende várias línguas na convivência e criação do padre, entre elas o latim. “Seu nome refere-se a seu provável papel espiritual na comunidade, zumbi sendo associado com um título banto, religioso e militar a um só tempo” (Funari, 2012, p. 36).

É válido ressaltar que essa condição espiritual não anula sua condição humana, do contrário, ambas coexistem em um só corpo. Aos quinze anos de idade, resolve fugir para o Quilombo de Palmares. “Aos vinte e dois, ele comanda parte das milícias palmarinas contra as investidas das tropas de Fernão Carrilho, ocasião na qual a direção geral das operações militares está nas mãos de Ganga-Zumba” (Gennari, 2011, p. 50).

O historiador brasileiro Décio Freitas, por volta de 1974, em sua busca constante no Arquivo Histórico Ultramarino da biblioteca da Ajuda, na Biblioteca Nacional de Lisboa e no Arquivo Distrital de Évora, acresce sobre Zumbi:

Zumbi nasceu no começo do ano de 1655, numa das inúmeras povoações palmarinas. Naquele ano, o então governador de Pernambuco, Francisco Barreto enviou a primeira expedição contra Palmares após a expulsão dos holandeses. Comandou-a Brás da Rocha Cardoso, um dos mais destacados comandantes da guerra. Entre os prisioneiros feitos numa pequena povoação

palmarina, contou uma criança do sexo masculino com escassos dias de existência, adjudicada por Brás da Rocha Cardoso ao chefe de uma coluna de Porto Calvo, organizada e aparelhada pela família Lins, poderoso clã de Alagoas. O negrinho recém-nascido foi dado de presente ao padre português Antônio Melo, do distrito do Porto Calvo, cujos limites marcavam a fronteira entre o povoamento e a república negra. O padre regressou a Portugal em 1662 para ser pároco em Santarém, de onde escreveu a um amigo do Porto, a que tudo indica um padre, várias cartas em que dá notícias de Zumbi. Conta ao padre que batizou o pretinho e lhe deu o nome de Francisco. Ensinou-o a ler e o fez seu coroinha quando contava dez anos de idade. [...] engenho jamais imaginável na raça negra e que bem poucas vezes encontrei em brancos. Aos dez anos Francisco conhecia todo o latim que há mister há de mister e crescia em português e latim muito a contento. Uma vez que Francisco sempre patenteava cadura perfeitamente cristã, o padre ficou consternado e perplexo quando certa manhã do ano de 1670 descobriu que seu coroinha com 15 anos de idade fugira para a companhia dos negros levantados de Palmares (Gomes, 2011, p. 65-66).

Outro nome emblemático nessa luta contra a escravização centra-se na figura de Ganga Zumba, pessoa que esteve à frente da organização política, social, econômica e cultural do Quilombo dos Palmares. “Ganga Zumba governou o Quilombo dos Palmares com seu irmão Ganga Zona, líder do mocambo Subupira” (Araújo, 2020, p. 74). Ambos eram filhos da fundadora do Quilombo dos Palmares, Aqualtune, que teve também outros filhos como Tocolo, Zambi e Acaiene.

Nesse período Ganga-Zumba era presidente do Conselho dos Maiorais,

“[aos] quais cabe exercer funções político-administrativas e que gozam de completa autonomia para as questões locais”. E, ao lado desses ainda era possível encontrar os “cabos de guerra, comandantes militares designados pelo que podemos chamar de chefe de Estado da confederação palmarina e aprovados pelo seu conselho, composto por representantes dos maiorais” (Gennari, 2011, p. 47).

Esses em sua maioria eram escolhidos por sua desenvoltura nos embates, por suas forças individuais e especialmente coletivas nas estratégias de combate aos inimigos. Por mais que alguém possa os ver em uma posição hierárquica, vale lembrar que eles não detinham poder algum. Destacamos que, com base no modelo de sociedade em que viviam os povos de Palmares, não lhe eram permitidos tomar decisões individuais sem consultar aos “maiorais”, que formavam um coletivo consultivo. “A base da organização social e política dos quilombos está assentada na ancestralidade e na consulta aos inquices, elementos das culturas africanas que contribuíram na formação do Quilombo dos Palmares” (Araújo, 2020, p. 39).

Assim ocorreu em razão de terem predominado na formação e organização do Quilombo dos Palmares “os povos do grupo linguístico bantu, pertencentes aos grupos étnicos ambundus e ovimbundus, vindos da região da África Centro Ocidental” (Araújo, 2020, p. 39).

Conseqüentemente esses povos trouxeram para a diáspora africana no Brasil seus hábitos, costumes, crenças e tradições. É um outro modelo de sociedade que não o atual.

A História procura narrar as tentativas de acordo feitas entre Ganga-Zumba e a capitania de Pernambuco, tentando colocá-lo na condição de traidor, inclusive, narrando que os seus companheiros também o viam assim no mesmo período. Entretanto, um fato nos chama a atenção ao observarmos a cronologia traçada no livro que comemora o Parque Memorial Zumbi dos Palmares como patrimônio do Mercosul, que apresenta a seguinte afirmação: “em 1676 – Expedição devastadora promovida por Fernão Carrilho **forçou** Ganga-Zumba a escrever uma carta ao governador de Pernambuco, Pedro de Almeida, pedindo um acordo de paz” (Santos *et al.*, 2017, p. 41, grifo nosso).

Se “forçou”, então não foi por livre e espontânea vontade. Foi obrigado. E essa condição o levou à morte, inclusive, pelas mãos dos seus que se sentiram traídos. Esse acordo aceito por ele, segundo Araújo (2020, p. 75), “provocou uma divisão entre os quilombolas. Um grupo, que discordava do acordo, o assassinou nesse mesmo ano, 1678, assumindo Zumbi dos Palmares a liderança do Quilombo dos Palmares”.

Infelizmente, é chegado o momento da *des-trui-ção*. Sim, sílabas separadas para informar que, por mais que tropas portuguesas e holandesas, por volta do século XVII, tenham tentado por diversas vezes derrubar Palmares, e sem sucesso em muitas delas, lamentavelmente, em fevereiro de 1694, o que uma nação tivera construído ao longo de um século vira ruínas.

As tropas inimigas destruíram o que o povo negro tivera construído. Mas ficou o legado, o exemplo, os modos de organização, a luta, a cultura, os costumes, os vestígios, a dança, a música, a culinária, as vestimentas, modos de vidas outras.

Temos hoje o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, uma representação do que foi Palmares no século XVII. Apesar de estar longe do que foi o verdadeiro Quilombo dos Palmares, é um local muito representativo e significativo, pois permite-nos pisar em terras firmes que nossos antepassados pisaram:

Aqulture? Presente!

Dandara? Presente!

Acotirene? Presente!

Ganga-Zumba? Presente!

Zumbi? Presente!

Tantos outros de nós? Presentes!

Imagem 3 – Muxuma – palácio do Rei



Fonte: arquivo pessoal do autor, (2022).

3.3 SOBRE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL E EM ALAGOAS – O CASO DE MUQUÉM

Tradição...

Crenças...

Danças...

Culinária...

Artes...

Se fazem presentes até hoje!

As comunidades de remanescentes quilombolas no Brasil têm ganhado outras dimensões distintas daquelas que lhes atribuíram outrora, enquanto lugar de “negros fujões”, “lugar de preto”, “lugar de escravizados”, “espaços rurais”. Há outra conjuntura, posterior à derrubada dos quilombos que resistiram ao período escravocrata, mediante as várias possibilidades de nos recriarmos em diferentes espaços, que simbolizam as lutas, nas diferentes regiões do país, pela liberdade das vidas do nosso povo.

No processo de escravização, quilombos eram considerados

comunidades organizadas por africanos livres que se recusaram a submeter-se aos grilhões e à chibata. Africanos orgulhosos de sua liberdade e dignidade humana. Os quilombos, que variavam segundo o tamanho das terras ocupadas e o número de seus habitantes, via de regra mantinham bem-organizada e eficiente produção agrícola, formas de vida social instituídas segundo modelos tradicionais africanos adaptados à nova realidade da América (Nascimento, 2019, p. 74).

E, a partir dessa contextualização, Schimdt, Turatti e Carvalho (2002, p. 3) afirmam que as comunidades de remanescentes quilombolas, se constituíram a partir de

uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

No entanto, as realidades têm sido as mais diversas possíveis. Por mais que muitas dessas comunidades tenham surgido nos modos como indicam os autores, cabe a nós falarmos sobre outras e possíveis formações. O Censo do IBGE (2022) é um retrato dessa nova ocupação/formação territorial quilombola.

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número da população de remanescentes quilombolas foi contabilizado, bem como as comunidades e domicílios existentes.

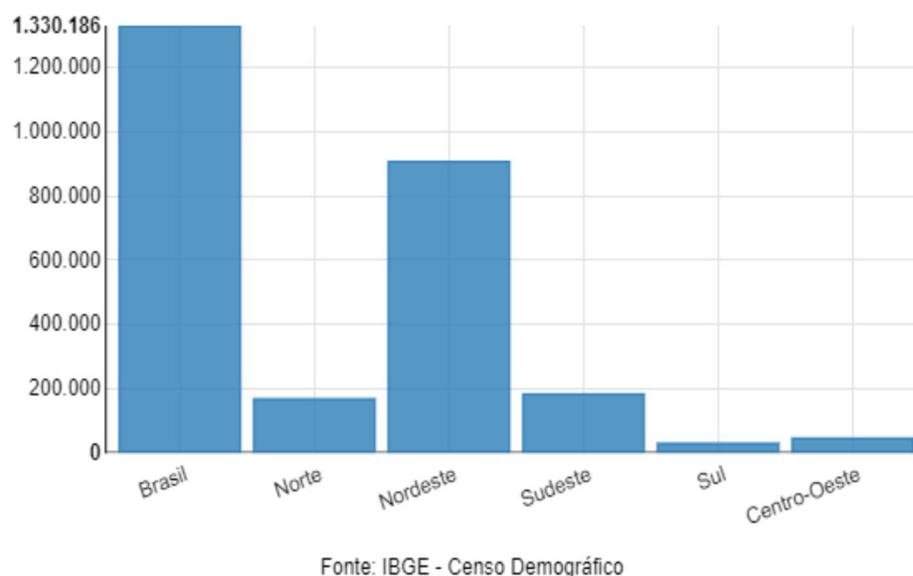
No que diz respeito à população, os dados do IBGE (2022) apontaram um número de quilombolas no país de 1.330.186 (um milhão, trezentos e trinta mil, cento e oitenta e seis) pessoas, ou seja, 0,65% do total de habitantes do país.

Quanto aos domicílios, foram identificados 473.970 (quatrocentos e setenta e três mil, novecentos e setenta), onde residia pelo menos uma pessoa quilombola, espalhados por 1.696 municípios brasileiros. O Censo apontou que os territórios quilombolas oficialmente delimitados abrigam 203.080.756 (duzentos e três milhões, oitenta mil, setecentos e cinquenta e seis) pessoas (IBGE, 2022).

Um dado importante a ser dito é que a região Nordeste concentra o maior número de pessoas. 68,19% ou 906.337 (novecentos e seis mil, trezentos e trinta e sete), do total de quilombolas existentes no país, tal como mostra o gráfico abaixo (IBGE, 2022)¹⁶.

¹⁶Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9578#resultado>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

Gráfico 2 – População quilombola no Brasil e por região



Fonte: IBGE (2022).

Em Alagoas, cerca de 37.722 (trinta e sete mil, setecentos e vinte e duas) pessoas se declararam quilombolas, o que deixa o Estado com a sexta maior população quilombola do país. Ainda de acordo com o Censo, apenas 2% da população quilombola de Alagoas vive em territórios demarcados. O restante, 98%, está fora desses territórios (IBGE, 2022).

Segundo a pesquisa, Penedo é a cidade com a maior população quilombola do estado de Alagoas, sendo 5.280 (cinco mil, duzentos e oitenta) pessoas que se identificam dessa forma, o que representa 9% da população da cidade. Seguidos de Traipu com 2.938 (duas mil, novecentos e trinta e oito) pessoas; Arapiraca, 2.128 (duas mil, cento e vinte e oito); Poço das Trincheiras, 1.945 (mil novecentos e quarenta e cinco); São José da Tapera, 1.540 (mil quinhentos e quarenta) (LEÃO, 2023).

Em União dos Palmares, na Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Muquém cerca 561 (quinhentos e sessenta e uma) pessoas se declararam quilombolas, o que representa menos de 1% do total da população palmarina.

No país há mais de duas mil Comunidades de Remanescentes Quilombolas certificadas. O órgão responsável pela certificação dos territórios é a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2022), que os intitula como Território Cultural Afro-Brasileiro. No entanto, é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que dá continuidade à regularização fundiária até que seja titulada como propriedade coletiva da comunidade. Dito isso, o Brasil possui, até o momento da escrita desta tese, cerca de 3.563 (três mil, quinhentos e sessenta e

três) Comunidades de Remanescentes Quilombolas das quais 2.901 (duas mil, novecentas e uma) são certificadas (Brasil, 2022).

Quanto as certificações por regiões, cabe dizer que o Sudeste possui cerca de 492 (quatrocentos e noventa e duas) Comunidades de Remanescentes Quilombolas certificadas dentre as 589 (quinhentas e oitenta e nove) existentes no total. Minas Gerais é o estado com maior concentração de Comunidades de Remanescentes Quilombolas certificadas: 361 (trezentas e sessenta e uma), de um total de 448 (quatrocentos e quarenta e oito) comunidades existentes.

A região Nordeste possui o maior número de Comunidades de Remanescentes Quilombolas e certificações. São 1.765 (mil, setecentos e sessenta e cinco) certificações para 2.241 (duas mil, duzentos e quarenta e uma) comunidades (Brasil, 2022).

O estado da Bahia é o que mais apresenta certidões emitidas, 682 (seiscentos e oitenta e duas); o Maranhão é o estado com o maior número de Comunidades de Remanescentes Quilombolas, 855 (oitocentas e cinquenta e cinco).

É preciso dizer ainda que em Alagoas há cerca de 71 (setenta e uma) Comunidades Quilombolas certificadas de um total de 72 (setenta e duas) existentes. Dentre elas, temos uma em União dos Palmares - AL, a Comunidade de Remanescentes Quilombola Muquém, certificada em 19 de abril de 2005.

Os dados nos permitem conectarmos aquele que foi o maior Quilombo existente das Américas, o de Palmares, localizado na região nordeste, no Estado de Alagoas, no município de União dos Palmares, a Muquém, uma das primeiras Comunidades de Remanescentes Quilombolas a ser certificada no estado.

Afirma-se isso para ressaltar que Muquém surge de uma doação. Inicialmente, de acordo com seu Edson, morador da comunidade, Muquém pertenceu ao casal

Rosa Maria dos Santos e Venâncio Bezerra da Silva, que se desfez de Muquém e ofereceu para o caseiro Miguel Bezerra da Silva que tomava conta das terras do casal. Miguel para pagar as terras, pegou um empréstimo a Basiliano Sarmiento para arrendar Muquém. Só que Miguel não conseguiu pagar a dívida e Basiliano Sarmiento tomou as terras novamente e as colocou a leilão. A partir desse momento um homem bondoso, generoso comprou e deu para Casemiro Bezerra da Silva e Felícia Maria da Conceição para que quem estivesse em Muquém não saísse mundo afora (Silva, 2018).

Certamente, Muquém surge após o período de derrubada de Palmares. Conta-se que os que conseguiram fugir se refugiaram no campo vasto que era Muquém, antes mesmo de ser habitado pelos seus fundadores, mas não se sabe ao certo seu destino. Posteriormente, ao ser

habitado, os sujeitos, por estarem em terras que são de remanescentes quilombolas, assim passam a ser chamados.

Entretanto, Muquém hoje apresenta outro aspecto sócio-habitacional. Suas casas antigas (algumas de taipa e barro, outras de alvenaria), deram lugar a outra estrutura¹⁷. Ganhou um centro ecumênico, um galpão para poder guardar suas peças e esculturas, um salão para apresentações e recepções dos visitantes, uma escola com amplas salas de aula, pátio, laboratórios e outras dependências. Mas, seu povo, sua gente, são os mesmos.

A partir dessa nova conjuntura, dimensão política, social e econômica em que o povo de Muquém passa a viver, torna-se necessário entendermos esse território através de uma visão contemporânea de quilombo, que se entende como

uma força social relevante no meio brasileiro, dando uma nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao Centro, Sul e Sudeste do país) e terra de preto (mais ao Norte e Nordeste), que também começa a penetrar no meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno de terreiros de candomblé (Arruti, 2005, p. 26).

Muquém não está longe do que afirma o autor, pois, além de ser localizada na zona rural, fica próximo aos pés da Serra da Barriga. Muquém carrega marcas de sua ancestralidade nos sujeitos que moram nela e carregam consigo esse registro, quer seja no artesanato com argila de panelas, tachos e esculturas, quer seja nas apresentações e oficinas de danças afro-brasileiras, como a capoeira, demarcada como patrimônio da herança cultural deixada pelos seus ancestrais.

Essas marcas que definem os povos quilombolas dentro de uma perspectiva contemporânea têm, aos olhos de Cunha Junior (2012, p. 163), implicações em diversas áreas, de modo que as definições de quilombos, portanto, “nos remetem à cultura, identidade, territórios, propriedades, bens econômicos, sociais, culturais e políticos. Habitação, saúde e educação das comunidades de quilombos são mutáveis em função das produções conceituais”.

E, legalmente, os quilombos, dentre os quais Muquém, passam a ter como garantia dos povos que vivem em territórios quilombolas, seus direitos postos na Constituição Federal (CF) de 1988, no artigo 68, como remanescentes das comunidades dos quilombos dos quais estejam ocupando suas terras, ficando-lhe “reconhecida à propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Posteriormente no artigo 216 da CF determina-se que

¹⁷Após a enchente ocorrida no ano de 2010, quando as casas foram destruídas e depois substituídas por casas do Programa da Reconstrução do Governo Federal, que deu início à reconstrução no mesmo ano, porém, finalizou-as apenas um ano depois.

constituem às comunidades quilombolas como “patrimônio cultural brasileiro, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988).

Por outro lado,

[...] quilombo não significa refúgio de escravizados. Trata-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativo e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime de escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (Munanga e Gomes, 2006, p. 33).

Analogicamente e como marca desta identidade, ancestralidade, resistência, de um povo que luta em busca de melhorias, o artesanato tem sido o marco histórico na vida do povo de Muquém. A herança de seus ancestrais, que se mantêm vivos até os dias atuais, é carregada por um grupo de idosos/as da comunidade que se debruçam diariamente a confeccionar suas obras de arte feitas à mão, com argila, como herança cultural de um povo que não se negou a lutar por sua gente em Palmares.

Em Muquém, as identidades culturais têm sido construídas a partir das diferentes obras de arte que são moldadas pelos diferentes artesãos. Cada um trabalha especificamente com elementos os quais se identifica. A exemplo, dona Irineia, esculpe, como obras de arte, cabeças de bonecos; dona Marinalva, panelas e potes; seu Edinho, tigelas, panelas e obras de Zumbi; entre outros. Porém, ressalta-se que a identidade construída por cada um deles contribui para uma valorização do lugar onde moram, além da diversidade desses elementos culturais.

Para Hall (2019) a identidade “é definida historicamente e não biologicamente”. Uma vez que os artesãos herdaram de seus pais e avós o trabalho com a argila, é possível compreender o quanto cada um carrega consigo o contexto histórico de quando começaram a trabalhá-la. Uma herança que cada um carrega com muito orgulho e esperança de que seus filhos, netos e bisnetos possam herdar este aparelho cultural dos povos de Muquém, o artesanato com argila. Apesar de que, vale salientar que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (Hall, 2019 p. 13).

A arte com panelas, esculturas e obras de arte, retratada na obra “*A presença negra em Alagoas*” de Tenório (2015), citada nos textos de Costa (2015) e Araújo (2015), feita com o barro, são heranças culturais dos povos africanos que viveram em Palmares. Manter essa herança viva, mesmo que escassa, pouco valorizada e invisibilizada, pessoalmente e

profissionalmente, é símbolo de resistência e de ocupar um papel de destaque no cenário nacional e conseqüentemente alagoano, como uma forma de lutar pela sobrevivência pessoal e coletiva do nosso povo, afirmando que eles estão aqui para falar e retratar o lugar que vivem, sua gente, seus ancestrais e não permitir que essas caiam no esquecimento. Muquém é símbolo de um povo bravo, forte e valente.

Historicamente correlacionar Muquém com heranças dos seus povos é uma forma de manter vivos nossos ancestrais. Honrar nossas crenças, costumes, tradições sociais, culturais, religiosas e econômicas é ocupar um lugar de resistência em um cenário que exclui, menospreza e desqualifica social e culturalmente a marca da ancestralidade que há em nós. Há uma tentativa histórica em negar o povo negro e sua gente. Muquém, por ser uma entre várias outras comunidades de remanescentes quilombolas que há no país, sofre com essa negação, quer seja aos direitos básicos à saúde, educação, lazer, moradia, quer seja aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Muquém é um espaço de luta e resistência do povo negro que viveu em Palmares. É o retrato de um povo que lutou décadas por reconhecimento territorial, por pertencimento cultural, social, econômico e educacional. Que luta por equidade, pela não negação da identidade étnica do seu povo. Uma gente séria, sensata, combativa. Comunidade de um povo humilde, esperançoso de dias melhores, do campo, da roça, da luta, do trabalho artesanal e braçal.

Dito isto, merece menção um grande feito que marcou a vida dos quilombolas desta comunidade, no ano de 2010: uma enchente, que destruiu casas, fornos, vidas e outros, mas que não apagou a fé e a esperança nos dias melhores que estavam por vir.

Foram longos dias de um inverno chuvoso na região Nordeste. Pernambuco e Alagoas foram os estados em que as chuvas destruíram drasticamente parte de suas cidades. Em Alagoas, um dos municípios mais atingidos pelas águas foi o de União dos Palmares.

Era dezoito de junho, após longos dias chovendo, quando na cidade de União dos Palmares se escutaram boatos de que a barragem Maria Maior, localizada em Canhotinho, Pernambuco, se rompera. Os rumores se confirmaram, e, ao cair da noite, as águas daquele que é o principal rio da cidade, o Mundaú, transbordaram. Destruiu ruas, deteriorou moradias, deixando pessoas desabrigadas sem seus pertences, sem seus entes queridos.

A enchente marcou drasticamente a vida dos moradores da Comunidade de Remanescente Quilombola do Muquém. E esse acontecimento que muitos não esperavam evidenciou para os moradores uma nova organização social, um novo modelo de viver, as relações com os familiares, as disposições das casas. Assim, mais do que um fator natural, a enchente impactou diretamente a Comunidade do Muquém, pois houve uma modificação do espaço, surgindo

um novo significado para aqueles que compactuam com as diferentes narrativas (Ribeiro, 2018, p. 95).

Essa nova organização caracterizou-se em outro modelo de casa, outro modelo de organização social, política, cultural e econômica. Há quem diga na própria comunidade, em especial os mais velhos, que existem dois *Muquéns*: um rural e um urbano. Pois há ainda quem more na parte alta, que os próprios moradores chamam de “Muquém rural”, aonde a água não chegou e há quem more na nova organização, onde as casas estão dispostas em formato de “vila, arruadas” (pelo fato de as casas serem próximas).

Muquém é uma das primeiras comunidades de remanescentes no Estado de Alagoas a ter o título de reconhecimento de suas terras quilombolas, juntamente com mais seis comunidades – Cajá dos Negros, Povoado da Cruz, Alto do Tamanduá, Jacu, Mocó e Quilombo –, exatamente no dia 19 de abril de 2005, dez anos após a reverência aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares.

O Estado de Alagoas tem setenta e duas Comunidades Quilombolas, reunindo mais de seis mil famílias, de acordo com o mapa divulgado pelo Instituto de Terras e Reformas Agrárias de Alagoas (ITERAL), sendo que setenta e uma delas são certificadas e uma aguarda certificação pelo órgão competente. Abaixo, mapa das comunidades quilombolas em Alagoas (ITERAL, 2022).

Mapa 2 – As comunidades quilombolas em Alagoas



Fonte: ITERAL, (2022).

O mapa está dividido por região e cada uma delas está representada por uma cor. Nelas, há um quantitativo de Comunidades de Remanescentes Quilombolas por cada região.

A seguir, uma tabela que detalha o quantitativo de comunidades por cada região:

Tabela 4 – Comunidades certificadas em Alagoas

COR	NOME DA REGIÃO	QUANTIDADES¹⁸
	Alto sertão	16 Comunidades
	Médio Sertão	21 Comunidades
	Planalto da Borborema	07 Comunidades
	Agreste	12 Comunidades
	Baixo do São Francisco	05 Comunidades
	Tabuleiros do Sul	03 Comunidades
	Metropolitana	01 Comunidade
	Serrana dos Quilombos	04 Comunidades
	Norte	03 Comunidades
-	09 regiões	72 Comunidades

Fonte: o autor (2024).

Muquém localiza-se em Serrana dos Quilombos, região coberta por serras, morros e matas. Não à toa, a comunidade está próxima aos pés da Serra da Barriga, local que abrigou o maior Quilombo existente das Américas, o de Palmares. Muquém herda de Palmares a cerâmica, em forma de artesanato, aprendido de seus ancestrais; as danças, como coco de roda, capoeira, maculelê e grupos afros; a cura a partir das ervas medicinais; a tradição oral de transmitir os diversos saberes às diversas pessoas.

Parte das famílias em Muquém sobrevivem da agricultura familiar, outras do trabalho braçal no campo; algumas mulheres sobrevivem especificamente do artesanato e, uma parte mínima dos moradores, de serviços prestados à prefeitura de forma contratual ou como funcionários públicos. Estes são os diferentes modos e meios de sobrevivência dos quilombolas palmarinos atuais, que ironicamente, pela água e pelo barro (de onde os artesãos tiram parte de seus sustentos), por pouco não tiveram suas vidas ceifadas.

Com a enchente do Rio Mundaú, que atingiu a comunidade quilombola de Muquém, parte da comunidade não teve para onde ir. Algumas pessoas conseguiram escapar a tempo, não sendo pegas de surpresa. Outras ficaram por quase doze horas ilhadas.

Artesãos ficaram sem os seus fornos. Em várias casas, tanto os pertences como os elementos culturais foram levados pelas águas, restando-lhes a vida, a fé e a esperança. Para outros restou a possibilidade de terem encontrado, no breu daquela noite desesperadora, a

¹⁸ As quantidades encontram-se no site do ITERAL. Disponível em: <https://iteral.al.gov.br/gpaf-gerencia-de-politica-agraria-e-fundiaria-1/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas/comunidades-certificadas>.

ascensão, a salvação, na subida em dois pés de jaca, ou como se ouve na comunidade, jaqueiras¹⁹.

Esse fato foi tão marcante para a comunidade quilombola de Muquém que essa história é rememorada, sendo narrada e recontada entre seus membros, assim como para os visitantes. Chama-nos a atenção que essas árvores da comunidade tenham ganhado uma representação simbólica especial, integrando as histórias que se repetem pelos mais velhos às crianças no processo de formação da identidade quilombola desse grupo em particular. Consideramos esse fato central, se constituindo o *mitema* desse grupo, e como afirmara a filósofa Fétizon (2002, p. 230):

Formalmente, entendo que a *educação* é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a *educação* é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como *homem*. Enquanto mecanismo, a *educação* é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em *humanidade* (ou como *homens*).

A artesã dona Irineia eternizou o feito narrado a respeito das árvores em obra de arte. Vejamos:

Imagem 4 – A Jaqueira



Fonte: Costa, (2018).

¹⁹A destruição causada pelas chuvas na região de União dos Palmares foi notícia na imprensa nacional. Assim como das árvores que salvaram os seus moradores. Ver: <http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/09/arvores-savam-quilombolas-da-enxurrada-em-uniao-dos-palmares.html>. Disponível em:

Neste sentido, se compreendermos que uma das funções da educação está profundamente ligada com a formação humana (Almeida; Ferreira-Santos, 2001, p. 15-30), o rememorar a história da enchente ocorrida na comunidade quilombola de Muquém e a simbolização das árvores que salvaram as pessoas, especialmente com a identificação desse *mitema* na contação de histórias para as crianças da comunidade, despertou-nos o desejo de realizar uma metanálise.

Enfatizamos a existência de duas associações na comunidade que objetivam angariar benefícios para os moradores do quilombo. Uma delas destaca-se por desenvolver projetos voltados ao incentivo de criação de galinhas, produção de ovos caipiras, cultivo de hortaliças, batatas, macaxeiras, fabricação de bolos de massa puba, entre outros.

Além disso, as associações se articulam para, quando possível, angariar recursos junto aos governos Federal, Estadual e Municipal, por meio de projetos para melhorias da comunidade.

3.4 ASPECTOS POPULACIONAIS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MUQUÉM

As informações que virão a seguir foram coletadas na base de dados do Prontuário Eletrônico do Cidadão (PEC) do Ministério da Saúde e se referem à Unidade de Saúde da Família (USF) Santa Luzia, do Município de União dos Palmares, Alagoas. As referidas informações são da Agente Comunitária de Saúde (ACS), Kerolayne Lourenço da Silva, cedidos pelo responsável do setor de Tecnologia e Informação da Secretaria Municipal de Saúde de União dos Palmares.

Os dados foram solicitados pessoalmente ao responsável, que os enviou a nós pelo Whatsapp em agosto de 2024. Ressaltamos que, de acordo com a ACS, os números desse banco de dados podem sofrer alterações frequentes em razão de famílias e/ou pessoas mudarem-se do local e/ou estarem desatualizados, mas que são precisos.

No entanto, para colher os dados foi preciso fazer uma análise do Relatório de Cadastro Individual do PEC. De acordo com ele:

Tabela 5 – Identificação do usuário/cidadão

Descrição	Sim	Não
Responsável familiar	172	343
Desconhecem nome de mãe	2	513
Desconhecem nome de pai	69	446

Fonte: (Pec, União, 2024).

Os números apontados na tabela revelam um dado curioso que diz respeito ao número de filhos que desconhecem a filiação paterna. Podemos levantar hipóteses sobre esse dado ocorrer em razão de: o abandono paterno; a resistência em registrar; o não reconhecimento da paternidade; até mesmo, a mãe se recusar a informar.

Do total de 515 (quinhentos e quinze) pessoas que moram na comunidade cerca de 172 (cento e setenta e duas) são responsáveis familiar, enquanto 343 (trezentas e quarenta e três) não respondem diretamente por suas famílias, mas as compõem.

Quanto ao **número de pessoas por sexo** (masculino e feminino), os dados coletados apontam que:

Tabela 6 – Número de pessoas por sexo

Descrição	Quantidade
Masculino	259
Feminino	256
Total	515

Fonte (Pec, União, 2024).

No que diz respeito à **identificação do cidadão no quesito raça/cor**, o PEC faz uso da classificação do IBGE para classificar, de acordo com a pele, os quilombolas. Observe a tabela a seguir:

Tabela 7 – Identificação do cidadão – raça/cor

Descrição	Quantidade
Branca	19
Preta	225
Parda	259
Amarela	12
Indígena	0
Total	515

Fonte: (Pec, União, 2024).

De acordo com os dados apresentados no cadastro realizado pela ACS, a maioria dos quilombolas, 484 (quatrocentos e oitenta e quatro) pessoas, se autodeclara negra (pretos ou pardos), enquanto 19 (dezenove) se declaram brancos e 12 (doze), amarelos.

No que concerne ao número de **crianças menores de 01 a 14 anos**, em relação ao total da população quilombola de Muquém, temos os seguintes números:

Tabela 8 – Crianças menores de 01 a 14 anos

Descrição	Masculino	Feminino	Total
Menor de 01 ano	5	-	5
01 ano	4	5	9
02 anos	3	3	6
03 anos	9	4	13
04 anos	3	4	7
05 a 09 anos	24	23	47
10 a 14 anos	42	25	67
	90	64	154

Fonte: (Pec, União, 2024).

Esse dado é importante para dizermos que as crianças que fizeram parte dessa pesquisa estão na faixa etária dos nove aos onze anos. Outro dado que é preciso destacar é que o número de crianças do sexo masculino, 90 (noventa) é maior que as do feminino, 64 (sessenta e quatro), perfazendo um total de 154 (cento e cinquenta e quatro) crianças em Muquém.

Parte das crianças (supomos que todas aquelas que têm idade escolar) estão matriculadas na rede de ensino. Apesar de não haver uma creche em Muquém, a escola abriu turmas de creche, onde alguns bebês estão matriculados. A tabela a seguir aponta esses números entre creche, pré-escola (educação infantil), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), informando na descrição o curso mais elevado que as crianças frequentam atualmente ou o último que frequentaram. A tabela intitula-se **Ano em que estuda** e compreende todos os cidadãos de Muquém.

Tabela 9 – Ano em que estuda

Descrição	Quantidade
Creche	29
Pré-escola	5
Classe de alfabetização	6
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	114
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	114
Ensino fundamental completo	11
Ensino fundamental especial	1
Ensino fundamental EJA - séries iniciais (supletivo 1ª a 4ª)	9
Ensino fundamental EJA - séries finais (supletivo 5ª a 8ª)	11
Ensino médio, médio 2º ciclo (científico, técnico, etc.)	46
Ensino médio especial	8
Ensino médio EJA (supletivo)	14

Superior, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado	7
Nenhum	27
Não informado	113
Total	515

Fonte: (Pec, União, 2024).

Sobre os anos em que as crianças estudam ou frequentam as salas de creche existentes na escola, os dados da tabela apontam que a maioria delas estão matriculadas. No entanto, nos causa estranheza o número de crianças matriculadas nos anos e finais do Ensino Fundamental serem iguais.

4 “UÉ, ENTÃO QUER DIZER QUE AGORA PRECISAMOS ESPECIFICAR O TIPO DE EDUCAÇÃO?” SIM! UMA EDUCAÇÃO OUTRA, A ESCOLAR QUILOMBOLA

Não fizemos os quilombos sozinhos.
 Para que
 fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os
 nossos saberes de África, mas os povos indígenas
 daqui nos disseram que o que lá funcionava de um
 jeito, aqui funcionava de outro.
 Nessa confluência
 de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos
 povos afroconfluentes, em conversa com os povos
 indígenas.
 No dia em que os quilombos perderem
 o medo das favelas, que as favelas confiarem nos
 quilombos e se juntarem às aldeias, todos em
 confluência, o asfalto vai derreter! (Santos, 2023).

Isso, “educação outra”! É uma resposta a uma provocação de um colega de sala da pós-graduação quando, em uma aula em que uma outra colega apresentava um seminário solicitado pela professora da disciplina, ele fez o seguinte questionamento: “ué, então quer dizer que agora vamos ter que especificar todos os tipos de educação”? Sim! Vamos, pois é necessário demarcar esse território-tempo; essa luta; esse campo.

“Tempo”, para afirmar-se outro que também é o de ontem, de hoje, amanhã e sempre. “Luta”, por tratar-se de um grupo específico da sociedade que busca por demarcações territoriais, vislumbrando dias melhores para si e para os seus, em coletividade. “Campo”, para definir um marco epistemológico, o da não colonialidade. “Território” sim: das Comunidades de Remanescentes Quilombolas hoje.

Um espaço escolar quilombola onde os saberes sejam produzidos de modo transversal e construídos coletivamente. Por mais que a educação seja universal, é importante dizermos de um outro lugar/território e dos saberes ali produzidos que diferem de outros. E o que dizer quando os saberes são frutos de outro lugar que não o nosso de origem, de moradia estudantil, de pesquisa, de vivências, de experienciar o velho, o novo, a vida...?

Isso... é uma educação outra!

A quilombola...

que se (re)construirá na...

coletividade...,

no saber ancestral...,

na oralidade...,

no outro e em si...

A educação escolar quilombola é o saber ancestral dos povos de África e da diáspora: as ervas medicinais, os batuques, as cantigas de rodas, a dança afro, o maculelê, a capoeira, o coco de roda, o artesanato, os artesãos, o João, a Maria, o Benedito e tantos outros. A educação escolar quilombola surge da identidade e do pertencimento de um povo com o seu povo, com outros povos e tantos, tantos outros.

Anuncia-se “outra” não no sentido de impor outro modelo de educação e ou afirmar que, para cada especificidade, lugar, território, deva existir um modelo próprio de educação, mas para pensarmos outros modos escolares de existir para além daqueles que nos têm sido apresentados desde a formação deste país.

Não é sobre padronização ou imposição. É sobre outros possíveis “quilombamentos escolares”. Não os anunciamos e jamais nos disporíamos em colocar os saberes do chamado “centro”, “único”, e “universal” como pilares desta construção epistemológica. Aqui fazemos questão de anunciar os saberes daqueles que foram condenados a estar “às margens”, “abaixo” “aquém”.

Não! Não estamos. E se ousam reafirmar que é “lá” o nosso lugar, anunciamos outros possíveis: plurais, diversos, múltiplos, muitos, outros. São os que estão em África, na diáspora, são os que compõem uma coletividade tanto lá, como cá. São os saberes que estão atrelados às crenças, aos costumes, às tradições e a vidas outras.

Tomamos esta postura epistêmica para afirmar que é desse outro não lugar que traremos nossa sustentação teórica. É sobre a pluriversalidade dos saberes como “o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (Noguera, 2012, p. 64). Afirmamos desde outra percepção.

Afirmar desde outra percepção significa dizer que o que tenha ou tivera sido produzido sobre nós e sem nós não necessariamente corresponde a nós. Significa dizer que aqui é tudo com e sobre nós. Nada de “sobre nós e sem nós”. Significa afirmar que as perspectivas produzidas por nós são válidas e legítimas, dispõem de rigor científico, validade e vozes.

E nessa direção, “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (Santos, 2010, p. 51).

É na década de 1980 que o tema da educação escolar quilombola no Brasil ganha destaque. Esse tem sido empreendido em diversos setores da sociedade. Não obstante, o Movimento Negro Unificado tem levantado essas e outras pautas há décadas no que diz respeito

à implementação de políticas educacionais que possam atender a esta demanda da população brasileira. No entanto, é preciso dizer que

A educação quilombola é compreendida como um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo [...]. Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre os homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização (Teixeira; Barros, 2003, p. 7-10).

Não há como não pensar uma educação escolar quilombola sem as relações que as pessoas vivem, atravessam e pelas quais são atravessadas, sem os diversos elementos sociais, culturais, econômicos e relacionais que lhes pertencem. A convivência é a base da construção dos saberes, especialmente aqueles que são transmitidos de forma oral e prática dos mais velhos para os mais novos.

O sagrado ocupa um papel primordial nas relações estabelecidas entre a escola e o quilombo, pois muitos dos saberes, como o que se relaciona com as plantas medicinais, por exemplo, ocupam um papel importante junto à fé, à cura, à melhora. As vivências em e nas comunidades quilombolas precisam ser pilares de uma educação outra.

A terra é um elemento indispensável na e para as construções dos saberes produzidos na comunidade que precisa ser absorvida nos e pelos projetos políticos pedagógicos (PPP) escolares de comunidades quilombolas, no sentido de que tudo que se produza nela poderá fortalecer vínculos entre a escola e a comunidade.

Como exemplo, podemos dizer da agricultura familiar, na qual os alimentos plantados por pessoas da comunidade podem ser consumidos pelos alunos e até mesmo plantados por eles com o auxílio dos que dominam as técnicas de plantação e cultivo. E dizer também do barro, que pode ser transformado em obras de arte, a exemplo do que fazem os artesãos de Muquém, contribuindo com a renda. Pois,

Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe a geração avó. [...] Pulsam as memórias do amanhecer em uma casa construída com materiais locais, com uma parte do teto feita de telhas de adobe cru e outra parte feita de palha e madeira. A arte é conversa das almas porque vai do indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada. A cultura é o contrário. Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida (Santos, 2023, p. 1, 11).

O saber é transversal...

É coletivo...

É ancestral...
É passado de geração em geração...
É o outro possível...
de uma outra educação...

Os estudos, no que tange à educação quilombola no país, ganharam força em 2012 em razão da implementação de políticas educacionais que pudessem atender àqueles que ocupam um território na sociedade, que é sinônimo de luta e resistência, outrora ocupado por aqueles que escaparam dos malfeitores das casas-grandes e senzalas, os diversos quilombos existentes no país. Esta política é fruto das diversas personalidades negras que clamam por justiça e equidade racial também na educação, resultando nas DCN para Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). E nesse sentido, elas prescrevem que

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. [...] É a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Neste caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. [...] Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas, e que recebem parte significativa dos seus estudantes (Brasil, 2012, p. 1 e 26).

Requerer uma pedagogia própria quanto às questões étnicas e culturais, mas em seu quadro docente nem sempre é possível, no tocante ao desenvolvimento cultural, social, artístico, econômico e educacional da comunidade escolar quilombola e de seus territórios.

Nem sempre é possível que esse quadro docente seja completado por professores e professoras das próprias comunidades onde essas escolas estão inseridas. Existem decerto professores das comunidades que pertencem aos quadros docentes, mas em sua maioria eles vêm de outro território que não o quilombola.

Talvez os princípios que orientam e marcam a educação escolar quilombola sejam contaminados ou perdidos nesse tempo-espaço entre o estar e o não ser, não pertencer, não se identificar com o lugar, com as práticas e conseqüentemente os saberes ali também produzidos, por tratar-se de uma escola que está localizada nos territórios quilombolas.

No caso da escola localizada em Muquém, a maioria dos professores, especificamente dos anos finais do Ensino Fundamental, mora na cidade. Quanto aos que atuam nos anos iniciais, apenas uma parte dos profissionais mora na comunidade.

Miranda (2012, p. 374) salienta que a modalidade de educação quilombola está inserida no estigma de desestabilização que a sociedade negra ocupa na sociedade e conseqüentemente no espaço escolar no que tange ao contexto histórico social. “A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes”.

E em alguns casos, acrescentamos, pelo fato de alguns professores não se comprometerem com o território, com as histórias vivenciadas, com os elementos culturais locais, talvez por não pertencerem à comunidade em que a escola quilombola esteja inserida, por não ser da luta pelo território quilombola, da luta antirracista e por não se alinhar com as políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais.

A luta do povo negro vem de longe, a longos passos. E, como tal, são frutos de estudiosos/as e pesquisadores/as da área que, durante muito tempo, se debruçam a tentar reverter o que nos foram negados há séculos. Nesse cenário, encontra-se o Movimento Negro como um elo dialógico entre a sociedade civil organizada e os responsáveis diretos pelas implementações de políticas públicas em educação e, em particular, a educação escolar quilombola. Conforme Silva,

O Movimento Negro diversificou as suas formas de atuação e linhas de ação. Concentra sua ação junto às instituições políticas e institucionais, tais como partidos políticos, sindicatos e centrais sindicais, envidando esforços para eleger candidatos e colocar seus quadros atuando nas diversas instâncias dessas instituições (Silva, 2002, p. 149).

Essas forças têm resultado em ações governamentais com tentativas de reparação à negação construída e vivida durante séculos pela população negra e seus ancestrais quanto à sua educação e de seus pares. É uma luta diária, de resistência, de não silenciamento, de mostrar cotidianamente que é possível ocupar espaços tidos como de “poderes” e juntos construir um país mais humanizado, diverso, que respeite e valorize as diferenças étnicas.

É urgente que as comunidades quilombolas tenham espaços formais e não formais de educação nos seus territórios e que os saberes produzidos pelas pessoas das comunidades também ocupem lugar no currículo e nas práticas escolares. Mais que isso, trata-se de uma tentativa de romper com a lógica universal, branca, eurocêntrica, em que tais espaços estejam colocados.

Inclusive, precisa-se levar em consideração não só o que atenta às DCN para a educação escolar quilombola, mas pensar também que há diferentes infâncias, costumes, culturas e religiões outras que ocupam estes espaços, inclusive e em maior parte, fora do âmbito escolar, com experiências e vivências outras que precisam também ser ouvidas, vivenciadas. Em conformidade com o exposto, Reis (2016, p. 135), destaca que

Um dos objetivos que consideramos primordial nestas diretrizes é a possibilidade de apresentar às instituições educacionais informações que favoreçam a compreensão da necessidade de levar uma educação às comunidades quilombolas que contemple a cultura local, a memória e as tradições oriundas de seus antepassados. Deve-se construir uma escola que traga no seu projeto político-pedagógico a história local, suas origens, suas lutas e conquistas, que dialogue com a comunidade, formando parcerias que fortaleçam a comunidade, tornando-a autônoma e detentora de conhecimentos que a liberte cada vez mais.

Os processos de educação estão estimulados pelas questões associadas às diferenças culturais e instados a enfrentar sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas (Moreira; Candau, 2014).

Outrossim, é preciso considerar que os princípios nos quais as DCN quilombolas estão pautadas evidenciam, em sua maioria, não só o desejo de implementação de toda uma política pública educacional centrada nos saberes dos povos de África e da diáspora, mas também da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena que tem como base as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Dentre esses princípios, destacamos:

I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; XI – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XVI – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade [...] (Brasil, 2012, p. 5).

Em consonância com o que está estabelecido nos princípios das DCN para a Educação Escolar Quilombola, os quais valorizam o respeito às diversidades, a garantia aos direitos desses povos, bem como a superação do racismo e da inferiorização ao outro, destaca-se que

A diversificação curricular deve ser entendida como um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função da necessidade educativa dos alunos. Tratar-se-á, com efeito, de um conceito

amplo que terá por referente ao currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor (Pacheco, 1999, p. 13).

É desafiador. Entretanto, é preciso destacar que toda mudança requer um primeiro movimento que gera uma ação que, como consequência, poderá trazer mudanças. Se serão boas ou não, não podemos dizer, mas afirmamos ser urgente a necessidade de mudança da política em si, dos modos operantes em que ela vem se realizando em longa escalas por décadas nesses espaços.

A questão não se resolve apenas com a implementação, mas também é necessário fazer pausas constantes para realizar estudos dos documentos que orientam uma educação para os quilombos, e aplicá-los, pensando em uma educação que assegure o respeito aos saberes culturais e sociais da comunidade, dos ancestrais, dos mais velhos, do seu povo.

O marco legal que sustenta uma educação para o diálogo com os saberes de África e da diáspora é importante por ser, além de um ganho para a educação deste país, construído em coletivo, fruto da luta do Movimento Negro organizado, dos povos da diáspora e, mais recentemente, do diálogo com os povos de África. A respeito da luta Movimento Negro destaca-se que

Até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (Gomes, 2017, p. 33).

Mudaram no sentido de pensar as políticas públicas, não só as voltadas para a educação, mas todas aquelas que, no cenário nacional, contemplassem negros e negras. Mudaram quando se começou a pensar por que pessoas negras ainda ocupam a menor taxa de pessoas empregadas se comparadas às brancas, por exemplo.

O discurso e a prática vão ganhando novas dimensões à medida que raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas públicas de Estado (Gomes, 2017). São várias as conquistas que podem ser elencadas. Entretanto, é preciso pontuar as que gozam de destaque educacional, a fim de se pensar (e praticar) uma educação para as relações étnico-raciais também nos espaços das escolas quilombolas.

Gostaríamos de destacar que foram nos então governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016) que tivemos o período mais significativo para a educação brasileira e conseqüentemente para a população negra deste país no que diz respeito às políticas públicas educacionais.

O marco inicial dessas novas políticas públicas engloba a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003 e, um ano depois, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), nas quais o tema da educação para as relações étnico-raciais e outros que dizem respeito às questões raciais vêm se destacando como políticas de reparação, direito e equidade. Através das quais explicita-se que

todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre brancos e negros, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

É, de todo modo, um trabalho conjunto entre os pares. Mas ressalta-se que não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, na família, na vizinhança, na igreja, que essa relação precisa ser harmônica. Via de regra, espera-se que nesse meio onde convivemos, práticas discriminatórias sejam disseminadas.

Orienta-se que para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário “fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente” (Brasil, 2004, p. 14). Nesse sentido, deseja-se uma sociedade mais equânime, com oportunidades para todos.

Necessita-se construir uma sociedade em que os sujeitos possam exercer sua cidadania de forma justa e equânime nas diferenças. Que se possa respeitar e valorizar as diferenças. Que se possa enfrentar o imaginário construído negativamente sobre o povo negro, apresentando-lhes práticas curriculares que auxiliem os educandos a criarem estigmas positivos sobre si e o outro.

Assim, a educação das relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14). E os espaços escolares quilombolas não estão aquém dessas aprendizagens. Do contrário, estão atentos para o tipo de sujeito que formam para a sociedade da qual fazem parte.

É provocativo no sentido de colocar todas as diferenças em pé de equidade; fazer os indivíduos perceberem que brancos e negros ocupam os mesmos espaços, e que a cor da pele do branco não pode se sobressair a do negro.

É também convidativo no sentido de que é preciso construir coletivamente um projeto político pedagógico que possa pensar uma sociedade que combata toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, e que as comunidades no entorno das escolas participem da construção desse projeto.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo formar homens e mulheres capazes de possibilitar em suas práticas condições equânimes para que se possa exercer seus direitos sociais, políticos, culturais e econômicos. Assim, essa educação

Persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como negociar propriedades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, p. 13).

Há possibilidades de se colocar em prática, nos espaços públicos, o que se propõe enquanto objetivo principal de uma educação das relações étnico-raciais para com uma aprendizagem que possa garantir a participação de todos; que possa evidenciar, que possa inserir no currículo uma educação plural, em que o ensino e história da África e dos povos afro-brasileiros e indígenas sejam componentes constantes das práticas curriculares, assim como os saberes dos povos tradicionais remanescentes.

Se passaram mais de vinte anos da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do país, amparados pela Lei nº 10.639/03, e doze anos da Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Ainda assim, temos muito o que fazer na educação brasileira quilombola com fins de reparar as ausências epistêmicas que o eurocentrismo tenta impor.

A legislação nº 10.639/03 altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e conseqüentemente o 27-B que torna obrigatório o “calendário escolar incluir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003). Nesse sentido, o artigo 26-A aponta que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003, p. 23).

É importante destacar que a obrigatoriedade da Lei é só a ponta das lutas que foram anteriormente empreendidas não só pelo Movimento Negro, mas também por pesquisadores negros e negras, que desenvolveram pesquisas nas universidades com fins de construir uma agenda escolar antirracista nos mais diversos espaços de formação de sujeitos.

Por além da obrigatoriedade nos espaços escolares públicos e privados de ensino fundamental e médio, a busca pela construção desta luta também ocupa outros lugares, espaços e tempos. A luta é também por condições equânimes, por justiça social, por oportunidades para todos e todas. É de mulheres como Leila Gonzalez, Beatriz Nascimento, Petronilha da Silva e tantas outras.

A Lei nº 10.639/03, resulta no Parecer 003/2004 e Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educacional, que instituiu as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como uma das vias na tentativa de corrigir o que não tivera sido contemplado nos currículos das escolas de educação básica, pautando-se no respeito às diferenças.

É importante pontuar que o parecer busca responder às demandas emergentes no século XX postas não só pelo Movimento Negro, mas também pelos afro-brasileiros e africanos que vivem na diáspora, com políticas educacionais de ações afirmativas, de reparações, de reconhecimento e valorização dos povos da África em suas identidades, crenças, costumes e tradições.

Sua intenção, no cotidiano escolar, é possibilitar a todos da escola e da comunidade “a construção de uma consciência que valorize os negros e seus descendentes na formação do povo brasileiro e não um modismo influenciado por uma data do calendário escolar” (Pereira, 2011, p. 37). É sabido por todos que há ainda uma estigmatização do povo negro e com ela, a inferiorização, a subalternização, a não ocupação nos lugares de destaque no cenário nacional, a não representatividade nos livros didáticos e escolares, entre outros.

Faz-se necessário reafirmar, através dos currículos e práticas escolares, toda contribuição dada pelo povo negro, dos saberes dos povos de comunidades tradicionais quilombolas, das heranças deixadas pelos povos de Áfricas, os costumes, as tradições orais, as escritas, as crenças, o artesanato, as danças, as músicas. É importante afirmar para a realização de um trabalho contínuo, reflexivo, diário, combativo, que enfrente toda e qualquer forma discriminatória nas escolas quilombolas.

As discussões que põem em evidência as populações negras, indígenas, quilombolas, não podem ser reféns do falso Treze de Maio, do Dia do Índio ou do Vinte de Novembro. Se o fizermos, corremos o risco de folclorizar e deslegitimar o contexto político, social e histórico em que vivem cada um desses povos.

É preciso ter cuidado para não folclorizar as discussões e não desenvolver práticas curriculares em que são apresentados os temas voltados para as questões étnico-raciais de maneira superficial e/ou em datas comemorativas apenas. As histórias dos quilombos, os povos que os habitam, seus feitos e suas produções podem e devem ocupar esse lugar real, das histórias e lutas vivenciadas nele.

Gomes (2010, p. 106), destaca que

A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação [antirracista] e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença.

Essa alteração na lei é parte das lutas dos movimentos sociais engajados em prol de uma educação não racista e que promova o reconhecimento do respeito à diversidade, à diferença, à ancestralidade, ao outro. Essa ação é compreendida como uma política pública de ação afirmativa, não pelo caráter obrigatório, mas pelo fato de que sua implementação, enquanto lei, pode causar ganhos significativos nas aprendizagens dos educandos.

É acima de tudo, um marco histórico contra toda política de exclusão, de desigualdade social, cultural e econômica que o segmento negro da sociedade viveu por um longo período. Reconhecer este processo gera política de equidade, de reparação para estes. Não apenas em um setor específico, mas em vários. Mesmo com tanto esforço e dedicação de uma gama de militantes e estudiosos a fim de tornar esses trabalhos efetivos, como muitos o têm feito, Gomes (2009, p. 49), referindo-se à Lei nº 10.639/03, afirma que:

a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos

currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Desse modo, os trabalhadores da educação devem atentar às questões do educar para as relações étnico-raciais, de modo que suas propostas pedagógicas possam atingir pais, responsáveis e educandos que ocupam os assentos escolares e contribuir para uma educação cidadã, justa, diferente e humana, para além dos muros da escola, para a vida, na tentativa de possibilitá-los tornarem-se sujeitos críticos e participativos.

Como forma de reparação para a parcela da população negra que há séculos foi desprovida de políticas educacionais, sociais e culturais, de valorização dos costumes, crenças e raiz religiosa, surge como forma de reconhecimento, o que torna diretamente as possibilidades e limites, no campo da igualdade racial, com foco na educação e na cultura, como uma possibilidade de perceber que,

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

Para tal é preciso a organização de um projeto político pedagógico que contemple as variadas formas de manifestações socioculturais presentes nos territórios quilombolas, a fim de tornar os sujeitos politizados a respeito das diversidades que os cercam, enxergando-as como sinônimo de multiplicidade, carregadas de sentidos significativos e qualitativos, pautadas no respeito às diferenças.

Além de inserir nas práticas curriculares estudos que possam fortalecer as identidades étnicas do povo negro, quilombola e indígena, suas histórias de lutas, resistências, como sinônimo de respeito e valorização dos nossos ancestrais, deve-se combater, sempre que surgir, toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, quer seja de raça/cor, credo/religião, gênero/sexualidade e/ou outras.

Necessitamos construir uma sociedade em que os sujeitos possam exercer sua cidadania de forma justa e igualitária nas diferenças. Que se possa respeitar e valorizar as diferenças. Que se possa enfrentar o imaginário construído negativamente sobre o povo negro, apresentando-lhes práticas curriculares que auxiliem os educandos a criarem valores positivos sobre si e o outro.

Um marco referencial metodológico de grande importância para pensarmos outros modos de fazer educação nos espaços dos quilombos apoia-se nos saberes pensados a partir da diáspora e de África. A Pretagogia, de Sandra Pettit (2016), é uma entre outras metodologias que podem ocupar os territórios quilombolas (mas não só) e suas práticas, bem como contribuir para se repensar algumas outras metodologias. Assim, a Pretagogia

é uma abordagem teórico-metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e seus estudos embasados em autores de África e da diáspora africana, para propor uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas africanas e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (Petit, 2016, p. 665).

Aponta-se que esta abordagem desenvolvida pela autora é fruto de várias investigações, estudos coletivos, não só do grupo de pesquisa em que a autora coordena, mas também com outros autores de África e da diáspora, como por exemplo Bâ (1982), Munanga (2009), Sodrê (1988; 2012), Oliveira (2006; 2007), Cunha (2007), que vêm se debruçando em pautar na agenda dos currículos escolares e suas práticas, uma educação outra.

Na pesquisa realizada para o produto final desta tese, a construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas foi possível identificar alguns dos elementos apontados por Petit (2016): o autorreconhecimento étnico, também de território, o quilombola, de quando as crianças se afirmam negras e quilombolas e gostam e convivem nos espaços do quilombo.

Há vestígios dos valores das culturas africanas presentes nos espaços da escola quilombola de Muquém (mas não só), ao exporem retratos dos artesãos e artesãs nas paredes da escola, por exemplo, mas também na maneira como estes ensinam aos mais novos, através das oficinas com argila para fabricação de objetos, obras de artes e/ou outros que as crianças e educandos desejam fazer, além do saber ancestral sendo transmitido a novas gerações.

É urgente pensarmos uma educação outra porque se nos mantivéssemos alinhados apenas ao que se é ensinado há séculos na educação deste país, não poderíamos imaginar que, por exemplo, um dos princípios da pretagogia, “**o autorreconhecimento afrodescendente e a tradição oral**” poderia ocupar o currículo das escolas de educação básica, das escolas quilombolas e de tantas outras possíveis.

Na escola localizada na comunidade quilombola de Muquém há um esforço pedagógico coletivo em se pensar e executar práticas curriculares que dialogam com os saberes dos

ancestrais, dos mais velhos, como atravessamentos para possíveis autorreconhecimentos afrodescendentes e consequentemente quilombolas.

Ao observarmos o dia a dia da escola, percebemos que artesãos locais ministram oficinas de confecção de bonecos/as com tecidos e com retalhos de tecidos, como prática aprendida com seus pais e avós, e transmitida a outras gerações; do mesmo modo, oficinas de artesanatos produzidos a partir da argila, tais como painéis de barro, objetos de enfeites, obras de artes e tantos outros.

Reforçamos a importância dessa troca por compreendermos, tal como Bâ (1982, p. 183), que

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar a Unidade primordial.

É a escola da vida, pois são saberes que não foram produzidos pelos livros didáticos, apesar de haver indicativos de diálogos permanentes com estes, que, no entanto, parecem-nos terem sido ignorados por décadas. Não só por isso, mas porque são produzidos por vivências outras, experiências outras, saberes outros. Porque são saberes que foram e são construídos com e pelo tempo. Um tempo coletivo, de ontem, de agora, de hoje, de amanhã.

É a soma de vários elementos que se unificam em um, em vários. É impossível medir o quanto cada saber oral produzido por vários corpos, que não é apenas voz, um “dito pelo dito”, mas que carrega em si valor simbólico, histórico, ancestral, maternal, paternal, da alma, histórias, vidas, pode, a partir de cada um desses elementos, produzir para um, para outros.

Na tradição oral, para Bâ, a aprendizagem é um processo que precisa passar por um ritual, quem em muitos casos, dura anos. O processo de formação desses e de outros sujeitos nunca são considerados acabados, pois, “[...] todos os dias, costuma-se dizer, o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu. Assim, a educação podia durar a vida inteira”. E por ainda dizer que “[...] a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o ‘Conhecedor’ é um ‘especialista’. Na maioria das Às vezes, é um ‘generalizador’” (Bâ, 1982, p. 187 e 208).

E os territórios onde as escolas quilombolas estão inseridas são dotados desses saberes que se aprendem e se multiplicam todos os dias, porque todos os dias há sempre alguém

ensinando algo novo para alguém. Nessa concepção, e corroboramo-la, o saber é coletivo, é ancestral, é compartilhado com todos desse e de outros territórios.

Bernat (2013, p. 31) nos salienta ainda que é preciso “percebermos que para o africano o mais importante é estabelecer contato com o outro e que é nesta troca que se aprende a lidar com as diferenças que são a base para se exercer a complementaridade”. É no outro que nos construímos e construímos aos outros, coletivamente, também.

É na coletividade...,
 no saber do outro...,
 no saber diverso...,
 no saber entre os pares...
 que se anunciam...
 outras metodologias possíveis...,
 E quiçá...,
 A Pretagogia...

Dois princípios apontados por Petit (2016) dos saberes produzidos pelos valores africanos, afrodiaspóricos, que se funda nos espaços de comunidades quilombolas, assim como nos ambientes escolares, foca a “**apropriação dos valores das culturas de matriz africana**” mediante a “**circularidade**”. E, não só em Muquém, mas também no ambiente escolar é perceptível a presença desses princípios em ambos os espaços.

Reforça-se que Muquém herdou práticas do cotidiano existentes no Quilombo dos Palmares, a saber: a dança afro, que se configura na dança afro-brasileira, com foco nas danças em grupos, circulares: as rodas de capoeira, o coco de roda e o maculelê; o artesanato, em especial os produzidos a partir da argila; o trabalho com plantas medicinais; pouco ou quase nenhum destaque para a religião de matriz africana, embora haja presença de alguns religiosos.

A Pretagogia está pautada na experiência de si e de outros/as no mundo por meio do autorreconhecimento e dos valores das culturas africanas [...] o corpo é o principal vetor do conhecimento, incorporando natureza e mundo espiritual de forma integrada (Petit, 2016). Como marca desse corpo e não só dele, mas da construção do sujeito em si, a autora elencou

30 temáticas possíveis de identificação das africanidades nas nossas vidas, que não pretendem ser exaustivas das influências africanas na brasilidade, mas que reúnem, a meu ver, um escopo relevante de atravessamentos afro no nosso sistema cultural. Chamei tais elementos de marcadores das africanidades, isto é, marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros (Petit, 2016, p. 667).

Os marcadores raça/cor, cabelo e território/lugar também ocupam uma marca em nossas vidas, enquanto sujeitos negros, e nesse caso, das crianças e negras e quilombolas porque diz de toda uma subjetividade de uma vida. Uma vida em um território/lugar: o quilombo. Uma vida atravessada pelas mazelas que ser negro neste país nos impõe. A raça/cor de uma vida marcada pela negação até de nossos cabelos.

Como marcadores de nossa identidade e no espaço da comunidade escolar quilombola, é uma educação na qual as crianças e negras e quilombolas podem afirmar-se pertencentes ao quilombo, negras e que veem significados nos mais diferentes tipos de cabelos que possuem. O caminho é o do pertencimento racial, étnico e territorial.

Os princípios pautados pela Pretagogia de Petit (2016), são primordiais para pensar uma educação escolar quilombola que fortaleça não só o autorreconhecimento dos educandos que morem nas comunidades onde as escolas estão inseridas, mas que também afetem outros não quilombolas que talvez estudem nesses espaços.

É urgente uma educação escolar quilombola onde as tradições orais africanas e afrodiaspóricas sejam componentes das práticas curriculares. Que as heranças deixadas na música, na culinária, nas artes, na medicina, nas tecnologias sejam presentes dentro e no entorno das escolas quilombolas e que o território seja marca da sua ancestralidade negra, de luta e resistência na educação escolar quilombola.

É capoeira...

É ginga...

É circularidade...

É Pedagoginca...

É pedagogias e...

Práticas outras...

Allan Rosa (2019) é precursor da Pedagoginga, através da qual anuncia uma proposta metodológica que rompe com todo o imaginário que pudéssemos ter acerca do processo de ensino e aprendizagem, ainda não vista até o presente momento. É um rompimento com a lógica colonial dos modos de ensinar e aprender.

O autor baseia-se nas suas experiências enquanto educador popular nos cursos que desenvolveu entre os anos de 2009 e 2012, para pensar outro modo de educação – e arriscamos dizer, “contracolonial”, como dizia o saudoso Nego Bispo, por entendermos que ambos se contrapõem ao modo colonial de pensar e educar –, no qual as práticas estejam atreladas às nossas memórias e tradições.

Assim, faz-se indispensável pensar a educação escolar dissociada das memórias e tradições que estão no entorno do ambiente escolar quilombola: a comunidade. É importante pensar que a Pedagogia não se limita aos processos educacionais, não está fechada, ao contrário, ela está intimamente ligada aos processos que envolvem a cultura negra e as questões raciais, sociais, territoriais e de classe.

Um ponto importante a se pensar a partir das ideias de Rosa (2019) sobre a Pedagogia é que ela está alinhada aos pensamentos de Paulo Freire, apresentados na Pedagogia do Oprimido (1987), na Pedagogia da Autonomia (1996) e na Pedagogia da Esperança (2000), por também ter colocado não só os pobres, mas também os negros, como ponto de início para se pensar uma educação libertadora, popular e viva.

Rosa, pensando nesse movimento de educação popular autônoma, explica que

a miragem da Pedagogia é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos [...] (Rosa, 2019, p. 15).

É o possível para uma educação escolar quilombola de um povo, símbolo de luta e resistência que lutou não só por liberdade, mas também por reconhecimento social e cultural, e assim o faz até os dias atuais.

É a busca pela autonomia na produção dos conhecimentos que emergem do povo para o povo, em um ambiente que está no território quilombola: a escola. É possível que as práticas vivenciadas nas e pelas pessoas das comunidades adentrem esses espaços. São os saberes orais, as práticas de manejo de cultivo, as plantas medicinais, a cultura, a arte e todo artefato da cultura negra.

Neste sentido,

Precisamos e buscamos um método que reconheça como relevante o sujeito na escola, na roça, na praça, no terreiro, no encontro de capoeiristas... Como alguém que surge banhado de memória, de sonhos, de espontaneidade, elementos que podem se constituir como fonte de complexidade, como nascente de “ruídos” que fomentam a desorganização de esquemas férreos em sala de aula, ao mesmo tempo em que os alimenta, salpicando ou reformulando questões, atuando como raízes de rupturas ou como ventos que trazem de volta elementos que haviam passado a secundários, ventos que juntam cores e substâncias no mesmo passeio pelo morro de estudar, que apresentam na varanda do conhecimento casais que não se conheciam, para um namoro duradouro ou para um flerte que muda gestos e pulsações (Rosa, 2019, p. 135-136).

A Pedagogia nos deixa alguns legados para pensarmos outro modo de educação escolar quilombola. Os saberes ancestrais já apontados aqui encerram um deles. No entanto, a interdisciplinaridade, a oralidade, a cultura africana, as crenças, os cultos, os saberes

medicinais, e tantos outros de África e da diáspora que nascem do saber popular voltam para o povo e, a partir dele, evidenciam as percepções que atravessam não só currículos, mas também as práticas curriculares.

É popular...

É com os povos das comunidades quilombolas...

É a partir da oralidade...

É circularidade...

É ginga...

É roda...

É capoeira...

Outro modo de pensar a educação escolar quilombola nesses territórios finca-se na Pedagogia Griô, desenvolvida por Lilian Pacheco (2015) em parceria com seu companheiro de vida e de luta, Márcio Caires, definida como

uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida (p. 66).

É a pedagogia do diálogo entre as gerações existentes nos territórios quilombolas e os mais diversos grupos étnicos que ocupam os espaços das comunidades, inclusive da partilha dos saberes intergeracionais, uma vez que os mais novos também têm o que ensinar aos mais velhos nessa relação de troca de saberes.

Pacheco (2015) destaca o que já tem sido dito por Rosa (2019) e Petit (2016), a necessidade da interação entre os saberes ancestrais tradicionais de forma oral e os saberes produzidos pelas ciências, pelo campo, na busca de fortalecer um projeto de vida que dialogue com a comunidade também no entorno das escolas inseridas nas comunidades quilombolas.

A identidade é um elemento presente na pedagogia Griô, e não apenas como marca definidora do pertencimento e da identificação quilombola, por exemplo, mas também como particularidade do sujeito racialmente consciente do lugar que ocupa no seu território, que o transforma e inspira, não só os que estão na comunidade escolar, mas também os que estão fora dela, nas comunidades quilombolas. Na pedagogia Griô, a “identidade afirma-se por seu processo de diferenciação biológica, afetiva, histórica, social, étnica e existencial” (Pacheco, 2015, p. 86).

Outro elemento indispensável para a pedagogia Griô é a ancestralidade, tal como a identidade. Nesse sentido,

são indissociáveis os conceitos de identidade e ancestralidade. O conceito de ancestralidade é diverso e vivencial. É uma busca pessoal e comunitária de cada ser, família, povo, nação ou comunidade. É um enraizamento e conexão que nutre e potencializa a árvore da identidade (Pacheco, 2015, p. 86).

A árvore da identidade, no caso de Muquém, pode ser também a árvore da vida. A árvore que salva mais de vinte pessoas de uma enchente ocorrida no ano de 2010, à qual a comunidade tem nesse arquétipo a sacralização, tornando-a sagrada porque estabeleceu uma relação com a natureza, com o que é sagrado.

É um símbolo não só da identidade de um povo, o de Muquém, mas de como que essa comunidade estabelece conexão identitárias, coletivas, ancestrais, diversas, com seu povo, com seu território, com as pessoas que visitam, com a escola desse território e de outros também.

Na pedagogia Griô, a ancestralidade e as tradições africanas e afrodiáspóricas, e ariscamos dizer, afroquilombolas, são os fios condutores de um currículo e práticas curriculares que são circulares, como diz Santos (2021)²⁰, em conversa disponível no Youtube, para o Itaú Cultural:

que o presente é interlocutor do passado e locutor do futuro. Que a vida é começo, meio e começo. Geração vó, geração mãe, geração neta. Estamos dizendo que as vias determinam os meios e as demandas determinam as alterações das vias. Estamos trazendo um pensamento resolutivo, orgânico, voltado para o ser.

Nessa perspectiva, é possível imaginar por que, na pedagogia Griô, existem três personagens ou pessoas que são os grandes responsáveis por ela acontecer. O Mestre Griô, nessa pedagogia, é a pessoa mais velha e com história de vida e tradição reconhecida pela comunidade, enquanto o Educador Griô é a pessoa que questiona a missão de educar e reinventa o currículo, oferecendo vínculos entre a comunidade e a escola, e o Griô Aprendiz é a pessoa que busca iniciação em alguma tradição e vínculo com algum mestre e comunidade.

Traçar esse possível caminho a partir da Pretagogia, da Pedagogingia e da Pedagogia Griô, é poder entender que o espaço de formação dos territórios quilombolas se dar de modo em que os saberes são compartilhados entre as gerações e estes precisam ocupar outro modo nos currículos e nas práticas que estão ali postas. Porque

Nas comunidade nós não vende o saber, a gente compartilha. Porque quando a gente sabe de uma coisa, se a gente compartilha com outra pessoa, a outra pessoa acrescenta naquele saber mais alguma coisa. Então o nosso saber

²⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw&t=630s>. Acesso em 16 de out. de 2024.

crece. Só pra gente não botar muita coisa só pra nosso lado, a primeira grande confluência que nós tivemos foi a cosmológica. Foi quando o povo foi trazido de África pra cá (Santos, 2021)²¹.

O ponto de início para uma ruptura com o saber colonial produzido e reproduzido nas comunidades quilombolas é o compartilhamento dos saberes. É compartilhando que é possível que outras pessoas acrescentem aos saberes que possuem, outros saberes. Isso permite que os saberes ali produzidos sejam aumentados, sejam validados e formem outros a partir desses.

E por “começo, meio e começo” dizemos que esse trabalho, essas rupturas com as práticas coloniais são confluentes no sentido de:

A primeira confluência é nós nos entendemos através dos demais seres. A segunda grande confluência foi na constituição, pela lógica do direito, pegando o direito colonialista para transformar em nossa defesa. E a grande e mais importante confluência cosmológica é agora. Agora caíram por terras as teorias, caíram por terras as dissertações porque agora o que vale são as cosmologias. E por falar em cosmologias, as cosmologias politeístas afrodiáspóricas, afroindígenas, afroquilombolas, ou originalmente deste lugar. Estas cosmologias a partir de agora é que estão dando o tom. E com certeza o mundo será muito melhor a partir dessa grande confluência cosmológica (Santos, 2021).²²

Que caíam por terra todos os saberes produzidos pela colonialidade acerca de e sobre nós e sem nós...! Confluem aqui uma educação escolar pautada nos saberes afrodiáspóricos, afroindígenas e afroquilombolas! E, nas palavras do mestre Bispo, desejamos uma confluência para a educação escolar quilombola, ou seja:

um grande encontro cosmológico de maneira de pensar, de sentir, é o encontro dos sentidos, dos sentimentos, é o encontro das vidas, e ela não acontece por acaso, não é coincidência, é diferente de coincidência. Coincidência é uma coisa que não se explica. Mas a confluência se explica. A confluência é o encontro de vidas que se compartilham. Isso só acontece em cosmologias politeístas, porque as pessoas se compreendem como parentes, como amigos, como seres próximos (Santos, 2021).

Que essas vidas encontradas por cá e por lá possam trazer outros encontros cosmológicos, potentes, diversos e equânimes, em que as pessoas, as crianças e negras e quilombolas e não negras e não quilombolas possam experienciar outros possíveis nos seus e em outros lugares, e que sejam lugares que transbordem afetos, respeito e acolhimento a todas as diversidades existentes.

Essa seção foi sobre encontros...

Da Pretagogia com a...

²¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw&t=630s>. Acesso em 16 de out. de 2024.

²²Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw&t=630s>. Acesso em 16 de out. de 2024.

Pedagógica com a...

Pedagogia Griô...

De vidas...,

de compartilhamentos...

afrodiaspóricos...,

africanos...,

afroquilombolas...,

afroindígenas...

Para anunciar, do choro ao riso, os caminhos de uma metodologia que foi do nada ao tudo a que esta tese se propõe a dialogar...

5 AS IDAS E VINDAS AO CAMPO: DO CHORO AO RISO – OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Aqui talvez tenha sido a parte mais difícil do caminhar. Não porque talvez seja para muitos a parte mais “técnica”, que pode envolver os escritos de uma tese, mas talvez porque em todas as idas e vindas ao Muquém batia uma sensação de impotência e potência ao mesmo tempo.

A pandemia da Covid-19 foi o marcador da impotência, do medo de não terminar a tempo, da sensação de atraso na entrega, na finalização do doutorado, dos escritos, do medo da vida, do medo com a vida de outros, do medo com nossas vidas.

Retornar ao campo de pesquisa, a escola localizada em Muquém, Comunidade de remanescentes quilombolas, em União dos Palmares, para finalizar este trabalho me despertou diversos gatilhos, e confesso que o maior deles foi o de não concluir a tese por talvez não estar realizando “a pesquisa dos sonhos”, mas que talvez o sonho fosse essa tese.

O antropólogo Vagner Gonçalves da Silva ao estudar sobre o trabalho de campo, diz que na pesquisa este

[...] é um momento delicado e decisivo e implica certas dificuldades ou idiosincrasias desse campo com os quais é preciso saber lidar. [...] a observação participante e a coleta de informação são atividades relativamente mais complexas em termos da definição de quantas e quais as pessoas com quem estabelecer contato, quais os contextos mais adequados para essa observação etc. (Silva, 2000, p. 36-39).

Foi possível definir em reunião de orientação, de quem e como se aproximar das crianças e negras e quilombolas, pensando talvez nas palavras do meu orientador, Julvan Moreira de Oliveira, que: “nem sempre é possível, por diversas razões, fazermos a pesquisa do sonho ou que desejamos, mas ainda há tempo para que possamos, em uma pesquisa futura, realizar aquilo que tínhamos como plano inicial”.

Então, não nos resta outra coisa a não ser...

Ir...

Voltar...

Ir ao Muquém talvez tenha sido a coisa mais impactante e decepcionante porque fui por obrigação. E à Academia eu nunca fui por obrigação porque estar nela foi sempre um desejo, vontade, zelo e gosto pelas leituras, por outros possíveis, pela pesquisa, pela profissão, por ser professor.

Confissão...

O campo é também choro...

O campo é também alegrias...

Ainda sobre ir ao campo: cumpri com a parte formal de conversar com a escola, com as professoras das turmas e posteriormente com as crianças que fariam parte da pesquisa. Sobre a conversa com a escola e professoras, discorri sobre as intenções da pesquisa, das turmas pensadas, do possível trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Tudo foi compreendido pelos envolvidos naquele momento.

Ainda nesse encontro solicitei junto a escola a possibilidade para olhar no acervo da biblioteca as literaturas infanto-juvenil que tivessem alguma relação com o negro, com raça/cor, com o lugar/território, com o cabelo, com África. De prontidão o diretor me mostrou os exemplares e fiz as escolhas.

Antes de dizer sobre elas, preciso dizer das intenções que tivera pensado para atingir o objetivo desta tese. Pensei inicialmente em como me aproximar das crianças para que pudesse conversar com elas a respeito do que tinha pensado em saber: sobre como as crianças e negras e quilombolas lidam com os marcadores cabelo, lugar/território e raça/cor.

Para isso, defini os seguintes passos: escolher três literaturas infanto-juvenis que tivessem relação com os marcadores apontados; apresentá-las em cada uma das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (terceiro, quarto e quinto ano) da escola localizada em Muquém no horário vespertino; digitar e entregar os textos das obras a todas as crianças que fariam parte da pesquisa e, por fim, dizer que faríamos uma dramatização de cada obra escolhida.

Os primeiros encontros com as turmas escolhidas me trouxeram a sensação de impotência, de que não conseguiria, de que talvez aquilo não fosse o que havia pensado metodologicamente, e veio o choro. Mande mensagens para meu orientador e para meu amigo e passei dias aflitivos.

Talvez isso tenha ocorrido porque a estratégia pensada inicialmente para dar conta de como ensaiar com as turmas (ir às salas na presença das professoras e de cada turma conversar sobre cada obra, ler e ouvir sugestões.) não funcionou, devido à dificuldade que as professoras encontravam em ter um tempo para ler os textos com cada turma (as crianças ainda não sabiam ler), em razão de toda vida escolar que já estava planejada e que precisavam seguir.

Sentei-me, contei até dez, respirei e fui...

Os encontros com as turmas (dezenove ao todo: sendo um com a direção e as professoras e os demais com os alunos) tiveram início no dia 30 de março de 2024 e término em 05 de julho de 2024, ocorrendo todas as terças e quintas-feiras por volta das 14h. Eram realizados com uma turma por dia e, na reta final, até duas, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada.

Para esses encontros, levei meu amigo Wellington Ferreira, que é professor de Arte na rede estadual, para ajudar em alguma performance se fosse preciso.

Os encontros estão detalhados na seção da tese que versa sobre a pesquisa de campo e uns encontros com crianças e negras e não negras e quilombolas e não quilombolas. Quanto a adesão, informamos que todas as crianças do terceiro ano, com o texto “Meu crespo é de rainha”, fizeram parte da apresentação. Aquelas que não sabiam ler a professora e os pais ajudaram a decorar a parte do texto que cabia a cada uma.

Já as turmas do quarto e quinto ano, que ficaram respectivamente com os textos: “Oun Ti Oje Mimo” e “Pretinho, meu boneco querido”, as professoras indicaram os que gostavam de fazer apresentação, mas infelizmente nem todas sabiam ler, mas a maioria dos escolhidos, sim. Foram selecionadas dez crianças do quarto ano e nove do quinto.

O critério escolhido para a realização do trabalho foi *crianças que gostariam de fazer parte da apresentação/dramatização*, não fazendo a escolha, nesse momento, pela *criança e negra e quilombola*. A escolha pela criança e negra e quilombola, só ocorreu a partir do momento em que foram realizadas as conversas com elas.

Por falar em conversas com crianças e negras e quilombolas...

Dizer dos caminhos de idas e vindas, das escolhas metodológicas...

Seguimos por assim dizer...

Os caminhos trilhados para esta pesquisa, de cunho etnográfico, foram os mais variados possíveis. Não se estabelecem sobre um modelo preestabelecido, pronto e acabado por entendermos que a pesquisa ocorreu por meio de movimentos de idas e vindas e vindas e idas ao campo e, conseqüentemente, com as crianças e negras e quilombolas que fizeram parte dela.

Assim, se no modelo clássico de etnografia a observação participante surgiu como condição para a realização de um trabalho genuinamente científico – uma “técnica de pesquisa” –, recentemente questiona-se o quanto a experiência da alteridade poderia ser melhor compreendida se essa “técnica” fosse pensada também como um objeto do saber etnográfico e não apenas uma condição de construção de etnografias. O mito do pesquisador de campo como um “fantasma” (destituído de sua classe, sexo, cor, opiniões etc.), que não afeta e não é afetado pelo cotidiano que compartilha com seus interlocutores, ou ainda como um herói da simpatia e da paciência, cuja missão é “humanizar” o outro, esquecendo-se de que ele também deve ser “humanizado” em suas fraquezas e omissões, parece agora exigir novas versões em que o pesquisador encontre um papel mais equilibrado e mais condizente com a situação real da investigação (Silva, 2000, p. 117).

Sobre ir e vir, nos permite dizer da escolha da abordagem, a qualitativa, de cunho interpretativo simplesmente por vivenciarmos de perto um grupo específico da população

brasileira: as crianças e negras e quilombolas. E neste sentido, Groulx (2012, p. 95) nos ajuda a pensar que

A pesquisa qualitativa remete aqui a um espaço de práticas relativamente diversificadas e múltiplas [...] seja quanto a dados, como quanto a métodos de coleta, a delineamentos estabelecidos, ou as interpretações produzidas. [...] as pesquisas voltadas para o estudo dos problemas sociais e das práticas profissionais e institucionais para resolver esses problemas. A pesquisa social visa, neste caso, tanto reconhecer os problemas e suas causas, como propor soluções ou estratégias de intervenção para resolvê-los.

E como espaço de práticas múltiplas e diversas, nada mais óbvio do que trazer para esse cenário qualitativo as práticas cotidianas de crianças e negras e quilombolas no trato com as questões étnicas, especificamente da relação que se estabelece com o lugar/território, com o cabelo e com a raça/cor e com seus pares, e como estes marcadores contribuem para o fortalecimento das múltiplas identidades das crianças e negras e quilombolas de Muquém.

A “pesquisa qualitativa força a repensar o estudo das necessidades não mais segundo indicadores de medida, mas sim, segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida” (Groulx, 2012, p. 95). Não de uma única, mas de vidas outras, de lugar outro. De um lugar não tão próximo, nem tão distante assim. Talvez, o que os separam são as marcas de um colonialismo que por décadas tentou lhes dizer da não existência desse lugar, mas que existe, resiste, vive e sobrevive: o lugar das crianças e negras nas comunidades de remanescentes quilombolas.

É importante dizer do lugar que essas crianças e negras e quilombolas ocupam no cenário da pesquisa acadêmica *stricto sensu*, lugar este, talvez, não tão pesquisado ou percebido assim. Via de regra, tem-se pensado pesquisas feitas para crianças e não com crianças. Geralmente, é um adulto pesquisador que determina cada passo dado na pesquisa para.

Em relação à pesquisa feita com, concordamos que o

estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. (...) a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 78).

É um adulto que diz de um lugar a que não pertence; que não compartilha de momentos, de ideias, de sonhos, de palavras, de jogos, de regras (criadas por elas). Mas um adulto que quer impor, determinar. Não é a partir dessa percepção que o desenho metodológico desta pesquisa se propõe a capturar os dizeres e os não dizeres das crianças.

É sobre com...

Com crianças e negras e quilombolas e...

Para elas...

É dizer de uma pesquisa em que nossas crianças e negras e quilombolas sejam protagonistas e não coadjuvantes. É dizer de várias crianças que falam, pensam, executam, compartilham, divergem, falam de si, de outros, do seu lugar ou não, até o de remanescente quilombola e até mesmo outros.

É com, porque a relação estabelecida no percurso da pesquisa não é linear, é curva, dialógica, (re)construída, interacional, não moldada por ambos (pesquisador e crianças). E nesta direção,

As negociações marcam o traçado de um encontro que privilegia as crianças e as peculiaridades de sua categoria geracional. Em pesquisas com crianças pequenas, esse é o contexto que se quer deflagrar, pois é o desafio teórico-metodológico mais emergente a ser encarado (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 15).

Trata-se não de uma imposição, mas de negociação entre os pares envolvidos na construção da pesquisa, na (re)construção da tese, do eu, das idas e vindas. É dizer de uma evidenciação que não é individual. É coletiva. E que na coletividade se (re)encontra, se (re)inventa.

[...] a entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam. Estabelecer uma relação de confiança, favorável à sua realização, é, muitas vezes, um processo complicado, exaustivo e que exige um conhecimento mínimo de certas etiquetas e códigos do grupo (Silva, 2000, p. 41).

Trata-se de dizeres que pertencem aos que moram ou não na comunidade, porque há crianças que não moram nela, mas estuda na sua escola. Não utilizamos critérios de exclusão quanto a faixa etária, raça/cor para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças por entendermos que todas – negras e não negras – são importantes para o processo de construção das identidades.

A pesquisa foi realizada com crianças e negras e não negras e quilombolas e não quilombolas que estudam na Escola Municipal Pedro Pereira, em Muquém. Com idades entre oito e onze anos, das turmas e quantitativos de crianças já mencionados anteriormente.

No entanto, informamos que as conversas, envolvendo os marcadores já apontados nesse texto, realizaram-se apenas com nove crianças e negras e quilombolas do total de trinta e duas crianças que fizeram diretamente parte da pesquisa, por serem elas as crianças escolhidas para uma conversa sobre questões que lhes atravessarão por toda uma vida.

Elegemos a etnográfica como tipo de pesquisa por ser um

processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo, [...] traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (Mattos, 2011, p. 50).

Com base nas perspectivas das “marginalizações” e dos “desprovimentos” apontados pela autora, encontram-se também as crianças e negras e quilombolas e suas comunidades, de modo que visamos a contribuir significativamente para as boas relações estabelecidas entre elas e a ideia de pertencimento baseados em suas percepções do ambiente escolar.

Os caminhos para se alcançar os objetivos propostos iniciam-se com um primeiro contato com as turmas que fizeram parte da pesquisa, me apresentando, dizendo o que fui fazer na turma, o que faria no decorrer do tempo que estivesse por lá e, posteriormente, apresentando as obras em cada turma e o que e como trabalharíamos nos dias e horários combinados para estarmos juntos.

Posteriormente, no horário dos intervalos e nos dias da semana em que estive na escola, foi possível aproximar-me aos poucos e observar as crianças que fizeram parte da pesquisa mais de perto. Para isso estabelecemos como objetivos: ler e apresentar para as professoras e as turmas do 3º, 4º e 5º anos a literatura escolhida para cada uma delas; realizar ensaios/oficinas teatrais com as turmas duas vezes por semana para dramatização das obras escolhidas; apresentar para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a dramatização de cada obra e, por fim, uma conversa informal com algumas crianças e negras e quilombolas de cada turma.

Assim tivemos o cuidado de chamar esse momento de observação participante, por entendermos que ela é, “[...] um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (Agrosino, 2009, p. 34). Dessa maneira, poderíamos tornar-nos mais próximos e talvez descobrir aquilo que através de conversas não fora possível identificar.

Mais adiante, foi possível conversar individualmente com as crianças e negras e quilombolas que fizeram parte da pesquisa mediante um roteiro com questões preestabelecidas. Este recurso é bastante utilizado quando pretende-se conversar com crianças, pois acredita-se que com base em seu desenvolvimento cognitivo ela poderá dizer ou não, fundamentando-se no que se está conversando.

Dividimos a pesquisa, para além de observar e conversar informalmente com as crianças das turmas no horário do intervalo, em três momentos:

a) encontros com as turmas: ocorreram às terças e quintas-feiras; foram iniciados no final do mês março e finalizados no mês de julho. Os encontros objetivavam ler os textos com as crianças, pensar em figurinos para as apresentações das dramatizações, conversar sobre a entonação da voz, o jeito como a cena poderia ser feita, entre outros. (Detalhes desses encontros serão descritos no próximo capítulo...)

b) Apresentações teatrais/dramatizações das obras literárias: houve um dia em que as crianças puderam apresentar os trabalhos feitos para os funcionários e grupo de pais e/ou responsáveis. O dia das apresentações encerrou o ciclo de encontros destinados aos ensaios, às leituras e, propriamente, às apresentações. Foi o momento em que as crianças de cada turma apresentaram as obras em forma de teatro, verdadeiros espetáculos, demonstrando muita alegria e satisfação por poderem estar se apresentando. (Falaremos mais sobre esse dia no próximo capítulo...)

c) conversas com as crianças: aqui, preestabelecemos um roteiro, que consta na seção Apêndice desta tese, para conversarmos com as crianças e negras e quilombolas. Essas conversas aconteceram no pátio da escola, no lugar onde as crianças faziam as refeições, numa sala onde realizávamos os ensaios, nos bancos do pátio da escola. As conversas foram individualizadas por receio de que as respostas pudessem influenciar outras crianças a só concordar e para que as crianças e negras e quilombolas pudessem falar com a maior naturalidade possível em resposta ao que essa pesquisa se propôs.

6 PRETINHOS, COQUINHOS E A JAQUEIRA DO QUILOMBO MUQUÉM: UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS

6.1 CARTA ÀS CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DE MUQUÉM

Às crianças da pesquisa e...

Negras e quilombolas...

Não negras e não quilombolas...

Inicialmente, espero encontrá-las bem onde estiverem! Quero dizer sobre o afeto, a gratidão e a acolhida em que me receberam nos corredores da escola, na sala de aula, nos ensaios, no horário do intervalo e agradecer carinhosamente pela conversa que resultou nesta pesquisa que é incrível, surreal.

Essa pesquisa é...

Aquilombamentos outros...

Crianças outras...

Negras e quilombolas...

Quero que saibam que, inicialmente, fui uma criança e negra com tom de pele mais escuro, se comparado ao tom de pele de algumas crianças da escola ou da comunidade quilombola Muquém, e que talvez estejamos mais sujeitos a sermos acometidos por racismo, em razão da nossa cor de pele, pelos nossos pares e por outros que não são.

Talvez algumas crianças e negras e quilombolas (e pardas) não vivenciem na pele as marcas escancaradas do racismo e da discriminação racial por não terem o mesmo tom de pele de uma criança preta, mesmo assim elas estão sujeitas ao ambiente ao qual estão submetidas.

Talvez as pessoas em sua maioria não as julguem como negras (neste caso pardas) em razão de vocês não terem um tom de pele mais próximo ao de uma pessoa preta, como é o caso do “tio Artur” e de alguns alunos da escola, mas estejam cientes de que vocês, como bem disseram no percurso das nossas conversas, são “negras (pretas ou pardas)”.

Digo-as para que (na possibilidade de lerem esta tese um dia, talvez) entendam que vocês pertencem a esse grupo racial: o das crianças e negras e quilombolas.

Para dizer-lhes...

Ainda que...

Entendam que pessoas racistas existem e que elas são pessoas, muitas vezes, próximas de nós, mas que não se assustem se forem acometidas por atos racistas praticados por elas. É

que talvez elas tenham naturalizado o que pudera e deveria ser desconstruído ao longo de todo o processo de vida.

Além disso, quero dizer-lhes que o problema nunca esteve no fato de sermos negros e quilombolas, mas em algumas pessoas brancas que, desde que o mundo é mundo, tentaram e ainda tentam nos inviabilizar.

Não se permitam ser inviabilizadas por ninguém, porque vocês são crianças e negras e quilombolas dotadas de capacidades que talvez outras crianças e negras e não negras não possuam. O problema poderá ser só a falta de oportunidades que alguns de vocês poderão ter.

Mas fiquem tranquilos...!

Porque só a um caminho...!

O caminho da Educação...!

Pública...!

Referenciada...!

Plural...!

Diversa...!

Talvez eu não tenha dito nem contado a minha história de vida (e isso fica para um outro momento possível), mas sou fruto dessa educação. O que construí ao longo desses anos deu-se em razão de ter estado nela, além de ter contado com a ajuda de um monte de pessoas bacanas, inteligentes, que acreditaram e acreditam em mim.

Permaneçam na escola, por mais que alguém diga que não devam permanecer.

Persistam!

Insistam!

Nunca desistam!

Eu sei que a sociedade vai dizer que esse não será o lugar que vocês podem e devem ocupar, mas OCUPEM, LUTEM, sejam RESISTÊNCIAS.

Persistam!

Formem alianças com outras pessoas boas tal como vocês.

Estas não podem ser por igualdade, nunca se esqueçam disso: deve ser por EQUIDADE! Que as oportunidades possam atender a todas as diferenças existentes em cada um de vocês! São condições diferentes para que cada um possa alcançar os mesmos objetivos.

Aqui, eu desejo o da EDUCAÇÃO!

Enfrentem o racismo dizendo sempre às pessoas que não há problema em ser quem vocês são, façam-nas entender que esse problema está nelas e que elas precisam procurar por

ajuda, esforçando-se ao máximo para não serem racistas, mas pelo contrário, que sejam todos os dias ANTIRRACISTAS.

Talvez ainda seja cedo para vocês entenderem, mas tenho contribuído, todos os dias que posso, para uma educação num mundo mais equânime, plural, diverso e antirracista, a fim de que compreendam o quão importante é ser NEGRO e antirracista em um país como o nosso.

Eu as escrevo esta carta no momento em que finalizo o Doutorado em Educação. Gostaria de deixar aqui este registro para que, num futuro não muito distante, vocês compreendam que a saída é a EDUCAÇÃO pública e referenciada.

Vocês também podem ser Doutores no que vocês desejarem ser. Mas também não podem. E essa escolha é de vocês!

No mais, façam sempre as melhores escolhas para a vida de vocês!

Escolham viver!

Escolham estudar!

Escolham o caminho do bem-viver consigo e com os outros ao redor!

Escolham ser vocês, pois está tudo bem!

Só não esqueçam NUNCA de ESTUDAR!

6.2 VÁRIOS ENCONTROS COM CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DA PESQUISA

A pesquisa de campo teve início no dia 24 de abril de 2024 em conversa inicial com a direção, coordenação e professores da escola onde apresentamos a proposta de intervenção pensada, a qual tratava de realização de dramatizações ou leituras dramatizadas de literaturas infanto-juvenis que tivessem relação com a raça/cor, a identidade e a Comunidade de Remanescentes Quilombolas Muquém.

Nesse encontro, o diretor da escola me apresentou algumas literaturas infanto-juvenis que tinham relação com o que fora discutido na conversa inicial; de posse desse material, fiz uma breve leitura daquelas obras que julguei interessante, peguei emprestadas duas delas e as levei comigo para pensar em um modo de trabalhar com as turmas do terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Foram elas: **Meu crespo é de rainha**, da bell hooks, que aborda os diversos possíveis tipos de cabelos crespos; **Oun Ti Oje Mimo**, de minha autoria, que trata de como um pé de jaca se tornou sagrado para a Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Muquém e **Pretinho meu boneco querido**, de Maria Cristina Furtado, que aborda o preconceito sofrido

pelo boneco negro por parte de outros bonecos, trazendo para o plano principal a questão da identidade étnica, do pertencer e se afirmar negro.

Exposta a ideia para os responsáveis pela escola e para as professoras, me apresentei para os alunos das turmas que iriam fazer parte das atividades. Neste dia, 24 de abril de 2024, nas turmas do quarto e quinto ano, conversei com os alunos a respeito da atividade que iríamos realizar.

Passado esse momento, ficou acordado que voltaríamos à escola às terças e quintas-feiras no horário vespertino, após o intervalo dos alunos, por volta de 15h 45. Assim, na quinta-feira, 25 de abril de 2024, aconteceu o primeiro encontro com a turma do terceiro ano. Fui recebido pela coordenadora da escola que me levou até a turma e a professora. Me apresentou a eles e tivemos nosso primeiro encontro.

Meu crespo é de rainha, príncipe e rei

O texto da bell hooks foi pensado e trabalhado na turma do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma turma composta por quinze alunos, meninos e meninas. Nela estudam crianças que moram em Muquém e nos bairros próximos da comunidade.

Para melhor visualizar o quantitativo de crianças por gênero, raça/cor e pertencentes à comunidade, observe as tabelas a seguir:

Tabela 10 – Quantitativo de crianças por gênero do 3º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	07	08	15

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Tabela 11 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 3º ano por autodeclaração

<i>Categoria</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
<i>Preto</i>	-	-	
<i>Pardo</i>	05	05	10
<i>Branco</i>	02	03	05
<i>Amarelo</i>	-	-	
<i>Indígena</i>	-	-	-
			15

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Tabela 12 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 3º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	02	05	07

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As tabelas 10, 11 e 12 nos dizem que dentre o total de crianças da turma (quinze), dez se autodeclararam pardos (cinco meninas e cinco meninos) e cinco, brancas (duas meninas e três meninos). Ainda é possível identificar, de acordo com as tabelas, que sete crianças dessa turma moram na comunidade de Muquém, sendo duas meninas e dois meninos.

Reafirmo aqui que o propósito desta pesquisa, como já anunciado em suas linhas, é saber como as crianças e negras e quilombolas constroem suas identidades étnicas e quilombolas, e, para isso, como se relacionam com crianças e negras e quilombolas, não negras e quilombolas, não negras e não quilombolas, características definidas conforme o perfil da turma no momento em que sondamos se todas as crianças moravam na comunidade.

Ah! Os Encontros... (30.03.2024)

Mordaça...

O primeiro encontro com a turma do terceiro ano foi marcado por um gatilho (que me deixou “pilhado” até o atual momento em que escrevo estas linhas) que vou chamá-lo de mordaça. **Zumbi**²³, uma criança e negra e quilombola, ativa, conversadora, curiosa, “inquieta”, que queria mudar de lugar constantemente, me auxiliava a fazer um círculo para termos uma conversa a respeito da obra escolhida pela turma.

Feito o círculo, **Zumbi** continuava a conversar com outro colega que estava ao seu lado, enquanto eu falava com a turma e a professora (uma mulher parda, de estatura mediana e cabelos lisos) sobre a proposta de trabalho que iríamos realizar, do livro escolhido para a turma, do título e leitura e da possibilidade de todos participarem.

Sobre o livro **Meu Crespo é de rainha**, quando apresentado, ficou perceptível às crianças que não havia meninos nas ilustrações do livro, só meninas. De imediato, conversamos sobre o possível de acrescentar ao título as palavras “príncipe” e/ou “rei”. O novo título passou a se chamar **Meu crespo é de rainha, príncipe e rei**.

Ainda conversando sobre o título e folheando as primeiras páginas, as crianças pensaram sobre como deveria ser um cabelo de príncipe, já que não havia no texto “príncipes e/ou reis”, e afirmaram: “liso, cacheado, crespo, roxo, preto, amarelo, rosa, vermelho, lilás, azul, verde, colorido, da cor do arco-íris, rosa *pink*, porque o cabelo é dele e ele pode usar a cor que quiser”.

Feita a mudança sugerida por eles, iniciei a leitura do texto com o auxílio dos alunos, e **Zumbi**, que não parava no lugar, chegou a ficar ao lado da professora que, em um dado

²³Com o intuito de manter em sigilo os nomes das crianças das turmas e das que fizeram parte da conversa, usaremos pseudônimos que tenham relação com as personalidades que ocuparam o Quilombo dos Palmares e/ou pessoas negras.

momento, colocou a mão na sua boca na tentativa de que ele fizesse silêncio, mesmo que suas conversas não atrapalhassem o andamento da leitura do livro.

Essa ação da professora me despertou diversos gatilhos, entre eles, (não sei se talvez ela tenha ciência) o fato da tentativa de silenciamento por parte dela a **Zumbi** ser uma entre as várias ações correlatas de racismo que crianças e negras passam no cotidiano escolar.

É talvez uma das maneiras mais inconscientes e cruéis de racismo existente dentro do espaço escolar que a sociedade tenha normalizado. Inconsciente porque, talvez, as pessoas que deveriam combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial dentro do ambiente escolar os tenham cometido de modo muitas vezes imperceptíveis para si, mas não para outros.

Entretanto, não ocorre só no ambiente escolar. Tem-se percebido na sociedade, de um modo geral, que as pessoas comentem racismo em seu dia a dia julgando não o ser um problema. Todavia, nós sabemos ser sim um problema, uma vez que só quem é negro neste país sabe das mazelas atravessadas pelo racismo em seu cotidiano.

Mais do que isso, uma “mordaça” feita com as mãos humanas a que corpos de crianças e negras, nesse caso meninos, são submetidos por serem taxados como os que “não param quietos”: “esse menino é danado assim mesmo”; “ele não para um minuto”; “vá descansar o juízo”, etc.

A mordaça sobre a boca das pessoas negras é representativa no Brasil com a imagem de Anastácia.

*“Castigada com mordaça por dizer não ser escrava. Suplicada [sic] pela fazendeira com ferro no pescoço, gangrenou. Trazida pelo Senhor para o Rio, faleceu. Enterrada na Igreja dos Negros Forros, teve a liberdade depois de morta”. Interpretação essa que logo será proclamada em altos brados no belíssimo samba *Kizomba*, a festa de uma raça [...] que deu primeiro lugar à Unidos de Vila Isabel, no carnaval de 1988: ÔÔ, negra Mina, Anastácia não se deixou escravizar... (Augras, 2009, p. 125).*

Depois disso, no percorrer da leitura, uma criança que estava ao meu lado pediu-me para que acompanhasse a leitura do texto comigo e assim fizemos. Houve momentos em que as crianças apontavam os cabelos que apareciam no texto, dizendo: “gostei desse”, sinalizando para os cabelos com os quais se identificavam.

Terminada a leitura do livro, acordei com a professora e com a turma que eu mandaria para ela o texto com as alterações sugeridas por todos, contendo o que cada uma das crianças falaria, além de marcar a data do primeiro ensaio da performance da obra da bell hooks para o dia 7 de maio de 2024.

No entanto, saí da escola acordado com a professora que receberia os nomes de todos da turma e a enviaria o texto com as adaptações, colocando os nomes dos alunos na respectiva

fala de cada um. A ela caberia imprimir as cópias e passar o texto com eles quando possível, no decorrer da semana.

Ah! Os encontros... 2 (30/04 e 02.05.2024)

Voltei à escola nos dias 30 de abril e 2 de maio para as reuniões com as turmas do quarto e quinto ano, respectivamente. Esses encontros foram marcados para apresentar as obras que iríamos trabalhar em cada turma. A obra trabalhada com o quarto ano tem por título: **“Oun Ti Oje Mimo”**, de Artur Nascimento. Já com turma do quinto ano, a obra foi “Pretinho, meu boneco querido” de Maria Cristina Furtado.

Na turma do quarto ano, escolhemos fazer uma leitura dramatizada da obra supracitada. As crianças que tivessem interesse em participar seriam bem-vindas. No entanto, em conversa com a professora, descobrimos que algumas crianças apresentavam dificuldades de leitura, outras não sabiam ler.

Como sugestão, a professora indicou que trabalhássemos com aquelas crianças que sabiam ler e escrever. Entretanto, havia uma criança nesse grupo que apresentava dificuldades para ler, mas desejosa de participar da atividade, que prontamente a acolhermos. Durante nossas idas à escola, e com a ajuda da mãe, ela decorou a parte do texto que a foi direcionada, fazendo parte da apresentação.

Desse modo, apresentamos nas tabelas a seguir o número de crianças por gênero, raça/cor e se moradoras (ou não) de Muquém:

Tabela 13 – Quantitativo de crianças por gênero do 4º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	07	07	14

Fonte:Elaborado pelo autor (2024).

Tabela 14 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 4º ano por autodeclaração

<i>Categoria</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
<i>Preto</i>	-	-	
<i>Pardo</i>	07	06	13
<i>Branco</i>	-	1	01
<i>Amarelo</i>	-	-	
<i>Indígena</i>	-	-	-
			14

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tabela 15 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 4º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	05	04	09

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As tabelas nos dizem que das quatorze crianças da turma, sete são meninas, e todas se autodeclararam pardas; enquanto do total de meninos, seis se autodeclararam pardos e um branco. Quanto à residência, nove moram em Muquém, sendo cinco meninas e quatro meninos.

Seguindo...

Ao chegar na sala de aula, me apresentei mais uma vez, falei das minhas intenções enquanto pesquisador e do trabalho que iríamos desenvolver coletivamente. Falei sobre a obra de minha autoria e do que se tratava. Alguns disseram que já a conheciam, porque havia exemplares na escola e a obra já tinha sido trabalhada em algum momento.

Foi bacana trabalhar com essa obra nessa turma, porque os alunos que moram na comunidade já conheciam a história e tinham parentes ou conhecidos que, ou vivenciaram os momentos narrados na obra ou fizeram obras de arte com o barro a fim de retratar o que tivera acontecido no ano de 2010: a enchente e a história da jaqueira.

Na continuação, formamos um círculo, e eu mostrei a capa do livro, folheei-o para que as crianças pudessem ver as imagens e posteriormente contei como que as águas da enchente chegaram até Muquém e como que mais de trinta pessoas se salvaram das águas em cima de um pé de jaca.

Terminado a contação, uma criança que mora em Muquém levantou a mão e disse: “tio, é minha avó que faz esse trabalho com barro. Foi ela que fez esse pé de jaca de barro” disse Toinho, fazendo alusão à Dona Irineia, mulher, artesã, palmarina e patrimônio vivo do Estado de Alagoas. Toinho, aproveitou o momento e contou de outros trabalhos que a avó fazia.

Para encerrar esse encontro, eu disse que precisaríamos escolher quem seriam os narradores, os personagens centrais da história, os que apareciam no texto. O fato de a história conter poucos personagens fez com que estabelecêssemos que a dramatização pudesse ter mais de um narrador, assim como os demais personagens, figurantes e/ou outros, caso fosse necessário (uma vez que a maioria desejou, nesse momento, fazer parte da encenação).

Ah! Os encontros... 3 (07.05.2024)

Este foi na turma do quinto ano no dia 7 de maio, com o texto de Maria Cristina Furtado “**Pretinho Meu Boneco Querido**”. Ao chegar à sala, conversei com a professora a respeito do

que se tratava a obra, disse da proposta de trabalho e resumi a história do livro também para as crianças da turma.

Tabela 16 – Quantitativo de crianças por gênero do 5º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	10	09	19

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Tabela 17 – Quantitativo de crianças por raça/cor do 5º ano por autodeclaração

<i>Categoria</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
<i>Preto</i>	-	-	
<i>Pardo</i>	10	09	19
<i>Branco</i>	-	-	-
<i>Amarelo</i>	-	-	
<i>Indígena</i>	-	-	-
			19

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Tabela 18 – Quantitativo de crianças quilombolas na turma do 5º ano

<i>Nº</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
01	06	06	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nessa turma, com dez meninas e nove meninos, todos se declaram pardos, inclusive os que moram na comunidade.

Os elevados números de crianças e negras e quilombolas se autodeclarando pardos, permite-nos levantar a hipótese de que, não só a escola, mas também as famílias tenham trabalhado com a racialização dessas crianças, dizendo-lhes o quanto é importante e necessário afirmarem-se ser o que são: negras.

Apesar do que foi exposto, não nos preocupamos com os números em si, mas sim com o significado que eles carregam por mostrar sujeitos que se afirmam, sendo negras e crianças e quilombolas e não quilombolas, já cientes do poder com que a raça atravessa positivamente suas vidas.

Seguimos por dizer...

Da turma...

Do quinto ano...

Sim...

Posteriormente li um resumo que fiz da obra, por considerá-la extensa, e conversei com as crianças a respeito de certos comportamentos que alguns bonecos cometerem no decorrer da história, de modo que algumas crianças disseram: “não é legal, tio, o que esses bonecos fizeram com pretinho, não pode ter preconceito de nada”; “no final eles viram que ‘tava’ errado e pediram desculpas”.

Passado esse momento, conversamos sobre quem poderia assumir os papéis dos personagens, narradores, figurantes e aos poucos fui anotando os nomes de todos juntamente com a função que cada um gostaria de desempenhar. Nessa hora uma criança levantou a mão e disse: “tio, posso maquiar meus amigos para o dia da apresentação? Eu sei maquiar”. “Pode sim!”, respondi. Logo ela disse: “então vou pesquisar como faz maquiagem de bonecos e vou treinando com minha amiga, viu?”

Deixei a turma muito agradecido pelo encontro e acordei com a professora que eu mandaria o texto pelo whatsapp com as instruções que tínhamos decidido em sala para que no decorrer da semana ela fosse passando o texto com eles.

Ah! Os Encontros... 4 e 5 (9 e 14.05)

Esses encontros aconteceram a fim de que pudéssemos ler inicialmente o texto sem qualquer interferência, para que posteriormente fizéssemos uma possível intervenção nos modos de como fazer ou agir. O encontro 4, na turma do terceiro ano, foi uma tragédia. Me causou uma sensação de impotência, de incapacidade, de desânimo.

Ocorreu na presença da professora e com todas as crianças presentes. Meio que perdido, confesso, deveria ter pensado em outra estratégia para poder passar o texto que escolhemos para a turma, como já anunciado. O sentimento, naquele momento, foi de impotência.

Impotente por não ter pensado outro modo para desenvolver a atividade (ler o texto da obra da bell hooks – Meu Crespo é de rainha,) com a turma, que mesmo com quatorze crianças presentes pareceu impossível acontecer.

Inicialmente pensamos escolher uma menina para se colocar ao centro da performance, mas várias delas gostariam de desempenhar esse papel, então a turma decidiu escolher uma para ficar ao centro e as demais ao redor. Enquanto trabalhávamos com as meninas, os outros ficaram aguardando ociosos. Dá para imaginar, não é? Um “fuá” só!

Foi quase que impossível pensar e executar a ideia inicial do texto (da valorização dos mais diferentes tipos de cabelos) porque as crianças não paravam um minuto, corriam de um lado para o outro, até que fechamos esse encontro sem muito êxito, mas deixando encaminhado

para os próximos o que faríamos, separados por grupos, e assim o fizemos desse encontro em diante.

O quinto encontro aconteceu com a turma do quarto ano. Nesse, retiramos da sala, com a permissão da professora, levando-as para um outro espaço da escola apenas as crianças que seriam os narradores e os personagens que aparecem na obra “Oun Ti Oje Mimo”.

Foi um encontro tranquilo. Todos em círculo, passamos marcador de texto em todas as falas de cada personagem, dividimos as quantidades de fala para as crianças que desejaram ser narradoras. Feito, passamos o texto com toda a turma e aos poucos fomos descobrindo que havia uma criança que não sabia ler, mas que gostaria muito de participar.

Descobrimos que a mãe dessa criança trabalhava na escola, porque ela chegou à porta da sala onde estávamos e ficou por um tempo ouvindo a história, até que a convidei para entrar, quando ela disse: “essa foi a história que eu passei na enchente de 2010. Eu vivi tudo isso que se conta nessa história”.

De prontidão, pedi-a que falasse mais um pouco e com os olhos brilhando disse: “se não fosse os dois pés de jaca, hoje muita gente não estaria viva. Algumas pessoas teriam morrido. Ficaram mais de cinquenta pessoas nos dois pés de jaca”. Foi quando, como autor do livro descobri que em vez de um, foram dois pés de jaca.

Ah! Os encontros... 6 (16.05.2024)

Na mesma dinâmica adotada pelo encontro cinco, retiramos da sala com a permissão da professora, apenas as crianças que seriam os personagens da obra “Pretinho Meu Boneco Querido” e os narradores. As levamos para o refeitório da escola, onde selecionamos o texto das falas de cada criança e realizamos a leitura resumida da obra.

Sem grandes acontecimentos, duas das crianças que desejaram participar não sabiam ler. Conversamos com a professora para que no decorrer da semana, se possível, lesse com elas o texto, para que ao menos “decorassem” suas partes, pois a intenção não era fazer substituição. Neste dia faltou uma criança.

Durante o intervalo, uma criança, menina, (parda de pele clara, talvez acima do peso, cabelo crespo) que mora em uma das zonas rurais localizadas no entorno de Muquém, relatou: “moro distante do lugar onde pego o carro pra vir a escola”. Perguntei quanto tempo ela gastava da sua casa até a escola. Respondeu: “uns vinte minutos ou mais andando a pé, tanto pra ir, como pra voltar”.

Ah! Os encontros... 7 e 8 (21 e 23.05.24)

Nesses encontros, nas turmas do terceiro e quarto ano respectivamente, convidamos as crianças que tinham falas para dirigirem-se ao refeitório e pátio da escola para passarmos o

texto, sugerimos algumas entonações e gestos que poderiam fazer e até mesmo conversamos sobre como cada uma das crianças imaginou como seriam essas representações.

Na “performance” com a turma do terceiro ano, “Meu Crespo é de rainha, de príncipe e de rei”, iniciamos a passagem do texto e a introdução da música para o início da apresentação. Duas das cinco meninas que faziam parte da abertura apresentaram dificuldades de leitura, compreensão, mas a professora auxiliou nesse processo.

Na turma do quarto, meu olhar direcionou-se mais fixamente para uma criança (um menino (de pele clara, aparentemente não branco, cabelos lisos, mas de mãe parda – a mãe é funcionária da escola) que não havia conseguido aprender sua fala porque tinha dificuldades de leitura. Até que tomei a iniciativa de “ajudá-lo a decorar o texto” porque ele pediu muito a professora para participar. Conseguiu decorar e ficou superfeliz.

Ah! Os encontros... 9, 10 e 11 (28.05 e 4 e 6.06.24)

Ocorreram respectivamente com as turmas do quinto, terceiro e quarto ano. Nelas já foram iniciadas as preparações para o momento das apresentações que estavam prestes a acontecer posterior aos três últimos ensaios. Já estávamos pensando com as crianças questões de cenários, figurinos, entonação, possível modo de agir, fazer, mas dando-lhes sempre o direito de escolher ou não as propostas que, inclusive, eles mesmos podiam sugerir.

Com a turma do quinto ano, os personagens principais iniciaram as primeiras cenas da obra que iriam dramatizar. As realizamos no refeitório da escola. Os bancos formaram as prateleiras onde ficariam os bonecos; a mesa serviu como o armário onde Pretinho se esconderia; um colchão fino, a cama onde Nininha dormiria.

Destaca-se aqui **Toculo (O Ursinho Malandrinho)**, do quinto ano, pelo modo como “tomou o personagem pra si” e o fez com muita maestria. O tom de voz, seu corpo comportando-se tal como o personagem era descrito pela autora. Além do que, pediu-me que agregasse outros elementos que não estavam na obra, mas que ele gostaria muito de fazer: “posso meter um Tiktok nessa apresentação, ‘fessor’”? “Deixa, ‘fessor’, deixa, por favor”. E mais: já tinha o figurino pronto para o dia da apresentação: “vou trazer minha bermuda da Cyclone, meu quepe da Nike, minha ‘juliet’ e minha camisa massa”.

Em relação à turma do terceiro ano, com o texto da bell hooks, separamos as crianças por grupos a fim de saber se cada uma já sabia falar a sua parte do texto para a apresentação. A maioria delas sabiam. Pedi à professora para que, no decorrer da semana, ensiasse com eles uma música para a apresentação final, uma vez que já estávamos próximos à última etapa.

No quarto ano, uma parte ainda precisava melhorar a leitura, entonação e voz (liam baixo) porque já havíamos iniciado o processo para a etapa das apresentações. Os levamos para

o pátio da escola a fim de pensarmos cenário, posição e outros. Terminado o ensaio com essa turma, duas meninas do terceiro ano foram ao meu encontro, me deram um bom abraço e me disseram “estamos com saudades do senhor, tio Artur”.

Ah! Os encontros... 12 e 13 (11 e 13.06.24)

Ocorridos respectivamente nas turmas do terceiro e quarto ano. Nem sempre tudo são flores. Esses encontros foram marcados por imprevistos. Inicialmente com a turma do terceiro ano, cuja intenção era levá-los ao pátio e realizar o primeiro ensaio onde aconteceria a apresentação.

Convidei a professora para levarmo-los ao pátio e posicioná-los no provável lugar que cada um deveria ocupar. No entanto, faltaram duas meninas que eram partes principais da dramatização e três crianças disseram “não saber a fala ainda”. Retornamos a sala, e combinei de voltar na quinta, dia 13 do junho de 2024, para fazermos o ensaio geral.

Como combinado, voltei na quinta, 13.06, e realizamos o primeiro ensaio geral duas vezes com a ajuda da professora, que foi muito bacana por sinal. Todas as crianças estavam presentes.

Foi quando uma criança me chamou no canto e disse “tio, não gosto de estudar nessa turma, os meninos arengam comigo”. Fingi não ter entendido e o disse que conversaríamos na hora do intervalo porque naquele momento não dava para ouvir direito. Ele disse “ok”. Mas, quando o perguntei, na hora do intervalo, o que havia me dito na sala, ele respondeu: “nada não tio, os meninos já brincam comigo, ‘tô’ brincando agora, depois eu falo com o senhor” e saiu.

Curiosamente, em outro desses tantos encontros, essa mesma criança chegou perto de um funcionário da escola chorando e dizendo: “os meninos me bateram, tio”. O funcionário pediu-o que chamasse os meninos, uns três vieram e se posicionaram ao seu redor. Ele descrevia como ocorrera a agressão, quando, interrompendo, o funcionário disse: “dá um murro na cara dele, só assim eles nunca mais batem em você” – e mais – “Minha gente, parem de bater nesse menino. Ele não faz nada com vocês e todos os dias vocês batem nesse menino”. As crianças, em silêncio se retiraram.

A violência entre estudantes não é um fato isolado de nossa sociedade. Há, seguramente, uma multiplicidade de fatores que faz parte do processo de cultura de violência em curso na sociedade. Educadores manifestam-se incompreensíveis ao fenômeno da violência entre os estudantes de nossas escolas, que se alastra ocupando diversos espaços, não só dentro das escolas, mas também nos arredores, promovendo momentos de pânico, terror e medo e interferindo no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 120).

A escola não é espaço para reforçar, disseminar e propagar a violência entre os sujeitos que nela habitam. Toda e qualquer forma de violência, aqui especificamos a física, de

gênero/sexualidade, raça/cor, credo/religião e classe, precisa ser combatida e dialogada além de se responsabilizar seus autores se for preciso.

Em alguns casos, a mídia tem noticiado cenas constantes de violência contra crianças, jovens e adolescentes dentro do ambiente escolar em decorrência das mais variadas formas e vertentes existentes de preconceito. Essas têm se alastrado a um ponto que chega a ceifar as vidas de muitos inocentes.

Em uma sociedade plural é comum que divergências e controvérsias existam. No entanto, não é comum que a violência seja constante. Precisa ser combatida diariamente. As relações sociais são complexas nessa sociedade, e poucas pessoas procuram ouvir, dialogar, acolher e buscar os motivos, razões e consequências que essas relações possam causar.

As posturas racistas nessa mesma sociedade ainda são frequentes. Muitos dos nossos têm perdido suas vidas em razão da sua cor de pele, têm sofrido os maiores tipos de piadas racistas dentro e fora do ambiente escolar, têm sido perseguidos por quem deveriam protegê-los. Essas manifestações continuam a cortar e, até mesmo, a ceifar nossas vidas, em muitos casos de forma silenciosa, e isso nos inquieta muito.

Não só inquieta...

Despertam gatilhos...

Despertam outros possíveis...

Outras vidas...

Já com a turma do quarto ano, nesse mesmo dia, não foi possível ensaiar porque três das crianças que eram personagens estavam desenvolvendo uma atividade com a coordenação, do projeto Ministério Público do Trabalho na Escola – MPT. Combinei com a turma que retornaria na terça-feira da semana seguinte.

Ah! Os Encontros... 14 e 15 (18 e 25.06.2024)

Nesses encontros, fizemos ensaios a fim de conversar com as crianças do quarto e quinto ano sobre a possibilidade de fazer alguns ajustes para a apresentação, caso fosse necessário. Em relação à turma do quarto ano tudo estava tranquilo. As crianças estavam lendo bem, sugeriram uma música e toparam a ideia de fazer a apresentação abaixo de uma árvore que tem no pátio da escola.

Quanto a turma do quinto ano, três crianças não sabiam as falas para a apresentação, que já estava marcada para a primeira sexta-feira do mês de julho. Decidimos em comum acordo, tanto com as crianças como com a professora, que iríamos fazer uma troca de atores e assim fizemos.

Ah! Os Encontros... 16 e 17 (01 e 04.7.2024)

Tínhamos uma semana para realizarmos os últimos ensaios, especialmente com a turma do quinto ano. Foram quatro ensaios seguidos, com mais de uma hora cada um, a fim de que os novos atores pudessem desse inteirar do roteiro, dos momentos de entrar, falar, sair, brincar e outros.

Na quinta, 4 de julho de 2024, foi o dia de realizar o ensaio geral das apresentações no pátio da escola com todas as turmas e crianças. Realizamos duas vezes o ensaio geral com as turmas, tudo ocorrendo dentro daquilo que as crianças se propuseram a fazer, ou seja, dramatizar as obras trabalhadas.

Ah! O grande encontro... 18 (5.7.2024)

Ressalto aqui a contribuição que meu amigo Wellington Ferreira, professor de Arte da rede estadual de ensino, formado em Teatro, deu ao emprestar seu olhar artístico no decorrer da maioria dos encontros, a fim de que as crianças pudessem dar o melhor de si dentro dos seus possíveis.

Esse foi o encontro que reservamos para que cada turma apresentasse a sua literatura para as demais. Ficou acordado com a direção da escola e com as professoras que seriam apenas as turmas do terceiro, quarto e quinto ano, e assim fizemos.

No dia anterior ao início do trabalho, a escola solicitou que fizéssemos um convite para enviar aos pais para que pudessem prestigiar as apresentações dos filhos. No dia seguinte, em casa, precisei autografar mais de cinquenta livros para presentear às crianças de todas as turmas que se permitiram se envolver com o projeto e com as apresentações, além dos funcionários da escola também.

A seguir, mostramos os convites que foram enviados para os pais de cada turma:

Imagem 5 – Convites para as turmas, pais e/ou responsáveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Por volta das 13 h 45, chegamos à escola para iniciar a distribuição dos figurinos para a turma do terceiro ano uma vez que a encenação, em razão do título adaptado pelas crianças “Meu Crespo é de rainha e de rei”, merecia um figurino que tivesse relação com ele. E assim fizemos.

Gostaria de destacar aqui a grande contribuição do diretor administrativo José Cizino de Oliveira pela valorosa contribuição em buscar no acervo da escola roupas para todas as crianças da turma do terceiro ano e, além disso, ter produzido com tecidos o figurino de duas meninas dessa turma, da que fez a apresentação dos alunos e da que ficou ao centro da apresentação: fez turbante, arrumou colar, bracelete, etc.

De igual modo, à diretora pedagógica Laudecila Otaviano de Souza, que auxiliou o Cizino a pegar as roupas e testar nas meninas. Também à coordenadora pedagógica Alba Regina dos Santos por ter feito a maquiagem em todas as crianças de todas as turmas; ao Neto, por todas as vezes que foi preciso imprimir algo e sempre esteve à disposição; à Andréia do Nascimento Maria Gomes por sempre ter me recebido na escola com muito afeto e a todo pessoal de apoio da escola. Gratidão!

As apresentações iniciaram-se por volta das 15 h 45 com a turma do terceiro ano. A apresentação foi linda. Nela, as crianças puderam dizer que está tudo bem ter o cabelo que tem, não importando o que as pessoas pensam sobre ele; elas representaram a identidade de cada um de nós. O texto, da bell hooks, “Meu Crespo é de Rainha” nos ajuda a pensar por este e outros caminhos possíveis.

A corporeidade é importantíssima na construção da identidade negra, pois é sobre as características desse corpo negro que se tem a maioria das manifestações do racismo. Dessa forma, a valorização desse corpo, particularmente do cabelo crespo, é como as pessoas negras se afirmam.

A forma como a cor da pele e o cabelo são vistos no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvidos. [...] o cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, como tal, comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo (Gomes, 2019, p. 58).

Destaco, dessa apresentação, o **Abdias**, uma criança lida como não negra, de cabelos e olhos claros, sempre muito disposta nos ensaios, mas que no dia da apresentação resolveu que não faria o que se propusera. Só descobri no meio da apresentação o porquê: estava todo emburrado, por causa de “uns gritos” que a professora deu nele.

Ainda assim, a apresentação foi linda! E mais ainda: “professor Artur, parabéns, que linda a apresentação. Isso ajudou muito minha filha que é muito tímida e ela sempre comentava

em casa que iria se apresentar, que era pra eu vir olhar. E foi linda, eu amei, obrigada!”. Disse uma mãe.

No que diz respeito à apresentação, a turma dividiu o texto em frases e cada uma das crianças leu uma parte. Inicialmente colocou-se uma música; uma criança e negra e quilombola, a Dandara, sentou-se no chão; cinco crianças começaram a girar no seu entorno; Dandara se levanta e fala seu texto; as demais meninas também leem seus textos; as outras crianças entram em seguida e, ao final, dois meninos colocam uma coroa na cabeça de cada um; cantam uma música para encerrar.

A música escolhida foi, do Pevirguladez “O Meu Cabelo é Bem Bonito”.²⁴ No entanto, ressalto que fizemos adaptação para adequá-la a todas as crianças da turma que fizeram parte da apresentação. Desse modo, segue a letra adaptada:

O meu cabelo é bem bonito
 O meu cabelo é bem bonito;
 E *black power* é bem pretinho;
 O do Hugo também é bonito
 é lisinho e bem, baixinho;
 O do Zumbi também é bonito
 é pretinho e bem, curtinho;
 O da Dandara é uma gracinha cor da noite
 feito de cachos;
 O da Firmina é uma gracinha
 cor de Mel feito de Cachinhos;
 O do Abdias é muito legal
 é bem crespinho e bem natural;
 Muitos formatos;
 Vários cabelos;
 Não tenha medo;
 Se olhe no espelho;
 Ele representa a nossa identidade;
 Ninguém vai tirar a minha liberdade.

A seguir alguns registros da turma e da apresentação:

²⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BKVB3FPjIrI>. Acesso em 10, de agosto, de 2024.

Imagem 6 – Os reis do terceiro ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Imagem 7 – Registro da apresentação do terceiro ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Imagem 8 – As rainhas do terceiro ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

A apresentação do quarto ano foi uma coisa de arrepiar. Inicialmente pensamos em fazer a apresentação no pátio, mas resolvemos mudar o cenário para uma árvore que havia dentro da escola. Sugerimos para as crianças e elas toparam. Fizemos a apresentação no entrono da árvore e ainda colocamos **André Rebouças** em cima dela.

A árvore é um arquétipo do progresso e dos messianismos históricos e revolucionários. A transformação que se dá pela floração, em seguida com os frutos e mesmo com as mudanças ocorridas nas folhas leva para uma simbologia de mudanças, como a árvore de Jessé²⁵. Essa compreensão sobre a árvore está presente em Paulo Freire (1995):

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa, em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive os passarinhos, multicolores e cantadores. A bichos pacatos que nelas repousam (p. 15).

²⁵Jessé, pai de Davi, é referência profética sobre o nascimento do Salvador, segundo o livro do profeta Isaiás: “Do tronco de Jessé nascerá um ramo, um broto nascerá de suas raízes” (Is. 11, 1), ou seja, representação da salvação.

Propus à professora e às crianças que viessem com uma roupa velha, porque, se chovesse, seria interessante que se melassem com a terra; elas toparam. Desejei e pedi que no dia da apresentação chovesse, e assim aconteceu. Gratidão ao universo por isso!

Ver as crianças apresentando a obra “Oun Ti Oje Mimo”, de minha autoria, em um dia chuvoso, descalças, com “roupas velhas, rasgadas” que talvez não usassem mais, se melando com a terra, o barro, no entorno da árvore (que simbolizava a jaqueira), dentro da escola e do território quilombola, foi de arrepiar.

Além do mais, em diversos momentos, algumas funcionárias da escola que moram na comunidade se emocionaram, porque reviveram suas memórias daquele que foi um dia muito difícil. Para elas foi importante ouvir a narrativa feita pelas crianças do quarto ano.

Uma das funcionárias, que tem um filho matriculado nessa turma, uma criança e quilombola que se autodeclara não negra, de pele clara, cabelos lisos, espetados e escuros, olhos negros, disse ao filho no dia em que este levou o texto para casa: “eu conheço essa história, filho. Você não era nem nascido ainda. Eu estava lá em cima do pé de jaca. Essa é a minha história”. Nesse dia da apresentação, com os olhos em lágrimas, se dirigiu a mim e disse: “professor Artur, muito obrigada por esse momento! Foi tudo lindo! Meu filho amou muito participar dessa peça”.

Mais do que poder reviver esse momento e ouvir essas poucas palavras, percebemos o quanto nosso trabalho pode contribuir significativamente na vida de outras pessoas. E não de qualquer pessoa, mas a pessoa e negra e quilombola.

Foi necessário fazer alguns registros para que pudéssemos guardar em nossas memórias este dia tão especial e importante na vida dessas crianças e negras e quilombolas e não negras e não quilombolas. Seguem os registros:

Imagem 9 – Oun ti oje mimo



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Imagem 10 – Barro sobre a pele



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Imagem 11 – “A jaqueira”



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Livia Tamara, (2024).

Quanto a apresentação da turma do quinto ano, o texto **“Pretinho, meu boneco querido”** de Maria Cristina Furtado, apresenta um boneco e negro, Carlos, mas que gosta de ser chamado de Pretinho. Ao longo da trama, o boneco passa por diversas situações de preconceito em razão da cor de pele.

No entanto, Pretinho encontra em Nininha uma ponte de diálogo com os demais bonecos (de Pano, Fafá, Malandrinho e ursinho Malaquias) a fim de fazê-los compreender que racismo é crime. Os bonecos compreendem, a ponto de pedir desculpas e espalharem abraços a Pretinho por todos os cantos da casa de Nininha.

Os presentes (pais, alunos, funcionários da escola), inicialmente, ficaram assustados com o modo como alguns bonecos tratavam Pretinho. Porém, no decorrer da apresentação, entenderam a partir de Nininha que não deveriam tratá-lo como estavam o tratando e que racismo é crime.

Em síntese, foi uma linda apresentação. Ao cantar a música, “Axé irmão”, saíram distribuindo abraços a todos os presentes como uma forma de agradecimento e afeto por terem assistido. Houve um contratempo: um ator faltou nesse dia, mas a dramatização ocorreu dentro do esperado.

A seguir, alguns registros do dia:

Imagem 12 – Nininha conversa com os bonecos



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Imagem 13 – Nininha encoraja Pretinho



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Livia Tamara, (2024).

Imagem 14 – Os “bonecos” brincam



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nota: Ilustração criada exclusivamente para esta tese por Lívia Tamara, (2024).

Para minha surpresa, esses encontros terminaram semelhante aos modos como iniciei esta tese: com cartas. Cartas enviadas pela turma do quarto ano, que não imaginaria receber; marcam o início, quando escrevo para o meu pai (*in memoriam*) e o fim, quando as recebo dos alunos.

Não são apenas cartas! Houve também uma caneca e alguns artefatos culturais (uma panela e um pote) pequenos, feitos de barro pelas mãos dos artesãos da Comunidade Quilombola de Muquém.

Cartas que dizem sobre...

encontros...,

afetos...,

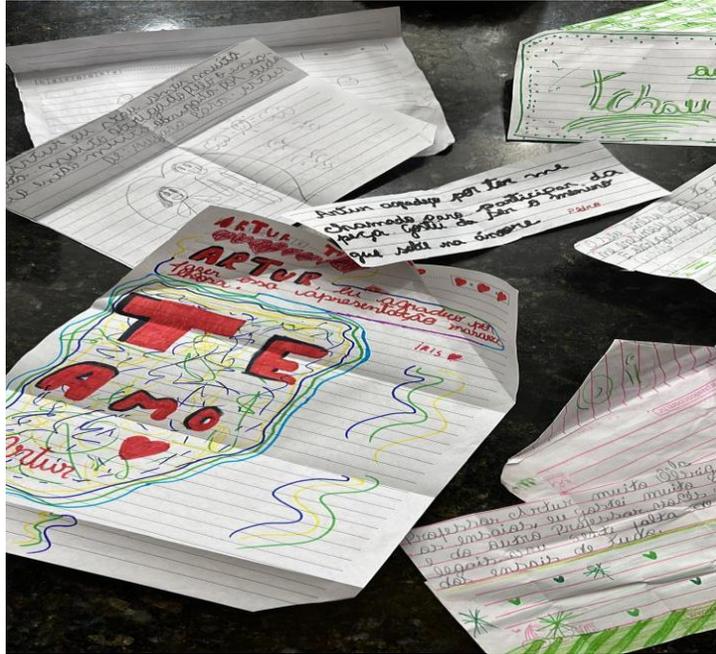
despedidas...,

saudades...,

memórias...,

agradecimentos...

Imagem 15 – Cartas de afeto e gratidão do terceiro ano



Fonte: arquivo pessoal do autor (2024).

Imagem 16 – Mais cartas, afetos e mimos do terceiro ano



Fonte: arquivo pessoal do autor (2024).

6.3 PRETINHOS, COQUINHOS E A JAQUEIRA DE MUQUÉM – MARCADORES DA IDENTIDADE ÉTNICA DAS CRIANÇAS E NEGRAS E QUILOMBOLAS DE MUQUÉM

Encontros...

Desencontros...

Talvez tenha sido a ideia mais acertada, encontrar e desencontrar com as crianças e negras e quilombolas, negras e não quilombolas, não negras e quilombolas, não negras e não quilombolas, negras e não quilombolas, antes mesmo de poder conversar com as crianças e negras e quilombolas, sujeitas desta pesquisa.

De antemão, precisamos dizer que as crianças que participaram das dramatizações das obras foram escolhidas junto às professoras das turmas porque, segundo elas, eram as crianças “mais desenroladas da turma e gostavam de fazer a atividade que fora planejada: as dramatizações das obras, como visto anteriormente.

No entanto, a atividade de dramatização das obras ou leitura dramatizada dos textos, foi pensada como uma estratégia para poder nos aproximar mais das crianças e negras e quilombolas para tentarmos uma conversa, que chamamos de “conversa informal com crianças”, na qual nos interessava falar sobre os marcadores raça/cor, cabelo e o lugar onde mora.

Assim, acreditamos que ao nos aproximarmos mais das crianças e negras e quilombolas por meio de uma atividade que as contemplasse, tal conversa informal poderia fluir com mais naturalidade, uma vez que o contato já houvera se estabelecido anteriormente. E por conversa informal nos referimos à ausência de um roteiro fechado, pronto, preestabelecido, mas passível de sofrer variações durante o diálogo.

Para isso foram realizados os dezoito encontros já descritos na última seção, a partir dos quais pudemos perceber com quais crianças e negras e quilombolas conversaríamos após o encerramento das apresentações das obras. Assim procedemos. Nesses encontros, aos poucos nos aproximamos daquelas que gostaríamos de conversar a posteriori.

Em um desses encontros, uma criança negra e não quilombola, a Nanny, que talvez fosse lida como branca pelos colegas de turma, sentou-se ao meu lado no horário do intervalo, quando aproveitei para perguntá-la sobre onde morava. Ela disse: “moro num sítio, tio, que tem aqui depois do Muquém. Caminho mais de uma hora a pé todos os dias para poder pegar o carro e vir pra escola e pra chegar em casa também, mas todos os dias ‘tô’ aqui, só não venho quando não dá pra vir”.

Perguntei por que o transporte não chegava até perto da casa dela, e ela disse não saber o porquê. Conversando a respeito com o diretor da escola, ele me informou que o ônibus só chegava até aquele determinado ponto, distante de onde Nanny morava, em razão do difícil acesso.

É uma criança pobre, talvez acima do peso e lida como gorda. Seu pai tem sérios problemas de saúde. Vive em uma família com mais de cinco irmãos, que passam dificuldades financeiras, alimentícias, sanitárias e outros. Era perceptível que as outras crianças da sala soubessem das dificuldades que Nanny e sua família passavam.

Ela, inclusive, sofria preconceito de classe. Algumas pessoas externavam naturalmente frases como “é porque ela é pobre; gorda” e a tratavam com indiferença em razão disso. Porém, fato que talvez muitos não tenham se atentado, ela era uma das crianças mais inteligentes de todo o grupo. Deu vida, inclusive, à personagem que tinha mais falas e desenrolou logo nos primeiros encontros seus personagens.

Informamos que, dentre todas as crianças que fizeram parte da pesquisa (encontros e conversa informal), escolhemos nove para conversar. Estas todas eram quilombolas e negras, apesar de uma ter se declarado branca – sabíamos que era negra, pois sua mãe, uma mulher negra e quilombola, concidentemente era funcionária da escola.

Das nove crianças e negras e quilombolas da pesquisa, quatro eram meninas. Duas com nove anos e duas com dez anos idade. Cinco eram meninos, um com nove, dois com dez e dois com onze anos.

Sobre as crianças e negras e quilombolas...

As meninas...

Apresentar essas crianças aqui talvez seja a tarefa mais difícil e necessária. Pois, pensamos ser possível imaginar quatro crianças e meninas e negras e quilombolas. Aparentemente muito calmas, mas de uma postura que transmite saber, poder, charme, tranquilidade, inteligência, elegância, além de uma potência vocal e imposição impressionantes.

Três de cabelos cacheados, naturais e lindos. Uma de cabelo alisado. Usam laços, fitas, chapinha. Uma usou turbante na apresentação e jogou um tecido afro no corpo; outra, laço e duas “roupa velha”. Cabelos que são elementos das identidades étnicas dessas crianças e negras e quilombolas e meninas que são de Muquém.

Eram percebidas dentre as melhores alunas de suas turmas. Aparentemente tímidas, de poucas palavras, mas que se propuseram a realizar a atividade da melhor maneira possível.

Essas são...

Acotirene (uma criança e negra e quilombola e menina de dez anos de idade)... que mora com os pais e os irmãos.

e...

Dandara (uma criança e negra e quilombola e menina de nove anos de idade)... que mora com a mãe, o pai e um irmão mais velho.

e...

Marinalva (uma criança e negra e quilombola e menina de nove anos de idade)... que mora com a mãe, pai e os avós, que moram do lado da sua casa.

Aqualtune (uma criança e negra e quilombola e menina de dez anos de idade)... que mora com a mãe e o pai.

Sobre as crianças e negras e quilombolas...

Os meninos...

Possuidores de diferentes personalidades, jeitos, gostos, estaturas, peculiaridades, outros. Todos visivelmente negros (pretos ou pardos), porém dois deles talvez não fossem lidos como pardos, por não terem o tom de pele que se assemelhassem ao de uma pessoa parda, como os demais.

Um pardo (que ao ser perguntado de que cor de pele era, respondeu-me “branco”) de cabelos lisos, pretos e grossos: **Toinho**. Uma criança e negra e quilombola, aparentemente tímida, de poucas palavras, que no primeiro encontro externou o desejo de participar, embora seus colegas de turma dissessem que ele não sabia ler. Às vezes demonstrava ser tristonho, às vezes extrovertido, mas, via de regra, cabisbaixo aparentando tristeza no semblante.

Outro pardo: **Toculo**. “Ligeiro”, para não dizer esperto, sabido, falastrão; amante da bola e dos jogos entre turmas existentes na escola; vivia com uma bola de papel no horário do intervalo no pé e até mesmo com uma tampa de garrafa; inteligente; incorporou literalmente o “malandrinho” da obra escolhida para sua turma dramatizar, fazendo jus ao personagem; alegre; cabelo curtos “na régua” e crespos; estilo “largado”, todo solto, “pra frentão”, desenrolado.

De pele retinta, suscetível a sofrer racismo, mas que não o sofre: **Ganga Zumba**. Uma criança e negra e quilombola de cabelos pretos, crespos, de corte baixo; de voz mansa, calma; de poucas palavras; personagem central da obra trabalhada por sua turma, Pretinho, meu boneco querido”; muito inteligente.

Inquieto, inteligente, andejo, negro: **Gana Zona**. Parceiro de outro colega com o mesmo perfil, de cabelos cacheados, mas de corte baixo. “Pra frentão” demais, sempre disposto a resolver as coisas; sugestivo. Neto de artesã e artesão locais, aprendeu a fazer peças de barro, mas só fazia quando precisava ajudar o avô ou a avó.

Centrado, de postura e olhar firme, de cabelos lisos e na cor marrom, baiano, há quase um ano morando em Muquém; não se definia como quilombola por não ter nascido na comunidade. Porém se definiu com muita tranquilidade como criança e negra (parda). Apresenta perfil de quem tem poucos amigos; impressiona com o tamanho da maturidade que apresenta em contraste com a pouca idade.

Esses são:

Toinho, (uma criança e negra e quilombola e menino de nove anos de idade)... que mora com os pais e um irmão.

e...

Toculo, (uma criança e negra e quilombola e menino de dez anos de idade)... que mora com os avós, uma tia de consideração e dois primos.

e...

Ganga Zumba, (uma criança e negra e quilombola e menino de onze anos de idade)... que mora com o pai e um irmão (mãe falecida).

e...

Ganga Muiça, (uma criança e negra, não nascida em Muquém, mas agora quilombola e menino de onze anos de idade)... que mora com a mãe, o padrasto, um irmão e a avó não biológica.

E...

Gana Zona (uma criança e negra e quilombola e menino de dez anos de idade)... que mora com os pais e meus irmãos.

Dissemos inicialmente o que foi dito sobre essas crianças e negras e quilombolas para, mais adiante, dizermos de outras coisas ditas por elas...

Antes, diremos dos... que...

Os caminhos para chegarmos até aqui foram os mais diversos possíveis. Dizemos inicialmente que “pretinho, coquinhos e a jaqueira de Muquém” surgiu de uma conversa com as crianças a respeito do título que daríamos para as apresentações que as turmas fariam. Surgiram diversos nomes, e cada um deles correlacionava-se a um dos livros que elas trabalharam em sala de aula. No entanto, as crianças optaram pelo título supracitado, que se tornou o título desta tese.

“Pretinho” para dizermos das muitas afirmações a raça/cor, de crianças e negras e quilombolas de Muquém; para dizermos de como a pele é tratada dentro do ambiente escolar e na Comunidade Quilombola; pra dizermos de como que as crianças vivenciam/presenciam o racismo no ambiente escolar e em Muquém e/ou outros que venham a surgir, representado pela obra que fora interpretada pela turma do quinto ano.

“Coquinhos” para dizermos dos vários tipos e formas de cabelos presente em cada criança e negra e não negra; para dizermos de como lidam com o seu cabelo; para dizermos da textura dele; para dizermos da cor e o quanto é importante respeitá-lo, a todo e qualquer tipo de cabelo; palavra relacionada a obra dramatizada pela turma do terceiro ano.

A “jaqueira de Muquém” para dizermos de um ser criança e negra e quilombola; para dizermos do gostar de ser criança e negra e quilombola; para dizermos quem são e como se relacionam com os mais velhos da comunidade; para dizermos dos artesãos e dos trabalhos desenvolvidos por eles; para dizermos do acompanhar ou não de perto esse trabalho.

Seguimos...

por dizer...

de...

várias crianças e negras e quilombolas.

6.3.1 Conversas sobre Pretinho (raça/cor), coquinhos (cabelo), Muquém (território/lugar) com crianças e negras e quilombolas

Das turmas que fizeram parte da pesquisa com as dramatizações das obras já mencionadas, escolhemos para uma conversa informal nove crianças e negras e quilombolas. Eram todas pardas, no entanto, talvez uma delas possa não ser lida como parda pelos colegas ou outros. Tínhamos por objetivo conversar sobre três elementos que consideramos importantes para a construção da identidade étnica de uma criança e negra e quilombola, chamados aqui de marcadores. São eles: **raça/cor, cabelo e território/lugar**.

O **marcador raça/cor** é pauta constante na vida de crianças e negras e quilombolas e não quilombolas. Trata-se de um marcador inerente a essas pessoas que não deve e não pode ser negado.

Comprendemos o quanto os mais diversos espaços da sociedade são cruéis com as pessoas e negras, especialmente com as crianças. Houve um tempo em que as crianças quilombolas foram vítimas de racismo constante no lócus de pesquisa e, também, na Comunidade. Abordamos esses contextos na dissertação, “as práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais na escola da comunidade quilombola de Muquém em União dos Palmares - AL não sendo pautados nesta tese.

Confessamos sair dessa pesquisa surpresos e ao mesmo tempo felizes em relação ao **marcador raça/cor** na escola de Muquém. Surpresos e felizes porque em nenhum dos encontros ouvimos nenhuma das crianças envolvidas nas atividades verbalizarem piadas de cunho racista, nem mesmo no horário do intervalo.

Esse marcador destacou-se nas conversas que tivemos com as crianças. Das nove, apenas uma delas disse não ser parda ou preta. Conversaremos a respeito dela um pouco mais adiante.

O **marcador cabelo** aparece para dizer não só sobre “assumir e reconhecer” o cabelo que se tem, mas também para dizer que todos e quaisquer tipos de cabelo são legais, bonitos, naturais. As crianças entendem que seus cabelos são o que são porque têm relação com suas origens, com seus parentes, mães, pais e, até mesmo, avós e bisavós. As crianças e negras e quilombolas da pesquisa apresentavam os mais variados tipos, cores, tamanhos, texturas de cabelos – lisos, cacheados, crespos.

A escolha desse marcador se dá, assim como a escolha pela obra da bell hooks, por fazer um contraponto ao que muitas crianças e negras têm vivido e presenciado a respeito do cabelo como marca da negatividade. A autora aponta as mais diversas formas possíveis que o cabelo pode assumir, não importando qual nem como.

Enche nossos olhos saber como esse marcador se mostrou positivado na escola Muquém, desde a aceitação das crianças e negras e não negras e quilombolas e não quilombolas da turma até nos momentos em que estavam se arrumando.

No que diz respeito ao marcador **território/lugar**, entendemos que ele não só estabelece a relação que as crianças e negras e quilombolas desenvolvem com o Comunidade de Remanescentes Quilombolas Muquém, mas também versa sobre as relações que podem ser estabelecidas com outras pessoas da comunidade, especificamente os mais velhos.

Demarcamos esse território/lugar como aquele apontado por Nascimento (2019, p. 298-299) que “quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Essa é a percepção que temos de Muquém, e o que ele representa não só para os quilombolas, mas também para as crianças e negras.

Essa ideia nos leva a pensar o quanto que precisamos e devemos codificar

nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afrobrasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo (Nascimento, 2019, p. 289).

Dizemos, pois, que as crianças e negras e quilombolas de Muquém têm se encaminhado para esse futuro e desafio do que é essa nova geração quilombola que busca por um novo pensar, ser, pertencer, estar no seu espaço. E não só pelas boas relações que têm estabelecido no território/lugar, mas também como têm se autopercebido.

A ideia desse território/lugar apontado nesta tese anda em consonância com a ideia de Nascimento (2019), a respeito do quilombismo, de quando percebe o quilombo como um território/lugar de fraternidade, de comunhão, de solidariedade, de convivência coletiva e existencial.

Nascimento (2019, p. 290) ainda afirma, para dizer como que o sistema econômico, modos de vida e de trabalho funcionam em um território/lugar quilombola, apontando como saída o quilombismo, que segundo ele,

a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana [...] Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano [...] Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo [...] O trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social.

É com esses fins que a pesquisa busca, ao conversar com as crianças e negras e quilombolas de Muquém como que elas lidam, apreendem, dialogam com os mais velhos da comunidade, com os saberes que eles transmitem, com os artesanatos que fabricam, se fazem, se aprenderam, se desejam aprender, entre outros.

Dizemos ainda das relações que as crianças e negras e quilombolas estabelecem com os saberes ancestrais que são transmitidos dos mais velhos para os mais novos. Dos feitos, histórias que se criaram no entorno daquela comunidade e das relações com o ambiente, com os fenômenos naturais.

É neste possível caminho que “Oun Ti Oje Mimo” se apresenta. Não só para contar sobre um elo que a comunidade estabeleceu com a natureza através de um “pé de jaca”, sagrado para a Comunidade, desde quando salvou mais de 20 pessoas, mas também para dizer que é possível estabelecer outras relações, para além da própria natureza, também com os artefatos culturais, sociais e econômicos existentes em Muquém.

E talvez...

Por dizer...

De quilombamentos...

De afirmações das identidades...

Também por dizer que...

A ideia de infância tem conceito na contemporaneidade em razão dos diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, locais em que cada uma das diversas infâncias esteja pautada, localizada. Neste sentido, um marco mundial para a Sociologia da Infância, centra-se na figura do pesquisador Ariès (1981), que a partir de seus estudos a compreende como “construção social”.

E como tal, cabe dizer que as crianças e negras desta pesquisa se constroem socialmente como pessoas que residem em uma comunidade de remanescentes quilombolas e carregam consigo as heranças históricas, sociais e culturais daqueles que as antecederam. As crenças, os costumes, os saberes passados de uma geração a outra são elementos constitutivos dessa sociedade quilombola.

As evidências dessa construção social encontram-se nas conversas com as crianças e negras e quilombolas de Muquém, através das quais podemos compreender **como convivem com os idosos da comunidade. Gana Zona**²⁶, neto de uma artesã de Muquém, já falecida, a saudosa dona Marinalva, afirma: “sei fazer algumas coisas com o barro, poucas, mas sei: cabeça, tampas de panela e outras coisas que meu avô pedia. Meus irmãos também faziam junto ao meu avô e a minha avó, quando tinha muito pedido”.

Toinho é outra criança e quilombola neta de dois artesãos de Muquém. O saudoso Antônio Nunes, falecido em decorrência da pandemia da Covid-19, e de dona Irineia Nunes. Quando, em conversa, lhe perguntamos se ele conhecia algum artesão da comunidade, logo falou dos seus avós, disparando: “minha vó Dona Irineia e meu avô, que não lembro o nome dele, trabalham com barro. Ela faz o beijo (que é uma obra de arte que ocupa uma parte da orla na capital alagoana), faz cabeça, faz a jaqueira, faz um monte de coisa”²⁷.

No decorrer da conversa, ele afirma que sabia fazer pouca coisa, mas que não saia muito de casa porque os pais não deixavam, mas que tinha uma tia, a Mônica, que faz o mesmo que a avó. – Inclusive, a Mônica será pioneira e dará continuidade ao legado da mãe, já assinando as peças que faz como “Mônica de Irineia”.

A construção social dessa criança e negra e quilombola tem relação direta com os saberes que seus avós transmitiam e transmitem. É perceptível que ela tenha aprendido e apreendido os saberes que os idosos, neste caso, seus avós, a transmitiram a partir da cultura artesanal com o barro em Muquém.

Entretanto, soubemos que talvez essa construção esteja sendo “podada” pelos adultos que controlam a vida dos filhos, neste caso, uma criança não declarada negra e quilombola. Ouvir Toinho, doeu na pele. Com uma feição tristonha, voz tremula ao dizer, quando conversamos **sobre o que e onde brincava**, que: “Não brinco. Meu pai não deixa. Ele tem medo de alguém levar eu”. Perguntamos se alguém o levaria para brincar e de quê, e ele disse:

²⁶Fala proferida por Gana Zona no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

²⁷Fala proferida por Toinho no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

“meu pai não deixa eu sair porque ele tem medo de alguém levar eu. E que para eu brincar alguém tem que ficar de olho neu”.

No entanto, é necessário evidenciar que os estudos da Sociologia da Infância são muito recentes. Seja no Brasil ou em outros lugares, como observa Sarmiento ao salientar que a contribuição específica da Sociologia da Infância em Portugal é “assinalar como a infância é tematizada e o sentido do trabalho teórico na compreensão dos modos como se estruturam as relações geracionais e quais são os contributos teóricos e empíricos para interpretar as condições sociais e as práticas sociais das crianças” (Sarmiento, 2018, pp. 386-387).

Todas as crianças e negras e quilombolas que fizeram parte desta pesquisa, quando conversamos **sobre como que se relacionam com os mais velhos**, afirmaram relacionar-se bem e que os respeita, além de escutar aos seus conselhos. Mas gostaríamos de destacar algumas dessas vozes em razão de algumas delas terem avós que trabalham com o artesanato.

Porque para além do respeito mútuo, há a relação com a construção desse saber que será transmitido, apreendido por outras gerações e que talvez os mais novos sigam os passos dos mais velhos. Conta **Gana Zona**²⁸:

Minha avó Marinalva que morreu, ela sempre ensinou as coisas que ela sabia fazer com o barro. Ela ensinou ao meu avô fazer tudo: panela, jarro, cabeça, pé de barro, tudo que mandava ela fazer, ela fazia de barro. Meu avô também faz. Ele parou um pouquinho porque tá meio adoentado. Ele não enxergava muito de outro olho. Minha tia que já morreu também fazia. Meu irmão Carlos fazia junto com meu avô e minha avó quando tinha muitos pedidos. Eu fazia também cabeça, panelinha, as tampas da panela, só isso.

Outra criança e negra e quilombola, que se faz importante potencializar sua voz, é a Aqualtune²⁹, que fala sobre como se relaciona com os mais velhos. Ela diz:

eu sempre respeitei os mais velhos porque minha mãe, meus avós me ensinaram isso. Eu conheço e gosto de muita gente mais velha. A dona Irineia, minha avó que faleceu, dona Das Dores, a Marinalva que era da minha família, a Mônica, filha de dona Irineia, a Julieta. A gente aprende muitas coisas com elas: panela, bonecos, tampa, pãozeira, jarro, tudo com o barro elas faziam. Mais na minha família o pessoal parou de fazer.

Toinho³⁰, neto de dona Irineia, conta com orgulho que conhece os idosos que existem na comunidade, e que gosta muito da avó e sente falta do avô que morreu. E complementa:

Minha avó tem uma peça de barro bem grandona em Maceió. É o beijo. Que foi uma peça que ela fez de uma foto que ela tinha, dando um beijo em meu avô, aí agora essa peça tá lá em Maceió perto da praia, bem grandona. Mas minha avó faz cabeça, faz a jaqueira e um monte de coisa. Minha tinha Mônica também tá fazendo o que minha avó faz.

²⁸Fala proferida por Gana Zona no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

²⁹Fala proferida por Aqualtune no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

³⁰Fala proferida por Toinho no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

Fica perceptível, nas conversas com as crianças e negras e quilombolas, que para além de estabelecerem boas relações com os mais velhos da comunidade, especialmente com aqueles com quem são mais próximas, alguns deles em algum momento já fizeram o trabalho com o artesanato que o mais velho de Muquém produzem com o barro.

Pertencer é apropriasse do lugar/território e tê-lo como ponto de começo, meio e começo. É dando-lhes todos os dias outros significados a fim de que não só os mais novos, mas também toda uma Comunidade possa se mover no entorno daquilo que alimenta e movimenta uma comunidade, no caso de Muquém: o artesanato com o barro.

Outra questão que nos interessou conhecer era: se as crianças e negras e quilombolas **gostam de morar em Muquém; como elas percebem o ser criança e negra e quilombola; e por fim, de que, como e com quem brincam em Muquém.**

A maioria das crianças e negras e quilombolas gostam de morar em Muquém. Se identificam com o lugar. Elas afirmam que acham o lugar “bonito. Dizem ainda que as casas não mais estão tão longe como antes. Que fica melhor pra gente ver nossos amigos, amigas. Dá pra brincar na porta da casa. Tem quadra de areia, tem mais espaço. Nas ruas colocaram aquele negócio como se fosse de pista. Tem um negócio bem bonito logo na entrada daqui. Tá melhor que antes”.

No entanto, apontamos os dizeres de **Acotirene**³¹:

Eu moro ainda como se fosse em um sítio. Um pouco longe daqui, mas é aqui em Muquém, entendeu? Aqui meus pais tem como se fosse uma venda, sabe. Que é Mercadinho Muquém, o nome. Aí toda tarde eles ficam lá. Mas quem fica mais é minha mãe. Gosto de morar aqui. É bem bom morar nesse lugar. Ele é confortável. Tenho relações com a natureza. Tem um bocado de coisa que eu gosto: a escola, o galpão do artesanato que coloca peças de barro, boneco, quando vem visitante.

É a típica criança e negra e quilombola que explora o lugar que mora e fala sobre ele com muita propriedade não só porque frequenta os espaços existentes na comunidade, mas também porque faz uso deles. Convive com e conhece uma boa parte das pessoas que moram em Muquém e que frequentam o mercadinho dos seus pais.

Ela gosta quando os turistas visitam Muquém porque os artesãos expõem suas obras de arte feitas com o barro, e por ver o movimento de muita gente na comunidade. “Minha tia tinha uma casa bem perto do pé de jaca só que ela saiu a tempo da água chegar na casa dela”.

Na mesma perspectiva que a amiga de turma, **Marinalva**³², reitera: “eu gosto do lugar que moro. Tem a praça, tem a escola. Lá na parte baixa tem algumas vaquinhas que eu gosto.

³¹Fala proferida por Acotirene no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

³²Fala proferida por Marinalva no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

Tem o galpão que é um lugar que minha mãe, minha avó, minha tia vão lá e gosto de brincar lá porque ele é grande. E vou lá quando minha mãe vai fazer o negócio da pastoral”.

Ganga Muiça, uma criança e negra, residente há poucos meses em Muquém, fala a respeito de como chegou para morar na comunidade e há quanto tempo está morando nela.

Inicialmente ele conta que “onde morava de verdade era na Bahia. Aí minha mãe conheceu o Ricardo (namorado da mãe, a quem chama de padrinho) que estava lá trabalhando. Eles começaram a namorar e faz uns oito meses que eu moro aqui agora”. Quando o perguntamos se gostava de Muquém, disparou:

Não muito. Porque eu não gosto muito assim não. Falta alegria e paz. Falta alegria nas escolas. Me sinto muito só nessa escola. Na minha outra escola tinha uma quadra. A escola era grande, tinha um parquinho. Eles fizeram até um brinquedo onde tinha parte de terra. Eles fizeram uma gangorra, um balanço. A questão da paz é que os meninos aqui são muitos ignorantes. Da alegria tem a ver com as folhas que, quando eles erram uma coisa, eles rasgam a folha e começam tudo de novo³³.

Compreendemos sua perspectiva pelo fato de não ser nascido em Muquém, vir de outro estado e por não ser morador de Comunidade de Remanescentes Quilombolas. Além disso, Ganga Muiça estava fazendo uma comparação da escola atual com a qual estudava anteriormente.

Entretanto, posteriormente ele falou em específico sobre a comunidade e disse: “gosto da história e da beleza do lugar. A casa ali bem grandona que não sei o nome, logo no início, eu acho muita linda e principalmente quando tem um monte de gente e as coisas do artesanato que o pessoal vende. Eu gosto daqui”.

Impressiona o modo como essa criança e negra não oriunda de quilombo, mas hoje nele, compreende a força e a energia que o quilombo representa para ele e para outras crianças ao relacionar a história de Muquém a heróis e heroínas do Quilombo dos Palmares, quando diz que: “a história do Muquém tem a ver com a história de Zumbi e do povo que viveu na Serra da Barriga e da história da liberdade, do negro”.

Quando perguntamos a respeito de como as crianças e negras e quilombolas **vivenciam os espaços existentes na Comunidade para brincar se gostam de estar neles, como se sentem/identificam como crianças e negras e quilombolas**, a resposta foi unanime: todas gostam de morar na comunidade, vivenciar os espaços que há nela, experimentar e fazer arte com o barro, banhar-se às margens do Rio Mundaú, frequentar nela os espaços destinados a eventos, a receber turistas e/ou outros.

Os dizeres de **Acotirene** confirmam:

³³Fala proferida por Ganga Muiça no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

Eu gosto de morar aqui em Muquém. É bem bom morar nesse lugar. É confortável, tem relação com a natureza, tem o pessoal que faz vários trabalhos com artesanatos, com o barro. Tem o grupo de dança afro, capoeira. Quando vem um pessoal a gente vai lá pra o galpão pra ver apresentações da banda afro, da capoeira. É bem bom³⁴.

Acotirene, nos apresenta como que nas diversidades culturais o lugar/território quilombola que ela mora é rico: nos saberes que talvez sejam transmitidos de uma geração a outra pelas famílias dos mais diferentes artesãos; no grupo e das rodas de capoeira existentes em Muquém, na escola; nas bandas afros; nos saberes dos idosos; nos locais e pessoas a serem conhecidas, entre tantos outros.

Ela explora o lugar/território de Muquém de diferentes maneiras: quer seja nas visitas aos lugares em que a professora leva para fazer um passeio pela Comunidade, **quer seja brincando com os amigos** na rua, na quadra de areia, no asfalto, ou ainda visitando os parentes e os amigos.

E, por falar em brincar, é na coletividade que a maioria brinca no asfalto, na quadra de areia, no campo de futebol, nos galpões, na frente de casa, na escola. Brincam, inclusive, das brincadeiras que seus pais brincavam quando crianças. A exemplo: corrida do saco (brincadeira popular em que as crianças entram em um saco e, depois de dada a largada, saem pulando até o ponto de chegada, ganhando quem primeiro tocar na mão de quem estiver esperando no local de chegada); pegar pedra (junta-se cinco pedrinhas: lança-se uma para cima enquanto tenta-se pegar outra que está repousada ao mesmo tempo que se pega a pedra que está no ar; a brincadeira acaba quando se consegue apanhar todas as pedras). No mais, brincam de soltar pipa, pular elástico, corda, queimada, amarelinha e tantas outras.

A participação e o envolvimento das crianças nas atividades culturais têm sido um marco importante para a socialização cultural das crianças em Muquém. Pois, além de participarem de rodas de capoeiras no galpão da comunidade, elas dançam em dois grupos de dança afro-cultural que existem na comunidade. Um, voltado para crianças com idade até onze anos, outro, voltado mais para adolescentes, que são, inclusive, os que tocam os instrumentos utilizados para realização das coreografias.

Mas quando **conversado sobre quais brincadeiras mais gostavam de brincar** na Comunidade, descobrimos: quique lata (faz-se um círculo no chão, joga-se uma bola longe, enquanto a pessoa escolhida para pegá-la deve voltar de costas, dando tempo para os demais se

³⁴Fala proferida por Acotirene no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

esconderem; a cada pessoa encontrada, o procurador deve bater a bola três vezes no círculo e dizer o nome de quem encontrou); esconde-esconde, queimada e outras, explicou Aqualtune³⁵.

Imagem 17 – As crianças em conversa com os mais velhos



Fonte: (Silva, 2018 – Arte de Dianini Lima).

Imagem 18 – As crianças e negras e quilombolas e suas brincadeiras



Fonte: (Silva, 2018 - Arte de Dianini Lima).

³⁵Fala proferida por Aqualtune no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

As crianças da Comunidade Remanescente Quilombola do Muquém são marcadas na construção de suas identidades a partir das narrativas produzidas pelos saberes dos mais velhos, pelas histórias contadas por elas a respeito da árvore que salvou várias pessoas, em que a imagem da árvore ganha uma centralidade na constituição do grupo, como a de um totem, um ancestral.

A oratura ou oralitura está no centro da atividade educativa afro-brasileira: os contos, as lendas, os mitos, os provérbios, as máximas, os aforismos, os cantos e os jogos são instrumentos didáticos para auxiliar a ciência educativa, por outras palavras, assegurar ao mesmo tempo sua instrução e sua educação (Oliveira, 2009, p. 223-252).

A palavra é uma dimensão vital para os negros, fazendo parte da personalidade e da cultura. Nela, o espiritual e o material não estão dissociados. É a grande escola da vida, como mostra Hampâté Bâ (2003, p. 197-198):

Todos estes ensinamentos fundavam-se em exemplos concretos fáceis de as crianças compreenderem. Algumas cenas que observavam propiciavam aprofundamentos: uma árvore abrindo os galhos em direção ao espaço permitia explicar como tudo no Universo, se diversificava a partir da unidade; um formigueiro ou cupinzeiro ofereciam a ocasião de falar sobre as virtudes da solidariedade e das regras da vida social. A partir de cada exemplo, de cada experiência vivida, o bawo e os anciãos ensinavam aos meninos como se comportarem na vida e as regras a respeitar em relação à natureza, aos semelhantes e a si mesmos. Eles os ensinavam a ser homens.

Os ensinamentos em Muquém tem refletido na vida das crianças e negras e quilombolas, positivamente no que diz respeito não só ao território/lugar, mas também ao **marcador cabelo e raça/cor**. Marcadores que juntos, nos ajudam a compreender uma **outra construção da identidade étnico-racial das crianças e negras e quilombolas de Muquém**, ponto circular dessa tese, por entendermos que essa construção é processual e coletiva.

Inicialmente, porque são com seus pares que essa construção acontece no dia a dia. E, não só com os familiares, mas com os vizinhos, com os colegas de escola, de classe, da rua, de Muquém, do lugar, da vida.

Não quero dizer com isso que não são necessárias apontá-las, mas que essa pesquisa não tem esse ponto de desencontro (denunciar o racismo, as violências sofridas em razão do lugar/território, da cor da pele, do cabelo a partir da percepção das crianças e negras e quilombolas), pelo contrário, busca evidenciar para além do território/lugar, as brincadeiras, a relação com os idosos e com os saberes construídos por eles, como o cabelo e a raça/cor são percebidos pelas crianças e negras e quilombolas de Muquém.

Nesse sentido, conversamos com as crianças e negras e quilombolas sobre o cabelo por entendermos que este é um dos elementos “mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e

qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário” (Gomes, 2003, p. 174).

A partir desse entendimento, evidenciamos que todas as crianças e negras e quilombolas disseram que seus cabelos são lindos, bonitos, e que gostam do jeito que ele é: crespos; cacheados; ondulados; baixinho; na régua, natural; alisado. E destacamos que três crianças e meninas e quilombolas entrevistadas para essa pesquisa, usavam seus crespos naturais, com laços, fitas, amarrados, soltos, cacheados.

Também pode ser “moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho ou livre, leve e solto ao sabor do vento! Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos. Ou quem sabe com turbante! Todas as meninas brincando livres. Feliz com o meu crespo”! (Hooks, 1999, p. 8-10).

Mas pode ser também aos modos como a **Aqaltune**³⁶ nos conta sua experiência e da sua irmã sobre o cabelo:

Gosto do meu cabelo. Ele é bonito. Gosto dele assim. Liso. Eu alisei ele. Ele era cacheado, aí eu pedi a minha mãe para alisar e minha irmã também alisou mais eu, ela foi junto comigo, aí teve um dia que eu e minha irmã, foi um dia de domingo, a gente ia pra o rio e minha irmã chorou. Ela se arrependeu de ter alisado. Aí depois ela cortou mas já tá voltando como era, cacheados, ela gosta dele mais cacheado. Eu gosto do meu liso, não gostava muito do cacheado porque dava muito trabalho, quando secava ficava um fuá. Mas eu gostava dele também cacheado, depois eu deixo ele sem alisar.

Como marca de nossa identidade, o cabelo também é processo de transição, construção da criança e negra e quilombola porque compõe esse conjunto do que é ser, estar, pertencer ao território quilombola. Mais que um modo, e não importa se liso, se cacheado, se crespo ou “na régua”, é o cabelo que cada uma delas escolheram para ter naquele dado momento, e o que precisamos fazer é respeitar não só o desejo do outro, mas o outro.

Pensando no outro e em como que as relações étnico-raciais são estabelecidas a partir do marcador raça/cor, cabe aqui dizer como que as crianças e negras em Muquém lidam com esse, que talvez seja o mais atravessador de todos os marcadores porque ele também mata e esmaga nossa pele, nossa alma.

Por mais que exista inúmeros trabalhos que versem sobre como crianças e negras são tratadas no ambiente escolar pelos seus pares em decorrência da cor da pele, através do preconceito e da discriminação racial, como o racismo atravessa suas vidas e lhes cause marcas

³⁶Fala proferida por Aqaltune no mês de julho de 2024 em conversa com o autor.

que em muitos casos são carregadas por toda a vida, não é objeto desta tese descrever essas violências.

Nosso objetivo é a afirmação da identidade e os marcadores que as crianças e negras e quilombolas carregam consigo. É o possível outro de perceber a raça/cor em si e no outro como algo que não interfere de forma negativa nas relações entre elas, que não atrapalha a boa convivência entre elas e as demais pessoas do ambiente escolar.

Para tanto, conversamos com elas a esse respeito, ficando, para nós, evidente que elas se relacionam bem, não presenciam episódios de racismo, discriminação nos espaços em que frequentam, tampouco de outros tipos de discriminação. Um fato relevante está relacionado ao que afirmou o diretor administrativo da escola ao dizer: “aqui os alunos não têm esse negócio de ficar discriminando por conta de religião, de cor de pele, porque são quilombolas. Do contrário, eles ficam admirados quando têm esses eventos. E colocam uma roupa afro, um turbante, um colar”.

A esse respeito, **conversamos com as crianças e negras e quilombolas quanto ao marcador raça/cor**, perguntando inicialmente de que **cor de pele** (branco, preto, pardo, amarelo ou indígena) cada uma delas se definiria quando alguém lhes perguntasse sobre. Dentre as respostas dadas por elas, destacamos: “branco, negro, parda, negro, parda, pardo, parda, pardo”, destacando-se uma que se definiu como “morena meio branca”, que a lemos como parda.

As respostas nos indicam que as crianças e negras e quilombolas de Muquém caminham para uma afirmação de suas identidades étnicas, aqui compreendidas como aquelas em que as pessoas se declaram como são e de acordo com os modos em que vivem. Que declaram ser, apesar da pouca idade, o que são: negras. E que não há conflitos em ser quem são, reconhecendo-se como negras e como quilombolas também.

Que gostam da sua cor de pele, que se acham bonitas como são, que convivem bem com outros colegas não negros e não quilombolas na escola, em Muquém. Quando perguntamos se as crianças e negras e quilombolas já haviam presenciado alguma criança discriminando outra em razão da sua cor de pele, oito das nove crianças e negras e quilombolas que fizeram parte desta pesquisa responderam que não.

Apenas uma relatou já ter ouvido. Disse ela: “foi na minha sala, com minha amiga. Um menino chamou ela de macaca, uma coisa que chamou. Fiquei triste porque é feio porque ele falou da cor de uma pessoa e julgou minha amiga e isso não é legal”. A fala dessa criança reforça o quanto é importante estarmos atentos e pensarmos em práticas curriculares antirracistas cotidianamente.

É sobre ser...
crianças e...
negras e...
quilombolas e...
de Muquém!

As marcas das identidades das crianças e negras e quilombolas de Muquém vão além da raça/cor, do cabelo e do território/lugar. São também as marcas das relações que elas estabelecem com os saberes produzidos pelos mais velhos; com o artesanato; com os grupos de dança afro; com os encontros nas igrejas; com as ervas medicinais; com os amigos nas praças e nas ruas; com os vizinhos e com tantos outros negros e não negros, quilombolas e não quilombolas.

São múltiplos, no sentido de que esses vários auxiliam numa construção positiva das identidades étnicas e quilombolas das crianças e negras de Muquém. O território/lugar, como ideia de pertencimento correlaciona-se à vida de Dandara, Acotirene, Aqualtune, Zumbi, Ganga-Zumba, Tocolo e tantos outros heróis e heroínas do maior quilombo existente no Mercosul.

As crianças e negras e quilombolas de Muquém têm nesse território/lugar, o quilombo, as heranças deixadas por aquelas e aqueles que viveram no Quilombo dos Palmares e no seu entrono. São nesses heróis e heroínas do povo negro que elas se inspiram para vestir-se, manusear o barro e fabricar o artesanato feito dele.

É nos grupos de capoeira, de dança afro, no samba de coco com participação dos mais velhos, dos jovens, das crianças e negras e quilombolas também que elas buscam forças, inspirações para dizer não só do lugar que vivem, o quilombo, mas para manter viva as tradições culturais dos povos que lhes antecederam.

As heranças deixadas pelos povos de Palmares contribuem diretamente para a construção da identidade étnica, social e cultural das crianças e negras e quilombolas que vivem em Muquém, pois, assim entendemos, ela se dá pelo reconhecimento do pertencimento de si, do outro e do grupo social em que elas vivem, de outros espaços como a escola, a convivência com os mais velhos, e neste caso do quilombo Muquém.

É perceptível, a partir das conversas com as crianças e negras e quilombolas, que suas identidades percorrem diversos caminhos que contribuem para o fortalecimento de si próprias e do grupo com quem convivem, quer seja na escola, na família e até mesmo nos diversos ambientes existentes em Muquém.

Appiah (1997, p. 242-243), ao dizer das identidades africanas no século XIX, salienta que “se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamentos e padrões de avaliação mutuamente correspondente (ainda que às vezes conflitante) em suma, um tipo coerente de psicologia social humana – equivaleria a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome”.

Corroboramos o pensamento do autor para dizer que é sobre essa união que nos debruçamos para dizer que, por mais que existam conflitos no processo de construção das identidades das crianças e negras e quilombolas, é imprescindível que os ambientes que elas frequentem (família, escola, sociedade, o quilombo) sejam propícios a afirmação do ser, do pertencer-se, do sentir, do estar.

Estar não só no quilombo como espaço, mas o perceber a partir das percepções dos que viveram e contribuíram outrora para a sua formação enquanto território/lugar, enquanto espaço de formação cultural, social, econômica, religiosa. Um espaço do ser, da partilha, do outro e com os outros.

Pois tal identidade é uma coisa nova, que é produto de uma história da qual esquematizamos alguns momentos; sobre as bases em que tem sido predominante teorizada até hoje: [...] toda identidade humana é construída e histórica (Appiah, 1997, p. 243).

Construir-se criança e negra e quilombola...

É construir-se coletivamente...

É aquilombar-se...

É ser...

É tornar-se...

Neste sentido, Woodward (2014, p. 29) aponta que “ao ver a identidade como uma questão de tornar-se, aqueles que reivindicam a identidade não se limitam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum”.

Apontamos ainda que

As identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudanças e transformação (Hall, 2014, p. 108).

É nessa multiplicidade do ser criança e negra e quilombolas que as crianças de Muquém têm construído suas identidades étnicas no espaço escolar, na comunidade e nos demais que

frequentam. Essas identidades passarão por constantes mudanças e transformações de cunho social, cultural, local, quilombola.

É bonito ver, na escola em que a pesquisa foi realizada, essas transformações acontecerem diariamente, em momentos festivos, em desfiles pela comunidade, momentos cívicos na cidade; é bonito ver o quanto que a escola incorpora e assume essa identidade negra, quilombola, existente em Muquém.

Não há nesses espaços estereótipos negativos em razão das vestimentas, da cor da pele, do cabelo, do território/lugar em que essas crianças e negras vivem e convivem com outras negras e quilombolas e não negras e não quilombolas. Acreditamos que tal constatação se deva em razão da postura da equipe gestora, que se alinha a uma educação baseada nas relações étnicas, e da boa convivência entre as raças.

Os marcadores escolhidos para dialogar a respeito desse processo de construção da identidade das crianças e negras e quilombolas nos ajudam a entender como que esse processo é acolhido pelo afeto, luta e resistência dos povos negros, quilombolas.

Nos ajuda a entender, também, que a tese construída ao longo desse caminho versa sobre a forma como as crianças constroem suas identidades étnicas positivamente a partir da não negação de sua cor de pele, da ideia do pertencimento em ser e se reconhecer negro/a; do gostar de morar no quilombo Muquém; de ser e de se reconhecer quilombola.

Que os mais velhos, a partir das múltiplas convivências, orientam e compartilham saberes que foram e são produzidos a partir do manuseio da argila, que são transformadas em obras de artes, em painéis, em jarros dos mais diversos tipos e tamanhos; que os grupos de dança afro, rodas de capoeira, samba de coco também contribuem nesse processo do...

ser...

crianças e...

negras...

e quilombolas de Muquém...

7 UM CAMINHO PARA OUTROS POSSÍVEIS...

Não é o fim, mas talvez o início para outros fortalecimentos de outras crianças e negras e quilombolas e outros pesquisadores evidenciarem suas identidades aos modos como tenham ou puderam construí-las.

É processo...

É construção...

É coletividade...

É quilombamento...

Esta tese, e talvez toda minha trajetória acadêmica, se relaciona com tudo aquilo que vivenciei por toda minha vida. Quando criança e negra senti na pele as marcas cruéis que o racismo deixa em nossas vidas, e não só pelos colegas das ruas, mas também no ambiente escolar.

Toda uma vida sendo chamado de negrinho, carvão, tição, urubu, sola de sapato, ave de coqueiro e tantos outros dando gargalhadas. Era o racismo recreativo em ação, mas que só agora nós conseguimos compreender o quanto as pessoas foram, e ainda são, negligentes ao racismo e a discriminação racial.

Talvez a massacrante estrutura racista em que este país foi fundando e as marcas da colonização ainda imperem nesses espaços que crianças, jovens, adolescentes, adultos, idosos e negros frequentem. É ela que não permite que essas pessoas ocupem os espaços que deveriam ocupar. Sim, faltam oportunidades, mas não só às pessoas negras, também aos gays, às lésbicas, às travestis e às pessoas transexuais.

Foi assim quando decidi que seria e gostaria de ser professor da educação básica ao fazer o Curso Normal (antigo Magistério); foi assim quando finalizei em 2003; foi assim quando fiz o concurso público para professor na minha cidade em 2004 e foi assim quando, em 2007, iniciei o curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal de Alagoas.

Rememoro, inclusive, alguns “amigos” dizerem à época: “nega burra da peste. Ficou nas últimas colocações do concurso e ainda não passou no vestibular”. Isso ocorreu em 2004 e se repetiu em 2005, 2006... até que em 2007, escuto dizerem: “finalmente! Também, depois de muitas tentativas era impossível não ter passado”.

E as tentativas de me colocarem no lugar “subalterno do conhecimento” não cessam, porque vieram as não aprovações nas seleções de mestrado, uma não aprovação no doutorado (por não ter terminado ainda o mestrado). Continuei a ouvir dos meus colegas que esses espaços não eram para mim, como se eu estivesse contente ou satisfeito ao ouvi-los.

Vieram todas as aprovações, inclusive a do doutorado, e ainda assim há pessoas que me olham atravessado “porque você é o raivoso”, “porque fala o que pensa”, “porque você não concorda”, “porque você é ignorante”, “porque você é prepotente”, porque penso de outro modo que não o delas. O que essas pessoas nunca assumiram é que, na verdade, queriam dizer: porque sou negro, gay, pobre e periférico e que, de fato, eles foram e são racistas, homofônicos, misóginos, preconceituosos, fascista e tantos outros.

Nessa sociedade, inclusive a palmarina, não basta ser:

professor concursado da rede municipal de ensino e...

pedagogo e...

especialista em formação de professores e...

Mestre em Educação e...

Doutor em Educação e...

Eles continuarão...

Racistas!

Parece que, para nós, as portas nunca estão abertas, ou demoram demais para abrir, ou é sempre mais difícil de serem abertas porque ainda existem no imaginário brasileiro os ideais fundados pelo colonialismo, que tenta e insiste em dizer dos não lugares que deveríamos ocupar ou não.

Me fortalece saber que rompemos com a casa-grande e não nos permitimos estar onde algumas pessoas dizem que deveríamos estar, mas que estamos onde gostaríamos de estar. Romper com ela é também um rompimento com aqueles e aquelas que tentam nos moldar, nos encaixar, nos subalternizar.

Nesta tese, para além do ser que sou, que me construí com apoio e segurado pelas mãos de diversas pessoas, trouxe algumas pesquisas que dizem sobre crianças negras, crianças quilombolas, identidades étnicas e outros que se alinham aos marcadores deste texto. Busquei em diversos bancos de dados, revistas eletrônicas e outros para dizer do estado da arte em um determinado período.

Intervalei um período de dez anos (2009-2019) para buscas de pesquisas no banco de dissertações e teses da CAPES que tratassem em seu corpo teórico sobre inclusão e exclusão de crianças negras (Ziviani, 2010); sobre práticas sociais relativas às crianças negras (Reis, 2010); a dimensão cultural de crianças negras (Molina, 2011) e pesquisas como as de Bastos (2018) sobre “culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba”; de “Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil” (Souza, 2015) e tantas outras.

Outro dado importante dessa tese foi a busca no Grupo de Trabalho 21, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que ao longo dos anos tem produzido trabalhos de extrema relevância, mas quando dizem respeito às crianças negras, crianças quilombolas e/ou identidades de crianças negras quilombolas ainda são poucos, embora significativos.

São trabalhos que dialogam acerca da educação escolar quilombola: Brito (2013), Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) e Backes (2013); sobre fortalecimento e construção das identidades Oliveira (2013), Leal (2015) e M. P. Silva (2015); sobre educação das relações étnicas e educação infantil: Soares (2013), Cruz (2015) e Leal (2015).

O capítulo “xodó”, talvez o mais importante para mim, porque diz do quanto de atravessamento foi possível para poder estar na Faculdade de Educação da UFJF, em Juiz de Fora e das relações possíveis, de outros colegas, de outros grupos de pesquisa que se afinam com pesquisas que tratam sobre o ser negro, o negro, o Quilombo dos Palmares e tantos outros possíveis, é o terceiro: Atravessamentos Possíveis: do Quilombo dos Palmares à Comunidade Quilombola De Muquém.

E mais ainda: pela força e atravessamentos que mulheres como Acotirene, Aqualtune e Dandara e homens como Ganga-Zunga, Tocolo e Zumbi dos Palmares representam dentro do cenário que é a luta, resistência e sobre(vivência) para o povo negro e especificamente este palmarino.

Posteriormente desembarco em Muquém para dizer de um povo que vive as margens do Rio Mundaú, aos pés da Serra da Barriga, sede do maior Quilombo existente das Américas, o de Palmares, hoje tombado como Patrimônio Cultural do Mercosul, para dizer o quanto essa gente carrega as heranças culturais, sociais, econômicas dos povos que viveram em Palmares, que ainda resiste a tudo e a todos.

Ainda em Muquém, digo de outras crianças e negras e quilombolas. Digo do que e como brincam; digo da sua classe social, pobres, beneficiários de programas sociais do Governo Federal; digo das suas relações com os mais velhos e os saberes apreendidos com eles através do barro, do artesanato; digo de suas relações com o cabelo, com a cor da pele, negros, com o território/lugar, quilombolas.

Digo por fim, nessa seção, da afirmação de...

Do ser crianças e...

Sua identidade, negros, e....

Do seu território/lugar...

O Quilombo...

Muquem...

Nessa direção, caminhamos por dizer de um tipo de educação que emerge das salas de aula da pós-graduação, quando um colega de turma questiona se agora precisaríamos falar em um novo tipo de educação se educação é uma coisa só, de modo que fiquei a me perguntar a quem interessaria essa perspectiva, senão a ele e ao seu grupo de convivência, divergente.

Divergente no sentido de que: a educação, aos modos como tem sido posta neste país, a quem serve? O que dizem as linhas dos livros didáticos? Atendem aos interesses de quem? Quem os escrevem? Para quem os escrevem? O que escrevem? Com quais objetivos? Dizemos aqui dos modos coloniais que essas e outras demandas têm reproduzido neste país, via de regra de cima para baixo, lamentavelmente.

Ecoamos nossas vozes para uma educação plural, diversa, cultural, social, representativa, negra, antirracista, contra colonial, quilombola. Uma educação onde os saberes produzidos nas e pelas comunidades quilombolas sejam saberes que componham os currículos e as práticas curriculares dos professores e das professoras, não só das escolas quilombolas, mas das que não são também. Esse é o nosso maior desejo enquanto educadores antirracistas.

Uma educação onde as pautas e lutas antirracistas, seus povos, heróis e heroínas, mulheres negras, sejam vistos e reconhecidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Onde os mais velhos, nas comunidades quilombolas, sejam parte do currículo e de suas práticas cotidianas, transmitindo os saberes não só nos espaços escolares, mas fora deles também.

Uma educação escolar quilombola onde os saberes orais dos mais velhos sejam transmitidos aos mais novos cotidianamente. Que a cultura daquela comunidade seja fortalecida não só por políticas públicas educacionais, mas também sociais, governamentais, culturais. É urgente uma educação escolar quilombola e não só nos quilombos, mas em todas as comunidades, em todo tipo de educação escolar, para vida.

Que as legislações que discorrem não só sobre a educação escolar quilombola, mas também do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas, das diretrizes que tratam sobre a educação das relações étnicas e outros, possam compor o currículo e as práticas antirracistas nas escolas quilombolas e não quilombolas.

A seção da metodologia foi talvez a mais complexa até chegar ao resultado apresentado pós qualificação, em razão de ter sido pensada antes o contexto pandêmico. Confesso que, após a pandemia, estaquei nela e fiquei por alguns meses sem saber o que fazer, até chegar ao resultado apresentado na seção que discorre sobre ela.

Por mais que não tenham sido as etapas desejadas para alcançar os objetivos postos na tese, no que diz respeito aos marcadores iniciais, pensados, antes da pandemia do COVID-19,

para chegar aos resultados finais desta tese, trabalhar com as literaturas infanto-juvenis foi a saída encontrada para fazer, no tempo disponível, o melhor que eu podia fazer.

Os resultados alcançados a partir dos encontros propostos na metodologia foram os mais valiosos e possíveis dentro do que se esperava sobre o processo de construção das identidades étnico-raciais das crianças e negras e quilombolas de Muquém.

Confesso ter sido surpreendido pelas idas e vindas que a pesquisa de campo me proporcionou. Idas e vindas que resultam na seção final desta tese que caminhou em apontar sobre os encontros e conversas com crianças e negras e quilombolas. Encontros que serviram para conhecer um pouco sobre quem era e quem não era de Muquém; para se aproximar e conversar sobre outras coisas iniciais que não as da pesquisa diretamente; para perceber como se relacionavam com outras crianças e negras e quilombolas e com outras não negras e não quilombolas.

Há sempre o que dizer, o que falar. E nos cabe dizer sobre como que essa tese chega aonde chega, que é o resultado da pesquisa a que os objetivos se propuseram, a saber como que crianças e negras e quilombolas constroem suas identidades. Leve, talvez, tenha sido a maneira que tenha percebido como que elas lidam com os marcadores escolhidos para se alcançar o proposto.

E sim...

As crianças e...

negras e...

quilombolas de...

Muquém...

Afirmam-se: negras e quilombolas!

Não há evidências nessa pesquisa da negação das identidades a partir dos marcadores que as cercam. No que diz sobre o **Muquém**, o Quilombo, as crianças exploram, brincam, convivem harmoniosamente entre si, com os vizinhos, com os familiares. Elas lidam e convivem com os mais velhos e os saberes produzidos por eles são transmitidos aos mais novos.

Ainda sobre o Muquém, elas afirmam gostar de serem quilombolas porque existem os espaços (centro ecumênico, galpão de exposição para turistas, galpão para ensaios da banda afro, quadra de areia, um campo de futebol e outros) em que elas podem conviver, explorar, brincar com o barro, a terra, nas ruas, no rio e especialmente de estar na escola localizada na comunidade.

As crianças e negras e quilombolas de Muquém...

São negras e...

E quilombolas!

Elas são!

E a tese é sobre ser!

Sobre **coquinhos**, o cabelo: todas as crianças e negras gostam da sua cor, da textura, do tamanho, do cacheado, do crespo, do liso. Afirmam não ter sofrido racismo em razão do cabelo que têm, nem na escola, nem em Muquém.

Sobre **pretinho**, raça/cor: apenas uma das crianças que conversamos afirma ser branca. Estou sendo fidedigno à resposta dada, mas a minha percepção é de que seja parda. Ainda assim, está tudo bem que se autodeclare como tal. Talvez seja porque ainda não sofreu (e não sofrerá) racismo em razão da sua cor de pele.

As demais se autodeclararam “negras ou pardas”. A intenção da tese é apresentar um recorte. Ela é um retrato das crianças e negras das turmas que fizeram parte da pesquisa e que são quilombolas que convivem com outras crianças não negras e não quilombolas, mas que não sofrem com as mazelas do racismo.

Elas convivem harmoniosamente, quando o assunto é a cor da pele, consigo e com os demais.

Elas se afirmam...

Negras e...

Crianças e...

Quilombolas...

Elas são!

Esta tese é sobre ser! Ser crianças e negras e quilombolas! Porque já houve um tempo em que nossas identidades eram negadas e ainda são. Nos escondíamos atrás de uns certos nomes, às vezes para dizer que éramos queimados de sol, mas que nunca os imaginávamos dizendo: sou negro, sou negro sim! Sou quilombola, sou quilombola sim!

Poder viver essa etapa acadêmica, e de forma positiva, é transformador. É o “eu” de hoje, capaz de ter transformado toda dor causada pelas mazelas do racismo em luta contra todo esse sistema de opressão e propor, sempre que possível, como pesquisador, como professor, outros modos de uma educação que vai além de toda e qualquer forma de opressão, discriminação, quer seja de gênero/sexualidade, raça/cor, credo/religião.

É poder levar minha voz em forma de literaturas infanto-juvenis onde duas crianças e negras (meu filho, João Otávio, e Erkinho, meu sobrinho) narrarão todo contexto que diz respeito às lutas travadas por heroínas e heróis do Quilombo dos Palmares, dando evidências a outras crianças e negras como protagonistas destas histórias.

Histórias que versam e versarão sobre histórias que a História não contou. Nelas, pretos não morrem, pretos não sofrem, pretos não choram, pretos não sofrem as mazelas do preconceito, pretos fazem tudo o que a “brancajada” desse país “faz, ou dizem fazer” e até mesmo narram como querem. Narraremos outros possíveis, outros caminhos para crianças e negras e quilombolas e não quilombolas deste país. Elas serão sempre protagonistas.

O caminho é sobre a...

história que a História...

não contou...

Contaremos...

Não há fim! Há recomeços!

É acima de tudo estar realizado como pessoa, como pesquisador, como negro, como gay, como professor da educação básica e como inventor de vidas outras (escritor).

Seguimos para...

Outros...

Possíveis.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Artmed, 2009.
- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 373–388, 2015. DOI: 10.14244/198271991092. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. Humanitas: a educação entre as estruturas de poder e a potência existencial. In: *Antropológicas da Educação*. São Paulo: Képos, 2001, pp. 15-30.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.
- ALVES, Castro. O navio negreiro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2021.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro. Contra tempo, 1997.
- ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Minas Gerais; UFMG. 2015. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AQQFT4>. Acesso em: 22 de out. de 2019.
- ARAÚJO, Zezito de. *Quilombo dos Palmares: negociações e conflitos*. Eduneal / Editora CESMAC. Arapiraca. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de trabalho 21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/720/383>. Acesso em 15 de outubro de 2019.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel: o menino Fula*. São Paulo: Palas Athena / Casa das Áfricas, 2003.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: _____. **História geral da África**. São Paulo: Ática, 1982.
- BACKES, José Licínio. Comunidades afro-brasileiras: comunidades éticas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. In: **31ª reunião anual da anped**. Brasil.

Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt21-4003-int.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2020.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil. (Doutorado em Educação - Universidade Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BELL, hooks, Ilustrações: Chris Raschka, Tradução: Nina Rizzi, Editora: Boitatá, Ano de publicação: 2018.

BEN, Jorge. Zumbi. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86395/>. Acesso em 25 de junho de 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, Nelson Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1 ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação [...] demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2003] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em: 02 de jul de 2019.

BRASIL. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 13 de set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 13 de set. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília. 2012.

BRASIL, INSTITUTO DE TERRAS E REFORMA AGRÁRIA DE ALAGOAS. **Mapa das Comunidades Quilombolas em Alagoas**. Disponível em. Acesso em 02 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645. Acesso em fev. de 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Certificação Quilombola. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, publicado em 11 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em 25 de junho de 2023.

BRASIL. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em jul. de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 02 agosto. 2020.

BRITO, J. E. de. Do quilombo ao canal: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha. **36ª Reunião da ANPED**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3084_texto.pdf. Acesso em 15 de jul. 2020.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um Estudo sobre as Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9283/TeseLJLC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de out de 2019

COSTA, Jairo José Campos da. [Sem título]. União dos Palmares, 2018. Facebook: Espaço de Memória Artesã Irinéia Rosa Nunes da Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuMuquem/photos/a.808416755961438/1460910144045426>. Acesso em 24 de junho de 2020.

CRUZ, A. C. J. da; ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 321–346, 2015. DOI: 10.14244/198271991213. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CRUZ, A. C. J. Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO. **37ª Reunião da ANPED**, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/relacoes-raciais-entre-criancas-na-cidade-de-sao-paulo-as-pesquisas-do-projeto-unesco/>. Acesso em 15 de jul. 2020.

- CRUZ, S. H. V. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 249-276, 2015. DOI: 10.14244/198271991161. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1161>. Acesso em: 15 nov. 2024
- CRUZ, Victoria Santos. *Me gritaram negra*. 1960. Disponível em: <https://petpedagogiaufsc.paginas.ufsc.br/files/2021/03/ME-GRITARAM-NEGRA-Victoria-Santa-Cruz-Traduc%CC%A7a%CC%83o-PET-Pedagogia.pdf>. Acesso em 22 de agos. de 2021.
- CUNHA, Henrique Júnior. Metodologia afrodescendente: referencial para estudo das relações étnico-raciais na pós-graduação. In: *Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Globalização e interculturalidade: currículo, espaço em litígio?* João Pessoa, 2007.
- Cunha Junior, H.A. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. *Rev Espaço Acadêmico*. 2012; 11(129):158-67. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14999>. Acesso em 18 de jun. de 2020.
- FERRARO, J. L. S.; DORNELLES, L. V. Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 277-300, 2015. DOI: 10.14244/198271991094. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1094>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- FÉTIZON, Beatriz. *Sombra e Luz: o tempo habitado*. São Paulo: Zouk, 2002.
- FIABANI, Aldemir. *Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 - 2004)*. 2 ed. São Paulo: Expressões Popular, 2012.
- FILHO, Altino José Martins, BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em 29 de nov. de 2019.
- FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2011.
- FRANCIS, V. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenis (Tradução). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 115-160, 2015. DOI: 10.14244/198271991228. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1228>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51º ed. rev. São Paulo: Global Editora, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos Quilombos no Brasil. 1ª edição. São Paulo: claro Enigma, 2012.

FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho: meu boneco querido*. São Paulo: Brasil, 2008.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*. 1ª edição. São Paulo. Claro enigma, 2011.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ Pesqui* [Internet]. 2003Jan;29(1):167-82. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, v., p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Gislaine. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ (1853-1889). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2019/2019%20-%20Gislaine%20Goncalves.pdf>. Acesso jan. de 2020.

GROULX, L-H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa socila. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/720/383>. Acesso em 20 de jan. de 2020.

GUERRA, Marcia. História da África: uma disciplina em construção. **Pedagogia y Saberes**, v. 34, p. 23-31, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064881002.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2023.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. 12º ed. São Paulo: FTD, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediação culturais**. Organização de Liv Souvik; Tradução de Adelaine La Gurdie Resende, et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu e LOURO, Guaracira Lopes. 12. Ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

HOOKS, Bell. Meu crespô é de rainha. Ilustrações de Chris Raschka; [Nina Rizzi]. São Paulo: Boitempo, 2018.

<https://www.musixmatch.com/pt/letras/Emicida-Majur-Pablo-Vittar/AmarElo-Sample-Sujeito-de-Sorte-Belchior-Ao-Vivo>.

IBGE. Censo 2022: População quilombola é de 1,3 milhão, indica recorte inédito do censo. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>. Acesso em 18 de set. de 2023.

IBGE. Pessoas Quilombolas. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9578#resultado>. Acesso em: 03 de janeiro de 2024.

IBGE. **PRETOS ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 11 de jul. 2021.

INSTITUTO DE TERRAS E REFORMA AGRÁRIA DE ALAGOAS. Comunidades Certificadas. Alagoas: ITERAL, [20--]. Mapa das Comunidades Quilombolas certificadas. Disponível em <http://www.iteral.al.gov.br/gpaf-gerencia-de-politica-agraria-e-fundiaria-1/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas/comunidades-certificadas>. Acesso em 02 de julho de 2023.

ITAÚ CULTURAL. **Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdGJxw&t=630s>. Acesso em 16 de out. de 2024.

ITERAL. **Comunidades certificadas**. 2022. Disponível em: <https://iteral.al.gov.br/gpaf-gerencia-de-politica-agraria-e-fundiaria-1/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas/comunidades-certificadas>. Acesso em 02 de julho de 2023.

José Licínio BACKES. 2008, José Licínio. Comunidades afro-brasileiras: comunidades éticas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. In: **31ª reunião anual da anped**. Brasil. Disponível em: <http://plataforma-cpe.org/profile/jose-licinio-backes/>. Acesso em 15 de nov. de 2020.

JOVINO, I. da S. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 189-226, 2015. DOI: 10.14244/198271991167. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015. DOI: 10.14244/198271991111. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LEAL, L. de F. V. SANTOS, M. de O. A (in)visibilidade e a (des)construção da identidade negra na sala de aula do ensino médio. **37ª Reunião da ANPED**, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/a-invisibilidade-e-a-desconstrucao-da-identidade-negra-na-sala-de-aula-do-ensino-medio/>. Acesso em 15 de jul. 2020.

LEÃO, Vivi. **Alagoas tem a 6ª maior população quilombola do Brasil, aponta Censo do IBGE**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2023/07/27/alagoas-tem-a-6a-maior-populacao-quilombola-do-brasil-aponta-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em 03 de jan. de 2024.

LOPES, H. T.; SIQUEIRA, J. J.; NASCIMENTO, B. **Negro e cultura negra no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE: UNESCO, 1987.

LOPES, J. J. M.; OLIVEIRA, J. M. de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 227-248, 2015. DOI: 10.14244/198271991146. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1146>. Acesso em: 15 nov. 2020

MAROUN, Kalyla, OLIVEIRA, Suely Noronha de, CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2013, Goiânia. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: fev. de 2020.

MARTINS FILHO, A. J.; SILVEIRA BARBOSA, M. C. Metodologias de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em 29 de nov. de 2019.

MBEMBE, A. (2017). Necropolítica. **Arte e Ensaios**, [s. l.], ano 22, n. 32, p. 122-151, dez. 2016, publicado em mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.60001/ae.n32.p122%20-%20151>.DOI:. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições. 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio-ago, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2752362000>. Acesso em 27 de out. 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

MORUZZI, A. B. Práticas de governo das crianças pobres e negras no início do século XX. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 461-484, 2015. DOI: 10.14244/198271991159. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1159>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MULLER RAMOS, Tanise. **“Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também”**: as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnicorraciais e na constituição das identidades discentes. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115964/000964729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 de nov. de 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele & GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. 3 ed. rev. -São Paulo. Editora Perspectiva.

NASCIMENTO, B. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultural%20negra.pdf. 2007. Acesso em 15 de nov. de 2023.

NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. **Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/4993d441-8a61-4492-9054-30832c7faee5/content>. Acesso em 18 de nov. de 2019.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_denegrindo_a_educacao_um_ensaio_para_uma_pedagogia_da_pluriversalidade.pdf. Acesso em

NUNES, M. D. F. Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015. DOI: 10.14244/198271991115. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1115>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Africanidades e Educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David. Cosmovisão Africana. 3. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da Ancestralidade. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3215_texto.pdf. Acesso em dez. de 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *The invention of women: making an African sense of western gender discourses*. [Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos] Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%AD%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em 25 de junho de 2020

PACHECO, José Augusto, et al. **Componentes do processo de desenvolvimento do currículo**. Coleção Minho Universitária. Editor: livraria Minho. Braga, 1999.

PACHECO, Lilian. **A pedagogia Griô: educação, tradição oral e política de diversidade**. Diversita, São Paulo, a.2., n.3, set.2014/mar. 2015.

PAULA, Elaine de. **Vem Brincar na rua! Entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129381/328604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 de jan. de 2020.

PEREIRA, Viviane da Silva. História da África e a implementação da lei federal 10639/03: desafios e possibilidades. In: FILHO, Guimes Rodrigues & PERÓN, Cristina Mary Ribeiro. **Racismo e educação: contribuições para a implementação da lei 10.639/03**, EDUFU, 2011.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei n. 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. In OLIVEIRA, J. M. (org.) **Trajetos das Africanidades em Educação**. Educação em Foco, vol. 21, n. 3, pp. 657-684, setembro a dezembro de 2016. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/issue/view/847>. Acesso 08 de dez. de 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores**. Fortaleza: Eduece, 2015. Disponível em:

<https://negrecombr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>. Acesso em mar. De 2022.

PEVIRGULADEZ. **O meu cabelo é bem bonito**. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfsQ6aqFkdM>. Acesso em 23 de jul. de 2024.

PRETOS ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. Agência IBGE, [s. l.], 13 nov. 2019. Releases. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 11 de jul. 2021.

RAMOS, F. B.; AMARAL, L. M. do. Diversidade na sala de aula: Representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 301-320, 2015. DOI: 10.14244/198271991140. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1140>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: https://998dd9a3-334b-44a6-a181-f9a4f97d5cf9.filesusr.com/ugd/45f7dd_6a0e0988d4db46afa2ba5cb2bf358de0.pdf. Acesso em 13 de agos de 2023.

REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Revista Eletrônica de Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fluxo contínuo. ISSN: 1982-7199. Qualis A2. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/19>. Acesso em 13 de set. de 2019.

Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p.11-14, 2015. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199121814>. Dossiê Infância e relações étnico-raciais Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/19>. Acesso em 20 de jan. de 2020.

RIBEIRO NETO, Alexandre. **Fios de novelo**: crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/10395/1/Tese_Alexandre%20Ribeiro%20Neto.pdf. Acesso em 13 de agos. de 2019.

RIBEIRO, Levy Felix. **Território e memória**: uma etnografia da Comunidade Remanescente Quilombola do Muquém em União dos Palmares – Alagoas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas, 2018.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola, 2015. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13206/1/2015_tese_nmfdrocha.pdf. Acesso em 13 de set. de 2020.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Pelejando e arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola**: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/5da4d876-3867-465e-949a-7fc3c2b84ebc/content>. Acesso em set. de 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modos de ser criança no quilombo mato do tição – Jaboticatubas – MG**. Minas Gerais: UFMG. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AHNKUX/1/tese_de_doutorado_patricia_maria_de_souza_santana.pdf. Acesso em 24 de nov. de 2019.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. DOI: 10.14244/198271991118. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1118>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/10277/1/Tese_Aretusa%20Santos.pdf. Acesso em 24 de out. de 2019.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

Sarmento, Manuel Jacinto (2018). A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea**, v. 8, n. 2018. Disponível em: file:///D:/Backup_Abril_2020/Downloads/rosangela,+Gerente+da+revista,+01+contemporanea_v8n2_385_405.pdf. Acesso em 28 de out. de 2022.

SCHIMDT, A., TURATTI, Maria Cecília. M.; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo - identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente e Sociedade** (Campinas), v. Ano V, p. 45-48, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrk/#>. Acesso em 23 de fev. de 2020.

SILVA, Ana Célia. **A Discriminação do negro no livro didático**. 2ª ed. Salvador: EDFUBA, 2004.

SILVA, Ana Célia. **Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.

SILVA, José Artur do Nascimento. **As práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais na Escola da Comunidade Quilombola de Muquém em União Dos Palmares – AL**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

SILVA, J. A. N. João e Erkinho em: Oun ti oje mimo. 1. ed. Maceió: Gráfo editora, 2022. 27 p.

Silva, J. A. do N., Mendes, T. M., & de Oliveira, J. M. (2020). DE ÁFRICA, NZINGA; DA DIÁSPORA, DANDARA: COSMOPERCEÇÃO DESCOLONIZANDO O CORPO NEGRO. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 12(33), 402-430. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/956>.

SILVA, Marcos Antonio Batista da, ARAÚJO, Danielle Pereira de. Currículos de licenciatura em história de duas universidades públicas brasileiras e a lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistência. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 59-80, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.54932>. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/54932/40505file:///D:/Backup_Abril_2020/Downloads/54932-226672-1-PB.pdf. Acesso em 16 de abril de 2023.

SILVA, Maria da Penha da. **Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3502.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2020.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 35-66, 2015. DOI: 10.14244/198271991219. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1219>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOARES, Lucineide Nunes, SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/relacoes-etnico-raciais-e-educacao-infantil-ouvindo-criancas-e-adultos/>. Acesso em 12 de fev. de 2020.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade - a forma social negro-brasil~ira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7873/TeseEQS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de out. de 2019.

SOUZA, Laura Olivieri Carneio de. **Quilombos**: identidade e história. 1 ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **"Ser quilombola"**: identidade, território e educação na cultura infantil. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/963444>. Acesso em 28 de out. de 2019.

TEIXEIRA, Aldenice; BARROS, Maria das Dores. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Recife, 2003. Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma.

TENÓRIO, D. A. (Org.). **A presença negra em alagoas**. 2. ed. Brasília - DF: editora do senado, 2015. v. 1.

ZUMBI. [Compositor e intérprete]: Jorge Ben Jor. *In*: A TABUA de Esmeralda. [Compositor e intérprete]: Jorge Ben Jor. [s. l.]: Universal, 1974. Faixa 8. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86395/>. Acesso em 25 de junho de 2023.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – QUESTÕES PARA UMAS CONVERSAS COM CRIANÇAS QUILOMBOLAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Marcador raça/cor

- Nome, idade, onde mora, com quem mora?
- De que cor de pele é (preto, pardo, branco, amarelo ou indígena)?
- Algum amigo já o discriminou em razão da sua cor de pele?
- Já presenciou alguma cena de discriminação por cor de pele? Se sim, pode contar como foi?
- Se negro, o que é para você ser uma pessoa negra?

Marcador cabelo

- Me conta como é o seu cabelo: de que cor, se liso, ondulado, cacheado, crespo, se gosta do seu cabelo?
- Se já sofreu preconceito por conta do cabelo? Se sim, conta como foi.

Marcador território/lugar

- Como é o lugar que você mora?
- Gosta de morar no Muquém?
- Como que vocês convivem com as pessoas mais velhas?

Conhece ou convivem com algum artesão? Quem é? O que faz?

APÊNDICE B – TEXTOS UTILIZADOS NAS APRESENTAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Resumo da biografia de bell hooks

bell hooks (1952-2021) foi uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Batizada com o nome de Gloria Jean Watkins, nasceu em Hopkinsville, ao sul dos EUA em 25 de setembro de 1952. Com uma longa trajetória acadêmica, bell escreveu e publicou mais de 30 livros, em que apresenta sua visão de mundo empática e de resistência. Os temas que defendia em sua obra são a luta contra o racismo, a importância do amor, a desigualdade social e de gênero e a crítica ao sistema capitalista.

Texto 01: MEU CRESPO É DE RAINHA

Texto de Bell Hooks

Ilustrações: Chris Raschka

Tradução: Nina Rizzi

Meninha do cabelo lindo e de cheiro doce

Macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa,

Cheio de chamego e de aconchego.

Uma tiara, uma coroa cobrindo cabeças cheias de estilo!

Pode ser moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarado com pompom, cortado bem curtinho ou livre, leve e solto ao sabor do vento!

Cabelo pra pentear, cabelo pra enfeitar, pra enrolar e trançar ou deixar como está.

Cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar!

Cabeleira que leva as tristezas pra bem longe.

Sentadinha de manhã esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam para o dia começar enrolado e animado!

Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!

Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos.

Ou quem sabe com turbante! Todas as meninas brincando livres.

Feliz com o meu crespo! O meu crespo é de rainha!

Feliz com o meu cabelo firme e forte, com cachos que giram, e o fio feito mola se enrola, vira cambalhota!

Meninha, você é uma gracinha!

Nosso crespo é de rainha!

Texto 02 – João e Erkinho em Oun Ti Oje Mimo

Resumo da biografia de José Artur do Nascimento Silva

José Artur do Nascimento Silva é professor da Educação Básica na rede municipal de União dos Palmares; Mestre e Pedagogo pela Universidade Federal de Alagoas e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

JOÃO E ERKINHO EM: OUN TI OJE MIMO

Texto de: José Artur do Nascimento Silva

Ilustrações: la Cruz

Darlan: João, você sabe o que estas palavras significam: “oun ti oje mimo?” Sabe de que origem são?

Gana Zona: Ah! Erkinho, tu não sabes?

Darlan: Não, respondeu Erkinho.

Gana Zona: Ahhh... então, eu sei... eu sou pequenininho, mas sou muito sabidinho, sabia? Veja bem: essas palavras estão escritas em língua africana chamada Iorubá que é a língua dos nagôs, povo que atualmente estão na Nigéria, Benim e Togo.

Darlan: Oh, João! Eu já havia falado, mas não lembrava.

Gana Zona: Eu já ouvi, porém não sei pronunciar...

Gana Zona: Erkinho, quem traduziu esta expressão acima, foi um amigo nigeriano, que se chama Adeniran O. Arimoro...

Gana Zona: Ah! Mais sobre ela vamos conversar lá na frente...

Darlan: Sim... Sim... João, deixa te contar uma história que se passou na nossa cidade, em uma comunidade. E, então... era 18 de junho do ano de 2010, quando, de repente...

Narrador: Longos dias, chovendo... chovendo... chovendo... quando as notícias se espalharam pela cidade que a Barragem Maria Maior transbordou... “A Maria Maior transbordou...!!! A Maria Maior transbordou...!!!”

Narrador: Foi o maior reboleço de gente pra lá e pra cá, até que, infelizmente, o Rio Mundaú também transbordou, encheu, a água subiu demais e derrubou muitas casas na cidade e em Muquém também...

Narrador: A água devastou muitas cidades do interior de Pernambuco (com o rompimento da barragem Maria Maior) que chegou a Alagoas...

Narrador: A água da barragem Maria Maior saiu arrastando tudo que viu pela frente, destruindo um monte de casas, ruas, igrejas, nas cidades do interior do Estado...

Narrador: Uma das cidades, dos interiores atingidos, foi a de União dos Palmares. Em União, muita gente ficou ilhada, sem casas; rios transbordaram, pessoas perderam casas, móveis, roupas, objetos pessoais... vidas!

Narrador: Nesta cidade, há dois Rios principais, o Cana Brava, nas proximidades do Bairro Roberto Correia de Araújo, e o Mundaú, que nasce na cidade de Garanhuns – PE e desemboca na Lagoa Mundaú na cidade de Maceió, mas passa também pelas cidades de Santana do Mundaú, Branquinha, Murici, Messias e Rio Largo.

Narrador: Em União dos Palmares, duas ruas que ficavam às margens do Rio Mundaú, (a Rua do Jatobá e a Rua da Ponte), foram completamente destruídas. Lá, todos os moradores, perderam tuuuuuudo...

Darlan: Mas, João, te conto essa história, para poder te levar até uma comunidade de remanescentes quilombolas que há nesta cidade, que fica aos pés da Serra da Barriga, Patrimônio Cultural do Mercosul. Vamos lá...

Narrador: Essa comunidade fica às margens do Rio Mundaú, bem pertinho do Rio, depois da Rua da Ponte, uma das ruas que ficou completamente destruída depois da enchente

Narrador: Muquém é uma comunidade rural que se formou a partir da derrubada do maior quilombo existente das Américas, o Quilombo dos Palmares. Terra de Dandara, Acotirene, Aqualtune, Zumbi dos Palmares... lugar que abrigou heróis e heroínas que lutaram pela liberdade do povo negro...

Narrador: Ainda era noite, em Muquém, quando todos foram pegos de surpresa com a água invadindo as casas, os arruados, os fornos de lenhas e levando tudo água abaixo...

Narrador: Era gente correndo para um lado... gente correndo para outro... gente sem ter para onde correr... gente ficando ilhada... gente sem saber o que fazer... sem saber para onde ir...

Narrador: E começou a bater aquele desespero em tudo que era gente... era gente assustada... era gente com medo da morte... era gente com medo de descer nas correntezas das águas do Mundaú...

Narrador: Era gente perdendo suas casas... perdendo seus móveis... perdendo suas roupas... perdendo seus bens... perderam quase tudo...

Darlan: Mas, João, tem uma coisa que esse povo não perdeu.

Gana Zona: O que foi, Erkinho, que eles não perderam?

Darlan: Só não perderam a fé, nem a esperança... nem a vontade de viver... E, em meio a todo o desespero... a tudo que perdeu... se viram perdidos... sem chão... com muita água...

Darlan: Então, João, eis que surge uma luz no fim do túnel...

Gana Zona: Qual, Erkinho?

Darlan: Um pé de jaca...

Gana Zona: Mas como assim? um pé de jaca?

Darlan: Isso mesmo... e todos que estavam ilhados... desesperados... perdidos... acharam nele, a salvação que precisavam...

Narrador: Correram mais de 30 pessoas para subir no pé de jaca... para se salvar da água que transbordou do Rio Mundaú...

Toinho: E foi aquela gritaria, aquela correria: corre, Joaquina! Vem para o pé de jaca! Sobe nos galhos! Sobe! Sobe! Cuida! Porque se não a água vai te levar... vai levar todo mundo... gritava o menino Gerônimo.

Narrador: Até que todos que estavam perto, subiram na jaqueira... Era homem, mulher, menino, menina, cachorro, papagaio, periquito... até uma cobra apareceu... tinha de tuuuuuuuuudo no pé da jaca...

Narrador: E quando o menino Gerônimo viu a cobra gritou:

Toinho: Uma cobra, mãe! Uma cobra, mãe! Gritou desesperado... e seu tio Eduardo, o acalmou, pedindo para ele ficar quieto que logo, logo ela saía de lá.

Narrador: Passado o susto com a cobra... todos em cima da jaqueira viram a água levar tudo que eles tinham construído. A maioria das casas desapareceu. Eles perderam tudo, ficaram sem nada...

Narrador: Agora, só restava esperar a água baixar, o dia findar e a vida salvar...

Narrador: Eis que ao cair da noite, aquele breu, não se via nada, nem um céu estrelado só se ouvia barulho das águas do Mundaú e o balanço das árvores, da jaqueira...

Gana Zona: Então, Erkinho, a jaqueira balançava para lá, balançava para cá... era um desespero só... era gente com medo de cair... com medo de morrer... com medo da água levar...

Narrador: Era gente fazendo xixi, “porque pinico não tinha ali...”. porque se descesse a água levava... e caía xixi na cabeça de um, de outro... e era assim sempre que alguém tinha alguma necessidade fisiológica...

Darlan: E nada de ninguém dormir, João... ficava todo mundo de olhos bem arregalados à espera do dia amanhecer, para poder descer da jaqueira, ver a água baixar e a vida salvar...

Narrador: O dia nasceu, o sol raiou timidamente... a água baixou, e a jaqueira, o povo salvou... descia um de um lado, descia a buchuda do outro.... cachorro pulava para lá, porco para cá... crianças desciam com o pai, com a mãe...

Gana Zona: Ah! E foi aí então que lembrei de uma aula que o Oliveira disse um dia que “se ela salvou e hoje é sagrada, é porque ela tem relação com o que é natural, a natureza. E, pelo

fato de todos terem se salvado ao subir nela, houve todo um processo de simbolização, sacralização”, para o povo de Muquém.

Darlan: Ah... João, então você é um menino muito esperto hein: Agora que eu entendi o título do livro, “Oun ti oje mimo”, que está na língua Iorubá e significa “o que é sagrado”. E é bem verdade viu, João, que a jaqueira é sagrada para o povo de Muquém.

Gana Zona: Sim, sim, Erkinho, e olhe que também a ajuda chegava da rua... bombeiros, defesa civil... o povo veio ajudar seus amigos e familiares... vieram lhes dá cobertor, comida, água... tudo que a água do Mundaú levou...

Narrador: Então, passada a agonia e depois de terem se salvado, graças ao pé de jaca, que hoje é sagrado, ficaram nas casas dos parentes que moravam na rua... ficaram em barracas, que receberam do povo de fora do país...

Narrador: Os dias, os anos se passaram e hoje todos moram em outras casas, diferentes daquelas que a água um dia levou... moram na parte alta de Muquém, Comunidade Quilombola, do povo negro, guerreiro e valente...

Narrador: Hoje tem galpão, tem templo, tem escola, tem vila... Tem acima de tudo, gente viva e valente... Graças à jaqueira, que salvou vidas, sim senhor!!!

Narrador: Essa... é a Jaqueira, que vidas salvou, Dona Irineia simbolizou, sua arte eternizou, estas vidas salvou...

Narrador: Essa... é a Comunidade Remanescentes Quilombolas, em União dos Palmares – AL, depois da enchente de 2010.

Biografia de Maria Cristina Furtado

Nasceu no Rio de Janeiro, em uma casa onde ler e cantar faziam parte do dia a dia. Toca violão desde os sete anos e sempre adorou ler, criar histórias, fazer poemas e músicas. Doutora em Teologia – Especialista em Educação – e Psicóloga -, na atualidade é Professora Universitária, e Pesquisadora. Entretanto, escrever, compor, cantar e contar suas histórias continuam a estar entre os seus maiores prazeres. Já publicou 9 livros pela Editora do Brasil, e todas as histórias são ligadas a uma vivência pessoal, comunitária, e ecológica através da ética da inclusão. A narrativa usada em seus livros contém poesias e músicas, unindo literatura e arte.

PRETINHO, MEU BONECO QUERIDO

Texto de: Maria Cristina Furtado

Ilustrações: Ellen Pestili

Narrador: A história começa no aniversário de 8 anos de Nininha! Sua mãe a leva a uma loja de brinquedos para escolher um presente e, enquanto procura, a menina vê em uma das estantes um boneco negro como ela, lindo! Logo ao chegar em casa, Nininha revela o seu segredo. O boneco, feliz com a nova amiga, trata logo de se apresentar:

Ganga Zumba: Meu nome é Carlos, mas pode me chamar de Pretinho, como todos fazem.

Narrador: Nininha o apresenta aos outros bonecos, colocando-o na prateleira do quarto.

Narrador: Constantemente, Nininha se surpreende quando procura por Pretinho e o encontra escondido dentro do seu armário. Ela briga com o boneco, faz com que saia de lá e volte ao seu lugar na prateleira. Isso acontece por um bom tempo até que...

Narrador: Todos os dias, Nininha vai para a escola de manhã e a arrumadeira limpa com cuidado o seu quartinho, dando atenção especial aos bonecos. Assim que termina e deixa o quarto, os bonecos adquirem vida, começando a brincar. Aliás, deveriam só brincar, mas eles também implicam, discutem e até brigam...

Narrador: Um belo dia, alguns bonecos jogam bola, outros andam de bicicleta.... e uma confusão começa quando Pretinho pega um carrinho e o boneco Malandrinho tira o brinquedo dele, dizendo:

Toculo: Sai, Pretinho, você vai deixar tinta preta no carrinho e quando eu for brincar vou me sujar.

Narrador: O ursinho Malaquias aproveita a ocasião e também implica com Pretinho:

Thalison: Vai jogar bola, Pretinho. Não aborrece!

Narrador: Pretinho, irritado, responde aos dois:

Ganga Zumba: Eu quero andar de carrinho!

Narrador: O boneco Malandrinho reage:

Toculo: Vê se entende, boneco, aqui só entra boneco branco — e dá um empurrão em Pretinho.

Narrador: Os bonecos riem...

Narrador: Pretinho está muito zangado, joga uma bola em cima do carrinho e provoca uma grande confusão. Em seguida, vai até o armário de Nininha e se fecha lá dentro. Nininha vai ao cinema e ao chegar encontra Pretinho dentro do armário e diz:

Nanny: Outra vez, Pretinho!

Narrador: pega o boneco pela orelha e leva-o para a prateleira. — Você está sempre no lugar errado. Aqui é o lugar da roupa, boneco bonito como você fica na prateleira!

Narrador: Porém, mais tarde, acorda com um barulho. Fica assustada!

Nanny: “Ai, meu Deus, será um ladrão?”, a menina pensa. O barulho aumenta, parece ser um chorinho. Não, não é ladrão. Ladrão não chora... Já sei, é fantasma. É alma do outro mundo.

Narrador: Nininha fica assustada e logo pensa: deve ser Pretinho, quando escuta uma voz:

Ganga Zumba: Nininha, sou eu.

Narrador: A menina tira as cobertas do rosto e olha, devagarzinho...

Nanny: Pretinho! Pretinho!

Ganga Zumba: Oi! Sou eu mesmo — o boneco responde.

Narrador: Nininha joga as cobertas para o lado, levanta, e vai até o armário, brigando com o boneco.

Nanny: Outra vez, Pretinho, que mania! Eu deveria ter adivinhado que era você no armário.

Narrador: O boneco volta a chorar, agora mais alto. Nininha muda o tom da voz e passando a mão em sua cabeça, com carinho, pergunta:

Nanny: Que foi, querido Pretinho? O que aconteceu?

Ganga Zumba: Eu... Eu... Eu quero ser branco.

Narrador: A menina se assusta com as palavras do boneco e pergunta:

Nanny: O que você falou?

Ganga Zumba: Eu não quero mais ser preto. Os outros bonecos caçoam de mim. Os outros bonecos não gostam de mim porque sou negro.

nanny: Não diga uma coisa dessas. Você é negro como eu.

Ganga Zumba: Eu sei, mas isso não adianta nada. Na sua frente, todos ficam bem quietinhos, mas quando você vira as costas, eles deboçam de mim, me empurram e me batem. Qualquer coisa que eu faça, logo dizem: “Tinha que ser o boneco preto”.

Nanny: Que horror! Maltratar alguém pela sua cor ou raça chama-se discriminação. Ainda há quem aja assim? Meus pais sempre dizem que discriminar uma pessoa é crime. Eu não posso acreditar que seus amigos e... meus amigos façam isso com você.

Ganga Zumba: Amigos? Eu só tenho duas amigas: você e a Boneca de Pano.

Nanny: Pretinho, meu querido, você não sabe o quanto estou triste. Meu pai me ensinou que nós, afrodescendentes, somos muito importantes, pois a cultura africana está dentro de cada brasileiro. Está presente na música, na religião, nos alimentos, na formação dos hábitos, costumes, crenças...

Ganga Zumba: Nininha, você pode me pintar de branco?

Narrador: Muito aborrecida com a proposta de Pretinho, ela reage:

Nanny: Essa não! Eu não acredito no que estou ouvindo. Eu tenho orgulho de ser negra e você também deve ter esse orgulho! Nós somos iguais. Eu gosto de você como você é.

Narrador: Pretinho e a Boneca de Pano brincam quietos em um canto, enquanto o ursinho Malaquias, o boneco Malandrinho e a boneca Fafá conversam baixinho no outro lado do quarto.

Thalison: Está bem... Eu seguro por aqui.

Luana: Eu chamo por ele.

Narrador: E os três riem.

Narrador: Malandrinho, sai do quarto e pega um balde com água. Depois, os três começam a olhar dentro do balde e a dar risada.

Luana: Pretinho, vem cá!

Ganga Zumba: O que é, Fafa?

Luana: Você quer brincar conosco, Pretinho?

Ganga Zumba: Posso? Posso mesmo?

Narrador: O ursinho Malaquias aproxima-se:

Thalison: Claro...

Ganga Zumba: De que vocês estão brincando?

Thalison: De espelho...

Luana: Vem brincar conosco

Narrador: Pretinho aproxima-se e a boneca coloca o balde na frente dele.

Thalison: Abaix a cabeça, próximo à água. Você verá o seu reflexo como se estivesse diante de um espelho.

Narrador: Então, o boneco Malandrinho corre por trás e força a cabeça de Pretinho no balde, dando-lhe um grande caldo. Ao retirá-lo da água, os três correm para olhar o rosto do boneco e exclamam:

— Ué!!! Você continua preto!

Narrador: Apesar de estar zozinho, o boneco procura reagir e empurra Malandrinho, mas o ursinho Malaquias segura Pretinho, covardemente, impedindo qualquer reação, enquanto manda Fafá pegar o sabão.

Maria Eduarda: Larguem ele. Por que vocês estão fazendo isso? Deixem ele em paz, covardes!

Toculo: Não se meta, caso contrário também vamos colocar você na água!

Narrador: os bonecos lavam Pretinho, lavam, mas a tinta não sai.

Toculo: Não tem jeito, essa tinta não sai.

Narrador: Pretinho grita enquanto procura se soltar.

Ganga Zumba: Deixem-me em paz, seus covardes! Lutem comigo frente a frente um de cada vez.

Toculo: Você não desejava ficar branco? Agora é a oportunidade.

Narrador: Pretinho empurra os dois e consegue escapar. Sem saber para aonde ir, corre em direção à janela e pula para o jardim.

Narrador: Neste exato momento, ouve-se a voz de Nininha. Ela veio mais cedo da escola e, toda contente, procura por Pretinho.

Nanny: Pretinho... Pretinho... Cadê o Pretinho? Tenho uma surpresa para ele! Aliás, para todos vocês!

Narrador: Os bonecos estão mudos, paralisados, assustadíssimos. Nininha vai até o armário e abre a porta dizendo:

Nanny: Sai logo daí, Pretinho! Vem cá. Garanto que você nunca mais voltará a se esconder neste armário.

Narrador: Nininha estranha o comportamento dos bonecos e desconfia que algo está errado. Volta a procurar e a chamar por Pretinho. Como não obtém resposta, dirige-se aos bonecos:
Nininha: Cadê o Pretinho?

Narrador: Silêncio total. Ninguém diz uma palavra e Nininha se apavora:

Nanny: Onde está o meu boneco? Cadê o Carlos? Cadê o meu Pretinho?

Narrador: e o silêncio continua.

Narrador: Nininha procura acalmar-se e fala especialmente com a Boneca de Pano:

Nanny: Boneca, vocês sempre foram amigos. Diga-me o que está acontecendo.

Narrador: Os bonecos só dizem que Pretinho pulou a janela. Nininha, sua mãe e a boneca de pano procuram por Pretinho pela casa toda e não o encontra em lugar nenhum. Os bonecos inventam desculpas mas nenhuma delas é satisfatória para Nininha que diz:

Nanny: Ora... Vamos... Não inventem desculpas! Vocês desfaziam dele por ele ser negro. Mas agora... vocês arrancaram um pedaço do meu coração. Eu queria tanto que Pretinho estivesse aqui...

Narrador: e começa a chorar desconsolada. De repente, uma voz muito baixinha surge do nada:

Ganga Zumba: Eu estou aqui.

Narrador: Todos se assustam...

Nanny: Quem falou?

Thalison: Não fui eu.

Toculo: Nem eu - completa Malandrinho.

Ganga Zumba: Aqui... Na janela.

Maria Eduarda: É a voz de Pretinho.

Narrador: Malandrinho, rapidamente, dá a mão a Pretinho, colocando-o para dentro do quarto. Nininha imediatamente abraça Pretinho.

Nanny: Oh! Meu boneco querido! Meu Pretinho... Meu amor! Os outros bonecos começam também a abraçar Pretinho.

Luana: Puxa! Nós sentimos muito.

Thalison: Aliás, nós sentimos muito pela maneira como o temos tratado. Você é boneco com nós. Por favor, perdoe a gente.

nanny: Vocês têm noção do que fizeram com Pretinho e o que poderia ter acontecido?

Narrador: Sim, responderam todos!

Ganga Zumba: Eu perdoo vocês!

Narrador: Todos abraçam Pretinho.

Nanny: Nossa! Com essa confusão toda eu estava me esquecendo da surpresa.

Ganga Zumba: Surpresa?

Nanny: Hoje, quando cheguei na escola, havia uma festa em homenagem ao Dia da Consciência Negra.

Ganga Zumba: Consciência negra? O que é isso?

Nanny: É um dia para lembrar a nossa história. A minha e a sua história, Pretinho.

Narrador: A história do negro no Brasil e a nossa luta, ainda hoje, contra o preconceito, a discriminação, e para vivermos em igualdade com as outras pessoas.

Nanny: Dia 20 de novembro. Atualmente esta é a data mais importante para os negros no Brasil. Foi o dia em que morreu Zumbi dos Palmares, em 1695.

Nanny: Escutem...

Salve, minha gente! Salve, meus irmãos!

Estou aqui para contar-lhes a história do meu povo.

De uma gente de fibra, da minha gente, meus irmãos.

De Zumbi, rei do Quilombo dos Palmares!

Quilombo era o lugar para onde os negros maltratados, que fugiam das fazendas, reuniam-se para viver em liberdade. O maior deles foi...

O Quilombo dos Palmares!

Ficou na Serra da Barriga, aqui na nossa cidade, União dos Palmares.

Durou mais de sessenta anos e chegou a ter cerca de vinte mil negros, ali morando.

O seu rei, o seu grande líder era Zumbi.

Mas, dia após dia, mais escravizados fugiam das fazendas e para lá se dirigiam.

Ao irmão negro daqui, o perdão é preciso pedir!

Terminado a fala, inicia-se um samba, que é cantado e dançado por todos os presentes.

OLORUM, AYÊ, ORUM, AXÉ pra você, meu irmão...

Somos bonecos negros, estamos a contar nossa história.

Queremos deixar um abraço, pros irmãos negros daqui, pros irmãos brancos daqui, pra todos os irmãos deste imenso Brasil.

Nunca esqueçam o que ouviram da nossa honra e tradição.

Nosso canto é de esperança, nosso canto é de paz, nosso canto é de igualdade, nosso canto é de amor.

ANEXO A – RELATÓRIO DE CADASTRO INDIVIDUAL DO PRONTUÁRIO ELETRÔNICO DO CIDADÃO DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – PEC SUS – UNIÃO DOS PALMARES - MUQUÉM



MINISTÉRIO DA SAÚDE
ESTADO DE ALAGOAS
MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES
UNIDADE DE SAÚDE Usf Santa Luzia

FILTROS: Data: 19/08/2024 | Equipe: 0000171549 - USF SANTA LUZIA | Profissional: 708700161900198 - Kerolayne Lourenco da Silva | CBO: 515105 - AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE | Filtros personalizados: Nenhum

Relatório de cadastro individual

Dados gerais

Descrição	Quantidade
Cidadãos ativos	515
Saída de cidadãos do cadastro	131
Total:	646

Identificação do usuário / cidadão

Descrição	Sim	Não	Não Inf.
Desconhece nome da mãe	2	513	-
Desconhece nome do pai	69	446	-
Responsável familiar	172	343	0

Identificação do usuário / cidadão - Faixa etária

Descrição	Masculino	Feminino	N. Inf	Total
Menos de 01 ano	5	0	0	5
01 ano	4	5	0	9
02 anos	3	3	0	6
03 anos	9	4	0	13
04 anos	3	4	0	7
05 a 09 anos	24	23	0	47
10 a 14 anos	42	25	0	67
15 a 19 anos	25	27	0	52
20 a 24 anos	16	16	0	32
25 a 29 anos	15	14	0	29
30 a 34 anos	9	30	0	39
35 a 39 anos	22	13	0	35
40 a 44 anos	14	18	0	32
45 a 49 anos	12	15	0	27
50 a 54 anos	15	15	0	30
55 a 59 anos	18	14	0	32
60 a 64 anos	9	8	0	17
65 a 69 anos	5	6	0	11
70 a 74 anos	1	8	0	9
75 a 79 anos	4	4	0	8
80 anos ou mais	4	4	0	8
Não informado	0	0	0	0
Total:	259	256	0	515

Identificação do usuário / cidadão - Sexo

Descrição	Quantidade
Masculino	259
Feminino	256
Não informado	0
Total:	515

Identificação do usuário / cidadão - Raça / Cor

Descrição	Quantidade
Branca	19
Preta	225
Amarela	12
Parda	259
Indígena	0
Não informado	0
Total:	515

Identificação do usuário / cidadão - Etnia

Descrição	Quantidade
Não informado	515
Total:	515

Identificação do usuário / cidadão - Nacionalidade

Descrição	Quantidade
Brasileira	515
Naturalizado	0
Estrangeiro	0
Não informado	0
Total:	515

FILTROS: Data: 19/08/2024 | Equipe: 0000171549 - USF SANTA LUZIA | Profissional: 708700161900198 - Kerolayne Lourenco da Silva | CBO: 515105 - AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE | Filtros personalizados: Nenhum

Informações sociodemográficas - Relação de parentesco com o responsável familiar

Descrição	Quantidade
Cônjuge / Companheiro(a)	69
Filho(a)	144
Enteado(a)	5
Neto(a) / Bisneto(a)	19
Pai / Mãe	0
Sogro(a)	0
Irmão / Irmã	2
Genro / Nora	1
Outro parente	6
Não parente	0
Não informado	269
Total:	515

Informações sociodemográficas - Ocupação

Descrição	Quantidade
COMERCIANTE VAREJISTA	1
VIGILANTE	1
null	513
Total:	515

Informações sociodemográficas - Qual é o curso mais elevado que frequenta ou frequentou

Descrição	Quantidade
Creche	29
Pré-escola (exceto CA)	5
Classe de alfabetização - CA	6
Ensino fundamental 1ª a 4ª séries	114
Ensino fundamental 5ª a 8ª séries	114
Ensino fundamental completo	11
Ensino fundamental especial	1
Ensino fundamental EJA - séries iniciais (supletivo 1ª a 4ª)	9
Ensino fundamental EJA - séries finais (supletivo 5ª a 8ª)	11
Ensino médio, médio 2º ciclo (científico, técnico e etc)	46
Ensino médio especial	8

Informações sociodemográficas - Qual é o curso mais elevado que frequenta ou frequentou

Descrição	Quantidade
Ensino médio EJA (supletivo)	14
Superior, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado	7
Alfabetização para adultos (Mobral, etc)	0
Nenhum	27
Não informado	113
Total:	515

Informações sociodemográficas - Situação no mercado de trabalho

Descrição	Quantidade
Empregador	3
Assalariado com carteira de trabalho	23
Assalariado sem carteira de trabalho	17
Autônomo com previdência social	0
Autônomo sem previdência social	4
Aposentado / Pensionista	33
Desempregado	5
Não trabalha	37
Servidor público / Militar	0
Outro	168
Não informado	225
Total:	515

Informações sociodemográficas - Crianças de 0 a 9 anos, com quem fica

Descrição	Quantidade
Adulto responsável	78
Outra(s) criança(s)	0
Adolescente	0
Sozinha	0
Creche	0
Outro	0
Não informado	437
Total:	515

Dados processados em 19/08/2024 às 12:31

O resultado pode contemplar informações de equipes vinculadas.

Impresso em 19/08/2024 às 15:15 por GEAN CARLOS SILVA LEANDRO.

Pág. 2 / 5

FILTROS: Data: 19/08/2024 | Equipe: 0000171549 - USF SANTA LUZIA | Profissional: 708700161900198 - Kerolayne Lourenco da Silva | CBO: 515105 - AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE | Filtros personalizados: Nenhum

Informações sociodemográficas - Orientação sexual

Descrição	Quantidade
Deseja informar orientação sexual?	
Sim	196
Não	317
N. Inf	2
Heterossexual	173
Homossexual (gay / lésbica)	2
Bissexual	0
Gay	0
Lésbica	0
Assexual	0
Panssexual	0
Outro	0

Informações sociodemográficas - Identidade de gênero

Descrição	Quantidade
Deseja informar identidade de gênero?	
Sim	3
Não	508
N. Inf	4
Homem transgênero	3
Mulher transgênero	0
Travesti	0
Homem cisgênero	0
Mulher cisgênero	0
Transgênero	0
Não-Binário	0
Outro	0

Informações sociodemográficas - Deficiência

Descrição	Quantidade
Tem alguma deficiência?	
Sim	9
Não	506
Auditiva	1
Física	3
Intelectual / Cognitiva	0
Visual	4
Outra	1

Informações sociodemográficas - Povos e comunidades

A lista apresenta registros do LEDI versão 4.2.1 ou superior.

Descrição	Quantidade
É membro de Povo ou Comunidade Tradicional ou Campo, Floresta e Águas?	
Sim	68
Não	442
N. Inf	5
Povos quilombolas - povos ou comunidades tradicionais	2

Outras informações sociodemográficas

Descrição	Sim	Não	Não Inf.
Frequenta cuidador tradicional?	165	347	3
Frequenta escola ou creche	217	292	6
Participa de algum grupo comunitário?	126	387	2
Possui plano de saúde privado?	5	508	2

Motivo de saída do cidadão do cadastro

Descrição	Quantidade
Mudança de território	131
Óbito	0
Total:	131

Condições / Situações de saúde gerais

Descrição	Sim	Não	Não Inf.
Está acamado	3	510	2
Está com hanseníase	0	512	3
Está com tuberculose	0	510	5
Está domiciliado	2	510	3
Está fumante	20	489	6
Está gestante	4	179	332
Faz uso de álcool	8	505	2
Faz uso de outras drogas	2	509	4
PIC	0	510	5
Tem diabetes	27	485	3
Tem hipertensão arterial	127	385	3
Tem ou teve câncer	0	513	2

Dados processados em 19/08/2024 às 12:31

O resultado pode contemplar informações de equipes vinculadas.

Impresso em 19/08/2024 às 15:15 por GEAN CARLOS SILVA LEANDRO.

Pág. 3 / 5

FILTROS: Data: 19/08/2024 | Equipe: 0000171549 - USF SANTA LUZIA | Profissional: 708700161900198 - Kerolayne Lourenco da Silva | CBO: 515105 - AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE | Filtros personalizados: Nenhum

Condições / Situações de saúde gerais

Descrição	Sim	Não	Não Inf.
Teve AVC / derrame	2	510	3
Teve diagnóstico de algum problema de saúde mental por profissional de saúde	1	510	4
Teve infarto	1	511	3
Teve internação nos últimos 12 meses?	6	507	2
Usa plantas medicinais	62	451	2

Condições / Situações de saúde gerais - Sobre seu peso, você se considera

Descrição	Quantidade
Abaixo do peso	3
Peso adequado	480
Acima do peso	31
Não informado	1
Total:	515

Condições / Situações de saúde gerais - Doença respiratória

Descrição	Quantidade
Tem doença respiratória / no pulmão?	
Sim	11
Não	501
N. Inf	3
Asma	0
DPOC / Enfisema	0
Outra	4
Não sabe	8

Condições / Situações de saúde gerais - Doença cardíaca

Descrição	Quantidade
Tem doença cardíaca / do coração?	
Sim	8
Não	505
N. Inf	2
Insuficiência cardíaca	0
Não sabe	3
Outra	5

Condições / Situações de saúde gerais - Problemas nos rins

Descrição	Quantidade
Tem ou teve problemas nos rins?	
Sim	1
Não	510
N. Inf	4
Insuficiência renal	0
Outra	0
Não sabe	1

Cidadão em situação de rua

Descrição	Sim	Não	Não Inf.
É acompanhado por outra instituição	0	0	515
Possui referência familiar?	0	0	515
Recebe algum benefício	0	0	515
Visita algum familiar com frequência	0	0	515

Cidadão em situação de rua - Tempo em situação de rua

Descrição	Quantidade
Deseja informar?	
Sim	0
Não	515
Menos de 6 meses	0
6 a 12 meses	0
1 a 5 anos	0
Mais de 5 anos	0

Cidadão em situação de rua - Quantas vezes se alimenta ao dia

Descrição	Quantidade
1 vez	0
2 ou 3 vezes	0
Mais de 3 vezes	0
Não informado	515
Total:	515

FILTROS: Data: 19/08/2024 | Equipe: 0000171549 - USF SANTA LUZIA | Profissional: 708700161900198 - Kerolayne Lourenco da Silva | CBO: 515105 - AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE | Filtros personalizados: Nenhum

Cidadão em situação de rua - Qual a origem da alimentação

Descrição	Quantidade
Restaurante popular	0
Doação restaurante	0
Outros	0
Doação grupo religioso	0
Doação de popular	0
Não informado	515
Total:	515

Cidadão em situação de rua - Tem acesso à higiene pessoal

Descrição	Quantidade
Tem acesso à higiene pessoal?	Sim 0
	Não 0
	N. Inf 515
Banho	0
Acesso ao sanitário	0
Higiene bucal	0
Outros	0

TRIA - Nos últimos três meses, os alimentos acabaram antes que a pessoa tivesse dinheiro para comprar mais comida?

Descrição	Quantidade
Sim	0
Não	320
Não informado	195
Total:	515

TRIA - Nos últimos três meses, a pessoa comeu apenas alguns alimentos que ainda tinha, porque o dinheiro acabou?

Descrição	Quantidade
Sim	0
Não	320
Não informado	195
Total:	515