



**INSTITUTO
FEDERAL**
Mato Grosso

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE MATO GROSSO – IFMT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO DE ENSINO**

**O SER QUILOMBOLA E AS NARRATIVAS SOBRE FAMÍLIA,
EDUCAÇÃO E (R)EXISTÊNCIAS DA COMUNIDADE DO CHUMBO
EM POCONÉ–MT**

MARINETE DE ALMEIDA LIMA E SILVA

Cuiabá–MT

2023

MARINETE DE ALMEIDA LIMA E SILVA

**O SER QUILOMBOLA E AS NARRATIVAS SOBRE FAMÍLIA,
EDUCAÇÃO E (R)EXISTÊNCIAS DA COMUNIDADE DO CHUMBO
EM POCONÉ-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), como parte do requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes.

Linha de pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra.

Cuiabá-MT

2023

Ficha de identificação da obra

SILVA, Marinete de Almeida Lima e.
O Ser Quilombola e as narrativas sobre família, educação e (r)existências da
Comunidade do Chumbo em Poconé–MT / Marinete de Almeida Lima e Silva. --
Cuiabá, 2023. 143f.:il. Color

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra.
Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato
Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino.

1. Educação quilombola 2. Comunidade do Chumbo 3. Educação escolar
antirracista.

I. Senra, Ronaldo Eustáquio Feitoza (Orientador). II.Título.
CDU 376.6



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Várzea Grande
ATA Nº 4/2023 - VGD-ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 25 de março de 2023, 9:00h	
Local	Centro Comunitário da Comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT	
Discente	Marinete de Almeida Lima e Silva	
Matrícula	2021180660032	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino PPGEn	
Tipo de Exame	DEFESA	
Título do trabalho	O Ser Quilombola e as narrativas sobre família, educação e (r)existências da Comunidade do Chumbo em Poconé-MT	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente e Orientador
Prof. Dr. Juliano Batista dos Santos	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Cândida Soares da Costa	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externa
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Candida Soares da Costa, Candida Soares da Costa - Membro de banca de pós-graduação - Ufimt (1)**, em 27/03/2023 11:49:37.
- **Juliano Batista dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 27/03/2023 15:38:27.
- **Ronaldo Eustaquio Feitoza Senra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 28/03/2023 15:44:44.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/03/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 497485
Código de Autenticação: 06761734ce



ATA Nº 4/2023 - VGD-ENS/VGD-DG/CVGD/RTR/IFMT

Este trabalho é dedicado à minha família, especialmente ao meu pai, Seu Juca, e à minha mãe, D. Ana, que, em meio a tanta exclusão, sempre me apoiaram, incentivando-me e acreditando que seria possível.

À minha querida filha Kelsimone e aos meus queridos filhos Kléberson e Kleyton, que se orgulham de mim.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra do momento, afinal, até mesmo Jesus Cristo cobrou agradecimento quando curou dez leprosos e apenas um voltou para agradecer. Assim, meu coração agora fica cheio de tanta gratidão que nenhuma palavra dá conta de expressar, mas, ainda assim, pronuncio-me nas linhas a seguir.

Obrigada, Deus, em Quem professo a minha fé!

Agradeço aos meus filhos Kléber e Kleyton e à minha filha Kelsimone, que me apoiaram e comemoraram comigo cada pequena vitória que alcancei em minha trajetória. Saibam que vocês são um dos grandes motivos de eu continuar firme, que estão me assistindo e acreditando na minha capacidade. Obrigada por entender tantas ausências, principalmente durante esses dois anos em que me dediquei a este trabalho que estou concluindo. Vocês são uma força impulsora dentro de mim. Eu os amo demais!

Agradeço também ao meu companheiro, Héilton Luiz, que me acompanhou, incentivou e esteve comigo em cada momento desse tempo. Obrigada por estar ao meu lado, por cozinhar e cuidar das coisas enquanto eu estudava, por assistir às aulas e debater as pautas comigo, pelos inúmeros incentivos, por levantar minha autoestima e por entender meus momentos de estresse e angústia, nos quais, com o seu silêncio e olhar carinhoso, conseguiu aguardar até que eu me recompusesse. Você é único!

Ao meu orientador, professor doutor Ronaldo Senra, por ser um educador que busca oportunidades aos excluídos, pensa com a diversidade e se abre para acolher aqueles que estão às margens dos espaços sociais. Você me apoiou com um olhar sensível e acolhedor! Muito obrigada!

Aos colegas do grupo GEAC, especialmente Francielly Carlini, com quem pude compartilhar tantos momentos de angústias e incertezas, mas, acima de tudo, as alegrias, as expectativas e a positividade.

Aos participantes da minha pesquisa, Seu Juca (meu pai), Dona Ana Luiza (minha mãe), Eva, Carmelina e Maria Gonçalves (minhas primas), que aceitaram dividir comigo suas narrativas de vida e, conseqüentemente, contribuir com a ciência, colocando em evidência a força do povo negro.

À minha comunidade, que aguerridamente lutou e continua lutando por espaços e oportunidades!

“Liberdade para nós é viver em nossa terra.”

RESUMO

Os etnossaberes quilombolas se apresentam a partir de uma perspectiva de um patrimônio imaterial, reconstruído ao longo do tempo, mediante a junção de conhecimentos de grupos de matrizes culturais africanas e do significativo universo mítico e folclórico resultantes da complexa relação ser humano–natureza, em suas múltiplas dimensões. As escalas espaço-temporais e significações culturais constituem saberes mobilizados pelos sujeitos quilombolas, que, por meio de uma educação coerente com a história, a cultura e a tradição de um povo negro que sofreu por séculos um processo de escravização, materializa-se na educação quilombola de luta e resistência. Nessa perspectiva, esses povos criaram formas de viver, de sobreviver e de superar as desigualdades impostas, sendo a educação quilombola um dos instrumentos que criou meios próprios de sobrevivência dos saberes originários estiveram sempre evidentes, repassados de geração a geração, por meio de um rico e centenário modelo de educação que, mesmo sendo desvalorizado anteriormente, passa a ganhar um olhar especial a partir das lutas do próprio povo, que reconhece e faz reconhecer a importância dessa educação. Dessa forma, este trabalho de pesquisa teve como objetivo principal descrever e compreender, por meio das narrativas dos anciões da comunidade do Chumbo, em Poconé (MT), de que forma o ser quilombola e os etnossaberes constituem uma educação quilombola. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja recolha de dados transcorreu via narrativas, em conformidade com os preceitos defendidos por Clandinin e Connelly (2011), no sentido de ouvir as percepções dos moradores — professoras e anciões — da comunidade quilombola do Chumbo sobre como foram as suas educações na escola, mas principalmente fora dela, na transição de uma escola tradicional burguesa para uma educação quilombola. As entrevistas foram totalmente abertas, sendo que a pesquisa se encontra narrada em primeira pessoa, partindo da minha própria narrativa, como pesquisadora e integrante dessa comunidade. A pesquisa evidenciou a importância do protagonismo dos atores sociais quilombolas, na perspectiva de sujeitos que estiveram por tanto tempo excluídos, de modo a mostrar seus saberes e suas formas de vida, a fim de que possam contribuir na construção de uma educação liberta do preconceito.

Palavras-chave: Educação quilombola. Comunidade do Chumbo. Educação escolar antirracista. Etnossaberes.

ABSTRACT

The quilombola ethnical knowledge are presented from the perspective of an intangible heritage, reconstructed over time, through the combination of knowledge from groups of the African cultural matrix and the significant mythical and folkloric universe resulting from the complex man-nature relationship, in its multiple dimensions, through an education that is coherent with the history, culture and tradition of a black people that has suffered for centuries a process of enslavement, it materializes in the quilombola education of struggle and resistance. From this perspective, these people have created ways to live, to survive, and to overcome the imposed inequalities. Quilombola education is one of the instruments that have created their own means of survival, in which the original knowledge has always been evident, passed on from generation to generation, through a rich and centennial model of education that, although previously undervalued, has gained a special perspective after the struggles of the people themselves, who recognize and acknowledge the importance of this education. Thus, the main objective of this research was to describe and understand, through the narratives of the elders of the Chumbo community in Poconé (MT), how being a quilombola and the quilombola ethnical knowledge constitute a quilombola education. Methodologically, this is qualitative research whose data collection was done through narratives, according to the rules advocated by Clandinin and Connelly (2011), in order to hear the perceptions of the inhabitants - teachers and elders - of the quilombola community of Chumbo about how their education was in school, but especially outside of school, in the transition from a traditional bourgeois school to a quilombola education. The interviews were completely open, and the research is told in the first person, based on my own narrative as a researcher and member of this community. The research has shown the importance of the protagonism of quilombola social actors, from the perspective of subjects who have been excluded for so long, to show their knowledge and their ways of life, so that they can contribute to the construction of an education free of prejudice, a decolonized education.

Keywords: Quilombola Education. Chumbo community. Antiracist school education. Ethnical knowledge

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nossa infância: eu e meus irmãos	19
Figura 2 – Nossa foto atualizada	20
Figura 3 – Foto da minha família com a imagem da casa ao fundo	22
Figura 4 – Foto atual da família.....	22
Figura 5 – Centro de Educação Infantil Vovó Teófila (CEI)	47
Figura 6 – Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida (ENSA)	48
Figura 7 – Atividades culturais no encerramento do projeto Identidade.....	50
Figura 8 – Socialização de trabalhos sobre a história de mulheres	50
Figura 9 – Casal de cururueiros.....	59
Figura 10 – Família tradicional do Chumbo.....	61
Figura 11 – Seu Juca: netos, netas e bisneta.....	62
Figura 12 – Marcas do empoderamento feminino.....	67
Figura 13 – Entrada da cidade de Poconé–MT.....	69
Figura 14 – Vista de cima do centro da cidade de Poconé–MT	70
Figura 15 – Mapa do Brasil com a localização do estado de Mato Grosso.....	71
Figura 16 – Mapa de Mato Grosso com a localização de Poconé–MT.....	71
Figura 17 – Imagem de satélite da comunidade do Chumbo	78
Figura 18 – Trevo de acesso à usina (à esquerda) e à comunidade do Chumbo (à direita).....	78
Figura 19 – Festa de aniversário da comunidade do Chumbo com o desfile dos alunos da ENSA	85
Figura 20 – Posto de Saúde da Família (PSF).....	86
Figura 21 – Correios	87
Figura 22 – Pracinha da entrada da comunidade do Chumbo	87
Figura 23 – Pracinha do centro da comunidade	87
Figura 24 – Bar do Dito.....	88
Figura 25 – Quadra poliesportiva	88
Figura 26 – Escola Nossa Senhora Aparecida (ENSA)	88
Figura 27 – Centro de Educação Infantil Vovó Teófila	89
Figura 28 – Igreja católica e centro comunitário.....	89
Figura 29 – Igreja evangélica Assembleia de Deus.....	89
Figura 30 – Roças às margens da rodovia da comunidade.....	92
Figura 31 – Roças de quintais da comunidade.....	92

Figura 32 – Cultivo de soja em frente à comunidade	93
Figura 33 – O grupo Pérola Negra apresentando nos festejos da comunidade	95
Figura 34 – Um quintal na comunidade do Chumbo.....	124
Figura 35 – Doação de mudas e produtos.....	125
Figura 36 – Plantas medicinais.....	126
Figura 37 – Dona Ana no cultivo de plantas medicinais com as crianças na escola.....	127
Figura 38 – Preparo do lanche na escola	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito de educação popular	55
Quadro 2 – Comunidades quilombolas do município de Poconé–MT.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil Vovó Teófila
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSA	Escola Nossa Senhora Aparecida
FASE	Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional
GEAC	Grupo de Estudos em Educação Ambiental do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PPGen	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
Proinq	Programa de Inclusão Quilombola
PSF	Posto de Saúde da Família
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade de Rondonópolis
UNEMAT	Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNIVAG	Centro Universitário de Várzea Grande

SUMÁRIO

1	– INTRODUÇÃO	15
2	– MINHAS RAÍZES FAZEM A MINHA HISTÓRIA	18
2.1	O MEU SER QUILOMBOLA	18
2.2	AVANÇOS NO SER QUILOMBOLA.....	29
	2.2.1 <i>Uns bordejos pela educação brasileira e a escolarização dos povos quilombolas</i> 38	
	2.2.2 <i>Entendendo alguns conceitos.....</i>	44
	2.2.3 <i>Educação escolar na comunidade</i>	47
	2.2.4 <i>Educação popular: portal para a educação de que precisamos</i>	54
	2.2.5 <i>Educação quilombola: realidade no quilombo.....</i>	58
3	– APRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE DO CHUMBO	69
3.1	UM POUCO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	69
3.2	UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS	73
3.3	COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CHUMBO, POCONÉ–MT	77
	3.3.1 <i>O início da mudança.....</i>	84
	3.3.2 <i>Culturas presentes no Chumbo: início e atualidade.....</i>	90
4	– OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	97
4.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	102
4.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	103
5	– VIDAS QUILOMBOLAS: RESISTÊNCIA PARA EXISTÊNCIA.....	109
5.1	OS OUTROS SERES QUILOMBOLAS: TRAJETÓRIA DE CINCO PROTAGONISTAS NEGRAS(OS) DO CHUMBO	109
5.2	APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ONTEM.....	115
5.3	O MEU SER QUILOMBOLA: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL	120
5.4	OS ETNOSSABERES QUILOMBOLAS: NOSSA EDUCAÇÃO!.....	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICES	141

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	141
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE USO DE VOZ E IMAGEM	142

1 – INTRODUÇÃO

A história do povo quilombola é marcada por lutas e resistência em resposta à exploração e opressão sofridas e em defesa dos seus direitos, buscando não só garantir dignidade e respeito como vencer as práticas hegemônicas tradicionais. Ainda hoje, na sociedade contemporânea, a inclusão dos quilombolas está marcada por desigualdade, racismo e preconceito, mascarados pela ideia de uma democracia racial.

Com a expansão do ensino público nas últimas décadas, houve uma ampliação do acesso à escola pelos grupos historicamente excluídos desse direito. Nessa perspectiva, o presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e tem por objetivo descrever e compreender, por meio das narrativas dos anciões da comunidade do Chumbo, em Poconé (MT), de que forma o ser quilombola e os etnossaberes constituem uma educação quilombola.

É importante entender aqui que o que chamo de educação burguesa não se aplica no sentido de pertencimento à classe ou de a comunidade gozar de algum direito elitista. Refiro-me à valorização ou, melhor dizendo, à ideia de que, antes do conhecimento sobre a educação quilombola, havia, de maneira intrínseca, a ideologia dessa educação como a correta, a referência, a bonita, superiorizando as ideias burguesas e, concomitantemente, inferiorizando a história e a cultura locais.

A fim de atender ao objetivo proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) evidenciar os etnossaberes quilombolas da comunidade do Chumbo; 2) dialogar sobre a importância do conhecimento desses saberes para a formação da identidade; 3) compreender o entendimento da comunidade relacionado à educação quilombola e retratar os sujeitos a partir de suas resistências e construções como pessoas importantes nos diversos espaços sociais.

Tomando por base a realidade de vida das pessoas descendentes e dos remanescentes de quilombo, o problema que me instigou à realização desta pesquisa consiste em indagar: como se despertou a atenção sobre a importância de suas culturas para o fortalecimento da história e da identidade local e de onde surgiu o interesse de valorizar os etnossaberes quilombolas existentes na comunidade do Chumbo, localizada no município de Poconé, em Mato Grosso?

Por ser mulher, negra e quilombola, vivenciei e continuo vivenciando muitas experiências de discriminação e de ausências, como frequentar uma escola de qualidade, o direito à saúde, à moradia e à segurança, causadas pelo racismo estruturado por séculos em nosso país, cuja educação, apesar de estar em um período pós-colonial, ainda segue muitos

questos dessa modalidade de ensino burguês e tradicional, que permanece com a subordinação de uma elite branca sobre uma maioria negra e pobre.

A educação quilombola se trata de um conhecimento rico, em que a sabedoria ancestral nos ensina muito por meio dos conselhos, exemplos, raízes culturais e da relação com o meio ambiente. Assim, percebo que, ao persistir e acreditar nessa educação, contribuo direta e indiretamente para que as(os) jovens, referenciando-se em mim, possam buscar novos horizontes por meio da educação.

Não procuro, com isso, exaltar-me, mas compreendo que é importante, pois também busquei referência em outras mulheres, como Benedita Rosa, da comunidade Tanque do Padre, Gonçalina, de Mata Cavalo, e Maria Helena, de Barra do Bugres, que me servem de inspiração devido às suas conquistas e lutas por suas respectivas comunidades e por outras como um todo. Isso reforça em mim a vontade de continuar, já que vejo mestras (Gonçalina, Maria Helena e Benedita) e doutorandas (Benedita Rosa, entre outras) que encontraram, nas universidades, vozes e oportunidades de ecoar nossas histórias e a história de nosso povo e compõem as narrativas quilombolas.

O interesse em relação à temática da pesquisa nasceu em mim aos poucos, após a participação em encontros do movimento negro e da educação escolar quilombola e em outros momentos que, ora ou outra, direcionavam para o fato de que nós mesmas(os) precisávamos nos colocar no lugar de fala, ou seja, deveríamos contar a nossa própria história, afinal, não há alguém melhor do que nós, que nascemos, crescemos e permanecemos nesses espaços, para relatar e evidenciar o que aqui se passa.

Tal fato não desmerece a importância de estudiosas(os) de outros lugares em nossas comunidades, muito pelo contrário, queremos apenas nos unir a essas vozes e poder ressoar as nossas também, no intuito de fazer denúncias, acreditando que podemos conquistar uma descolonização com qualidade de vida, sem termos de sair de nossas comunidades.

No início, o fato de ser professora em minha comunidade contribuiu para que o meu projeto, submetido para a inserção no mestrado, vislumbrasse a realização de formações pedagógicas específicas na educação escolar quilombola, com foco principal em oficinas pedagógicas, principalmente por estar no chão da escola, ouvindo todas as angústias e inquietações docentes, na busca de desenvolver essa educação escolar antirracista.

Cabe ressaltar também que a nossa escola, apesar de estar em um espaço quilombola, não contempla, no que diz respeito ao currículo, algumas especificidades, pois, por exemplo, não há capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e as lutas, as discussões

e a busca pela implementação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 partem do interesse das professoras da comunidade.

Ao estar inserida no programa e, conseqüentemente, participando das discussões no mestrado, fui percebendo, juntamente com meu orientador, outros direcionamentos de pesquisa. Nesse movimento, em uma perspectiva mais voltada para as evidências dos saberes da comunidade, modifiquei o tema, buscando entender em que momento histórico surgiu a vontade de pertencer ao que é ser quilombola e de que forma essa educação quilombola faz sentido tanto para os anciões quanto para as professoras da comunidade, na constituição das lutas de reconhecimento e de valorização dos etnossaberes.

Diante do exposto, esta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais. O Capítulo 2 evidencia as minhas raízes e as minhas histórias na condição de mulher, negra e quilombola.

O terceiro capítulo apresenta o lócus da pesquisa, a comunidade do Chumbo e suas particularidades, mediante a sua riqueza cultural e o processo de conscientização voltado à transformação da educação tradicional burguesa para uma educação ressignificada, a partir da realidade da comunidade.

O Capítulo 4 mostra os caminhos metodológicos para a elaboração da pesquisa, de forma a destacar a dimensão ética de um processo de construção cuidadoso, tendo em vista se tratar de uma pesquisa que, além de incluir a história de um povo aguerrido, também inclui a história de vida da pesquisadora.

O quinto capítulo se dedica a destacar as vidas quilombolas na perspectiva de resistência para a existência. Nesse capítulo, apresento a trajetória de cinco protagonistas negras(os) da comunidade do Chumbo, que se apresentam como motivadoras(es) da transformação de uma educação colonialista para uma educação decolonial, de base popular comunitária.

Por fim, trago as considerações finais sobre o estudo, na expectativa de poder contribuir para o processo de ressignificação educacional nas comunidades quilombolas em todo o Brasil.

2 – MINHAS RAÍZES FAZEM A MINHA HISTÓRIA

Este capítulo está composto da minha história de vida, em que narro as principais partes que marcaram a minha história. Trata-se da história de uma mulher trabalhadora e ordinária que merece ser relatada e problematizada, como dito por Certeau (1998), ou, ainda, nos dizeres de Perrot (2007), dos excluídos da história, de uma mulher cuja história é marcada pela luta em prol da garantia do acesso à educação mediada por saberes decoloniais.

2.1 O MEU SER QUILOMBOLA

Morar em uma comunidade quilombola representa, para mim, um símbolo de resistência, cuja sobrevivência ocorre de maneira mais dura e, além disso, a força e a persistência precisam estar latentes o tempo todo para que os nossos objetivos sejam, de fato, alcançados. Apesar de não ter o mesmo direito de oportunidades, enfatizo que a educação abriu muitas portas e, por isso, tenho a consciência de que preciso ocupar esses lugares de fala, pois, por meio deles, é que nos unimos em movimentos sociais na busca de implementação de políticas públicas em nossos espaços.

Algumas mulheres quilombolas que estão dentro das universidades realizando pesquisas no mestrado ou doutorado, tais como: Benedita Rosa, da Comunidade Tanque do Padre; Gonçalina, de Mata Cavalo, e Maria Helena, de Barra dos Bugres, servem de referência para mim pelas suas conquistas e lutas em prol de suas respectivas comunidades e de outras como um todo e me impulsionam a continuar nesse caminho.

Ao pesquisar o significado do meu nome, **Marinete**, constatei que significa “a que vem do mar”, “marinha”. Refleti sobre isso e interpreto que o mar, por onde minha ancestralidade percorreu até chegar aqui, é uma fortaleza e é grande. Coloco-me nesse lugar de ser forte, assim como o meu povo, o povo negro quilombola, outrora escravizado e, desde sempre, resistindo por si e pelos seus, o que me ajuda no sentido de me entender na história e, principalmente, de sempre encontrar forças para seguir adiante.

Sou filha do quilombo do Chumbo, município de Poconé–MT, como costume dizer, do Sr. José Atanázio, conhecido como Seu Juca, homem negro, quilombola, pequeno agricultor e artesão, e da Sra. Ana Luiza, mulher, negra, professora aposentada, dona de casa e que realiza trabalhos com plantas medicinais. Os saberes advindos tanto do meu pai como de minha mãe são saberes que perpassam gerações e que foram aprendidos em suas relações familiares e comunitárias, ou seja, são os etnossaberes. De acordo com D’Ambrósio (2002, p. 22), “o

cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura”, cujo fator explica que as culturas são permeadas de conhecimentos que fazem sentido à vida das pessoas que ali vivem, constituindo o ser quilombola.

Inicialmente, minha comunidade era composta de poucas famílias, que estavam sempre se reunindo, principalmente à noite, em algum movimento da comunidade, nas festas (quase sempre de santo ou da igreja) e nas plantações comunitárias, pois, nessa época, havia a associação de pequenos produtores, onde plantavam, colhiam e dividiam as mercadorias (arroz, milho, feijão) entre os pares.

Nesses encontros, enquanto os adultos conversavam, rezavam ou trabalhavam, nós, crianças, brincávamos, até o momento em que éramos chamadas pelos nossos pais. Nas festas de santo, as rezas eram entoadas pelos mais velhos, que tinham uma sintonia entre primeira e segunda voz e faziam uma melodia tão única e profunda que, mesmo sem entender, emocionava-me muito.

Nesses encontros com os mais velhos, aprendíamos muitas coisas: cantar, rezar, cozinhar e tantas outras atividades. Essa é uma forma de educação defendida por Brandão (2003, p. 7), aquela que aprendemos “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar”, e, nesse espaço, nessas relações, nós construímos e contribuímos com a construção do outro.

Sou a segunda filha de quatro irmãos, sendo duas mulheres e dois homens (Figura 1 e 2). Minha infância foi marcada por muitas alegrias, pois cresci brincando pelas chapadas de matos, no fundo do quintal, subindo em árvores, entre tantas outras brincadeiras.

Figura 1 – Nossa infância: eu e meus irmãos



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 1980?.

Na Figura 1, eu estou à esquerda. Minha irmã mais velha, Jusiane, está com o caçula Lucas no colo e, à direita, encontra-se o José, mais conhecido como Zeca. Nessa configuração, já conseguimos perceber que, mesmo em uma simples pose para a foto, a filha mais velha aparenta carregar uma responsabilidade maior em relação aos outros. Essa “tarefa maior” era de minha irmã, desde cedo, que nos coordenava nos afazeres domésticos, sobre os quais descreverei mais adiante.

Figura 2 – Nossa foto atualizada



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2021.

Na Figura 2, um registro feito em 2021, eu estou à esquerda, sentada nas pernas do meu irmão mais velho (Zeca), minha irmã Jusiane se encontra à direita, no colo do meu irmão Lucas. Esse é um tipo de registro que sempre lembramos de fazer nas reuniões familiares para marcar cada encontro, pois, atualmente, somente eu e minha irmã moramos na comunidade, uma vez que os homens precisaram sair em busca de trabalho para a subsistência da família.

Retornando à minha infância, os brinquedos eram confeccionados por nós mesmas(os), em que transformávamos sabugos (espiga de milho sem grão) em bonecas ou costurávamos retalhos de tecidos e enchíamos de algodão para construí-las. Lembro-me ainda de que os potes de plástico viravam panelinhas e, para fazer os quitutes¹, pegávamos plantações do quintal (banana, mandioca, abóbora) e cozinhávamos em tacurus².

Guimarães Neto (2006) destaca que os projetos que se instalaram em Mato Grosso, na fase relativa ao militarismo, resultaram na criação de diversos municípios em Mato Grosso,

¹ Linguagem local da época usada para se referir a comidas feitas em latas de sardinhas ou de mortadelas utilizadas nas brincadeiras do quilombo.

² Pedras utilizadas para apoiar as “panelas” na hora do cozimento.

entre meados de 1970 e 1990, e se apresentaram como estratégia política dos governos militares de controle dos conflitos agrários no Sul, Sudeste e Nordeste.

Na década de 1960, durante a ditadura militar, existiu um grande estímulo por parte do governo federal para a colonização das Regiões Centro-Oeste e Norte do país, mediante políticas de integração e segurança nacional. Tal quadro foi potencializado, nos anos de 1970, com a intervenção da iniciativa privada no processo de colonização, via propaganda, que atraiu muitos colonos, especialmente sulistas, para o norte de Mato Grosso (JOANONI NETO, 2007, p. 1).

A chegada dos sulistas no estado contribuiu, em boa medida, para a intensificação do processo de colonização, de forma a influenciar não só o cultivo da terra e a criação de gado, mas também a disseminação de outros saberes estabelecidos, legitimados socialmente como superiores, fato que refletia diretamente na vida da minha família.

Nossa casa era de pau a pique e, mais tarde, de adobe (material vernacular usado na construção civil). Nós tínhamos carência de muitas coisas, entre elas, energia elétrica (usávamos velas e, na ausência, lamparina), água encanada (puxávamos água do poço e lavávamos roupas no rio) e rede de esgoto, mas nós não sabíamos disso, pois todos da comunidade viviam a mesma realidade e, por não termos acesso à cidade, tudo era visto como normal, com naturalidade.

Para nós, o importante era — e ainda é — a família e o fato de estarmos juntos. A minha família sempre esteve e continua com essa mesma educação, que prioriza as relações familiares e, por isso, o estar reunidos, ouvindo uns aos outros e demonstrando amor fraterno.

As Figuras 3 e 4, a seguir, são umas das poucas que temos dos tempos mais remotos. A

Figura 3 mostra nossa família (na década de 1980), a casa ao fundo — ainda de pau a pique — e as roupas bem simples, principalmente a do meu irmão, que estava no colo do meu pai, em que é possível ver que estava pequena para ele, porém, com certeza, naquele momento, era a melhor que tinha. Apesar de estarmos juntos, os rostos não demonstravam alegria, talvez fosse pela timidez, já que havia um estranho ali: o fotógrafo.

Figura 3 – Foto da minha família com a imagem da casa ao fundo



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 1980?.

Na Figura 4, está a família na atualidade. Nós quatro, na varanda da casa de papai e mamãe, hoje feita de alvenaria, cerâmica e com mais conforto para as reuniões quinzenais que costumamos ter. Entre a

Figura 3 e a Figura 4, o que permanece, nessa mudança de tempo, é a maneira de nos relacionar, o respeito que temos e ensinamos os nossos filhos a ter com os avós, assim como muitos outros pontos importantes, por exemplo, a comida, o jeito de falar, as conversas e a alegria.

Figura 4 – Foto atual da família



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2021.

A imagem da

Figura 3 é o único registro familiar que mostra, mesmo que timidamente, a nossa casa de pau a pique, com apenas duas peças, feita pelo meu pai, sempre tão caprichoso em tudo o que fazia. Na Figura 4, estamos na área da casa dos nossos pais, a qual dá uma vista para o quintal, sempre bem plantado com plantas frutíferas, medicinais e roças pequenas (mandioca, banana, cará, milho, abóbora, entre outros).

Nessa escrita, relembro o quanto foi difícil construir essa casa. Meu pai teve que vender terras, minha mãe foi trabalhar em uma destilaria de álcool — sobre a qual explicarei mais adiante — para ajudar e nós começamos a ficar sozinhos e a cuidar da casa e de nós mesmas(os), contribuindo, assim, da maneira que podíamos.

Essas figuras evidenciam o respeito às pessoas mais velhas e a importância que elas têm na vida da comunidade. Trata-se de anciães, cujo respeito reside no reconhecimento do fato de esses serem detentores de um saber legitimado por meio da experiência, da história de vida e das vivências legitimadas pelo tempo.

Hoje, após ter conhecimento sobre a educação quilombola, compreendo o quanto o racismo estrutural trouxe e continua trazendo consequências negativas para a população quilombola, negra, indígena e camponesa. Almeida (2019, p. 22) conceitua racismo estrutural como a materialização de uma estrutura social que se organiza a partir de uma base racista, entendendo que o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como

fundamento”. Em consonância com tais conceitos, hoje nos colocamos na luta contra tal concepção racista.

Nesse sentido, percebo que a ação de meu pai de vender parte da nossa terra, visando a uma melhor moradia, deixou-nos sem espaço para hoje investirmos, por exemplo, na plantação de alimentos para subsistência e saúde ou, ainda, o fato de minha mãe ter que nos deixar sozinhos para trabalhar e contribuir com a renda da família, obrigando-nos aos afazeres domésticos, integram o racismo estrutural tratado por Almeida (2019). Isso tudo requer reflexões que mostram o quanto é importante que nós mesmas(os) comecemos a falar sobre o que, de fato, trará nossos direitos.

Esses exemplos e tantos outros explicitam o que Almeida (2019) nos diz sobre o racismo estrutural. Walsh (2019) enfatiza que é preciso haver uma interculturalidade partindo dos grupos subalternizados, porque, a partir deles, é possível a conquista de direitos, uma vez que esse mesmo racismo — que excluiu — continua forte. A autora ainda contextualiza que, no Brasil, ele vem sendo “suavizado”, mas continua promovendo o racismo estrutural.

Compreendo que as dificuldades vividas em nossa comunidade se deram pelas ausências de políticas públicas para o nosso povo. Não havia apoio algum ou acompanhamento às famílias, em nenhum sentido, cujas situações só fortalecem a comprovação de um racismo estrutural fortemente marcado.

Sobre outros exemplos, relembro o dia em que mudamos para a casa na qual meus pais vivem atualmente, quando aconteceu, em meio a mais um caos, uma forte tempestade com chuva e vento, a qual levou o telhado e parte das paredes de nossa antiga casa de adobe. Lembrome de que, no meio dessa forte chuva, iniciamos a mudança para dentro da “casa nova”, que estava cheia de terras amontoadas.

Mesmo diante dessa situação, naquele dia, agradecemos a Deus pelo fato de nossa casa já estar com portas e telhado. Aos poucos, fomos organizando e nos instalando melhor. Até a construção dessa casa, que era um sonho principalmente da minha mãe, foi algo muito difícil, pois o dinheiro era muito pouco e, nessa luta, minha mãe trabalhava duro ao lado do meu pai, sofrendo, inclusive, muitas críticas por parte dos patrões, que diziam, nas palavras dela: *“Você vai ficar louca de tanto pensar em casa, isso é dever do homem”*.

Nessa ação, vemos, mais uma vez, o racismo estrutural bem forte. Primeiramente porque casa de alvenaria era coisa de branco, de rico e de burguês, dessa forma, era “loucura” ter pretos trabalhando por essa conquista; mais absurdo ainda era o fato de que, naquela época não tão

distante, a mulher ter uma casa de alvenaria era utópico, impossível. Contudo, apesar de todos os esforços e perdas, com o trabalho e a dedicação dos dois, a tão sonhada casa foi conquistada.

Mesmo diante dessa estrutura excludente, meus pais, em nossa criação, desde muito cedo, ensinaram valores como respeito, dignidade, religiosidade, agir com verdade, amor ao próximo, ser simples, dar valor às coisas conquistadas e trabalhar nos serviços domésticos. Sobre este último, ressaltou os dias de lavar a roupa e de pegar lenha (bem longe de casa), que eram dolorosos e, ao mesmo tempo, esperados, sobre os quais relatarei adiante.

Essa maneira de educar condiz com o conceito da educação quilombola, conforme afirma Costa (2016), que valoriza a história, a cultura, as formas de produção de vida nas comunidades, os princípios e as finalidades, os quais são repassados de geração a geração, como é o caso dos saberes encontrados no seio dos quilombos.

Dando continuidade às minhas lembranças, naquela época em que ficávamos sozinhos enquanto nossos pais trabalhavam, nós estudávamos e fazíamos os deveres elencados por mamãe. Nos dias de lavagem de roupas, minha irmã — a responsável por essa tarefa — ia cedo para o rio, com uma bacia cheia de roupas, e eu ficava em casa cuidando de outros afazeres e dos dois irmãos menores. Recordo-me ainda que, no horário do almoço desses dias, eu colocava a comida da minha irmã em uma marmita, amarrava em um guardanapo e levava para ela na beira do rio.

Naquele momento, a satisfação era saber que ela estava quase terminando e que, depois disso, podíamos tomar banho no rio até esperar as roupas secarem um pouco, de modo a ficarem mais leves e serem levadas de volta. O mesmo acontecia nos dias de pegar lenha, pois, após tê-la cortado com o machado e formado os feixes, brincávamos no rio antes de retornar para casa.

Uma das coisas que não gostávamos de fazer era de socar o arroz, pois, nessa época, não tínhamos dinheiro para mandar limpá-lo nas máquinas e, por isso, a limpeza era feita no pilão. Nessa tarefa, tínhamos sempre o auxílio do tio Dão (Aristilde), nosso tio paterno, que tinha deficiência física e mental e morava conosco, e que também nos ajudava a buscar a lenha.

Castilho (2011, p, 137) evidenciou, em sua pesquisa, as mesmas realidades vividas na infância do quilombo:

Quando os adultos precisam se ausentar, é comum as crianças tomarem conta da casa: preparam o almoço, lavam vasilhas, limpam a casa, buscam água, cuidam dos irmãos ou primos menores, cuidam dos animais, não raras vezes sob a supervisão de vizinhos, outros familiares consanguíneos, ou não, que moram nas proximidades.

No entendimento da autora, os pais, a partir de sua cultura, entendem que é dever deles ensinar essa função compreendida como trabalho às(aos) suas(seus) filhas(os) e netas(os) e, nessa soma, todos os saberes, respeito, obediência e, conseqüentemente, responsabilidade. Foi dentro desse conceito educativo que eu fui criada.

A noite era a hora das histórias contadas pelos meus pais, que tinham o hábito de se reunir conosco todos os dias em rodas de conversa. Quando estava frio, reuníamos à beira da fogueira, pois tínhamos poucos cobertores e, dessa forma, ficávamos nos aquecendo perto do fogo até tarde. Enquanto ali estávamos, meu pai nos contava as lendas como do Lobisomem e da porca-espinha³ (meu pai dizia que nossa tia virava esse animal) e isso nos fascinava.

Nesses momentos, também ficávamos assando mandioca, milho e batata doce para comer enquanto o ouvíamos. Lembro-me de meu pai colocando adivinhas em forma de música: “Desata que eu quero ver, esse nó que eu vou te dar, desata que eu quero ver, você tem que desatar”; é impossível de esquecer!

³ A porca-espinha lendária do quilombo do Chumbo é aqui narrada por Seu Juca: “A porca-espinha era invisível, de cara a cara, a gente não via ela, mas, de longe, a gente percebia bem. Essas horas (à noite), meu tio Antônio, irmão de papai, chamava nós pra ir pra casa dele e, às vezes, não tinha a lamparina, então, nós tinha que armar a rede cedo pra, à noite, ir deitar com a rede já armada. Aí ele chamava: ‘Ô criança!’ E nós falava: ‘Sinhô’. ‘Corre, venham vê aqui, Nhá Jú já vai indo’. Ela saía de lá da casa de tio Desidério, lá tinha uma estrada que o tio ia pra roça, era um tricreiro e o chapadão era limpo, então nós só escutava. Às vezes, ela saía de noitão, mas, quando ela saía cedo, ela não esturrava (rugia), mas, quando ela saía tarde, ela saía urrando. Meu tio Antônio sempre falava: ô criança, venham vê, Nhá Jú já vai, mas nós via só a ida, a volta nós nunca via. Ela morava sozinha. Teve uma vez que nós saímos pra caçar tatu, era um sábado, meu cunhado finado Pedrinho falô: ‘Ah criança, hoje nós vai caçar um tatu, amanhã é domingo, nós vai comêr um tatu frito.’ Estava eu, finado Juquinha e finado Compade Mínho. Compade Flôr também deu de querer ir, mas nós falemo prele que ele era muito pequeno. Aí nós quatro saiu. Quando nós chegou pro lado de lá do Corguinho, nós escutou a cachorrada latindo, lá na banda da tapera de Ari, era só latido. Tinha um cachorro chamado Confiadão, outro Dogue, uma cadela chamada Boneca, ela era preta e outro chamado Tope, era preto também e tinha uma pontinha de rabo branco, esse era bom demais. E eles latino, latino em cima de um lajedinho.”. Nessa hora, Seu Juca parou para explicar: “Falavam que ela virava porca-espinha, porque ela matava os filhos dela, mamãe falava, papai falava, finado Tio Jacob falava, tudas irmandade dela falava. A parteira dela era irmã de minha vó e, quando ela assustava, a criança já estava morta, ela sufocava com pano, asfixiava, outros ela torcia pano no pescoço e matava enforcado. Eles falavam porque ficava certinho roxo assim no pescoço. Nesse dia que os cachorro estava latindo, compadre Mínho falou: ‘Vamos correr, esse deve ser mirim (Tamanduá) e o mirim mata cachorro’. Aí nós corremos, antes de nós chegá, nós já escutemo o urro da porca, dava cada urro feio, quando nós chegô, ela urrava que tremia a terra aonde nós tava, as moita tudo sacudia, até estremecia, os cachorro vançava parecia que ia pegá, os leitão fazia cué, cué, mas nós num via, só escutava. Ela virava qualquer dia, direto, direto. Podia tá claro a lua, mas a toxo do olho dela nós enxergava de lá da casa de papai, tinha hora que ela olhava pra banda de cá e nós enxergava as duas tochas, hora que ela tomava distância, nós enxergava só uma tocha vermelha né, mas, de perto, nós num via nada, só o barulho. Ela num chegô de pegá ninguém porque ninguém facilitava com ela. Nessa noite que saímos na caça do tatu, meu cunhado queria ir atrás, mas ele num tinha destreza, era muito pequeno, tava com um facão sem corte. Nós falemos pre’le: nós num vamos lá, pô, nós num tá veno nada. Ela dava barrada no cachorro e eles vinha onde nós tava e nós com a lamparina acesa, mas num via nada, andemo a noite inteira e não acho um tatu.” (SEU JUCA, narrativa, 2022).

Meu pai, que também é cururueiro⁴, às vezes, tocava sua viola de cocho e cantava cururu ou siriri, sendo que uma das “modas” que ele mais cantava, a pedido da minha irmã, era:

A estrela miudinha
da banda do norte,
ai ai meu Deus do céu
eu quero cumprir me’a sorte

Outra toada que ele gostava de apresentar é:

Eu sou caipira e tenho orgulho de ser
Toco cururu, danço siriri
Canto a moda sertaneja
Lambadão também sei dançar
Se alguém não me conhece
Querem saber aonde moro e da onde vim
Eu sou lá da terra boa
Município de Poconé;

Perguntaram de meu nome
Eu chamo alegre lugar
Eu sou caipira e tenho orgulho de ser;

Nas apresentações do meu pai, sempre estavam presentes a alegria, a satisfação e o orgulho de pertencimento. Ele tinha e continua tendo muito prazer com o cururu, além de se sentir valorizado quando é convidado a participar de algum momento cultural ou religioso da comunidade. Vejo que esse orgulho de pertencimento também estava marcado nas letras improvisadas, sendo um marco nos diversos trabalhos lidos sobre a história dos povos quilombolas.

Minha mãe acordava cedo cantarolando e sempre com alguma música nos chamando para levantar: “*Acorda Maria Bonita, levanta vem fazer café, o dia já vem raiando e a polícia já está de pé*”⁵. Nessa simples canção, é possível verificar que a escolha dela nos leva a refletir que a(o) negra(o), mesmo criança, não podia se levantar tarde, pois tinha que iniciar o trabalho cedo, cujo costume foi herdado do processo de escravização, o qual, mesmo de maneira sutil, permaneceu nos lares.

O trabalho era mesmo mais duro. A comida era feita no fogão à lenha e servida pela minha mãe, que comia no mesmo prato com o meu pai e nos colocava também para dividir

⁴ Manifestação cultural brasileira, tendo, como ritmo, a musicalidade caipira, que envolve música e dança de roda com repentes colocadas ou não de improvisos criados de acordo com o festejo do momento. O cururu é tradicionalmente tocado por homens.

⁵ Trecho da música *Acorda, Maria Bonita*, de Antônio dos Santos, conhecido por Volta Seca.

entre irmãos, pois não havia pratos suficientes para todos. Desse modo, meus dois irmãos comiam juntos, assim como eu e minha irmã, que sempre reclamava por querer comer em um prato exclusivo, porém só nos restava a obediência. Nós nos sentávamos em círculo, no chão da casa, pois não havia mesa nem cadeiras para nos acomodar, muito menos talheres, que, aliás, fui ter acesso após a vida adulta.

Mesmo diante de tantas negações, predominam em mim recordações alegres que ousarei expressar por meio de poesia de minha autoria:

Berço aconchegante

*Ó tempos tão felizes
Esses tempos de criança
Tempos que guardarei
Para sempre
Em minhas lembranças!*

*Dos cajuzinhos do mato
As casinhas de paus
Das bonecas de milho
Das vasilhas no girau
Uma educação trabalhada
Com tanta simplicidade
Hoje consigo ver
Que fui feliz de verdade!*

*Meu lar de tanto aconchego
De tantas histórias enfim
Foram a base de tudo
Que estou construindo para mim!*

*Hoje se aqui estou
Não posso me esquecer de lembrar
É graças ao meu povo aguerrido
Que um dia sofrera oprimido
Mas, que nunca deixou de sonhar!*

Diante das necessidades que eram comunitárias, lembro-me de que todas as famílias viviam em interação constante, em que uma sempre ajudava a outra no que fosse preciso. Se faltasse algo em casa, era comum ir à casa do vizinho “ver”, porém sem nenhum compromisso de devolver o que foi pedido, apenas com a promessa de retribuir quando houvesse necessidade. Atualmente, após as novas culturas que se inseriram, esse costume se perdeu, pois não há mais o costume de “ver” as coisas na casa do vizinho, sem falar que muitos deles não permitem aproximação, por isso que o costume, em muitos casos, concentra-se dentro da família (pai, mãe, irmãos) apenas.

Tais costumes entre o dar e o receber também fazem parte do conhecimento e da resistência quilombola. Carril (2017) reforça que, contemporaneamente, há que se exigir reparações que possam garantir a continuidade da história e, mais que isso, estabelecer reparações e reconhecimento social e jurídico que garantam, de fato, a inserção desses povos que ainda estão privados de direitos. Atos de resistência e de (re)afirmação que abram o devido espaço ao povo quilombola. E, dessas construções comunitárias, também quero poetizar:

Minhas Raízes

Uma comunidade rica em saberes

Não saberes melhores ou piores

Porém, saberes!

Saberes de um povo

Que foram por muito tempo esquecidos

Mas, que pela força e resistência

Continua (Re) existindo!

Sua riqueza

É muito singular

Longes da escola, cheios de saberes

Conhecimentos do plantar ao colher

Do ensino de valores, as crenças e amores

Que nossos antepassados

Repassaram e

Continuam a nos ensinar

Para que continuemos

A nossa história contar!

Ensinar valores

Uma verdadeira educação

A partir de saberes

Que enxergam no outro

Verdadeiros irmãos!

Assim, cresci

E nesta construção

Aprendo cada vez mais

Que os valores construídos na comunidade

É o que realmente nos faz!

A resistência quilombola permeia os saberes construídos a partir da história vivida nesses espaços, que são divisores de água na vida de todos nós, quilombolas, e a educação é o caminho para alcançar o reconhecimento e marcar o processo de luta e resistência dos quilombos.

2.2 AVANÇOS NO SER QUILOMBOLA

Em estudos realizados por Gonçalves e Silva (2000) a respeito do povo negro na educação escolar, foram evidenciadas críticas relacionadas ao tema por apontar dois eixos comuns: exclusão e abandono, um histórico secular que corrobora indiscutivelmente para a construção de uma sociedade desigual e injusta.

Todo esse histórico de exclusão foi e continua sendo vivenciado pelos moradores da comunidade em relação à educação escolar. Fonseca (2016) enfatiza que negro e escravo foram palavras sinônimas e essa construção também contribuiu na redução dele ao objeto, negando concomitantemente a sua condição de sujeito. O movimento escravista sempre foi enfrentado, perdeu e continua perdendo força à medida que o movimento negro se formou e se expandiu para criar uma sociedade na qual ele pode ocupar o espaço de fala e poder, sempre se reafirmando enquanto ser nas lutas e vivências cotidianas para além do racismo.

Tendo em vista os valores disseminados no dia a dia da minha vida familiar, mesmo diante de tanta exclusão, aprendi com meus pais, desde cedo, a importância da escola e, assim, minha trajetória estudantil se iniciou na década de 1980, mais precisamente em 1986, quando eu tinha 5 ou 6 anos, na escola da comunidade, sem nenhum tipo de estrutura de uma sala de aula (prédio, energia elétrica, ventilação, iluminação, materiais didáticos), onde permaneci até a conclusão do ensino fundamental.

Os professores eram mesclados, tanto da comunidade como do município, sendo que dois ou três eram da própria comunidade e os demais vinham do município de Poconé–MT, pois, nessa época, havia poucos adultos escolarizados e o ensino ainda era fortemente negado, permanecendo apenas o ensino fundamental I, ou seja, com o predomínio do sistema da colonialidade e da precarização da escolarização nas comunidades rurais.

Oliveira e Salgado (2020) dizem que esse processo de colonização, que se dá na invasão, gera o colonialismo, de acordo com o que foi desfeito após a “independência dos territórios”. Já a colonialidade continua presente por meio do plano intersubjetivo, no qual o colonizador continua objetivando o controle sobre os colonizados, que são os povos desfavorecidos de capital e que estão fora dos padrões. O objetivo dessa busca é o apagamento do outro no que se refere às tradições e identidades, pois o modelo a ser copiado é o do próprio colonizador.

A educação do colonizador foi instalada, porém todos os seus objetivos não foram de tudo alcançados, uma vez que, se fosse, eu não estaria ocupando este espaço e escrevendo nossas histórias. Naquela escola em que estudávamos, nós, todos primos e familiares da própria comunidade, até então, nunca havíamos percebido qualquer tipo de discriminação racial em sala de aula, até que chegou uma professora branca e de olhos verdes.

Aqueles olhos verdes me assustaram, pois eu nunca havia visto alguém com essa característica, bem como os olhares e as expressões que ela tinha, que me marcaram. Além disso, houve um acontecimento em sala de aula, em um momento no qual estávamos todas(os) a ouvi-la, quando mencionou que apenas uma colega tomava banho para ir à escola. Eu, sempre muito altiva, insisti para que ela falasse quem era e, então, ela disse que era justamente a única colega branca da sala, que, por sinal, era filha de fazendeiro.

O relato apresentado traz uma ação extremamente racista, em que eu e todas(os) da sala entendemos, mesmo sem nenhum conhecimento aprofundado sobre o assunto, que a cor da nossa pele nos caracterizava como sujos na visão da professora. Naquele dia, a sala se silenciou por alguns segundos, mas eu, depois de um tempo, disse a ela que não era pelo fato de sermos pretas(os) que não tomávamos banho, porém de nada serviu. Acredito que algo mudou a partir desse dia. A nossa sala era da antiga quinta série, momento em que estávamos chegando à adolescência, e, nessa fase, eu mudei muito e comecei a achar minhas características pejorativas: cabelo, cor da pele, espessura dos lábios, entre outras, não me reconhecendo como ser quilombola por conta do racismo estrutural.

É importante destacar que meus pais, apesar da pouca escolaridade, sempre nos incentivaram a estudar e diziam que o “estudo era pra ter um futuro”, no entanto isso não era um pensamento da maioria dos pais da comunidade, pois muitos dos meus colegas encerraram seus estudos por ali, no ensino fundamental. Sobre isso, lembro-me de que a nossa turma tinha 19 alunas(os), mas apenas 6 meninas deram sequência na época.

As idas e vindas à escola, apesar de ser algo desejado, foram um pouco frustrantes, tanto que tenho poucas lembranças das aulas. Recordo-me de passar fome nas tardes em que estava na escola (saíamos às 11h e retornávamos às 18h) e de ter apenas uma calça jeans. Isso dificultava, pois, por não estar em um transporte adequado, sujávamos muito e nem sempre a calça estava pronta para o uso no próximo dia.

Era uma das normas da escola o aluno só entrar de calça jeans azul e camiseta do uniforme, cuja regra pré-estabelecida era conferida rigorosamente pelo guarda que ficava no portão. Houve vezes de colegas esperarem apenas o guarda virar as costas para adentrarem a escola não trajando o uniforme, sem contar uma vez em que uma delas passou por debaixo das pernas do guarda. Depois desses momentos, sempre ríamos das situações que passávamos. Ao terminar o ensino fundamental, tínhamos que ir à cidade de Poconé-MT, a 36 quilômetros da comunidade do Chumbo, para fazer o ensino médio. Eu fiz o magistério por escolha da minha mãe, a qual dizia que era a única oportunidade de emprego que teríamos por aqui.

É importante frisar que, nessa historicidade, percebemos constantemente o que assevera Almeida e Carneiro (2019) sobre o racismo estrutural impregnado, que é oriundo de uma sociedade onde isso é regra, e não exceção, pois, além de negar a educação escolar de qualidade no quilombo, as condições ofertadas fugiam completamente do que estava garantido nas leis, problemática do sistema excludente e seletivo em que vivemos.

Em continuidade à minha história, costumo dizer que não tive adolescência, pois iniciei um namoro aos 15 anos e, na ausência de uma educação sexual adequada, logo fiquei grávida. Por viver em um sistema educacional tradicional, tive que esperar completar os 16 anos para casar e viver o matrimônio, isso ainda no segundo ano do ensino médio. Após o casamento, as coisas ficaram mais difíceis e, sem o apoio para estudar, as brigas se tornaram constantes. Mesmo sem muito entendimento, eu percebia a importância da educação escolar, sendo assim, consegui continuar e, com o apoio dos meus pais, concluí o ensino médio.

O querer estudar foi um divisor de águas que me fez chegar até aqui. Os caminhos da escola eram muito difíceis, pois o ônibus que foi colocado para fazer o transporte dos alunos era de péssima qualidade e ficava mais quebrado do que trafegando, fazendo com que nós fôssemos à escola de caçamba, a mesma que carregava o lixo dentro da cidade de Poconé.

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1998), há uma garantia de acesso à escola por meio do transporte escolar de qualidade às(aos) alunas(os) da educação básica que necessitam desse apoio e, mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) assegurou esse direito, mediante a obrigação de estados e municípios, no entanto a realidade vivida por nós, municípios de Poconé, na década de 1990, estava longe dessa garantia. Destaca-se, no entanto, que Poconé possui 23 comunidades quilombolas, mas o racismo estrutural precariza as políticas públicas.

O estudo feito por Miranda (2016), no estado do Tocantins, aponta para resultados que percebem os avanços e as contribuições do transporte escolar na conquista da educação escolar para as crianças e as(os) jovens do campo, porém indicam também o número alarmante de evasão das(os) alunas(os) camponeses, tendo, como causa principal, o transporte escolar, cujas problemáticas se arrastam por anos, contribuindo para o insucesso da educação escolar dos menos favorecidos.

Eu, naquela época, grávida, subi contente naquela caçamba até os sete meses de gestação. Lembro-me de uma senhora que costumava dizer: “Você vai parir nessa caçamba, menina!”, e eu sempre respondia sorridente que não. Em tempos de chuva ou frio, uma lona

amarela era colocada para nos cobrir. Além disso, recorde-me de que éramos chamadas de lixo da prefeitura, pretas, fedidas, urubuzadas do Chumbo e tantos outros apelidos pejorativos.

Às vezes, ficávamos com vergonha por estarmos sujas e despenteadas pelo vento e nos escondíamos no fundo da caçamba para não sermos vistas, mas nada nos fez desistir!

Todo esse racismo estrutural, a partir de Zamora (2012, p. 571), só terminaria se envolvesse a todos. Nas palavras da autora:

A luta para terminar com grandes iniquidades contra parte do nosso povo, herança da escravidão e do colonialismo, deveria envolver todos. As políticas públicas deveriam ser urgentes e ter como objetivo precípua a participação da população negra no processo de desenvolvimento coletivo, a partir de sua história e cultura, visando a eliminação das desigualdades. Estas são iniciativas que cabem a toda sociedade, em um processo educativo, em um sentido mais amplo.

Em consonância com o pensamento da autora, entendo que ninguém mais do que aquelas(es) que sofreram e sofrem exclusões para saber o que realmente faz sentido e do que realmente precisam. A partir dessa ideia, reforço a importância de estar escrevendo minha história e a história de minha família, de meu povo e de minha comunidade, pois se trata de um olhar de quem sentiu, de quem viveu e de quem continua sentindo e vivendo, e não apenas de alguém que observou e participou em um certo período.

O sonho do ensino superior se iniciou em 2000, no curso de Letras ofertado em uma extensão do Centro Universitário de Várzea Grande (Univag), em Poconé–MT. Comecei essa fase de meus estudos muito feliz, contudo as dificuldades não só permaneceram como se ampliaram, já que existiam as mensalidades e não havia nenhum tipo de incentivo. Mesmo diante desse obstáculo, ingressei acreditando que daria conta, apesar do baixíssimo salário de recém-contratada que eu tinha.

As aulas eram aos finais de semana, na sexta-feira à noite, sábado o dia todo e domingo até ao meio-dia, sendo assim, além dos gastos com mensalidades, livros e apostilas, eu tinha também os valores fixos com o transporte, a alimentação e as despesas familiares cotidianas. Parece impossível, não é? E foi.

Eu era a única aluna quilombola do curso de Letras, permaneci no curso, esforçando-me para acompanhar a turma, e tive êxito, contudo a parte financeira pesava demais e, para complicar ainda mais, engravidei pela segunda vez e precisei estudar mais uma vez gestante, durante os nove meses.

A minha situação piorou e eu não consegui mais pagar os valores mensais da universidade. Com o nascimento do meu filho, o qual não havia com quem deixar, não consegui concluir o curso e desisti cursando o sétimo semestre. Cabe destacar aqui que minhas colegas incentivaram, vieram à minha casa e trouxeram as minhas notas das últimas avaliações, mas, quando eu me lembrava das humilhações que sofri, por conta dos atrasos com as mensalidades (cobranças e ameaças públicas e frequentes do financeiro da universidade), não tive forças e preferi ficar no meu silêncio de desistir.

Paralelo a essa luta, iniciei a minha vida profissional, que começou em 1999, quando substitui uma professora, porém contarei mais adiante sobre essa questão. Dando continuidade aos meus estudos, em 2004, comecei novamente um curso superior em Pedagogia, na modalidade de Educação à Distância (EaD), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Contudo, nessa época, quando meu segundo filho, Kléberson, estava com apenas um ano e meio, veio a terceira gestação, período em que estava morando no município de São José do Rio Claro por motivo de trabalho e, mais uma vez, desisti da graduação, só que, dessa vez, no primeiro semestre.

Retornei ao meu quilombo logo após o nascimento do meu caçula Kleyton, hoje com 18 anos, mas logo surgiu novamente a oportunidade do ensino superior, em 2006, em uma oferta do programa Parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), ocorrida no município de Poconé–MT. Dos dois cursos ofertados, licenciaturas em Geografia e Ciências Biológicas, optei pelo segundo. Nesse curso, as dificuldades também foram imensas, entre caronas para ir e vir, passando a semana fora, deixando os filhos e enfrentando problemas conjugais, financeiros e tantos outros, porém consegui concluí-lo em 2011.

Todo esse meu histórico de vida vem de encontro com essa estrutura racista e, ao mesmo tempo, com a ideologia da igualdade racial, já que, mesmo enfrentando tanta exclusão, estou aqui em um curso de mestrado, tendo emprego e seguridade. Essa situação leva alguns a reforçarem a ideia de que “se eu esforçar, eu consigo” e, por outro lado, “só não consegue quem não se esforça”, frases as quais escuto com frequência e que, a partir de leituras, aprendo a desconstruir, pois não se trata de meritocracia, mas de efetivas políticas públicas que realmente proporcionem o acesso a todas(os).

A primeira experiência de trabalho ocorreu quando eu tinha apenas o ensino médio, quando fui convidada a cobrir a licença-prêmio de uma professora. Fiquei por três meses e me apaixonei pela docência. No ano seguinte, pedi emprego ao prefeito da cidade e tive que prometer apoio político para poder continuar, lutando para conquistar alunas(os), pais e,

consequentemente, minha permanência no trabalho, pois, além de estar fazendo algo que eu gostava, era uma maneira de conseguir meu espaço e minha independência financeira. A entrada efetiva ocorreu em 2007, após um concurso ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Poconé, com nível de magistério, no qual fui aprovada como professora da educação infantil.

Passei 11 anos na educação infantil e construí uma rica experiência que possibilitou muito aprendizado na minha carreira, passando pela direção e coordenação bem como atuando em diferentes faixas etárias, sendo, inclusive, convidada para pleitear a assessoria pedagógica da educação infantil municipal, cujo convite rejeitei por questões pessoais.

Após o ingresso na rede municipal, quando eu ainda cursava Biologia, fiquei um pouco frustrada, pois o curso não me possibilitaria o crescimento devido ao fato de estar em outra área. Sendo assim, mais tarde, realizei uma complementação em Pedagogia, que me possibilitou a efetivação em um outro concurso público da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), em 2017. No ingresso a esta secretaria, fiquei por dois anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), depois migrei para o ensino fundamental I e, hoje, estou atuando na coordenação de uma escola do município de Poconé–MT.

O sonho do mestrado sempre existiu, porém era visto como algo impossível devido a uma série de questões pensadas por mim. A partir do momento em que comecei a participar de movimentos sociais negros, principalmente de formações específicas para a educação escolar quilombola, nos quais comecei a ter contato com outras pretas, percebi que esse sonho era algo possível, pois vi e ouvi quilombolas que adentraram (alguns citados anteriormente) e nos convidaram a ocupar esses espaços.

Tais cursos referentes à educação quilombola foram e continuam sendo divisores em minha vida pelo fato de contribuírem com a minha formação como um todo. Eu enfrentei, principalmente em minha adolescência, uma negação de mim, pois eu sempre me declarava “mulata”, reforçando aquele sentimento de não me aceitar, de não me declarar preta, de não aceitar meu cabelo, até mesmo de silenciar minhas origens.

Aos poucos, esse sentimento foi desaparecendo, pois fui conhecendo a história do povo negro e me sentindo parte desse movimento de força e de resistência. Hoje, sinto-me empoderada e referência para as(os) mais jovens da minha comunidade, como mencionado, pois, a partir de histórias como a minha, elas(es) também acreditam, apesar de tanta exclusão, que a educação quilombola, de resistência e de saberes, associada à educação escolar, pode fazer a diferença em suas vidas. Sobre isso, Brandão (2003, p. 25) afirma que:

Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas, ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme quanto à forma que iguala e deforma.

Pensando como o autor, posso dizer que tive os dois tipos de educadores em minha vida: primeiramente, aqueles que quiseram me igualar e me deformar e, logo depois, os que me guiaram e ajudaram a dar forma e polimento em meu próprio eu, em uma perspectiva decolonialista, que entende a educação para todas(os) independentemente de sua classe social, cor, etnia etc.

Ao participar do processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), eu sabia que as chances eram poucas, mas, naquela única vaga do sistema de cotas, conquistado pela criação da Lei n.º 12.711/2012, a qual determina uma porcentagem de vagas para as(os) que são declaradas(os) pretas(os) e pardas(os), surgiu aí a minha esperança. Esperancei e aqui estou, entendendo um pouco mais do quanto é importante estar ocupando esses lugares de fala dentro da ciência.

Com esta pesquisa, espero dar audiência e poder ecoar histórias de pessoas pretas que ficaram caladas por tanto tempo e, acima de tudo, ir ao encontro das ideias de autores como Brandão (2003), Spivack (2010), Connelly e Clandinin e Connelly (2011), que veem, na experiência, uma educação sólida e necessária para as ciências sociais e para a vida.

Brandão (2003) assevera que é impossível escaparmos da educação. Essa frase denota que ela se encontra em todos os lugares, desde que nascemos, e nos leva a refletir sobre não ser apenas algo que aprendemos na escola, mas que vivenciamos no dia a dia de nossas casas, nas comunidades e nas relações em geral. Essa educação defendida por Brandão (2003) nos faz pensar e valorizar, principalmente, as diversas formas de educação.

Nesse viés, esta dissertação se iniciou pela minha narrativa enquanto pesquisadora, tendo, como suporte teórico principal, Clandinin e Connelly (2011), que estudaram a pesquisa narrativa a partir de práticas da pesquisa e enfatizaram a experiência, que é a base da educação quilombola, como fundamental para esse tipo de pesquisa. Os autores afirmam que “a pesquisa narrativa começa caracteristicamente com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao enigma da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 74), sendo assim, nas próximas páginas, apresento-me a partir desse lugar de mulher, negra e quilombola que se inicia na ciência.

Evangelista (2017, p. 35) salienta sobre o papel do pesquisador narrativo, que ficará entre o “viver e contar experiências historiadas”, tarefa essa difícil, pois proporciona diferentes sentimentos e exige não só um olhar sensível e atento como, principalmente, uma interpretação que dê conta de expressar as histórias contadas.

A educação quilombola na qual fui criada contribuiu para que eu tivesse esse olhar respeitoso e atento. Batista (2006), realizando pesquisa com seu povo indígena em Mato Grosso do Sul, fala sobre a importância de ouvir as pessoas com uma necessidade de um autoexame, de analisar a sua relação comunitária, e, a partir daí, poder ouvi-la. A partir dessa ideia, compreendo que as aprendizagens que obtive nas relações com minha comunidade, nas brincadeiras, nos atos religiosos, nas festas, enfim, em todos os momentos, ajudaram a ter esse desejo de realizar esta pesquisa com o meu povo como um gesto de amor e, ao mesmo tempo, para poder contribuir com o fortalecimento da nossa história, construindo, assim, uma educação quilombola por meio dos etnossaberes.

O início desta escrita foi um momento de muita tensão e de dúvidas que perduraram muito. Eu realizava pesquisas, leituras e recebia orientações, porém, quando tudo parecia ficar claro, os tumultos de dúvidas pairavam, travando-me e deixando-me sem saber como prosseguir novamente. O fato de não conseguir me afastar das duas cadeiras para o mestrado me deixou ainda mais sobrecarregada, pois precisava me dividir para dar conta de todas as demandas: do mestrado, da escola, de casa, da maternidade e de algumas outras funções. Diante disso tudo, demorou um pouco para eu aprender a focar e a desenvolver a escrita.

A escolha da metodologia de narrativas surgiu logo no início da pesquisa, porém o entendimento sobre ela só se ampliou a partir do momento que fiz a leitura de Clandinin e Connelly (2011), pois sou uma mera iniciante nesse mundo da pesquisa. Acredito que isso seja reflexo do fato de que, quando estamos diretamente no chão da escola e preocupadas(os) mais intensamente com os problemas diários, especialmente com a prática docente, ao me ver inserida inicialmente nesse mundo da pesquisa, percebi que tenho carências acadêmicas e metodológicas que precisei e passei a desenvolver a partir da leitura e escrita para o/do mestrado.

Ao fazer pesquisa, a partir do viés das Ciências Sociais, por meio das narrativas de moradores da comunidade quilombola do Chumbo, município de Poconé–MT, coloco-me em um lugar de fala, em um espaço que, enquanto mulher, pobre, negra, “quilombola” (grifo meu), preciso participar buscando contribuir com a desconstrução desse modelo de sociedade que

temos, pois o “trabalho de antissexia está inegavelmente na ordem do dia” (SPIVAK, 2010, p. 97).

Dessa forma, a presente pesquisa realizada na comunidade quilombola do Chumbo, município de Poconé–MT, torna-se uma ferramenta que se soma às demais pesquisas em quilombos do Brasil, contribuindo com as discussões e com o fortalecimento das identidades negras.

2.2.1 Uns bordejos pela educação brasileira e a escolarização dos povos quilombolas

Falar do contexto no qual se insere a educação brasileira não se trata de uma tarefa simples ou fácil, contudo buscamos aporte em autores como Gadotti (2002), Brandão (2003), Castilho (2011), Carvalho (2016), Moura (2007), Carril (2017) e Senra (2009), dentre outros que tratam das teorias que nos permitem um perpassar pela história da educação, para entendermos como esta ocorreu no contexto brasileiro, partindo da premissa de que ela é composta da história local de cada indivíduo, buscando compreender como está a educação contemporânea e, mais especificamente, a educação quilombola, foco principal deste trabalho.

A prática em educação existe bem antes do pensamento pedagógico da escola, segundo Gadotti (2002) e Brandão (2003). No Brasil, o pensamento pedagógico saiu do cenário reprodutivista religioso medieval, a partir do final do século XIX, para o período em que as teorias da Escola Nova passaram a ter autonomia, já no século XX, que era um pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes que não pertenciam a nenhum clero (GADOTTI, 2002).

Embora, no início do seu processo de rompimento com a dimensão reprodutivista da educação, os passos dados tivessem sido tímidos, essa iniciativa foi necessária, pois representava um novo início, uma reforma que impulsionou debates e, pouco a pouco, o rompimento com os modelos jesuítcos tradicionais, que tinham total controle sob o pensamento pedagógico desde os seus primórdios.

Fica claro que a libertação desses modelos de educação traria uma nova sociedade para o país, sendo assim, essas novas tendências não eram o objetivo da coroa portuguesa. Dessa forma, “O obscurantismo português sobre a colônia era tanto que, em 1720 a metrópole proibiu a imprensa em todo Brasil na tentativa isolada de influências externas” (GADOTTI, 2002, p. 33) e, nesses moldes jesuítcos de educação, nos quais predominavam as doutrinas memorísticas e de castigos, medos, prêmios, preconceitos e discriminação, eram fáceis a manipulação e o

domínio da elite para a conservação da colônia e, por isso mesmo, a tentativa portuguesa de interferir naquilo que mais tarde seria “perigosamente” espalhado, podendo, conseqüentemente, descolonizar toda a sociedade.

Gadotti (2002) chama a atenção para o fato de que essa dedicação de formar, nas classes populares, a religiosidade e a “subserviência” era muito necessária aos colonizadores, pois, a partir desses princípios, foi facilitado o domínio marcante, que se estende até os dias atuais. Porém, a resistência dessa classe popular sempre esteve presente de uma maneira ou de outra e, na visão do autor Rui Barbosa (1947), foi um dos marcos nessa luta ao publicar, entre 1882 e 1883, pareceres relacionados aos ensinos primário, secundário e superior. Nesses pareceres, o autor defendia a laicidade da escola pública, além de denunciar os diversos descasos presentes na educação do povo.

Mais adiante, em 1890, foram criados o Ministério da Instrução, os Correios e os Telégrafos, no governo republicano. Após esse governo, no início do século XX, vieram os anarquistas, os quais acreditavam que a educação por si só não era suficiente para essa mudança. Para eles, as transformações deveriam ocorrer na cabeça das pessoas, pois, sem esse entendimento, não seria possível alcançar o sucesso, de forma que, essas ideias tinham, na liberdade, um princípio necessário, porém essa educação “libertária” passou por fortes tensões e se encerrou em 1919.

A partir de 1930, chegou ao poder, com novos projetos, a burguesia industrial e a educação pública passou a ter espaços nas preocupações de poder (GADOTTI, 2002). Para o autor, o primeiro grande resultado desse novo modelo de educação foi o manifesto da educação nova, assinado por 27 educadores em 1932. Esse ato foi importante por defender a criação de um plano nacional de educação. Nessa mesma década, criou-se também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, instituição atuante até a atualidade.

Gadotti (2002) assevera que, até aqui, mesmo diante de lados opostos, religioso e democrático, os educadores não passavam de facções pertencentes à mesma classe dominante, ou seja, a disputa era pelo mesmo motivo: o poder. Em decorrência disso, não havia questionamento quanto ao sistema econômico, reforçando as diferenças sociais, cujas desigualdades mantinham os privilégios para uns poucos, deixando a maioria à margem.

Historicamente, mesmo diante de diferentes cenários pelos quais o povo brasileiro experienciou, as teorias da educação vêm se construindo e se refazendo, tal como aconteceu no período de 1930 a 1960, conforme se observa neste excerto:

Predominou na América Latina a teoria da modernização desenvolvimentista. A partir da década de 60, com as lutas de libertação, surge a teoria da independência que negava a teoria anterior. Era uma teoria denunciatória, de crítica radical à escola, do aparato ideológico e das desigualdades sociais. (GADOTTI, 2002, p. 207).

Essa teoria predominou até a primeira metade da década de 1970. Nesse período, o autoritarismo do Estado e dos militares fez criar o desinteresse pela escola. Na década seguinte, ainda de acordo com Gadotti (2002), não houve um destaque de paradigmas pedagógicos que se ressaltaram, mas, sim, uma crise e um crescimento de formação em pós-graduações no campo educacional.

Além disso, ocorreu um crescimento de organizações não governamentais que ficou marcado tanto no campo teórico quanto no prático. O destaque ocorreu também por haver um distanciamento muito grande relativo às teorias e às práticas em educação e, a partir disso, iniciou-se um olhar para as vivências em sala de aula como um pontapé inicial para a solução microestrutural das problemáticas que valorizassem essas experiências cotidianas, além do retorno dos pequenos projetos, da autogestão e de categorias pedagógicas, como a alegria, a decisão, a escolha, o vínculo, a escuta, a radicalidade do cotidiano e os pequenos gestos que fazem da escolarização no quilombo um ato singular (GADOTTI, 2002).

O processo de colonização desses modos de educação, que foi por séculos construído em nosso país, não se resiste sozinho. Lugones (2014) sobressalta que é preciso resistir sim, mas com a compreensão do mundo e dos atos de alguém e, a partir disso, unir-se em comunidade, nos movimentos do um mais um, no agir no e com o grupo, nesse “passar de boca em boca, de mão em mão, de práticas, valores, crenças, ontologias, tempo-espacos e cosmologias vividas, constitui uma pessoa” (LUGONES, 2014, p. 949).

Esse modo de educar, de acordo com Gadotti (2002) e Brandão (2003), nasceu após a exclusão da aldeia como escola, momento em que os trabalhos foram divididos de maneira que os que pouco fazem se beneficiam da exploração daqueles que menos têm e mais trabalham. Momento também em que nasceu a escola que existe até os dias atuais, onde o sistema hierárquico garante a desigualdade econômica, com um modelo escancarado no qual a superioridade dos exploradores continua prevalecendo sobre os proletariados, que, explorados, seguem “obedecendo” devido às condições que lhes são ofertadas.

Em conformidade com essa prática educativa abordada pelos autores, a comunidade era a responsável por essa educação para todos, em que se objetivava o ensinamento para a vida, ou seja, “a escola era a aldeia” (GADOTTI, 2002, p. 207). Nesse sentido, Brandão (2003) enfatiza também que a aprendizagem nesse molde de educar ocorre de maneira igualitária,

sendo que há sentido no que se aprende, pois isso se faz por meio das relações e, principalmente, a partir das necessidades de cada povo. Assim, o autor aduz que:

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados. (BRANDÃO, 2003, p. 8).

Indo ao encontro das ideias do autor, é possível perceber que as relações existentes no cotidiano dos quilombos não é a forma mais significativa da educação, aquela que ensina para a vida e para as relações como um todo. No entanto, é uma educação que foi negada, desvalorizada e, principalmente, que deu lugar a uma nova educação, aquela desconexa da realidade, que distancia das necessidades locais, visando “educar” para servir, para o conformismo ou para apreender apenas o conhecimento científico, negando os etnossaberes.

Essa educação do colonizador ensina o seu modo de vida sem fazer sentido para os colonizados, pois são mundos completamente distintos. Ela serve, na verdade, para confirmar a superioridade de uns (os dominantes) sob outros (os dominados) e ocorre com objetivos de quem a oferece, ou seja, a partir do pensamento de que tipo de seres se pretende educar (BRANDÃO, 2003).

O pensamento que levou ao questionamento do sistema educacional voltado para a classe menos favorecida, em conformidade com o pensamento de Gadotti (2002), inicia-se denominado pedagógico progressista, em que alguns autores, dentre os quais Freire (1987), colocam as questões principais em saliência, ou seja, era preciso uma transformação social radical e a educação tinha um papel muito importante nesse fazer.

Após essas conquistas, a educação brasileira perpassou por muitas outras batalhas. Gadotti (2002) ressalta Paulo Freire (1987) como um grande contribuidor, sendo que seu trabalho com jovens e adultos foi e continua sendo referência no mundo inteiro. Suas pesquisas, as quais mostram a importância da participação como um método necessário nesse processo de educar, buscam aproximar teorias e práticas a partir da realidade em que os educandos estão inseridos, na busca por autonomia enquanto seres no mundo e uma educação do ponto de vista dos oprimidos, e não dos opressores.

Essas concepções continuam fortemente presentes nos modelos de educação contemporânea, cujas ideias estão ao lado de pedagogos humanistas e críticos que contribuíram

decisivamente para o conceito dialético da educação. Além de Freire, o autor Gadotti (2002) cita estudiosos como Carlos Rodrigues Brandão, Florestan Fernandes, Miguel Gonzales Arroyo, entre outros, por terem forte influência na concepção dessa educação popular que busca a valorização dos diversos conhecimentos dos povos.

A discussão sobre educação enquanto cultura, por meio dos etnossaberes, iniciou-se a partir da década de 1990, com esse e outros temas a respeito, em que “diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero (mulher e educação) começam a ganhar espaço no pensamento pedagógico brasileiro e universal” (GADOTTI, 2002, p. 240).

Destaca-se que, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal e, na década de 1990, foi criada a primeira proposta para a Lei de Diretrizes e Bases, que, após sofrer alterações, foi aprovada em 1996, constituindo a pioneira das leis da educação.

Senra (2009), em seu estudo realizado no quilombo de Mata Cavalo, traz em evidência denúncias que fez história em nosso país, em que a classe elitista vivia sob um regime hegemônico excludente, com a predominância de uma educação tradicional burguesa, que excluía a maioria pobre, e que continua presente no processo educativo, mesmo diante de resistências e de falta de consensos.

Para o autor, atualmente, a educação brasileira caminha tanto pela corrente liberal quanto pela progressista. No modelo liberal, há uma defesa pela liberdade “de ensino, de pensamento e de pesquisa”, respeitando a natureza individual de cada criança e com intervenções mínimas possíveis. Essa tendência possui adeptos de escolas particulares e públicas, porém não há um reconhecimento dos conflitos sociais, atribuindo à escola um papel exclusivamente pedagógico.

Por outro lado, na educação pedagógica progressista, há uma defesa teórica de que é papel da escola se envolver na formação cidadã crítica e participante. Nessa tendência, também existem e se divergem posições políticas e filosóficas, atribuindo diferentes papéis à escola: uns combatem e levam mais pelo lado da burocracia escolar, e outros, para a deterioração da educação escolar. Uns defendem a direção escolar; outros, a autogestão; alguns, a autonomia da escola e ainda há aqueles em defesa da intervenção do Estado.

Nos pensamentos do Gadotti (2002), isso demonstra que o pensamento educacional brasileiro está em movimento e possui uma riqueza muito grande, e a sua redução a esquemas fechados esconderia essa riqueza e toda essa dinâmica. O autor acredita que atualmente a educação popular é a que faz mais sentido, pois se trata de uma educação socialista que não possui uma ideia abstrata, nem mesmo uma utopia pedagogista, pois “ela se encontra em

desenvolvimento entre nós, por exemplo, no processo de resistência e de luta pela superação das desigualdades” (GADOTTI, 2002, p. 271).

Todo esse histórico da educação brasileira demonstra que caminhamos consideravelmente para alcançar a educação que almejamos. Sempre houve teorias que criticavam as educações anteriores e se colocavam como as mais indicadas para o momento. Esses pensamentos foram e continuam sendo necessários, pois, a partir dessas reflexões, como a do educador Paulo Freire (1987), conseguiram entrar no cenário teorias que realmente fazem sentido para as populações que mais sofreram e ainda sofrem com os moldes de educação ainda presentes nas escolas. Partindo desse pressuposto, da educação popular defendida por Gadotti, é que caminhamos para a educação quilombola da qual trataremos adiante.

Importante se faz destacar que a educação escolar quilombola, na perspectiva de uma modalidade de ensino, é recente, dentro dos últimos dez anos. Ela foi estabelecida pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), resultado de sucessivas lutas dos movimentos negro e quilombola. Tal legislação representa um avanço significativo no sentido de “legitimar a necessidade de uma escolarização que atenda aos estudantes desses territórios em suas necessidades e especificidades históricas, culturais e identitárias” (CASTILHO; SANTOS, 2019, p. 95).

Carril (2017), O’Dwyer (2002), Castilho (2011) e Leite (2000) mencionam que, no tempo atual, os quilombos, em boa medida, não são isolados geograficamente e não constituem ou se apresentam como sendo uma unidade cultural homogênea. As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que “o conceito de quilombo deve ser visto com base na perspectiva do sujeito em sintonia com o sentimento de pertença, incluídas aí suas formas de organização social pautadas em sua história” (CASTILHO; SANTOS, 2019, p. 96).

Munanga (1996) explica que a palavra *ki-lombo* possui sua origem na língua banto, língua proferida por grupos que viviam entre a Angola e o Zaire, nos séculos XVI e XVII. O autor chama a atenção para o fato de que os quilombos formados no Brasil possuem muitas semelhanças com o quilombo africano, tendo em vista o fato de abrigarem pessoas de diversas etnias, insatisfeitas com a sociedade opressora.

Com base no quilombo africano, os quilombolas no Brasil “transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência” (MUNANGA, 1996, p. 63). Nessa direção, falar dos quilombos e dos quilombolas, na conjuntura atual, significa, portanto, “falar de uma luta política” (LEITE, 2000, p. 333).

Refletir sobre a educação quilombola significa admitir a imprescindibilidade de considerar outra concepção de educação que não seja colonial, a educação da imposição. É claro que não é fácil conceber e, mais que isso, desenvolver uma educação decolonial, pois, conforme chama a atenção Moreira e Candau (2003, p. 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Santos (1999) ressalta que consiste, como função da escola, o desenvolvimento de estratégias que busquem abolir as desigualdades historicamente aglomeradas, de forma a garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como equalizar as perdas geradas pela discriminação e marginalização, advindas de motivos raciais e étnicos.

É nesse sentido que a educação escolar quilombola na comunidade do Chumbo vem sendo construída, ou seja, é a partir da compreensão da história, da memória, de sua identidade e das tradições, transmitidas de geração a geração, que se garante a permanência das pessoas e a continuidade da própria comunidade.

2.2.2 Entendendo alguns conceitos

É impossível estudar a história e a cultura negra sem esbarrar em conceitos comuns que embasaram toda a construção social excludente entre as pessoas. Diante do exposto, é importante compreender alguns termos, a saber: racismo, racismo estrutural, relações raciais, colonialidade e decolonialidade, por se tratar de termos que nos auxiliam na defesa da decolonialidade do saber, que perpassa a educação, na perspectiva da ruptura com a educação tradicional burguesa eurocêntrica.

O racismo consiste em um problema que assola o nosso país desde a sua formação. Zamora (2012, p. 565) o classifica como “ideia de que umas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas”, legitimando, a partir desse aspecto, as diferenças sociais, justificadas pelas diferenças biológicas. Esse racismo, que também é estrutural, torna-se cotidiano dentro das instituições, principalmente nos espaços mais afastados dos grandes centros urbanos.

O racismo pode ser compreendido como um comportamento ou uma ação advinda da aversão, em função da antipatia no que diz respeito às pessoas, cujo pertencimento racial é

visualizado mediante sinais expressivos, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Refere-se a uma reunião de ideias e imagens sobre grupos de pessoas que consideram a existência de raças superiores e inferiores (MARTINS, 2021).

O racismo estrutural, por sua vez, compreende o racismo enraizado e legitimado pela sociedade, referindo-se tanto aos atributos biológicos quanto às peculiaridades étnico-culturais, que determinam e hierarquizam as potencialidades das pessoas. Assim, mesmo diante da comprovação quanto à inexistência de raças, o racismo estrutural se apresenta como uma categoria política empregada, a fim de justificar as desigualdades existentes entre as pessoas em função de sua cor (ALMEIDA, 2018).

Conforme Martins (2021, p. 36):

Esse preconceito racial pode ser evidenciado de diversas formas e em diferentes espaços, entre esses lugares pode-se afirmar que a mídia via propagandas, publicidade e novelas, manifesta o racismo quando insiste em evidenciar os negros, assim como outros grupos étnico/raciais que experienciam uma história de exclusão, de forma imerecida e equivocada.

O racismo hoje, mesmo que fortemente desmoralizado pelos intelectuais no meio acadêmico, continua integrando um discurso que gera a desigualdade entre negros e brancos na sociedade, o qual considera os pretos inaptos para determinadas funções, por exemplo, a do médico e do advogado. É importante pensar como tais ideias foram difundidas, justificando a desigualdade racial, e, por outro lado, questionar: como é que, mesmo sendo negro, só pensamos sobre a pauta a partir da política ou dos estudos? Por que tudo estava naturalizado? Por que eu nunca questioneei a ausência de negros e negras em determinados espaços?

Entender o que sejam as relações sociais permite perceber que estas sempre estiveram imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais, operando como uma forma de classificação social, de demarcação das diferenças e da interpretação política e identitária, dentro de um processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Tudo está exposto de maneira natural; cadeias e situação de rua são coisas de pretos e, caso contrário, causa estranheza em todos os sentidos. Essas situações só podem ser compreendidas a partir do momento em que há o entendimento do racismo como um processo histórico, político e social (ALMEIDA; CARNEIRO, 2019).

A colonialidade se apresenta como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Trata-se da forma dominante de controle de recursos, trabalho,

capital e conhecimento, limitados a uma relação de poder imposta pelo mercado capitalista, ou seja, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diferentes maneiras e, em especial, nos discursos reproduzidos diariamente em nossa sociedade. Ballestrin (2013) chama a atenção para o fato de que a colonialidade consiste na continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

Sobre o colonialismo, Quijano (2005) destaca que ele se refere à constituição de um poder mundial capitalista, moderno, colonial e eurocentrado, mediante a criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada, a fim de naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. O conceito de colonialidade do poder, cunhado em 1989, em conformidade com o pensamento de Ballestrin (2013, p. 99–100), “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.”

A decolonialidade se apresenta como o caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo de todos esses anos, além de ser também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. Nessa direção, o pensamento decolonial se apresenta como uma alternativa para possibilitar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos, que, durante muito tempo, foram silenciados. Trata-se de um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que tem por objetivo atribuir respeito e autonomia não só às pessoas, mas também aos grupos e movimentos sociais (ASSIS, 2014).

Inquietada por essa indagação, busquei a base em Castilho (2011), Oliveira (2007) e Brandão (2003), sendo este último aquele a sinalizar que:

Essa prática educativa é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana, pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história do seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2003, p. 74).

Indo ao encontro com as ideias de Brandão (2003), percebo que, para superar as heranças de analfabetismo, racismo e pobreza, que estão petrificadas, nós, sujeitos excluídos, precisamos nos colocar em posição de luta, ser sujeitos de nossas histórias e mostrar os nossos saberes e a importância deles na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Oliveira e Salgado (2020) enfatizam que é preciso haver uma educação em direitos humanos, pensada a partir de um grupo de sujeitos diversos, uma vez que os ditos “direitos”,

quando declarados em lei por brancos, podem seguir o mesmo processo de desumanização, crueldade e injustiça do modelo colonial.

A partir disso, entendo esta pesquisa como um desses atos descolonizadores, tendo em vista que ela foi pensada e realizada por uma mulher, preta e quilombola, falando a partir de um lugar que outrora jamais teria voz: o quilombo do Chumbo. Cabe destacar ainda que esse descolonizar a educação busca os espaços ainda negados aos sujeitos periféricos (quilombolas, indígenas, camponeses) deste país.

2.2.3 Educação escolar na comunidade

A fim de podermos refletir sobre a educação escolar na comunidade do Chumbo, vou apresentar as duas unidades escolares existentes nessa localidade: o Centro de Educação Infantil Vovó Teófila (CEI) (Figura 5) e a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida (ENSA) (

Figura 6), que são custeadas em nível municipal.

Figura 5 – Centro de Educação Infantil Vovó Teófila (CEI)



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 6 – Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida (ENSA)



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

As Figura 5 e 6 representam as instituições responsáveis pelo desenvolvimento da educação sistemática, sendo uma conquista para a comunidade, que, ao longo do tempo, luta por direitos sociais, dentre eles, a educação. Contudo, a comunidade não mede esforços para ressignificar a educação sistemática no sentido de articular os saberes advindos das lutas, das vivências, das tradições e dos valores de um povo, cuja consciência não permite mais a imposição de processos educativos descontextualizados da realidade de vida de pessoas trabalhadoras, conscientes de sua razão de ser e de estar no quilombo.

As instituições existentes atendem crianças oriundas da própria comunidade, de outros quilombos, de fazendas, de assentamentos e de comunidades tradicionais, sendo que há uma forte dependência do transporte escolar. No ano de 2022, na ENSA, estavam matriculadas(os) aproximadamente 204 alunas(os), e as(os) funcionárias(os) eram, em sua maioria, moradoras(es) de comunidades vizinhas: Santa Helena, Campina de Pedra, Cágados e Poconé, e alguns da própria comunidade. No CEI Vovó Teófila, nesse período, estavam matriculadas 111 crianças e, das(os) funcionárias(os), apenas dois eram da comunidade e as(os) demais eram oriundas(os) de outras localidades.

Ambas as unidades estavam cadastradas no Educacenso, o qual objetiva fazer o acompanhamento de cada estudante, das(os) professoras(es) e das turmas em todas as escolas do país, sendo que, a partir desses dados, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e, conseqüentemente, a distribuição dos diversos recursos da educação: alimentação, transporte, livros, entre outros (BRASIL, 2022).

É importante lembrar que a educação escolar realizada nas comunidades quilombolas sempre foi esquecida e, quando lembrada, era como uma educação do atraso, do rural, sem nenhuma política pública e pedagógica com um olhar sensível às suas especificidades, porém os povos desses lugares sempre se mobilizaram e estiveram engajados nos movimentos negro e quilombola e, a partir deles, vêm conquistando historicamente as discussões sobre as mudanças nos modelos de ensino para as escolas dos quilombos (CARVALHO, 2016).

Em relação ao currículo, é comum às duas unidades uma não especificidade à educação escolar quilombola, visto que elas seguem o mesmo calendário escolar da zona urbana, utilizando-se dos mesmos livros didáticos, além de não haver oficialmente um direcionamento por parte da Secretaria Municipal de Educação com orientação para essa modalidade educacional.

Contudo, como evidenciado por Pereira (2017), há uma organização interna que busca implementar a modalidade de ensino quilombola por parte das gestões dessas unidades, que

demonstram interesse e buscam formações não apenas para discutir, mas para construir, na prática, essa educação. Nesse sentido, as escolas fizeram a reconstrução de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), incluindo as diversidades presentes e, principalmente, buscando trazer para a sala de aula o contexto histórico e cultural da comunidade, como podemos ver nas Figura 7 e 8.

Figura 7 – Atividades culturais no encerramento do projeto Identidade



Fonte: acervo da CEI Vovó Teófila, 2022.

Figura 8 – Socialização de trabalhos sobre a história de mulheres



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A Figura 8 evidencia o esforço desenvolvido pelas unidades escolares no sentido de trabalhar temas voltados para a problematização e a conscientização de questões relativas ao combate do racismo estrutural, mediante a reflexão das situações que perpassam a vida das pessoas em sociedade desde a infância, introduzindo temas que não só resgatam a história dos quilombos como os inserem dentro de um contexto histórico, resistindo ao apagamento imposto pela sociedade hegemônica.

Cada uma das unidades escolares trabalha com projetos relacionados ao conteúdo da diversidade. Na ENSA, o tema gerador “Quebrando as barreiras do preconceito racial” começa desde o início do ano letivo, com trabalhos voltados para o conhecimento e o fortalecimento das identidades. Em seguida, os temas se voltam ao meio ambiente, à saúde e ao folclore, sendo que o fechamento se dá com os trabalhos especificamente ligados à cultura negra, às tradições e aos costumes locais. No CEI Vovó Teófila, com o tema principal “Identidade e autonomia”, os trabalhos se direcionavam a desenvolver as temáticas “Eu e minha família”, “Eu e minha comunidade”, entre outros.

O interesse pela mudança na prática pedagógica se iniciou a partir do momento em que as professoras locais começaram a participar de cursos sobre a educação escolar quilombola ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que teve início no ano de 2005.

Assim, essas professoras, ao tomar conhecimento das legislações vigentes, começaram a se mobilizar entre os pares para que de fato a referida modalidade de ensino possa ocorrer segundo as normativas que a regulamentam, contemplando a realidade local, sem se limitar ao olhar e às características das escolas localizadas na zona urbana. (PEREIRA, 2017, p. 70).

Ao entender a importância de uma educação voltada para a sua realidade, as professoras do Chumbo deram, na verdade, um grande “pulo” para a emancipação das futuras gerações, pois, como Fachin (2019) afirma, o ensino precisa estar conectado com as práticas sociais, pois é apenas dessa maneira que as(os) estudantes terão uma formação humana e plena capaz de intervir e transformar a realidade.

Cada passo dado pelas comunidades quilombolas e indígenas, que ficaram tanto tempo excluídas, é muito importante, pois, a partir desse novo olhar, é que esses sujeitos conseguirão se ver enquanto cidadãos de direitos e continuar resistindo, mas, acima de tudo, lutando para que se implemente as leis conquistadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que havia sido alterada

pela Lei n.º 10.639/2003, a qual deu obrigatoriedade para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outras, quando se trata da educação quilombola.

No entanto, mesmo após a conquista dessas leis, que nasceram a partir de lutas do próprio movimento negro, ainda é preciso a busca contínua para tais implementações. Senra (2009, p. 28) enfatiza que:

[...] não se trata de revolucionar sistemas para que um novo modelo seja incorporado, mas é exatamente o movimento contrário, que encontra na liberdade, os meios de se clamar por uma educação de luta e resistência contra os elos opressores, ou seja, uma Contrapedagogia.

Podemos considerar a educação escolar quilombola como essa prática contrapedagógica que vai agir contra os moldes pré-estabelecidos e trabalhar ao encontro de uma formação forte capaz de romper com as correntes invisíveis das quais os opressores continuam se beneficiando. Senra (2009) salienta também que, nessa pedagogia, as(os) estudantes se constroem como sujeitos ativos da aprendizagem e a educação se torna o caminho de humanização de todas(os) que estão envolvidas(os) no processo.

Todas as lutas do povo quilombola são pela igualdade de direitos e, ao mesmo tempo, pelo direito à diferença (CASTILHO, 2011). Isso significa dizer que, mesmo querendo uma escola que é comum para todas(os) as(os) cidadãs(ãos), o direito pela diversidade, dentro do espaço escolar, é uma garantia de continuidade da construção de uma rica história marcada por muitas lutas e resistências. Para que isso aconteça de fato, a escola precisa se apropriar de conteúdos que contemplam o complexo cultural dos envolvidos, tendo a clareza de sua função social e democrática na formação de pessoas livres, conscientes e politizadas (FACHIN, 2019).

Moura (2007) enfatiza que a escola tem um papel fundamental dentro dos quilombos contemporâneos, mas, para que ela tenha realmente um significado, os moradores precisam sentir que ela é sua, que é da comunidade e que, nesse espaço, suas diferenças serão respeitadas. Por outro lado, Fachin (2019) ressalta que, para que isso ocorra de fato, é preciso um olhar sobre os currículos e as práticas no sentido de que eles precisam contemplar as ricas diversidades, com a valorização dos saberes e das culturas, ouvindo os mais velhos e, ao considerar toda forma de conhecimento, construir novos saberes a partir desses pilares.

O currículo escolar é a base na construção da identidade, por isso ele precisa ser pensado e gestado pelas pessoas que compõem a comunidade escolar. Fora disso, ele servirá para formar identidades que não correspondem aos anseios comunitários (CARVALHO, 2016).

Castilho (2011) considera que, a partir do reconhecimento de que existem diferenças e que essas diferenças precisam ser dialogadas, pode-se prosseguir com um currículo com práticas vividas e compartilhadas entre a escola e a comunidade que a compõe. Todo currículo surge a partir de uma seleção e, quando se opta por uma coisa deixando outra, a intenção está ali colocada por meio de uma relação arbitrária, de uma relação de poder (SENRA, 2009), deixando claro que a emancipação das classes populares só se torna possível a partir da luta da própria classe, cujo assunto narraremos mais adiante.

Infelizmente, esse desajuste curricular ainda é um enfrentamento que precisa ser vencido pelas unidades escolares do quilombo do Chumbo, visto que o currículo ofertado não contempla a realidade comunitária na qual a escola está inserida e, além disso, não é implementada nenhuma política específica da educação escolar quilombola.

Tal situação passa por todos os âmbitos: desvalorização dos professores da comunidade, que, diante dos processos de seleção para os contratos temporários, têm ficado excluídos do quadro de funcionários, enfraquecendo, assim, o trabalho pedagógico da escola; calendário padronizado com o da zona urbana; prédio depredado e sem condições de uso; entre outros.

O fato de não haver interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação de Poconé em implementar a educação escolar quilombola traz questionamentos constantes: por que continuar negando o direito de um povo que foi esquecido por tanto tempo? Quais são os interesses por trás disso? Na verdade, toda essa negação contribui para a continuidade de uma educação nos moldes das colônias, em que os colonizadores continuam a educar para a servidão e os colonizados, que não conseguem fugir disso, prosseguem educados para servir. Diante disso, é preciso sempre afirmar que: “[...] uma escola, no quilombo, não é só uma escola e, que com tantos desafios educacionais, a significação da escola é imprescindível para que ela seja cada vez mais a identidade quilombola” (SENRA, 2009, p. 94).

Nesse sentido, a iniciativa das professoras da comunidade, ao sentirem a necessidade de colocar em prática essa diversidade educacional, mesmo que de maneira “não oficial”, tem um significado muito grande. Isso demonstra que o povo negro continua destinado a lutar não apenas por sua liberdade, como também pela libertação de seu povo. Sobre isso, Fachin (2019, p. 149) destaca que “Conhecer sua própria história e as formas de luta de seus ancestrais para permanecerem em seu território, são formas de resistência e de afirmação da identidade, tornando vivo o sentimento de pertença e de orgulho de suas origens”.

Tomando por base as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (MATO GROSSO, 2010), a escola precisa levar em conta a realidade e a forma de organização

das comunidades quilombolas, bem como a organização do currículo e o desenvolvimento de espaços pedagógicos que possibilitem a valorização da identidade quilombola, de modo a oportunizar ao estudante conhecer suas origens, uma vez que o reconhecimento e a visibilidade da história dos quilombos dizem respeito à história e à identidade do povo brasileiro.

Costa (2016, p. 2) ancora a educação escolar quilombola como uma proposta de “valorização histórica e cultural das formas de produção da vida nas comunidades às quais essa educação se destina”. Trata-se de uma proposta de educação que, além de respeitar e valorizar a contribuição dos antepassados dos estudantes, na perspectiva de agentes na formação da sociedade brasileira, deve ainda, em conformidade com o pensamento de Castilho (2011), problematizar as relações raciais existentes na sociedade brasileira.

Nessa direção, a função social da educação escolar quilombola consiste em mediar o saber escolar com os saberes locais advindos da ancestralidade que compõe a cultura do segmento negro no Brasil. Tal perspectiva vem ao encontro dos pressupostos dos etnossaberes, ou seja, das possibilidades metodológicas criadas a partir da realidade dos quilombolas.

Na visão de uma alternativa teórico-metodológica, os etnossaberes permitem compreender as especificidades relativas às histórias de um grupo, além de possibilitar a análise quanto às diferentes formas pelas quais se revelam e surgem os discursos e as suas fundamentações estéticas, filosóficas e de construção do conhecimento.

De maneira específica, em se tratando da história dos africanos e de seus descendentes, ajuda-nos na compreensão das formas pelas quais alguns grupos foram lidos e teorizados. Importante se faz destacar que tal concepção de educação se compromete com a transformação social e, portanto, traduz-se em suporte para guiar as ações, a fim de que se possa arquitetar a modalidade de educação escolar quilombola (BANDEIRA, 2013).

2.2.4 Educação popular: portal para a educação de que precisamos

Pensar a educação popular nos remete imediatamente aos saberes existentes no bojo de todas as sociedades — cada qual com as suas especificidades — e que se constroem de maneira espontânea, de acordo com os costumes e as tradições. Costa (1998) afirma que, para falar em saberes populares, é preciso se perguntar o que é o saber, sendo este “uma relação, dentro das relações sociais historicamente construídas” (GAUTHIER, 1998, p. 185–186).

É importante destacar que o conceito de educação popular é amplo e se constitui objeto de investigação de diversas(os) autoras(es), conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Conceito de educação popular

AUTORA/AUTOR	CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR
Brandão (1984, p. 41–42, grifo do autor)	“A educação popular não é uma variante ou desdobramento da educação de adultos. [...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. [...] a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular.”
Freire (1997, p. 141)	“Educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética.”
Passos (2007, p. 95)	“[...] poderá adquirir muitos outros nomes, [...] enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará própria emancipação e autonomia.”
Wanderley (2010, p. 36)	“[...] é uma educação de classe; histórica; política; transformadora e libertadora; democrática; relaciona a teoria com a prática; relaciona educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular.”
Silva e Carvalho (2011, p. 28)	“[...] é aquela que possibilita, no espaço da escola, das organizações sociais, a formação dos sujeitos da classe popular, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade de autodirigir-se e ser dirigente da sociedade, numa perspectiva democrática, solidária e radical na dimensão da justiça social comprometida com o crescimento da consciência crítica do educando.”
Gadotti (2012, p. 19–20)	“A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. [...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares.”
Streck (2013, p. 367)	“A educação popular é [...] aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021/2022).

Brandão (2003) descreve essa educação dos grupos tribais mais simples, presente, inclusive, na relação de aprendizagem entre a criança e a natureza, sendo estas guiadas de perto ou de longe por adultos mais conhecedores. Nessa relação concreta, a aprendizagem flui e a criança compreende, enxerga e reproduz com sabedoria, sem que haja uma escola formal.

Brandão (2003) continua afirmando que a aprendizagem está presente nos intervalos da escola ou, até mesmo, em comunidades onde ela não existe, pois cada tipo de sociedade humana cria situações e métodos para resolver problemas e repassa aos seus sucessores: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Paulo Freire é um autor que marcou e continua muito citado e presente por defender essa educação popular. Gadotti (2002, p. 22), um de seus precursores, destaca-o como uma “pessoa bondosa, generosa, solidária” que queria “bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas”.

Gadotti (2002, p. 22) ainda menciona que Paulo Freire escrevia para aquele que amava “os oprimidos” e defendia a educação popular por estar comprometido com as causas da mudança e da transformação social. Nessa visão freiriana, as pautas colocam as virtudes: amor, tolerância, coerência, esperança e solidariedade como necessárias para as práticas transformadoras eficazes.

As obras de Paulo Freire estão disponíveis a todos: pessoas, instituições e a quem precisa, sendo assim, é nessa filosofia que a educação quilombola se faz, uma educação pautada nos saberes e no cotidiano de pessoas que viveram e vivem as mais diversas histórias, construindo conhecimentos pautados nas relações diárias, em que as trocas se fazem livremente.

O início da discussão sobre essa modalidade de educação popular ocorreu na década de 50, na América Latina, sendo considerada uma das mais importantes contribuições do pensamento pedagógico universal e, como já mencionamos anteriormente, tendo Paulo Freire como um dos maiores representantes, que deixou sementes de uma concepção popular emancipadora da educação, pois ela surgiu de fora para dentro, ou seja, das lutas populares para os gabinetes (GADOTTI, 2002).

A partir desse viés, é possível compreender o porquê de essa tendência atender às necessidades das classes populares, pois, como Freire (1975, p. 12) mesmo já enfatizou:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem”

social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Diante do exposto, a libertação nunca seria possível e a colonização se perpetuaria. Para que haja a descolonização, é preciso que os oprimidos fujam dessa educação bancária e se organizem, criando meios de se emancipar e de fazer emancipar os seus.

Paulo e Gaio (2021), ao tratarem da educação popular, nas cartas de Carlos Rodrigues Brandão, reafirmam a consideração que este tem pelos trabalhos de Freire, pois a educação progressista evidenciada na educação popular é fruto da classe trabalhadora. De acordo com os autores, tanto Freire quanto Brandão são adeptos dessa educação considerada crítica e libertadora.

O trabalho realizado por Paulo e Gaio (2021) objetivava analisar as cartas trocadas com Brandão e, a partir delas, identificar quais autores eram adeptos dessa mesma tendência educacional popular. Por meio desses estudos, foi percebido que as principais pautas presentes nas cartas, entre 1970 e 1980, eram relacionadas à educação de negros e indígenas. Isso demonstra que Brandão (2003) tem se dedicado aos estudos nessa direção de educação e, por isso mesmo, “tem sido uma referência em cultura popular, em Educação Popular, em pesquisa participante e em antropologia, sendo reconhecido internacionalmente” (PAULO; GAIO, 2021, p. 74).

Nos estudos desenvolvidos por Paulo e Gaio (2021), foram constatados vários pesquisadores populares que trocavam cartas com Brandão, dentre eles, Miguel Arroyo, Rubem Alves (ambos evidenciados por Munanga e Gomes (2016)), Paulo Freire, Marcos Arruda, entre outros. Senra (2009) salienta que o movimento de educação popular surgiu juntamente com outras reivindicações e lutas dos movimentos sociais. Nessa corrente, “a leitura de mundo, o processo de conscientização, de desvelamento da opressão” são essenciais para a libertação, pois, a partir desse ler o mundo, é que se torna possível chegar “a uma educação que leve da opressão à libertação, do oprimido ao sujeito autônomo, na emancipação de uma sociedade mais justa” (SENRA, 2009, p. 33).

Partindo daí, entendemos a necessidade da própria população de se libertar e o desejo de conquistar essa autonomia, que só seria possível a partir desse querer, como nos disse Freire (1967, p. 36): “a liberdade é uma conquista”, e, dessa forma, ela não será doada, sendo preciso uma busca constante que só adquirimos por meio de luta. Freire (1967) ainda afirma que os oprimidos são acomodados e adaptados a essa estrutura dominadora, assim, temem se

libertarem, pois, muitas vezes, essa luta enfrenta ameaças, não apenas individualmente como também para o seu grupo.

Uma das sugestões dadas por Freire (1967) para que as desigualdades sejam extintas seria colocar os opressores na posição de oprimidos, pois, desse modo, eles conseguiriam perceber os privilégios que possuem quando comem, vestem, calçam e passeiam e como vivem sem enxergar a maioria que se encontra oposta às suas condições: não comem, não vestem, não estudam e, muito menos, passeiam.

Assim, de acordo com Freire (1967, p. 29), se essas restrições ocorressem “em nome do direito de todos”, os privilegiados sentiriam o tamanho da violência, porém, conforme sinalizado pelo autor, ao não se colocarem no lugar do outro, eles não conseguem perceber que não só estão ferindo como tirando o direito dessas pessoas, “é que, para eles, pessoa humana são apenas eles”, resultado da falta de amor ao próximo. Ainda nas sugestões dadas pelo autor, é preciso que os oprimidos se libertem na comunhão uns com os outros (FREIRE, 1967).

Ao propor que o oprimido faça um exercício de reflexão intelectual sobre as posições reais em que ele está inserido, Freire (1975) pretende conduzi-lo à mudança de prática, pois, somente após a descoberta do opressor, é que o oprimido se engaja em uma busca organizada por sua libertação. A partir daí, ele começa a acreditar em si e na possibilidade de se livrar do opressor. Essa mudança, de acordo com Freire, parte de uma pedagogia humanizadora em que as relações ocorrem de maneira dialógica e permanente.

É nesse sentido que nasce a educação quilombola sobre a qual comentaremos adiante. Essa educação surge como um “meio de valorização e de luta para que os remanescentes quilombolas possam ter esses direitos reconhecidos e saiam da exclusão” (SENRA, 2009). Essa conquista obteve-se a partir desse movimento defendido por Freire (1975), em que os quilombolas estiveram e continuam se organizando e se libertando em comunhão com os seus.

2.2.5 Educação quilombola: realidade no quilombo

Os etnossaberes são advindos da educação quilombola, construída na relação familiar e comunitária, sendo, assim, princípios que constituem a educação escolar quilombola. Fernandes (2016) considera os etnossaberes como um referencial que se fundamenta na revisão das construções teóricas, práticas e dos saberes que se constroem a partir de concepções oriundas de processos e cosmovisões colonialistas.

Na visão do autor, é uma maneira de reivindicar o reconhecimento e a valorização da importância dos fazeres das comunidades no que diz respeito ao jeito de falar, de pensar e de fazer e às particularidades que sofreram os processos de todo o tipo de exclusão durante o colonialismo. A Figura 9 evidencia o cururu como uma das maneiras que a comunidade do Chumbo utiliza para desenvolver a cultura e repassar às novas gerações os saberes construídos ao longo do tempo, na vivência do dia a dia, de forma a articular a arte, a religiosidade e o lazer.

Figura 9 – Casal de cururueiros



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2021.

A educação quilombola nasceu e, por muito tempo, foi pautada apenas nos saberes oriundos da comunidade sem ter relação com a educação escolar, como sinalizado por Castilho (2011), a qual destaca que, para os quilombolas, ter leitura não é o mesmo que ter educação, pois a educação quilombola é entendida como um aprendizado familiar e aprendizados como trabalho e valores são considerados educação.

A educação “tanto moral quanto ética” advém de valores adquiridos nas relações familiares e comunitárias (FREIRE, 1967). Uma pessoa educada não significa uma pessoa escolarizada e vice-versa. A educação aqui entendida é anterior à instituição escolar e, mais que isso, ela é maior, pois, no seio da família, as crianças aprendem o respeito e os diversos ensinamentos necessários para a vida.

Os saberes existentes nos quilombos perpassam todos os campos no chão das comunidades. Carril (2017) ressalta que, mesmo diante de tanta exclusão, os quilombolas “não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram a sua própria vida” (p. 16). Essas

aprendizagens se dão nos encontros com o outro e na importância de se criar estratégias que lhes permitam continuar existindo e lutando para que sejam sujeitos de direitos sociais.

Podemos dizer que a resistência presente na comunidade do Chumbo é de uma força gigantesca, já que os processos de mudanças foram e continuam sendo muito fortes e, ainda assim, os moradores nativos continuam se preocupando em valorizar suas tradições culturais e religiosas, procurando recriar um novo presente, pois são eles que têm o sentimento de pertencimento.

Essa preocupação em valorizar as tradições, a cultura e a história local esteve por um certo tempo esquecida pelos quilombolas chumbenses, principalmente no auge do funcionamento da usina, pois, nesse período, cresceu, em grande escala, a instalação de outras culturas, como as danças, as comidas e algumas tradições, em especial, a nordestina, que esteve fortemente presente no cotidiano da comunidade.

Nesses tempos, as festas tradicionais pararam de acontecer, dando lugar a bailes com músicas de axé, lambada e outros ritmos oferecidos pela mídia. As comidas não eram mais oriundas das roças dos quintais e o cardápio passou a contemplar comidas de outras regiões, fazendo com que a alimentação feita nas casas deixasse de fazer parte da nossa cultura e levasse, inclusive, a muitos filhos não aceitarem mais as comidas regionais, como o arroz sem sal e a carne com mandioca ou com banana.

Nessa época, também se iniciou o loteamento dos quintais, que agora tinham espaços limitados, entretanto, em muitos deles, via-se crescer o mato no lugar das plantações. Destacase ainda que o modo de falar também sofreu muita interferência da cultura nordestina e o sentimento de vergonha por tudo que era considerado regional era avassalador, principalmente entre os mais jovens. Esse sentimento se apresentava de maneira geral, nas festas da escola ou em qualquer outra que tivesse apresentações culturais, pois não se via nenhuma apresentação cultural regional.

Para compreender toda essa mudança, é preciso fazer uma leitura bem ampla das diversas situações acerca de tudo isso. Talvez, esse “tentar fugir do que é seu” fosse, na verdade, uma forma de fugir do racismo e do preconceito pelos quais os moradores do Chumbo sempre passaram devido à cor da pele, à textura dos cabelos e à localização em que moravam (GADOTTI, 2002, p. 15). Para Munanga e Gomes (2016, p. 13), o racismo é “um comportamento, uma ação” que se faz por considerar um ser humano superior ao outro devido à cor da sua pele, ao tipo de cabelo, à espessura dos lábios, entre outros. Essa aversão é expressa pelo ódio e pela não aceitação do outro.

Esse fator do preconceito racial é vivido de maneira ainda mais forte pelo quilombola, apesar de o racismo ser algo negado em nosso país. Em decorrência disso, precisamos debater tanto na escola quanto na sociedade para que possa haver, de fato, uma mudança real. Castilho (2011), ao se dirigir aos órgãos públicos, na Prefeitura de Nossa Senhora do Livramento–MT, para tratar de assuntos sobre políticas públicas para o quilombo de Mata Cavalo, ouviu insinuações que colocavam em dúvida o direito das terras pelos moradores daquele quilombo, além disso, nas entrevistas, eles relataram os diversos preconceitos que sofriam quando precisavam ir à cidade.

Para os quilombolas da comunidade de Chumbo, a situação é muito parecida, apesar de as perdas serem bem maiores devido ao fato de terem perdido as terras, mas, continuando com a temática do preconceito, ao saírem para a cidade de Poconé, no intento de resolver problemas no banco ou em outro local, é comum serem chamados de urubus, de negrada do Chumbo e, mais recentemente, de insuportáveis (após as abordagens sobre a temática quilombola).

Na tentativa de fugir de tais preconceitos, a população de Chumbo foi adquirindo outros costumes, tentando adequar a uma nova forma de vida. Dentre essas mudanças, o casamento entre pessoas da comunidade com os novos moradores também foi outra forte mudança que ocorreu, pois, nos primórdios, os casamentos eram entre pessoas da mesma descendência, sendo assim, os filhos tinham a pele mais escura e, pouco a pouco, houve um “leve branqueamento” da população, como mostra a Figura 10.

Figura 10 – Família tradicional do Chumbo



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A Figura 10 demonstra um dos valores mais preciosos para a comunidade do Chumbo: a família, compreendida como o elo e a força para o enfrentamento das adversidades, diante do processo de colonização imposto às pessoas da comunidade.

A imagem acima mostra a família de Amarílio e Ana Maria (in memoriam), que eram primos casados e filhos da família Metelo (José Metelo e Jacob Metelo), representada por oito dos nove filhos do casal, além de alguns descendentes, netos e bisnetos. Nessa foto, é possível perceber que os tons de pele já sofreram mudanças, facilmente visíveis nas características físicas dos membros, cuja mudança ocorreu em todas as famílias da comunidade, inclusive na minha.

A

Figura 11 mostra que o ancião consiste na referência familiar e comunitária. O respeito atribuído ao Seu Juca extrapola o espaço familiar, de forma a chegar a todos os espaços da comunidade do Chumbo.

Figura 11 – Seu Juca: netos, netas e bisneta



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2021.

Nessa direção, não seria possível realizar uma pesquisa falando sobre o quilombo do Chumbo sem levar em conta todas as mudanças que ocorreram e continuam acontecendo. Na imagem de Seu Juca e de seus descendentes, também é possível constatar a cor retinta com diferentes tipos de tons, demonstrando um clareamento nos membros da família.

Após a entrada das professoras no quilombo, das formações escolares sobre educação escolar quilombola, nasceu a reflexão junto ao centro da comunidade sobre a importância de fortalecer a cultura, as tradições e os costumes locais, já que tudo isso faz parte de uma identidade única e diversa que garantiu a continuidade da história de um povo forte e guerreiro. Todas essas formações foram pouco a pouco se introduzindo na comunidade, tanto na escola quanto fora dela, e, a partir do momento em que esse pensamento foi se formando, as consciências se fortaleceram e muitos costumes hoje deixaram de ser motivo de vergonha e se tornaram orgulho da comunidade.

Hall (2006) salienta que, em países emergentes como o Brasil, as pessoas das aldeias, no nosso caso, quilombolas, recebem influências de famílias ricas e consumistas, dentro de suas próprias casas, por meio da mídia. À medida que isso ocorre, fica muito difícil conservar as identidades culturais intactas, pois, nesse cenário, elas se tornarão enfraquecidas pelo “bombardeamento” e por infiltrações de outras culturas. O mesmo autor continua dizendo que essas desvinculações aumentam na medida em que cresce a mediação do “mercado global de estilos”.

Por tudo isso, é possível entender que todas as mudanças vividas na minha comunidade tiveram uma influência, talvez até mesmo um objetivo, de fora para dentro, pois, uma vez enfraquecida essa identidade, mais fácil seria a introdução de novas culturas no interior da

comunidade. Porém, assim como mencionado pelos estudiosos sobre o povo negro, essa mesma força predominou dentre os quilombolas dessa comunidade, que permanecem lutando pela implementação das políticas públicas.

Atualmente, mesmo diante da diversidade de povos morando na comunidade, os quais não se identificam como quilombolas ou, até mesmo, de alguns moradores, que devido a essas influências, ainda não conseguem se aceitar e permanecem negando suas origens, os saberes continuam fortemente presentes nos vários espaços sociais comunitários.

Para Moura (2007), as tradições afro-brasileiras presentes nos quilombos preservam e perpetuam costumes e tradições, que são repassados ao longo dos séculos pelos mais velhos aos mais jovens, por meio das práticas e das histórias presentes na memória desse povo. Esses saberes são, para Moura (2007), uma forma de manter as tradições e de fortalecer a identidade, pois é durante os rituais que se condensam o essencial e se reafirmam enquanto comunidade. Oliveira (2007) considera esses saberes estruturadores do ciclo de vida quilombola, além de sulevar atualmente a estrutura social.

Indo ao encontro dos vieses desses autores acerca da educação pautada nos saberes desse povo do qual faço parte, os moradores de Chumbo vêm, nas últimas décadas, trabalhando para que suas histórias continuem sendo contadas e, acima de tudo, vividas.

Atualmente, os saberes estão fortemente presentes na culinária das famílias, sendo que, nas reuniões dos fins de semana, os pratos variam entre feijoada, ensopadão e arroz sem sal tradicional, que hoje é conhecido e apreciado por jovens e crianças, além do encontro com a merenda escolar, que também é trabalhada para esse fortalecimento. Isso não significa que outros pratos não são ofertados, mesmo porque, como disse Moura (2007), não existe a possibilidade de entrosamento entre culturas sem mudança, porém predomina um gosto e apreciação do que é próprio da sua cultura.

Outra conquista obtida a partir desse trabalho está presente no retorno das festas tradicionais da comunidade, as quais mostram o ápice da riqueza cultural de Chumbo. Nessa festa, os ritos iniciam com a novena, quando a igreja católica fica imensamente cheia de fiéis como em nenhuma outra data. Muitos devotos pagam suas promessas de joelho e se organizam em grupos para coordenar essa novena, com apresentações diversas de toda a comunidade: jovens, crianças e idosos.

Nesse evento, os pais e as mães levam seus filhos à frente para que eles também possam “tirar o terço”⁶ e, enquanto se reza, muitos fogos de artifícios são soltos pelas casas dos festeiros, pessoas que se apresentam para fazer parte da organização da festa, continuamente.

Na semana da festa, acontece a confecção dos biscoitos para o chá com bolo, que ocorre no dia 12 de outubro, no centro comunitário. Nesse trabalho, toda mão de obra é voluntária, sendo a sua maioria composta de mulheres, jovens, crianças e idosos. Nessa ação, reúnem-se pessoas de todas as idades, que conversam sobre diversos assuntos como memórias, piadas, culinária e, até mesmo, de cunho sexual.

A alegria é um sentimento que está presente desde o início até o final da festa, em que o almoço acontece ali, com a ajuda dos devotos, que ficam o dia todo nessa preparação, encerrando-se com a novena e, às vezes, com a janta. É importante lembrar que todos os produtos para a comida são doados por moradores colaboradores da comunidade ou promesseiros de comunidades vizinhas e que os festeiros têm uma obrigação maior e apresentam denominações específicas que direcionam as doações, tais como: capitão do mastro, rei, rainha, alferes da bandeira, entre outros.

No grande dia, geralmente no sábado, as movimentações são grandiosas, com a organização dos altares dos santos na igreja, onde acontece a missa com a coroação da Nossa Senhora Aparecida por crianças, as quais fizeram vários ensaios para esse momento. Após a missa ou, às vezes, na noite anterior, os cururueiros do Chumbo (atualmente apenas o Seu Juca) e os moradores da região entoam toadas para a suspensão do mastro com rituais específicos, conforme saberes dominados pelos próprios cantores. Logo depois, acontece o jantar para a comunidade e, em seguida, a noite cultural, com a apresentação dos grupos de siriri e carimbó. Aqui está outro grande resultado dos trabalhos realizados pelas lideranças quilombolas: as crianças, os jovens e os adultos dançam orgulhosamente o siriri tanto em forma de apresentações como também por simples diversão.

O domingo é o dia do chá com bolo, que se inicia às 6h, sendo que todos os participantes da comunidade, ou de fora dela, chegam para comer e passar o dia na comunidade, ainda com direito ao churrasco, às comidas típicas e ao bailão até o entardecer.

Essa cultura vivenciada em Chumbo coincide com a conceituada por Geertz (2012, p. 9): “estruturas de significado socialmente estabelecidas.” Sabemos que essa cultura não é

⁶ Fazer o início da reza das ave-marias. A pessoa que tira o terço reza sozinho as dez ave-marias e o povo responde com as santas marias.

estática, como bem constatou Castilho (2011, p. 94) em Mata cavalo: a “identidade e a cultura não são homogêneas”, porém existe uma particularidade que está presente e torna o povo único.

Pereira (2017) relata, a partir das falas do Seu Juca, sobre as festas de santo (São Sebastião e São João), nos primórdios da comunidade, as quais eram realizadas pelo meu avô Sebastião Metelo que, para dar continuidade aos costumes que herdou de seu pai, meu bisavô, preparava essas festas com muita comida, dança, alegria e engajamento dos moradores. Isso denota que essas tradições foram herdadas e fazem parte da nossa história, mas é perceptível que muita coisa mudou, iniciando pelo santo homenageado, tendo em vista que atualmente as festividades são devotadas à Nossa Senhora do Rosário, por ela ser a padroeira do lugar, contudo a essência continua.

Os saberes quilombolas se apresentam em todos os momentos nessas manifestações: nas receitas dos biscoitos, nas rezas cantadas, nas conversas e orientações dos mais velhos aos mais jovens, nas letras do siriri e do cururu, entre outros. Dentre tantas manifestações culturais, Pereira (2017, p. 58) assim aduz:

Dessa forma, ressaltamos um elemento cultural presente entre os moradores da Comunidade do Chumbo: são as histórias, os mitos contados pelos mais velhos e reproduzidos pelos novos. Há várias histórias que retratam a presença histórica do negro no lugar.

Em seus resultados, o autor desvela as histórias das comunidades quilombolas que não são contadas de maneira oficial, sendo esta uma forma de negação das vozes. Cabe ressaltar que, se há ouvidos hoje que se inclinam para nos ouvir, foi devido às lutas dos movimentos negros, que buscam constantemente seus direitos garantidos pela Constituição Federal. A partir disso, Pereira (2017, p. 59) considera que:

O desenvolvimento da comunidade quilombola do Chumbo trouxe para os moradores o significado de liberdade, na relação social construída a partir da vida coletiva de crianças, jovens e adultos. Assim, regidos pelos mesmos ideais, configurou numa identidade étnica movida por um sentimento de pertença, possibilitando um comprometimento com o outro, além de permitir relações de trocas, sejam elas simbólicas, de bens, de serviços ou materiais.

Dentre as percepções obtidas por Pereira (2017), o orgulho de pertencimento quilombola não só se mostra significativo como está presente na maioria dos moradores da comunidade. Isso também se expandiu referente à aceitação de si mesmo enquanto sujeito negro, com características próprias sobre as quais apresenta uma nova postura em relação ao gostar e ao evidenciar, em seus próprios corpos, a beleza e a satisfação de si (Figura 12). Esse

empoderamento também está presente nas falas, quando se referem à cor de sua pele, à localidade onde moram e ao orgulho que sentem em fazer parte desse grupo, apesar de todas as exclusões que ainda vivem.

Figura 12 – Marcas do empoderamento feminino



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2021 e 2022.

A Figura 12 destaca a relevância de eventos que evidenciam a beleza da arte e da vida das pessoas que habitam no quilombo, de forma a empoderá-las no sentido de valorizar a sua cultura e a história de vida, além de seus valores, hábitos e costumes.

Para que a cultura quilombola continue se fortalecendo, é preciso que se tenha os espaços necessários e que estes sejam favoráveis à frutificação e ao fortalecimento dessas práticas, pois as comunidades conquistaram o direito de permanecer onde sempre estiveram (OLIVEIRA, 2007). Mas isso só ocorrerá, de fato, a partir do momento em que as políticas públicas chegarem às comunidades, pois, nos presentes moldes, elas continuarão sendo alvo de discriminação e privação dos direitos humanos, que estão sendo vividos nesse século.

Gomes (2007, p. 23–24) considera que, a partir do momento em que se enxerga:

A riqueza criativa das vivências dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente dos mais velhos, no que diz respeito ao uso das ervas medicinais, no modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, nas linguagens gestuais, na música, nas festas, no modo de se divertir, de cantar, dançar e rezar vê-se a importância de ter acesso a esse conhecimento. É esse conhecimento que constitui o contexto em que se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua

cultura e sua identidade contrastiva, isto é, a afirmação da diferença. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade. Trata-se de um saber que vai sendo transmitido e assimilado de forma lenta e permanente, dando oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento.

Os etnossaberes, articulados com a educação popular, apresentam-se como a possibilidade de uma trajetória de construção de conhecimentos, perpassada por saberes e fazeres, que seja desenvolvida e acompanhada pela memória dos mais velhos, tendo em vista a imprescindibilidade da educação, que é passada de geração em geração, pois, mesmo estando no século XXI, diante de um novo tempo, a memória ancestral permanece viva e carregada de significados sociais, culturais e políticos.

3 – APRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE DO CHUMBO

Neste capítulo, apresento o espaço no qual se insere a comunidade do Chumbo, que pertence ao município de Poconé (MT). Para tanto, tracei um pequeno histórico da cidade; logo em seguida, a partir de Munanga e Gomes (2016), discorri sobre o início da formação dos quilombos no Brasil e, depois disso, apresentei a comunidade do Chumbo, o contexto em que surgiu o quilombo e quais lutas foram vividas e estão presentes na localidade.

3.1 UM POUCO DO LÓCUS DA PESQUISA

A comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, conhecida como comunidade do Chumbo, faz parte do município de Poconé–MT (Figura 13 e 14), está situada a 100 quilômetros da capital de Mato Grosso: Cuiabá.

Figura 13 – Entrada da cidade de Poconé–MT



Fonte: site Google.com, 2022.

Figura 14 – Vista de cima do centro da cidade de Poconé–MT



Fonte: site Google.com, 2022.

As Figura 13 e 14 mostram Poconé–MT, o município pantaneiro onde a comunidade do Chumbo está localizada. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade originou-se a partir da descoberta de ouro, em 21 de janeiro de 1777, e se chamou primeiramente Beripoconé, em homenagem a uma tribo indígena que existia na ocasião. Mais tarde, recebeu o nome de São Pedro Del Rei, a mando dos governadores da época, que consideravam uma barbárie o nome “Beripoconé, pois derivava do gentílico “habitou nesta paragem”.

Contudo, em 25/10/1831, foi criado um decreto pelo governo, o qual instituiu a cidade como município, com todos os seus limites, passando a denominar: Villa de Poconé. No ano de 1883, ele foi elevado à cidade, chamando, naquele momento, apenas de Poconé, cidade que, neste ano (2022), completou 245 anos.

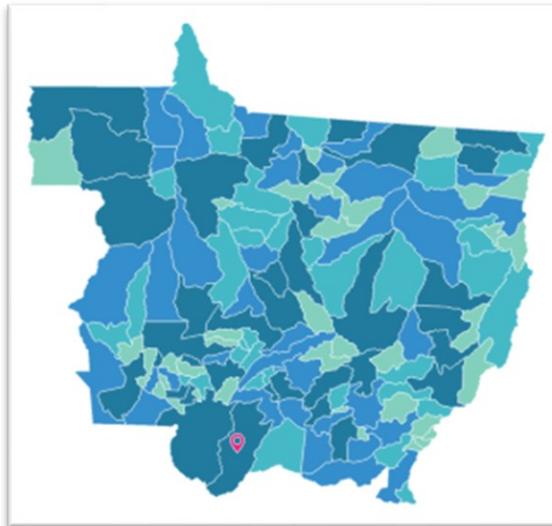
Segundo os dados do IBGE (2017), no último censo de 2010, a cidade contava com uma população de 31.779 habitantes, com estimativa de 33.386 para 2021. A cidade é localizada na Região Centro-Oeste do país e no centro-sul do estado, como mostram as Figura 15 e 16. Até 2020, situado na mesorregião do Alto do Pantanal, seu território estimava-se em 17.156.759 km², sendo seu bioma composto de Cerrado e Pantanal (IBGE, 2017).

Figura 15 – Mapa do Brasil com a localização do estado de Mato Grosso



Fonte: Mapas do MT/MapasBlog, 2021.

Figura 16 – Mapa de Mato Grosso com a localização de Poconé-MT



Fonte: IBGE, 2017.

As festas tradicionais, como as festas de santo, as cavalhadas e os mascarados, o turismo, as comidas típicas e a agropecuária são alguns dos aspectos marcantes de Poconé, lembrando que, por ser considerado o “portal do Pantanal” em Mato Grosso, o turismo é um ponto forte e de destaque aos que desejam visitar o pantanal mato-grossense, fator que influenciou em um aumento da população nas últimas décadas, cujas médias foram acima especificadas de acordo com os dados do IBGE (2017).

Os dados do Censo de 2010 (IBGE, 2017) apontam que, dos 31.779 habitantes, 23.062 habitam a zona urbana e 8.717 se encontram na zona rural. De acordo com as informações

disponibilizadas no site da prefeitura da cidade, até 2018, essa composição estava distribuída em 14 bairros, 5 vilas, 72 comunidades rurais (28 quilombolas), 11 assentamentos e 2 distritos.

Dessas comunidades situadas na zona rural da cidade, 28 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo que a comunidade do Chumbo, locus desta pesquisa, é uma delas. Sua certificação, por meio da Portaria n.º 37, de 9/9/2005, trouxe para seus moradores uma nova perspectiva no que tange à educação como um todo.

As pesquisas realizadas por Mendes (2020) apontam que o estado de Mato Grosso possui 77 comunidades remanescentes de quilombo, sendo que 70 delas possuem certificação expedida pela Fundação Cultural Palmares (dados atualizados pela Portaria n.º 315, de 15/12/2017), instituição pública federal vinculada ao Ministério da Cultura e voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

Ainda sobre a certificação pela Fundação Cultural Palmares, o município de Poconé é o que apresenta a maior quantidade de comunidades, com um total de 27 comunidades certificadas até o ano 2005, as quais podem ser observadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Comunidades quilombolas do município de Poconé–MT

COMUNIDADES QUILOMBOLAS JÁ RECONHECIDAS	DISTÂNCIA ENTRE AS COMUNIDADES E O CENTRO URBANO DO MUNICÍPIO (KM)	QUANTIDADE DE FAMÍLIAS RESIDENTES NA COMUNIDADE
Curralinho	100	5
Retiro	28	8
São Benedito	82	30
Morrinho	56	30
Canto do Agostinho	30	7
Chumbo	36	300
Varal	100	4
Laranjal	68	22
Campina de pedra	55	32
Passagem de carro	130	12
Imbé	59	14
Pedra viva	12	10
Os cágados	38	14
Pantanalzinho	93	17
Morro cortado	127	17

COMUNIDADES QUILOMBOLAS JÁ RECONHECIDAS	DISTÂNCIA ENTRE AS COMUNIDADES E O CENTRO URBANO DO MUNICÍPIO (KM)	QUANTIDADE DE FAMÍLIAS RESIDENTES NA COMUNIDADE
Aranha	75	13
Chafariz/Urumbamba	120	18
Rodeio	86	20
Céu azul	130	8
Minadouro II	40	4
Sete porcos	78	10
Capão verde	127	14
Tanque do padre/Espinal	15	13
Campina II	80	11
Coitinho	78	10
Monjolo	150	10
Jejum	23	12

Fonte: adaptado a partir de Mendes (2020).

Mendes (2020) ressalta que esse número de comunidades quilombolas no município pode ser explicado pela descendência de seus precursores, de outras comunidades quilombolas vizinhas, como a de Mata Cavalo, que fica em Nossa Senhora do Livramento, e de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Podemos constatar, com base no Quadro 2, que o quilombo do Chumbo é o mais populoso entre as comunidades quilombolas do município de Poconé. A história desse crescimento e suas significações serão explicadas nos textos que sucedem este tópico.

3.2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS

Falar sobre a formação dos quilombos passa pela discussão acerca da escravização do povo negro, pois, a partir disso, iniciou-se o surgimento de tais comunidades. A história do negro brasileiro, em se tratando dos que vivem em comunidades rurais, é uma produção recheada de lutas, resistências e de uma negação histórica, contada por fragmentos pela instituição escravista (CASTILHO, 2012).

Espalhadas por todo o país, tanto em áreas urbanas quanto suburbanas, as comunidades negras rurais e remanescentes de quilombos surgiram como continuidade de um longo processo

de escravização, nas primeiras décadas da pós-emancipação, e, mais adiante, com a migração das(os) libertas(os). Em meio ao surgimento dessas comunidades, houve complexas histórias produzidas com formação cultural material e imaterial, criação de território, ocupação agrária e luta por cidadania (GOMES, 2015).

O mesmo autor enfatiza que essas formações foram conceituadas equivocadamente por europeus conservadores como uma construção homogênea de africanos, porém havia inúmeros povos, línguas, culturas e religiões. Em resposta a isso, os negros sempre se manifestaram e se rebelaram contra o regime escravista, sendo o ato de fugir uma das maneiras mais pertinentes encontradas por eles. As comunidades formadas a partir dessa luta receberam diversos nomes, sendo que, no Brasil, a primeira denominação foi “mocambo” e, depois disso, “quilombo”, termo usado na África para nomear acampamentos de guerra e que significava oposição à ordem escravista (GOMES, 2015).

Castilho (2012) chama a atenção para o fato de que o Brasil é o maior país da América do Sul formado por disparidades gigantescas no que diz respeito à igualdade de direitos. Em relação à terra, grande parte dela está nas mãos de poucos e, para a maioria da população, resta quase nada. A diversidade é um ponto forte no país e está presente na cultura, na religiosidade, nos musicais, nas artes e em muitos outros aspectos.

Munanga e Gomes (2016) apresentam os diversos momentos da formação do Brasil, dos quais trataremos por não ser possível falar de quilombo sem essa historicidade. Esse início ocorreu quando os portugueses, à procura de riqueza, chegaram a essas terras, encontraram os indígenas e desconsideraram todas as construções desses povos, oprimindo-os, dominando-os e cometendo as piores atrocidades, sempre se colocando como seres superiores e donos de tudo o que aqui existia.

Com a escassez de mão de obra, houve a necessidade de buscar novos caminhos, o que os levou à África no intento de sequestrar negros, os quais foram trazidos de navio em condições subumanas, para realizarem o trabalho duro nas formações das colônias. Em conformidade com Munanga e Gomes (2016, p. 16), a partir dessa ação:

Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade, através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; Foi esse o regime escravista que fez do Brasil uma espécie de sociedade dividida e organizada em duas partes desiguais.

Essa diáspora foi uma das principais bases para a constituição do povo brasileiro, porém, como Munanga e Gomes enfatizam, as diferenças culturais e religiosas, as danças, as músicas, a cor da pele e os traços morfológicos eram fatores que diferenciavam indígenas, africanos e portugueses, sendo que estes últimos, por sua vez, inferiorizaram os “diferentes”, quiseram fazer mudanças e, como essas modificações em relação às características físicas eram impossíveis, apostaram na “conversão religiosa” para aculturar esses povos.

Nesse processo de conversão, eles obrigaram a padronização do idioma português, interferindo em seus credos e na forma de se vestirem e comportarem. Tudo isso, conseqüentemente, causou o domínio, a invasão e a exploração de todas as riquezas, além de uma sujeição na qual as culturas africanas e indígenas ficaram por séculos sendo reconhecidas como algo inferior, feio e pecaminoso.

Munanga e Gomes (2016) considera que o tráfico negreiro, devido à sua extensão, foi a maior tragédia da história humana. Sabemos que não há a possibilidade de mudar esse fato, porém é possível construir novas histórias e novos finais para essa população que continua, ainda hoje, existindo e resistindo, pois, como enfatizam esses autores: “foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizado que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 20).

Durante séculos, acreditou-se em passividade por parte das(os) africanos no processo de escravização. Esse fato, de acordo com Munanga e Gomes (2016), interferiu e continua interferindo, criando um imaginário da(o) negra(o) passiva(o) e conformista, porém tudo não passa de equívocos que continuam presentes nas piadas racistas no cotidiano, no desconhecimento das lutas, nas organizações, na falta de socialização, no compartilhamento de livros que recontam a história e na ideologia de um não racismo no país.

A resistência negra sempre esteve presente, tanto que houve diversos movimentos por parte das(os) negras(os) na busca pela liberdade, bem como “[...] movimentos espontâneos de ocupação de terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 69).

Ferreira (2017) afirma que, a partir da resistência e da luta de muitas(os) delas(es), a história desse segmento populacional começou a tomar rumos diferentes. Essas organizações nada mais são do que a manifestação de homens, mulheres e crianças capazes de produzir a sua própria cultura, uma cultura tão forte que até mesmo um processo tão desumano de escravização não foi capaz de destruí-la. Cabe ressaltar que, a partir dessas resistências, nascem, na ciência,

as produções acadêmicas, que se reinventam e recontam, sob outros vieses, a história apresentada de maneira reversa por tanto tempo.

Em uma dessas produções, encontra-se a temática das formações dos quilombos. De acordo com Carvalho (2016), essas comunidades remanescentes de quilombos são como gritos de esperança, silenciados pela dor, violência e opressão. Castilho (2012) destaca que quilombo era definido pelo Conselho Ultramarino, um órgão do tempo do colonialismo, como uma habitação de negros fugidos que ultrapassasse o total de cinco integrantes, em regiões despovoadas e sem nenhum rancho levantado, porém a autora salienta que esse não é o mesmo conceito que temos na atualidade.

Essa mudança de conceituação, de acordo com Castilho (2012), decorreu após a aprovação do artigo 68 da CF/1988, que institui: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Para Munanga e Gomes (2016), os quilombos do Brasil podem ter inspirações na África, sendo sua existência um acontecimento necessário onde quer que houvesse escravidão das(os) africanas(os) e/ou seus(suas) descendentes. Assim, os autores entendem o quilombo como uma experiência do coletivo em reação à escravização, sendo integrantes e contribuintes aquelas(es) que sofriam algum tipo de opressão, como os povos indígenas.

Castilho (2012) também nos alerta sobre essa questão quando ressalta que pesquisas contemporâneas sobre quilombo mostram que aqueles existentes desde o século XVIII não eram compostos de raças homogêneas. A presença de índios, de mestiços e, até mesmo, de brancos fugidos já compunha tais realidades, comprovando, com isso, que uma “característica transcultural e pluriétnica se presentifica em muitos dos quilombos brasileiros” (CASTILHO, 2012, p. 91).

Nessa constituição, Munanga e Gomes (2016) conceituam quilombo como uma comunidade de fraternos, livres, com laços solidários e com uma convivência fruto de suas lutas para o resgate de suas liberdades e dignidades, denominada de quilombolas, composta de homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime escravocrata e que, por isso, organizavam-se e desenvolviam ações de rebeldia e luta contra os senhores brancos escravistas.

Seguindo essa linhagem contemporânea de conceituação, Carvalho (2016, p. 45–46) destaca que “[...] as comunidades quilombolas no Brasil, são como gritos de esperança, que embalam canções e alimentam sonhos, tal como a própria terra que, ao se fazer mãe, carrega ao

seio, os filhos e, com ternura, ao mesmo passo que os acolhe, também os instiga a continuar lutando”.

É preciso conhecer a história das(os) negras(os) do Brasil, segundo Munanga e Gomes (2016), pois, a partir disso, cria-se um orgulho dessa herança, na qual se reconhece a força e a importância desses povos na construção desse país, para que se possa recontar a história às futuras gerações e desconstruir estereótipos existentes por séculos.

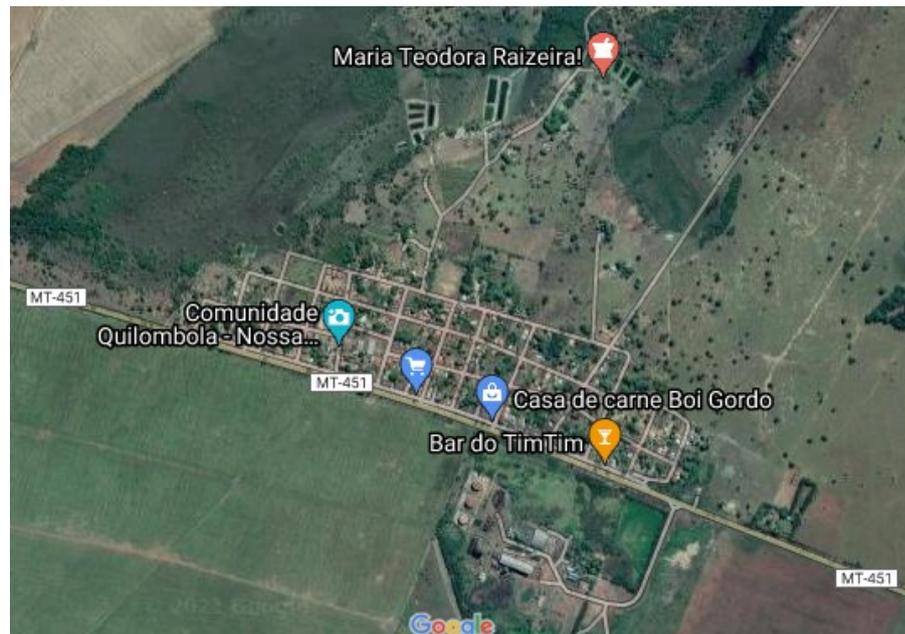
Em concordância com os autores acima citados, o quilombo do Chumbo nasceu nessa nova conjuntura de pós-libertação dos escravizados, tendo, como precursor, Manoel Metelo de Campos, um ex-escravizado, libertado a partir de sua própria luta, como será exposto nas linhas a seguir. Contudo, antes disso, é importante ressaltar que, mesmo após tanta resistência, ainda é preciso, por parte das(os) negras(os), ter persistência para que se implementem as políticas já conquistadas em forma de lei.

3.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CHUMBO, POCONÉ–MT

A comunidade quilombola do Chumbo está localizada a 100 quilômetros da capital de Mato Grosso, Cuiabá, e a 36 quilômetros de seu município: Poconé–MT. O acesso à comunidade é pela Rodovia Adauto Leite, que fica às margens da MT–450 e liga Cuiabá a Poconé. Antigamente, ela era composta apenas de vegetações do Cerrado e hoje estão caracterizadas pelo agronegócio (soja, milho etc.) e/ou pela agropecuária (pastos e gado), que regulam a economia local. Além disso, para se chegar à comunidade do Chumbo, passa-se por várias outras comunidades e fazendas.

As Figura 17 e 18 apresentam as imagens da comunidade do Chumbo e do trevo de acesso a ela.

Figura 17 – Imagem de satélite da comunidade do Chumbo



Fonte: site Google.com, 2022.

Figura 18 – Trevo de acesso à usina (à esquerda) e à comunidade do Chumbo (à direita)



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A história da comunidade aqui apresentada foi construída a partir dos relatos do Seu Juca, meu pai, e dos escritos encontrados em Pereira (2017) e Mendes (2020). Pereira (2017) refere-se ao Seu Juca como um dos guardiões da história local, um ancião que nasceu e cresceu na comunidade, hoje com 74 anos, que conta heroica e orgulhosamente a história do nosso povo para todas as pessoas que se interessam. Ao pedir para que ele me contasse mais uma vez, mas agora com propósitos específicos, vi sua alegria em poder contribuir com esta pesquisa.

Nos relatos do Seu Juca, a comunidade começou com seu avô Manoel Metelo, “que veio trazido como escravizado da cidade de Patos de Minas/MG para trabalhar na Comunidade de

Morraria, na região de Poconé-MT, por volta da década de 1880” (PEREIRA, 2017, p. 47). Manoel veio para Mato Grosso ainda criança e viveu na senzala junto com seu pai, que faleceu enquanto ele era pequeno e que, por isso, foi criado por outras pessoas, as quais também eram escravas(os) e viviam na mesma senzala.

Ali cresceu, trabalhou e se casou. Da senzala da Morraria, Manoel teve contato com outras senzalas de Mato Grosso, que ficavam na região da Cutia, e, a partir desse contato, conheceu outra mulher. Mesmo casado, ele iniciou uma vida extraconjugal e, desse relacionamento, teve outros filhos, com os quais não conviveu, mas, nas palavras de Seu Juca (2002): *“e assim ele teve um monte de filho com minha avó, não é dizer que ele criou, quer dizer que ele teve com minha avó, só que ele dava assistência de começo a fim, enquanto ele viveu, ele tratou do filhos”*.

Após a libertação dos escravizados, o senhorio de Manoel se negou a dar a sua libertação e apenas o procurou para fazer um contrato que durou quatro anos. Durante esse contrato, não poderia haver nenhuma “queixa” a respeito dele e, caso isso se concretizasse, aí sim ele “ganharia” a alforria. Essa proposta chegou como uma esperança, pois, apesar de já ter sido proibida a escravização, muitas(os) negras(os) continuavam vivendo sob as mesmas condições. Segundo Seu Juca, não era de vontade do patrão dar a liberdade do Manoel, visto que ele era um homem trabalhador.

Quando veio o tempo da liberdade, a senhoria veio conversar com ele e disse: Manoel, você é um homem trabalhador, então, eu vou fazer um contrato com você. Daqui quatro anos, se você num dá o que ninguém, os guarda tê o que clamá do cé aqui pra mim, aí eu vou te dá a carta da liberdade, que é a carta de alforria. Então, aí foi uma esperança pra ele, mas só que a liberdade, o grito da liberdade já tinha saído, mas eles tavam lá na senzala e ninguém sabia. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Após o Manoel trabalhar fielmente durante os quatro anos, o patrão não quis cumprir com o que havia prometido e tentou convencê-lo de que ali na senzala era o melhor lugar para ele.

Quando chegou o final dos quatro anos, meu avô foi falar com ele, né, mas ele não quis dar a carta de alforria pro meu avô. Aí disse pro meu avô que meu avô tinha que ficá lá memo. Mas meu avô falô: “Mas como? Eu com tudo esse de filho?” ... Ele falou: “como que eu ficá com tudo esse de filho, aí pra mim tratá e eu aqui na senzala, como que eu vou tratá de meus filho tudo? Então eu quero tê liberdade pra mim trabalhá por conta própria, pra mim dá sustentabilidade aos meus filhos.” Mas, o senhô não aceitou: “Ah eu não vou te dá a carta de alforria.”. “Uai, mas o sinhô prometeu pra mim minha carta de alforria se eu num desse o que clamá, agora se o

sinhô num querê me dá a carta de alforria, eu vou tê que fugi daqui.” (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Isso ressalta o que Munanga e Gomes (2016) nos trouxeram sobre o fato de que, após a abolição, durante um bom tempo, ainda foi continuado o “ranço” escravista. As relações entre ex-escravizados e seus senhores continuaram nos mesmos moldes de antes, ou seja, a nova situação que se instalou não foi aceita pela sociedade, sendo preciso um longo processo de luta e resistência (que permanece até os dias atuais – grifo nosso), a partir de um novo contorno, na busca pela igualdade e pelo acesso aos lugares sociais, pois essa “liberdade” e, consequentemente, esses direitos não foram dados e muito menos aceitos pela elite.

Foi justamente o que aconteceu na história de Manoel, o qual ouviu que os senhores de escravizados consideravam que aquelas condições de vida eram o melhor lugar para eles, fazendo parte de uma abordagem colonialista, que justificava tais diferenças como um ponto de partida necessário dentro desses ideais:

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. (LUGONES, 2014, p. 936).

Essas ideias predominaram durante séculos, porém, mesmo dali de dentro daquela senzala, a(o) negra(o) sempre lutou por essa “liberdade”. Isso foi evidenciado no fato de que o Manoel não aceitou a tal proposta, dizendo que não poderia continuar ali já que tinha muitos filhos e queria dar sustentabilidade a eles. Não obtendo êxito em seu pedido, mesmo diante da ameaça de morte, ele teve que fugir entre as estradas, durante a noite, e as matas, durante o dia, e conseguiu pedir ajuda a um fazendeiro na comunidade do Buriti. Segundo Seu Juca, ali estava um homem chamado Cesário Pedroso, a serviço do governo, o qual possuía armamentos que foram utilizados durante a guerra.

Manoel chegou até o Sr. Cesário, que já o conhecia, para pedir ajuda por saber do seu poder e dos temores que os fazendeiros da região sentiam por ele. Ao relatar sua história, ele foi compreendido:

[...] não, pode ficar aí, Manoel. Você pode ficá aí. Eu vou chamá a tropa, os jagunço e nós vamos ficá na retaguarda, esperano. Então ele ficou na retaguarda ali esperano. Esperaro por três dias, num veio. Aí o Cesário disse: Agora nós vamos rumá, nós vamo lá. Rumô a força aqui e foro. Foro já com condução pra trazer a mudança de meu avô... Eles chegaro e sitiario tudinho lá e tomaro conta e fizero ele fazê a carta

de alforria pro meu avô e daí carregaro a mudança dele pra trazê. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Essa fazenda, de acordo com Seu Juca (2022), chamava-se Seco e ficava “*pra cá de Jangada, município de Mato Grosso*”. Voltando à história do Manoel Metelo, após esse acontecimento, ele pegou a carta de alforria e partiu sem a esposa, que quis permanecer no local. Nesse processo de separação, eles dividiram os quatro filhos, ficando a mãe com as meninas e o pai com os meninos.

Dessa forma, Manoel deixou a fazenda com seus dois filhos, que, até então, sempre viveram na senzala. Cabe ressaltar que ele também já tinha outros filhos fora do casamento, sendo que o pai do Seu Juca, meu avô Sebastião Metelo, já estava com 12 anos.

Após chegar aqui, Manoel foi visto por um senhor chamado Tobias, que morava na comunidade do Buriti e que, inclusive, já o conhecia da casa do Sr. Cesário. O senhor Tobias, por já saber da fama de trabalhador que Seu Manoel tinha, fez então uma proposta, nas palavras de Seu Juca:

Oia Mané, eu vô leva ocê lá po Chumbo, eu vô arrumá um pedaço de chão pro cê lá, vô te vendê pro cê rumá sua vida.” *Aí meu avô disse pra ele: “Mas como que eu vô, seu Tobia, compra terra se eu não tenho nada de dinheiro?”*. *“Não! Eu vou fazê uma coisa bem feito pro Cé, num preocupa com negócio de pagamento. Eu vou fazê facinho pro cê. Ocê é um home trabaiaadô, todo ano trabaia, faz sua roça, do que ocê colhê de sua roça, cê me dá um pouco de cada um. Num quero que ocê fica sem comê, cê tira da dispesa e o que for fora de sua dipesa ocê me dá um pouco...”*. *Aí ele aceitou a proposta e começou a trabalha lá. Esse ano, ele fez roça lá no Buriti... lá a terra é muito boa e ele colheu arroz, feijão, milho até mandioca.* (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Nos relatos do Seu Juca, o senhor Tobias é visto como um homem muito bom e caridoso, mas, na verdade, como já mencionado por Mendes (2020), o que ocorreu foi a continuidade da exploração da mão de obra desses trabalhadores pelos fazendeiros que queriam fazer crescer seus patrimônios sem ter que pagar pelos serviços, ou seja, a escravização continuou mesmo após a dita carta de alforria.

É o que ocorreu em Mata Cavalo, conforme cita Castilho (2012), em que as terras foram “doadas” pelos patrões, os quais, em leito de morte, não tinham herdeiros para cuidar delas. Assim, fizeram acordos para que seus “súditos” cuidassem e ficassem com suas terras como forma de pagamento. A autora afirma que:

A doação de terra a escravizados parece revelar um paradoxo que estaria no fato de representar, pelo menos em vista da historiografia mais recente sobre

escravidão, a negação das premissas de que um sistema baseado no trabalho negro forçado postularia, como fundamental e exclusivo, a propriedade da terra aos senhores brancos. Mas, concretamente, ela parece ressuscitar a imagem do “bom senhor” ou da “branda” escravidão brasileira de uma historiografia mais antiga. (CASTILHO, 2012, p. 64).

Isso revela também o que Pereira (2017) salienta sobre a historiografia dos quilombos, a qual mostra o quão plurais foram as suas formações e composições, sendo a compra de terras uma delas, como evidenciamos na formação da comunidade do Chumbo. Autores como Moura (2017) e Castilho (2012) concordam que os quilombos contemporâneos não constituem apenas comunidades formadas por negros fugidos, mas se apresentam com diferentes constituições.

Atualmente, podemos conceituar Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo (MOURA, 2017, p. 3).

Após esse primeiro ano de trabalho, em 1912, o Seu Metelo mudou-se para o Chumbo, onde seria futuramente as suas terras, período esse em que ele também trouxe os filhos para o trabalho e que, conseqüentemente, ajudaram-no a pagar a terra. Vale destacar que os filhos os quais herdaram a terra foram apenas aqueles que o acompanharam e trabalharam para o pagamento dela e que, a partir disso, surgiram as primeiras famílias da comunidade.

O Senhor Metelo adquiriu, nesse primeiro momento, 250 hectares de terras, e, aos poucos, foi aumentando a extensão territorial com a compra de novos hectares. Na formação inicial da comunidade, no início do século XX, residiam 20 famílias, que, juntas, ajudaram no seu desenvolvimento. (PEREIRA, 2017, p. 48).

As casas da comunidade eram, nesse início, todas de pau a pique e cobertas de sapé, pois os moradores tinham a agricultura familiar como única forma de trabalho, de onde era retirada toda forma de subsistência. Após a morte do patriarca, seus filhos permaneceram na comunidade, sendo que Sebastião Rosa de Lima, conhecido como Sebastião Metelo, pai de Seu Juca, era o que tomava a frente das negociações da terra, por exemplo, do pagamento dos impostos.

A comunidade foi crescendo devido à formação das famílias, além da popularidade que foi aumentando nos arredores. A casa do Seu Sebastião, meu avô, transformou-se em referência de festas e de acolhida de muitas pessoas dos arredores e, até mesmo, das cidades, como Várzea Grande–MT.

As notícias correram e houve até pessoas que se interessaram e vieram pedir um pedaço de terra para morar. O Sebastião doou vários pedaços de terra para a prefeitura, onde estão construídos a escola, o posto de saúde, a creche, a quadra poliesportiva, o centro comunitário e a igreja católica. A partir do trabalho, ele conseguiu adquirir gado e fez crescer seu patrimônio.

Os outros herdeiros de Manoel Metelo, aqueles reconhecidos legalmente, Jacob Metelo e José Metelo, também constituíram família, cujos herdeiros permaneceram na comunidade, porém se mantiveram apenas no cultivo das roças para a subsistência. Pereira (2017, p. 50) destaca que:

Essa prática do uso comum da terra, iniciada por seu Metelo, permaneceu por um longo período na comunidade. Daqueles que ali chegavam não era cobrado nenhum valor, tendo eles o direito a um pedaço de terra para plantio e criação de pequenos animais. Foi assim que a Comunidade do Chumbo nasceu: como um abrigo para os que necessitavam.

Até então, a sobrevivência na comunidade era oriunda da agricultura familiar, com a produção de arroz, milho, mandioca, feijão, banana, entre outros, para uso exclusivo das famílias, em que eram realizados muxiruns⁷ em todas as etapas: roçadas, curvaradas, plantios e colheitas. Cabe destacar que os produtos cultivados eram divididos de maneira igualitária. As carnes consumidas nessa época, de acordo com Seu Juca, eram de galinha, pato e angola, cujos animais eram criados no quintal, além de porco e de gado, que seu pai criava, em sua maior parte, para o consumo. Isso demonstra o que menciona Mendes (2020, p. 72):

As comunidades quilombolas guardam em si uma hereditariedade encoberta. Entretanto, é um dos grupos sociais que mais precisam de apoio para manterem vivas suas expressões culturais, somadas por tradições e costumes que passam pela música, gastronomia e danças.

Os finais de colheita eram sempre comemorados com festas e rezas, quando, nas palavras de Seu Juca, eles agradeciam a Deus pelas bênçãos, comiam, bebiam e dançavam o siriri. Até aqui, as trocas eram muito comuns e os pratos que se faziam em casa eram sempre compartilhados entre os familiares, assim como os outros tipos de ajuda.

⁷ Trabalhos realizados em mutirão sem pagamento de mão de obra.

3.3.1 O início da mudança

A partir de 1980, a comunidade do Chumbo começou a passar por uma mudança muito grande em toda a sua estrutura, pois um dos irmãos Metelo vendeu suas terras e, com essa venda, iniciou a construção de uma destilaria. Por conta disso, muita gente passou a vir para esse local, almejando lucros, uns à procura de ouro e outros, de trabalho. Seu Juca contou que os gringos vieram escavar as terras que não eram suas e que, após essa ação, disseram não ter encontrado ouro algum, constatando somente a presença de chumbo⁸. A partir desse momento, a comunidade, que até então era chamada de Seis Marias do Guanandi, passou a ser conhecida como Chumbo.

Com a implantação da usina na comunidade, houve uma mudança em todos os sentidos no bojo dela. Na visão de Pereira (2017, p. 46):

A empresa, por um lado, gerou emprego e renda para a população local, atraiu imigrantes de outras regiões e estados brasileiros, na sua maioria nordestina, que passaram a residir na comunidade e constituir famílias. Por outro lado, alterou profundamente os costumes e tradições dos antigos moradores, além de enfraquecer a agricultura. A partir de então, iniciou-se a construção de cercas e outras formas de regulamentação do território.

Não há como negar as imensas perdas ocorridas após essa mudança, pois, com essas novas convivências, os moradores tiveram de se reinventar e, pouco a pouco, foram perdendo as suas terras e os seus plantios, dando lugar à monocultura, além de ver nossos pais saindo do que é seu para servir ao patronato branco, com a desvalorização da mão de obra. Nesse sentido, Castilho (2008, p. 74) afirma que: “A interculturalidade, ou seja, o contato com a cultura capitalista dominante que estimula e reforça o individualismo, incorporado por essa parcela da população, tem gerado conflito com aqueles moradores mais antigos que valorizam a tradição.”

Essa interculturalidade ocorrida em Chumbo trouxe e continua trazendo uma estrutura completamente diferente das de outros quilombos existentes no país, pois não há mais terras em comum, uma vez que os moradores já não são mais apenas os consanguíneos ou de comunidades vizinhas. Hoje, há uma mistura de povos, principalmente nordestinos, que enfrentam diariamente os desafios pela sobrevivência na comunidade.

⁸ Moradores da comunidade acreditam que, naquele local escavado, havia ouro sim porque os “gringos” desapareceram em uma noite e nunca mais apareceram. Então, eles imaginam que o ouro encontrado foi suficiente para ficarem ricos e, por saberem que não poderiam continuar escavando terras alheias, desapareceram com o que tinham em mãos.

Em trechos da entrevista que Seu Juca fez a Mendes (2020), ele narrou que as terras continuaram sendo vendidas pelos seus parentes e, até mesmo, pelos seus irmãos. A venda realizava-se de maneira muito simples, com apenas um recibo e a justificativa de que a terra não “era de ninguém”, porém, logo após a “negociação”, os cooperados da época, que eram fazendeiros dos arredores, legalizaram a documentação, comprovando serem donos dessas terras.

Oficialmente, a comunidade do Chumbo foi fundada em 23 de agosto de 1895 e, em 2022, completou 127 anos. Os festejos no aniversário da comunidade são muito comuns e organizados voluntariamente pelos moradores, com exceção dos dois últimos anos, devido à pandemia causada pelo coronavírus, quando tivemos que nos isolar para combater a proliferação da doença.

A parte financeira para essa festa é custeada pela Prefeitura Municipal de Poconé, mas todos os demais trabalhos são feitos pelos moradores, além de ocorrer diversas atividades, como as celebrações religiosas, católica e evangélica, e a noite cultural, com apresentações dos grupos da comunidade: siriri, carimbó, cururu, entre outros, para angariar fundos destinados a esse festejo.

A Figura 19 evidencia um dos momentos festivos da comunidade. Nessa ocasião, a escola, por meio de suas atividades, uniu forças no sentido de valorizar os saberes e a cultura que são produzidos na vida diária e que se materializam nas ações educativas.

Figura 19 – Festa de aniversário da comunidade do Chumbo com o desfile dos alunos da ENSA



Fonte: acervo particular da moradora, professora e líder na comunidade: Juliana, 2022.

Existem também outras festas na comunidade, mas a principal é a de Nossa Senhora Aparecida, que acontece em outubro. Essa é uma festa católica com grande participação da comunidade, das comunidades vizinhas e de várias cidades, como Poconé, Várzea Grande e Cuiabá. Mendes (2020) enfatiza a importância de se estudar a história de vida dessa população, pois, a partir desse estudo, é possível conhecer os fatos e verificar as consequências dos processos sociais ocorridos que influenciaram diretamente na vida de cada um, tanto de forma individual quanto do grupo como um todo.

As festas de santo também foram evidenciadas em Mata Cavalo, na pesquisa de Castilho (2008), como um momento de “encontro, lazer e descontração”, sendo o aspecto religioso a parte mais importante. Dessa forma, nesses momentos, os laços se fortalecem por meio das conversas e lembranças, possibilitando as novas trocas e o fortalecimento da identidade.

Atualmente, a infraestrutura da comunidade conta com bares (sendo o mais popular o Bar do Dito, onde as pessoas se reúnem todos os finais de semana para conversar, jogar sinuca e beber); lanchonetes; lojas de roupas; Correios; salões de corte masculino; quadra poliesportiva; mercados; oficinas de moto; lava a jato; igreja católica; igreja evangélica; praças populares; campo de futebol; Posto de Saúde da Família (PSF), que atende à comunidade e aos circunvizinhos; um Centro de Educação Infantil (CEI) Vovó Teófila, com atendimento de crianças de 0 a 5 anos, e uma escola municipal denominada Escola Nossa Senhora Aparecida (Ensa), que oferece o ensino fundamental I e II para alunos de fazendas, assentamentos, comunidades tradicionais, comunidades quilombolas e da própria clientela do Chumbo.

Da Figura 20 até a Figura 29, são registros de alguns lugares sociais e públicos mais comuns da comunidade do Chumbo.

Figura 20 – Posto de Saúde da Família (PSF)



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 21 – Correios



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 22 – Pracinha da entrada da comunidade do Chumbo



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 23 – Pracinha do centro da comunidade



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 24 – Bar do Dito



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 25 – Quadra poliesportiva



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 26 – Escola Nossa Senhora Aparecida (ENSA)



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 27 – Centro de Educação Infantil Vovó Teófila



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 28 – Igreja católica e centro comunitário



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 29 – Igreja evangélica Assembleia de Deus



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Essas figuras mostram os espaços públicos pertencentes à comunidade do Chumbo, fruto de lutas em prol da garantia de direitos sociais para os moradores da região. O Bar do Dito (Figura 24) é muito frequentado pelos moradores do Chumbo e pelas comunidades vizinhas. A quadra poliesportiva (Figura 25) é um local utilizado diariamente pelas crianças e jovens da comunidade. Já a Figura 28 mostra a igreja católica e o centro comunitário à sua esquerda, onde ocorrem as festas da comunidade.

A comunidade do Chumbo é também reconhecida como comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo. Isso transcorreu historicamente com a chegada do padre Joaquim Tébar no município de Poconé, que deu início à formação religiosa nas comunidades católicas do município. Mendes (2020) relata que, em Chumbo, o padre evangelizava os moradores de maneira “até um tanto bucólica”, pois os encontros ocorriam sob as sombras das árvores, já que não havia outros espaços adequados.

Nos relatos de D. Ana Luiza, minha mãe, ela contou que o padre trouxe uma imagem de Nossa Senhora Aparecida para a comunidade e sugeriu a troca do nome Chumbo para o da santa, mas não obteve sucesso porque as pessoas já estavam acostumadas a chamar a comunidade por aquele nome, sendo assim, decidiram unir os dois nomes, ficando registrado como comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo.

3.3.2 Culturas presentes no Chumbo: início e atualidade

*A cultura é pública porque o significado o é.
Geertz (2012)*

Partindo das ideias de Geertz (2012), como na epígrafe acima, a cultura sobre a qual abordaremos aqui é construída comunitariamente com as mesmas significações, ou seja, que tem sentido para todo um povo, o qual, mesmo após tantas interferências, continua resistindo dentro desse espaço que continua sendo negado. O mesmo autor fala de uma cultura, não como poder atribuído casualmente, mas dentro de um contexto do qual a descrição é densa, porém que “podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 2012, p. 29). Nesse viés, falarei das culturas predominantes na comunidade e das mudanças que ocorreram, interferindo nos costumes locais e fazendo nascer culturas diferentes ou a mistura de culturas e identidades.

Hall (2006) salienta que a questão da identidade vem sendo muito discutida dentro das ciências sociais e, em conformidade com o autor, isso ocorre justamente devido ao surgimento de novas identidades. Essas mudanças na sociedade moderna falavam de um indivíduo como

um “sujeito unificado”, mas esse conceito de completamente unificado é fantasioso, na verdade Hall (2006) acredita que a multiplicidade cultural, que é contrária a unidade, é que possibilita as diversas identidades, nas quais poderíamos nos identificar de acordo com o momento, ou ainda uma identidade não fixa, mas que vai mudar de acordo com as mudanças sociais.

Nesse sentido, podemos evidenciar o quanto houve de mudanças no bojo cultural da comunidade do Chumbo, que, no seu início da formação, era constituída exclusivamente da família Metelo, com poucos moradores. A comunidade, de acordo com Seu Juca:

Começô aqui com quatro famílias. Meu avô teve muitos filhos, mas era com várias mulheres. Minha avó, que era a mãe do meu pai, era ali do Jejum⁹ e, depois que meu avô ganhou as terras, ele trouxe os filhos pra ajuda a trabalhá. Ai só uma tia minha, Joana, que veio com ele da senzala que acompanhou o pai, a outra, Francilina, casou e foi morar no Jejum. No mais, foi meus tios José Metelo e Jacob Metelo, mas meu pai era fora do casamento por isso, ele não tinha o nome do pai no registro, mas era conhecido como Sebastião Metelo, assim como o irmãos. Meu avô fez a casa dele lá nos fundos da comunidade. E foi depois que eles casaram e começou a formá as famílias daqui. Meu pai mesmo casou com mamãe, que morava numa comunidade chamada Acorizal, que ficava ali no fundo do Jejum. Eles tiveram bastante filhos, foram 15, mas viveram 9 e hoje só tem eu, com 74 anos. Depois que os filhos casaram e aumentou mais moradores. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Em sua fala, Seu Juca deixa evidente como se deu a constituição da sua família. Em continuação, ele ainda se recordou das inúmeras festas de santo, das bandeiras das festas que visitavam a sua residência e do pai acolhedor, que matava seu gado para alimentar o povo gratuitamente. Relembrou-se ainda dos roçados e de como trabalhava duro na lavoura, olhou orgulhosamente para o tempo e apontou as distâncias para dar ideia do tamanho de suas roças. Hoje, para continuar essa cultura de acolhimento, Seu Juca e D. Ana Luiza acolhem muitas pessoas e já participaram da educação de alguns jovens que se abrigaram em suas casas, além de pessoas que se interessam em conhecer a comunidade ou que desejam ter uma boa conversa.

A cultura do plantio, como já dito anteriormente, era comum na comunidade, porém, depois da ativação da usina, esse cenário foi aos poucos se acabando e, atualmente, não há mais espaços para roças comunitárias. Tal situação não significa a extinção dessas plantações, pois os quintais ainda são locais ocupados para essa atividade e existem também aqueles moradores que residem às margens da rodovia e que aproveitam esses espaços para fazer seus plantios, como mostram as

Figura 30 e 31 a seguir:

⁹ Comunidade quilombola que fica há aproximadamente 14 quilômetros da comunidade do Chumbo.

Figura 30 – Roças às margens da rodovia da comunidade..



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

Figura 31 – Roças de quintais da comunidade.....



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

As Figuras 30 e 31 mostram a preocupação da comunidade com o desenvolvimento da agricultura familiar, com o sustento das famílias e com a manutenção das novas gerações na comunidade. Silva (2020) realizou um trabalho no quilombo Camapotiuva, na baixada maranhense, para analisar a situação do cercamento. Nesses estudos, a autora constatou que os seres expropriados do uso das terras não tiveram alternativas a não ser vender sua força de trabalho e buscar novas formas de subsistência por mão de obra barata nas fábricas. Essa é a mesma realidade que se instalou aqui no quilombo do Chumbo.

No início, foi com a monocultura da cana-de-açúcar, em que tanto os moradores, pressionados pelo sistema e sonhando com um futuro promissor, quanto centenas de nordestinos deixaram suas terras com o intento de trabalhar para os senhores brancos, em

condições análogas à escravidão, sendo explorados por anos com baixos salários ou, até mesmo, ausência deles, até que a usina foi fechada devido a tantas denúncias no Ministério Público.

Mendes (2020), embasada nos relatos do Seu Juca, menciona que havia vários tipos de transmissão de posse das terras no Chumbo. Isso ocorria devido ao desconhecimento dos trâmites legais para a compra e venda de imóveis e, por consequência, à falta de documentos nessas transações, fazendo com que as negociações fossem feitas apenas com recibos e, nesses moldes, muitos se instalaram nas terras se declarando donos.

Toda essa historicidade reforça a certeza de como foi fácil para os monoculturistas se instalarem nas terras do quilombo. “Utilizando-se de novos arranjos estas práticas são reeditadas, dando seguimento também ao êxodo rural e à força de trabalho que muitas vezes direciona-se às indignas condições de trabalho análogo à escravidão” (SILVA, 2020, p. 42).

Nesses mesmos cenários, abordados por Silva (2020), continua a comunidade do Chumbo, a qual, com o fechamento da usina, começou a desenvolver uma outra monocultura, a de soja, que foi se instalando e cercando ainda com mais força a comunidade. Silva e Verçoza (2019) problematizam o atual momento, oportunidade na qual destacaram que a ideologia do agronegócio e do crescimento econômico camufla o processo de espoliação das terras indígenas ou de camponeses, fazendo com que os capitais do agronegócio aumentem, ainda que, para isso, tenha que se eliminar os empecilhos, sejam eles as pessoas ou a natureza.

Na realidade atual do Chumbo, o cercamento está em todos os lados, tanto pela agropecuária quanto pela soja, e o plantio começa às margens da rodovia, como podemos ver na Figura 32.

Figura 32 – Cultivo de soja em frente à comunidade



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A Figura 32 evidencia a força do agronegócio no estado do Mato Grosso, contudo importante se faz destacar que a agricultura familiar, mediante o plantio de pequenas roças na comunidade, apresenta-se como uma forma de resistência, luta e combate à fome no estado.

Todas essas mudanças externas trouxeram mudanças significativas para dentro da comunidade, por exemplo, a instalação da usina, que inseriu outras culturas no local e levou ainda a um crescimento populacional e às alterações das estruturas familiares, fazendo com que surgisse uma nova característica, o processo de migração, que passou a se dar da comunidade para fora dela, pois o emprego naquele local não era mais suficiente a todos os moradores. Assim, muitas(os) filhas(os) do Chumbo tiveram de deixar seus familiares para irem em busca da sobrevivência em outros municípios do interior de Mato Grosso.

É sabido que sair de seu espaço de cultura e de trocas não é algo positivo, uma vez que, permanecendo dentro do quilombo, será possível continuar trabalhando para o fortalecimento dessa identidade. As identidades desses grupos partem de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências partilhadas, pois os quilombos contemporâneos, mesmo estando economicamente empobrecidos, conseguem conservar seus espíritos de luta (CASTILHO, 2011) e, a partir desse entendimento, torna-se possível afirmar que essa situação é, mais uma vez, um forte empecilho que influencia diretamente na vida dos quilombolas da comunidade do Chumbo.

Com tudo isso, assim como evidenciado por Castilho (2011) na comunidade Mata Cavalão, em Chumbo, mesmo diante de tantos desmontes que inegavelmente trouxeram drásticas mudanças, os filhos da terra continuam resistindo, pautados na lei e organizados em associações, lutando constantemente e participando dos grupos de movimento negro, como o Movimento Negro Unificado (MNU), na esperança de “conquistar um dia a liberdade imparcial, o respeito, o reconhecimento, enfim a dignidade humana” (CASTILHO, 2011, p. 67).

Em relação à cultura, uma das lutas para continuar contando e fazendo história ao mesmo tempo está representada no trabalho que nós, mulheres, iniciamos ao realizar com as crianças e as(os) jovens da comunidade o incentivo das danças tradicionais do cururu e siriri, uma vez que percebemos o quanto as influências de fora haviam mudado os nossos costumes de modo que essas danças, as quais foram as primeiras e exclusivas nas festas de nossos pais, não estavam sendo repassadas e, por conta disso, nós não aprendemos a dançar e não estávamos repassando para as(os) nossas(os) filhas(os). Essa consciência, uma vez provocada, fez nascer os grupos de dança nas escolas da comunidade e fora dela.

O primeiro grupo de dança foi criado com o objetivo de participar do festival de quadrilha oferecido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) de Poconé, no qual os jovens se reuniam sob a coordenação de um grupo de mulheres, que criavam as coreografias e pensavam cada detalhe para as apresentações. Foram seis anos consecutivos de participação e vitória do Bonde de São João da comunidade.

O movimento foi crescendo e o grupo Bonde de São João passou então a ter a consciência da importância de fazer crescer a sua cultura e, assim, começou a dançar o siriri, mudando o nome do grupo para Nandaia e, mais tarde, para Afrorir, visando mesclar com danças africanas. Nesse trabalho, jovens e mulheres se reuniam para criar coreografias e ensaiar, a partir da criatividade do próprio grupo, contando com a participação das(os) anciãs, como o Seu Juca, Dona Tereza, entre outros, para tocar e cantar juntamente com as(os) mais jovens, momentos esses em que algumas(alguns) jovens também aprenderam a tocar instrumentos e outras(os), a cantar as trovas da dança.

Outro grupo criado pelas mulheres foi o chamado Pérola Negra, no qual participam mulheres de 25 a 60 anos para dançar o carimbó. Esse grupo é coordenado pela jovem Taísa, que cria a coreografia e realiza os ensaios com as mulheres. Com a pandemia causada pelo coronavírus, todos os grupos foram desativados e, até o presente momento, apenas o Pérola Negra retornou às atividades. Além disso, nas unidades escolares, principalmente na educação infantil, os trabalhos de incentivo à cultura já voltaram a acontecer. A Figura 33 mostra alguns dos grupos de dança da comunidade do Chumbo.

Figura 33 – O grupo Pérola Negra apresentando nos festejos da comunidade



Fonte: arquivo pessoal de Taísa, coordenadora do grupo, 2021.

A Figura 33 demonstra a força da cultura na comunidade do Chumbo. Muitos se perguntam e, até mesmo, perguntam para nós, moradores dessas comunidades “*sem lazer*”: “*Como vocês conseguem viver sem terem para onde ir?*” e “*Não é entediante morar aí?*”. Na verdade, o modo de viver aqui, os laços e as rodas de conversas são maneiras que apenas quem aqui vive e convive consegue compreender e gostar, mas aqueles que vieram, por exemplo, por conta do trabalho, em sua grande parte, gostaram e quiseram permanecer. Por outro lado, as(os) filhas(os), netas(os) e bisnetas(os), que partiram em busca da subsistência, trabalham ansiosos esperando os feriados para poderem retornar e rever sua terra e seus familiares.

Nas tardes das famílias chumbenses, é comum a roda de conversa embaixo de mangueiras no quintal, onde se encontram comadres, crianças, amigos e familiares para tomar o café, conversar e contar histórias de uma maneira muito alegre e espontânea. Nos finais de semana, tem-se o costume de ir à igreja e muitos se reúnem nos bares e lanchonetes, geralmente as mesmas famílias, sendo que o Bar do Dito é um dos mais frequentados, como já mencionado anteriormente.

Os domingos também são vividos geralmente pelos encontros na casa dos patriarcas para o almoço em família, sendo que há costumes de, no período da tarde, frequentarem as festas de santo de comunidades vizinhas ou de participarem dos torneios de futebol organizados pelas comunidades camponesas, sendo este um grande potencial de diversão dos moradores. Aqui, desde a infância, as reuniões na quadra ou no campo são diárias, tendo escalas entre homens e mulheres para os treinos.

4 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Experiência é um termo chave.
Clandinin e Connelly (2011).*

Em se tratando do caminho que percorri para alcançar o puzzle da minha pesquisa, evidencio que a experiência é a chave principal, cujo embasamento foi obtido nas teorias do casal Clandinin e Connelly (2011), que realizaram estudos a respeito da investigação narrativa durante décadas, em que todas as pesquisas realizadas estiveram alicerçadas entre teoria e prática, enfatizando a experiência, a partir das teorias de Dewey (2011), como um elemento indispensável nesse tipo de estudo.

A leitura de *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa* (CLANDININ; CONNELLY, 2011), para mim, foi um divisor no entendimento dessa metodologia. Primeiramente, porque sou iniciante no campo da pesquisa, o que explica o fato de eu ter tantas dúvidas, e, estando nessa situação, percebi ainda que muitas orientações obtidas do meu orientador e coorientador, por meio do WhatsApp, visto que minha pesquisa iniciou no período da pandemia causada pela covid-19, não estavam sendo compreendidas por mim e, somente após várias leituras e depois de ouvir dezenas de vezes os áudios encaminhados por eles, o entendimento foi se fazendo presente.

Em segundo lugar, pelo fato de a escrita da obra partir de exemplos concretos, o que vai não apenas conceituando a pesquisa narrativa como, principalmente, mostrando como se faz a pesquisa narrativa. Na verdade, era esse mesmo o objetivo dos autores: “Nossa intenção é a de não definir pesquisa narrativa, mas mostrar a pesquisa narrativa pelo recontar do que os pesquisadores de narrativa fazem” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18).

Por fim, por eu me identificar com a metodologia de narrativas. Na verdade, esse identificar talvez esteja ligado ao fato de eu ter crescido ouvindo os mais velhos, pois, na convivência em minha comunidade, como mencionado em minha narrativa, essa é uma experiência que esteve muito presente em minha vida durante a infância, mas que, com o passar do tempo e a correria cotidiana de trabalho, fui me afastando um pouco desses costumes.

Coadunando com Batista (2006), a realização desta pesquisa foi uma oportunidade de autorreflexão, na qual precisei retroceder para avançar e ampliei o conhecimento sobre a vida, a luta e a resistência do meu povo, além de um maior entendimento sobre a importância de ouvir os mais velhos.

A escrita está em primeira pessoa, uma característica da pesquisa narrativa. Sobre essa questão, Perazzo (2015, p. 5) afirma que:

Trazer a primeira pessoa do relato para a ciência pode significar uma inovação no trabalho acadêmico, que exige novos métodos para análise e interpretação de relatos de memória, constituídos como fontes de pesquisa, proferidos oralmente por sujeitos que se recordam do passado no presente e escolhem, a partir de quem são como sujeitos da história, o que querem relatar, contar e resgatar sobre si próprios e seu tempo.

Clandinin e Connelly (2011) salientam que, se entendemos o mundo de forma narrativa, então esta é a melhor forma de estudá-lo. Eles ainda afirmam que, enquanto pesquisadores, não conseguem fazer de outra maneira, pois são as narrativas que possibilitam o entendimento e a representação das experiências. Isso significa que esta pesquisa trabalha com as relações que vão do pesquisador para o participante, do participante para o pesquisador, do campo para o texto e do texto para o campo.

Contudo, pensar narrativamente e fazer pesquisa narrativa é uma tarefa um tanto quanto desafiadora, pois é preciso se esforçar para o entendimento das várias experiências que temos em campo e, ao mesmo tempo, ter o entendimento e a tranquilidade de que “Na pesquisa narrativa é impossível como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um self perfeito, idealizado, investigativo, moralizante” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98). Sendo assim, as interpretações desta pesquisa não se apresentam como uma verdade absoluta, muito pelo contrário, cabem múltiplas outras interpretações, cada qual tendo o seu devido valor.

Em uma perspectiva de um espaço tridimensional, segundo as teorias de Dewey (2011), o tempo, o lugar e as interações são processos que fazem com que as narrativas experienciadas possam ser contadas e vividas, recontadas e revividas, sendo esse processo de ir e vir entre os participantes e os pesquisadores.

Nesse fazer ciências sociais, as histórias ressoam e a narrativa passa a ser um meio de compreensão das experiências vividas, que são, na verdade, as histórias que as pessoas vivem e têm a oportunidade de contá-las nesse espaço tridimensional, em que elas memorizam o passado, reafirmam-se no presente e criam ideias para se modificar e pensar em novas formas de viver, ou seja, de compor novas histórias. Nesse caminho de fazer uma investigação narrativa, o pesquisador resgata memórias entre retrospectiva e prospectiva, ainda que sem fazer uso de nenhum outro instrumento, e constrói novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Em uma investigação bibliográfica realizada por Aimi e Monteiro (2022) sobre a pesquisa narrativa utilizada entre 2004 e 2017, os dados apresentam resultados de que ela tem tido uma constância considerável no campo educacional a partir da década de 80, sendo que foi constatado um crescimento na utilização da investigação narrativa referenciada em Clandinin e Connelly (2011). Isso fortalece a escolha dessa metodologia, que “anuncia-se como uma possibilidade de entender e de compor sentidos sobre a experiência” (AIMI; MONTEIRO, 2022, p. 3), levando-se em conta tanto a experiência do participante quanto do pesquisador.

Evangelista (2017), na apresentação de sua tese, discorreu sobre sua tentativa de reinvenção da escrita a partir da pesquisa narrativa. O autor enuncia que ela se constituiu uma difícil tarefa, pois seu trabalho estava modelado na escrita acadêmica formal e, devido a isso, foi necessária uma reaprendizagem de escrita que, após as tensões, emergiu nessa nova metodologia de se fazer pesquisa:

Então, não se trata apenas de encontrar uma maneira de escrever, para, além disso, é preciso adentrar um novo referencial e mover-se com ele ao tempo em que se vive nos contextos de investigação as histórias a que se almeja a investigar, para tanto necessitei desenvolver paulatinamente o pensamento narrativo, sem o qual não se pode levar a cabo uma Pesquisa Narrativa, tampouco escrever narrativamente (EVANGELISTA, 2017, p. 12).

Dessa forma, entendendo a pesquisa narrativa, em conformidade com as teorias de Perazzo (2015), apreendemos que cada sujeito possui uma maneira de narrar sua história e sua trajetória de vida. Essa subjetividade provém de uma visão que ele constrói a partir de seu lugar no mundo e, dessa forma, sua narrativa não busca uma verdade pura e absoluta, tratando-se de uma percepção única e individual.

As experiências aqui narradas, dentro de um espaço tridimensional, em que o tempo, o lugar e as interações ocorrem e são compreendidos a partir de uma recontagem revivida, configuram a reconstrução de outros sentidos, que serão simultaneamente interpretados nessa mesma direção, ou seja, levando-se em conta esse mesmo espaço tridimensional.

Assim, é preciso considerar os tempos nos quais os fatos ocorreram: presente, passado e futuro, já que não há uma interrupção das histórias, como bem afirmam Clandinin e Connelly (2011), pois as pessoas continuam vivenciando no momento em que as estão contando, o que significa que esse processo é ininterrupto, diante disso, ao fazer pesquisa, encontraremos as pessoas em plena vivência e, nesse fazer, ocorrem trocas contínuas entre o pesquisador e o pesquisado.

Partindo desse pressuposto teórico metodológico da pesquisa narrativa, baseando-se em Clandinin e Connelly (2011) e em autores dentro dessa mesma perspectiva, é que desenvolvi este trabalho objetivando, em primeiro plano, entender como ocorreu a passagem de uma educação tradicional burguesa para uma educação quilombola na comunidade do Chumbo, município de Poconé, no estado de Mato Grosso.

Em segundo plano, como objetivos específicos, procurei evidenciar os saberes quilombolas presentes, dialogando com anciães e professoras, por meio de entrevistas abertas, para verificar o entendimento desses sujeitos sobre a educação embasada nos etnossaberes, além da interação entre esses saberes e a escola.

De igual modo, como Miguel (2017, p. 16), percebi que, ao realizar a pesquisa narrativa: “O fazer narradora passou a alimentar o meu fazer pesquisadora. Ao mesmo tempo, o meu fazer pesquisadora nutriu o meu fazer narradora. E ambos me ajudaram a compreender o meu ser educadora.”

O convite para a entrevista foi feito individualmente, bem como durante um encontro que tivemos no centro comunitário, sendo possível ir à casa de algumas dessas pessoas, como a de Seu Juca, de D. Ana e de outras três participantes. Foi unânime a aceitação das(os) convidadas(os) para contribuir com a pesquisa. As entrevistas foram abertas, em que me apresentei como mestranda às(aos) participantes e percebi, no olhar e nas manifestações, a satisfação delas(es) em me ver fazendo uma pesquisa em nossa comunidade e, ao mesmo tempo, a alegria delas(es) de poder contribuir com este estudo.

A primeira entrevistada foi D. Eva, que, assim como as(os) outras(os), quis ser apresentada por seu próprio codinome. Percebi que ela estava se preocupando em “estar falando a coisa certa”, como se eu estivesse esperando uma “resposta correta”, e, nesse momento, eu expliquei que, nesta pesquisa, não havia esse conceito entre certo e errado e que todas as narrativas seriam ouvidas e valorizadas.

As entrevistas foram gravadas e os assuntos foram abordados no decorrer das conversas, surgindo temas como: educação na infância, constituição familiar, se elas(es) estudaram ou não, como era a escola, quem eram os professores, quais conteúdos eram abordados, o que elas(es) consideram como educação, quando foi que ouviram pela primeira vez as palavras quilombo e quilombola, se elas(es) consideravam quilombolas e como está a escola na atualidade: se há interação com a comunidade, como está o currículo escolar e como é a relação junto à comunidade escolar.

Sousa e Oliveira (2015, p. 150) destacam que: “É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros”.

Nessa direção, fui percebendo que, quanto mais o tempo passava, mais as narrativas iam fluindo naturalmente e eu me alimentava da história do meu povo. Por vezes, fiquei emocionada por conhecer detalhes de sofrimentos e de resistências que foram vividos por eles. Isso tudo me fez entender o que destacam Clandinin e Connelly (2011) quando enfatizam que, na pesquisa narrativa, não há a possibilidade de ficar como mero ouvinte, pois existe uma troca entre pesquisador e participante, ou seja, que se entrelaça no falar e ouvir reciprocamente. Essa troca também evidencia que “a educação existe onde não há a escola” (BRANDÃO, 2003, p. 5).

Fazendo pesquisa narrativa com o meu povo, percebi que elas(es) querem falar, contar suas histórias e ser lembrados. Isso ficou muito claro principalmente quando convidei a D. Ana Luiza, pois nem cheguei a concluir a minha fala e ela respondeu de imediato: “*Quero sim participar, é uma alegria muito grande poder contribuir na sua pesquisa*”. Seu Juca também foi outro participante que demonstrou alegria todas as vezes em que precisei conversar.

Durante as conversas e tantas histórias, conheci detalhes que me causaram dor, por exemplo, ouvir que os meus bisavós, tataravós e tantos outros ancestrais morreram na senzala, causando-me indignação e revolta, mas, ao mesmo tempo, impulsionando-me a querer continuar para que novos rumos sejam construídos.

Nesse contexto, esta pesquisa é uma maneira de descolonizar. Mignolo (2017, p. 13) destaca a importância de estarmos unidos pela “união do agir através do pensar e do pensar através do agir, trocando e deslocando a distinção entre a teoria e a prática”. Indo ao encontro dessa teoria, entendemos a importância de uma pesquisa como esta, em que a intenção jamais seria a neutralidade, pois só assim podemos denunciar injustiças e anunciar uma educação que realmente faça sentido à vida das pessoas.

Além das gravações, foram feitos registros com fotos, por entender, assim como Magni (1995), que as fotografias ajudam a permitir a recomposição na busca de entender o outro. Utilizei esse recurso para apresentar dados que podem ser passados despercebidos ou, ainda, que podem ser lidos tanto por mim, enquanto pesquisadora, quanto pelos que apreciarem a leitura desse texto, pois as interpretações fotográficas são múltiplas, permitindo que cada um possa extrair da imagem a sua própria leitura.

A respeito dessa interpretação, Bitencourt (1994, p. 5) destaca que:

A imagem fotográfica é polissêmica na medida em que ela pode ser lida sem regras predeterminadas [...]. Ao nos ensinar a interpretar o mundo que nos cerca, a cultura estabelece normas de interpretação, mas as variações nesta teia de interpretações, é tão diversa como os indivíduos que compõem a sociedade.

O autor também vem falar do uso da fotografia na pesquisa “como um documento interpretativo que em muito se assemelha ao trabalho das ciências sociais com o seu empenho em criar representações de realidades” (BITENCOURT, 1994, p. 17). A partir dessa ideia, a proposta aqui efetivada deu-se para que pudéssemos não apenas interpretar como também apresentar as representações das realidades aqui trabalhadas para que possam surgir interpretações diversas das mesmas realidades.

Bitencourt (1994) entende que as fotografias “retratam a história visual de uma sociedade”, além de documentar importantes acontecimentos, estilos de vida, gestos, rituais e pessoas. A partir dessas ideias e das imagens trazidas, espero levar os leitores a conhecer e a aprofundar no entendimento da importância da cultura quilombola, que, enriquecida pelo conhecimento popular, atravessou gerações e continua viva dentro das comunidades.

Sobre essa dimensão, Brandão (2003, p. 6) declara que:

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação.

A partir do encontro com esses pensamentos, entendo-me dentro desse espaço, procurando formar tal consciência, tendo, como base, os aprenderes diversos em educação, visando provocar discussões e transformar por meio de diálogos.

Em relação aos dados coletados, procurarei, assim como Castilho (2008), interpretar de maneira mais representativa e próxima do significado dado pelas próprias pessoas participantes, porém isso não significa que estarei neutra, muito pelo contrário, a partir dos teóricos selecionados por mim, posicionei-me diante dos fatos apresentados.

4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Plataforma Brasil para análise e parecer, sendo esse comitê da Universidade de Cuiabá (Unic).

Nesse processo, foram encaminhados, para apreciação dos relatores, o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do uso de Voz e Imagem, os quais estão anexos a esta dissertação (Anexo A e B), com as devidas autorizações assinadas pelas(os) participantes da pesquisa. Essa foi uma fase de insegurança e instabilidade devido aos rumores que se fazem sobre o assunto, porém, com o auxílio das colegas do Grupo de Estudos em Educação Ambiental do Campo (GEAC), principalmente da colega Marcela Cristiane Ribeiro Brito, tudo ocorreu tranquilamente e a pesquisa foi autorizada sem nenhum pedido de ajuste.

Após concluir essa etapa exigida pelo comitê, respirei aliviada, mal sabendo que o processo mais doloroso se iniciaria ali, quando o percurso para (re)descobrir a história do meu povo e a minha história começaria, apesar de considerar que, nessa construção, haveria dores e alegrias tão importantes e necessárias para a minha carreira e o meu crescimento humano.

Iniciei a pesquisa de campo onde eu vivo, sendo este mais um desafio que fui aprendendo a lidar a partir dos suportes teóricos e das orientações do meu orientador. Os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e unanimemente assinaram os referidos termos, autorizando os registros propostos, a coleta de informações no diário de campo, a divulgação das imagens fotográficas e a gravação de voz, que seriam utilizados somente para a finalidade desta pesquisa.

Na coleta dos dados, precisei voltar a algumas(alguns) participantes mais de uma vez, como o Seu Juca que, em uma tarde, sentou-se para contar a história do Chumbo e, em outra, para a roda de conversa voltada a abordar os pontos-chave da pesquisa, além de alguns açaís que tomamos juntos na lanchonete, local onde ele contou várias histórias sobre a vida e os acontecimentos da comunidade.

Essas duas tardes do açaí foram momentos de muito aprendizado, em que eu pude ficar ali horas e horas ouvindo as narrativas desse ancião. Costa (1998) mencionou que, quando temos êxito na escola, pensamos nos saberes populares a partir de nossa herança familiar, sendo que só é possível o entendimento e a aprendizagem desses saberes a partir dessa relação do ouvir e conviver, sendo impossível essa aprendizagem pela teoria. Desse modo, entendemos a importância das relações construídas dentro da comunidade.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em se tratando das(os) participantes, são moradoras(es) que, em sua maioria, nasceram, foram criadas(os) e permanecem até a presente data na comunidade. Elas(es) são cinco: dois anciões, o Sr. José Atanázio de Lima, conhecido como Seu Juca, e a D. Maria Gonçalina de Pinho da Silva; uma moradora que participou das duas educações, popular e escolar, Eva Felicidade de Pinho, e duas professoras, a D. Ana Luiza de Almeida Lima, chamada por todos de tia Ana, que atuou na data de 1970 até início da década de 2000, atualmente aposentada, e a D. Carmelina Francisca de Pinho, conhecida como Tica, que iniciou na década de 1980 e permanece até os dias atuais trabalhando na mesma escola.

Antes de apresentar as(os) participantes, esclareço que a compreensão desses sujeitos parte de uma abordagem da educação que tem, como pressupostos teóricos, Brandão (2003) e Freire (1987, 1992, 2002), pois acredito que a educação popular valoriza todas as formas de conhecimento e, principalmente, por concordar com Brandão (2003) quando diz que não existe apenas uma forma ou um modelo único de se educar e, muito menos, que a escola não é o único lugar onde acontece a educação, muito pelo contrário, ela ocorre em todos os lugares e, talvez, essa educação popular seja a melhor, uma vez que é aquela que realmente tem sentido. Nessa direção, apresento os sujeitos que fizeram parte das trocas apresentadas neste trabalho.

Seu Juca é um ancião da comunidade, hoje com 73 anos de idade, é o caçula de 14 irmãos, sendo que atualmente apenas ele está vivo. Aposentado como homem rural, orgulha-se ao contar as lutas e experiências já vividas por ele.

Ah! Eu sou vaqueiro, trabalho com enxada, foice. Já fiz curso e vacinei muito gado por essas fazendas. Castrei cavalos e bois durante muitos anos. Sei trançar laço, faço colher de pau, gamela, viola de cocho. Já fiz e sei fazer muita coisa, se eu tivesse ido pra escola, eu seria grande homem. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

A partir dessa fala, percebemos o que Castilho (2008) trouxe, em sua pesquisa realizada no quilombo de Mata Cavallo, sobre o negro entender a escola como um espaço de ascensão e de oportunidades, sendo que estas foram negadas devido ao formato colonialista que excluiu e exclui com base na cor de pele, na classe social, entre outros, mas essa temática será abordada mais adiante.

Ainda falando sobre o Seu Juca, casado com Dona Ana Luiza há 50 anos, pai de quatro filhos: Jusiane, Marinete (esta que vos narra), José de Almeida e Lucas, ele precisou passar por inúmeras funções para contribuir com o sustento da família. É referência para a comunidade e participou de algumas pesquisas desenvolvidas nesse espaço, como a de Pereira (2017) e Costa

(2019), além de documentários de universidades como a Universidade de Rondonópolis (UFR), entre outros.

A segunda participante, Carmelina, tem 51 anos, é filha da comunidade e bisneta do fundador. Tica, como é conhecida, é professora desde a década de 1980 e atua até os dias atuais na unidade escolar do quilombo. Está casada há 33 anos, tem dois filhos e uma neta. Ao ser convidada para participar da pesquisa, demonstrou alegria e, sem que eu estivesse esperando, apareceu em minha residência dizendo que estava ali para o nosso bate-papo. Confesso que fui pega de surpresa, porém foi uma excelente atitude.

Nossa conversa foi tranquila e eu pude perceber que o seu mais profundo desejo de participar estava ligado ao fato de poder falar das angústias que tem por ser professora e, mais que isso, por ser professora quilombola, que espera ver, antes de sua aposentadoria, uma escola com um ensino de qualidade para a sua comunidade.

Ouvir Carmelina me fez e faz voltar a Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1987), não uma esperança ilusória, mas necessária, tendo a consciência de que ela por si só não basta para transformar e de que é preciso acreditar para que haja luta. Partindo dessas ideias de uma educação transformadora defendida por Freire (1987), considero essas atitudes como necessárias, principalmente pelo fato de Carmelina ser professora, preta e que continua na árdua luta por reconhecimento e valorização, tudo isso ainda em conformidade com Freire (1987, p. 20): “não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

A terceira entrevistada foi Dona Ana Luiza de Almeida Lima, 64 anos, filha da comunidade Aranha¹⁰, porém moradora do Chumbo desde 1970, quando ainda era criança. Casou-se em 1971, aos 13 anos, com o Seu Juca, acima identificado como participante desta pesquisa. Em 2021, o casal completou bodas de ouro, ou seja, 50 anos de matrimônio. Ela é mãe de quatro filhos, duas mulheres e dois homens, consecutivamente, e esteve sempre à frente nos movimentos da comunidade, tanto dentro da igreja, da qual continua orgulhosamente participando, quanto dos movimentos comunitários, como festas ou qualquer outro.

Mulher, negra e referência dentro da comunidade, D. Ana contribuiu com o desenvolvimento da comunidade ao lado do esposo, com quem continua trabalhando em todos os momentos. A luta pela educação escolarizada iniciou após o casamento, por incentivo do esposo, já que ainda era analfabeta quando se casou. Com tudo isso, após a conclusão do ensino

¹⁰ A comunidade Aranha também se trata de uma comunidade quilombola pertencente ao município de Poconé, que fica a aproximadamente 24 quilômetros da comunidade do Chumbo.

fundamental I, o qual conseguiu via Mobral, ela iniciou a trabalhar na escola da comunidade, sendo uma das primeiras professoras da localidade. A D. Ana também é referência pelo seu conhecimento com as ervas medicinais, um etnossaber que, segundo ela, herdou da mãe.

D. Ana ferve chás todos os dias ainda de manhãzinha e, segundo ela, nas infâncias das(os) filhas(as) e netas(os), o primeiro remédio sempre partia dos fundos de seus quintais ou de alguma planta que era extraída das matas da comunidade. Essas evidências também foram relatadas por Castilho e Silva (2022), em uma pesquisa realizada no quilombo de Mata Cavalo, que mostrou os etnossaberes quilombolas sobre o uso de plantas medicinais.

As autoras ressaltam que essas práticas têm origens africanas, indígenas e portuguesas, mas que, ao serem inseridas em nosso país, ganharam algumas particularidades que vêm sendo evidenciadas em diversas pesquisas e sinalizam o uso dessas plantas por meio do protagonismo afro, sendo que, a partir dessas afirmações, é possível compreender que esse é mais um rico conhecimento e costume que integra a nossa cultura e se potencializa por estar nesse espaço de múltiplas construções.

Retornando a esses momentos de escuta com meu povo, é importante destacar que foram momentos de lembrar e de me encontrar e reencontrar, a partir de cada narrativa, com cada história nova ou não, sempre refletindo nas palavras de Freire (1975) e de como faz sentido um teórico que conseguiu enxergar e nos faz enxergar a partir desse lugar de oprimido! As leituras de suas obras contribuem para uma libertação e nelas também é possível ver, baseadas nas escutas realizadas, que os povos oprimidos que sofreram negações, como as(os) participantes da pesquisa aqui apresentada, sempre lutaram por essa libertação em comunhão, em comunidade.

Tal perspectiva vai ao encontro de Freire (1987), o qual declarava que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 33). Nesse sentido, entendo que as interações ocorridas entre mim, enquanto pesquisadora e quilombola desse lugar, em uma nova conjuntura interativa, e meu povo marcam um novo início, mas com alguns princípios construídos em comunhão comunitária e, principalmente, continuando nessa mesma perspectiva de comunidade.

A participante Eva, atualmente tem 53 anos de idade, é casada e mãe de três filhos, duas mulheres e um homem, e tem quatro netas(os). Desses três filhos, apenas uma reside na comunidade, pois os outros dois tiveram de sair em busca por emprego. A filha mais velha, Ellen, é podóloga, mora em Várzea Grande–MT e lhe deu dois netos, os quais sempre moravam com ela: Diogo, de 15 anos, que ainda permanece sob os seus cuidados, e a mais velha, Flávia,

que foi morar com a mãe, a partir deste ano de 2022, para estudar o curso de Publicidade e Propaganda na UFMT, vaga que conquistou por meio do Programa de Inclusão Quilombola (Proinq). O filho do meio, Maurício, é motorista, mora em Poconé e tem uma filha de 3 anos. Por fim, a filha caçula, Silbene, é dona de casa, mora na comunidade e tem um filho, Murilo, de 5 anos.

A quinta participante entrevistada foi a Dona Maria Gonçalves de Pinho Silva (tia Gonça), tem 74 anos e é mãe de três filhos: duas mulheres (uma adotiva) e um homem. Criada com a força do trabalho braçal, trabalhou muito pela formação religiosa da comunidade, sendo coordenadora por mais de 15 anos.

Ela se casou muito jovem e a sua vida escolar também não fugiu do que foi dito pela entrevistada Eva, estudando apenas até o 4º ano do ensino fundamental e terminando a sua adolescência nos trabalhos domésticos e na roça por não haver oportunidade de continuar seus estudos. Tia Gonça, como é conhecida na comunidade, é sinônimo de muita força, trabalho e resistência, estando sempre presente nos movimentos e cuja contribuição se expande em todas os espaços, inclusive acompanhando os homens nos serviços de força.

Além de dona de casa, ela é líder comunitária e da igreja católica, trabalhou no Posto de Saúde da Família (PSF) como auxiliar de serviços gerais e, mesmo sem formação acadêmica, exerceu o cargo de enfermeira, auxiliando o médico, e outras funções, por exemplo, aplicando vacinas.

Clandinin e Connelly (2011, p. 22) afirmam que:

Educadores estão interessados na aprendizagem; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, atitudes sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar: pesquisadores da área de educação são, primeiro, educadores e também interessados nas pessoas.

Nessa direção, percebo a importância de estar interessada em ouvir esses protagonistas, cada um a partir de sua própria vivência, para, a partir daqui, poder entender as narrativas do ponto de vista de cada um dos diferentes que se apresentaram, contaram suas histórias, aprenderam e ensinaram simultaneamente nas trocas que realizamos.

Nesse sentido, reconheço a importância da minha narrativa, em concordância com Miguel (2017), que enfatiza a criação de um ciclo de aprendizagens ao relatar experiências em que todas(os) as(os) envolvidas(os) aprendem: quem conta, quem ensina, quem ouve, quem escreve e quem lê. Indo mais adiante, Carvalho (2016, p. 35) destaca que: “Já não é a

Universidade falando sobre as comunidades. São as comunidades falando com/para a universidade”. Não que isso tenha sido uma tarefa fácil de ser aceita na ciência, mas que, mediante a persistência de estudiosos sociais, está cada vez mais presente no meio científico.

5 – VIDAS QUILOMBOLAS: RESISTÊNCIA PARA EXISTÊNCIA

Neste capítulo, apresentarei as narrativas de cinco moradores negras(os) que nasceram, foram criadas(os) e permanecem na comunidade até os dias atuais. Essas narrativas evidenciam as trajetórias de vida, os saberes existentes e o que as(os) motivou a sair de uma educação tradicional a uma educação quilombola.

As histórias de vida aqui apresentadas partem dos princípios da pesquisa narrativa defendida por Clandinin e Connelly (2011), em que eles “ilustram a importância de aprender a pensar de forma narrativa”. A interpretação dos dados busca evidenciar a persistência, a força de vontade e a luta das(os) moradores pela valorização de seus saberes e para que suas(seus) filhas(os) pudessem ter espaços e vozes dentro da sociedade.

Enfatizo que a maneira de conceber as(os) participantes desta pesquisa será “como a corporificação das histórias vividas” por eles, ao longo de suas vidas, no seio da comunidade, de que tratam Clandinin e Connelly (2011). As(os) participantes não serão meras(os) entrevistadas(os), mas protagonistas que compartilham e constroem juntos toda a pesquisa.

5.1 OS OUTROS SERES QUILOMBOLAS: TRAJETÓRIA DE CINCO PROTAGONISTAS NEGRAS(OS) DO CHUMBO

As narrativas aqui apresentadas, ainda que pareçam ter sido adquiridas em uma roda de conversa, em que os fatos ocorridos nas vidas dos participantes foram compartilhados, são marcadas por muitos encontros, desencontros e sofrimentos, mas, principalmente, por muita força, fé, alegria, conhecimento e compartilhamento.

É impressionante ver todas essas misturas de sentimentos que se entrelaçam, tecendo uma linda história que se iniciou desde a colonização e que permanece criando estratégias não mais apenas para sobreviver, mas para viver e viver com qualidade.

Dos primeiros relatos das(os) cinco participantes, foram feitas as narrativas de apresentação e um breve histórico da infância, o que, de certa maneira, converge-se em relatos de lutas precoces e, nessas lembranças, a pobreza, a humildade e o trabalho foram destaques:

Nós tínhamos uma vida bem simplesinha, a nossa casa era de pau a pique, era de sapé, nós buscávamos água a quilômetro de distância porque, até então, nós não tínhamos nem poço em casa, era tudo longe, até a roça era construído longe; nós vivia de plantar pra comer e era mais sobrevivência, nem vivia, sobrevivia e, graças

a Deus, a gente vê, né, no passar do tempo, a gente vem sobrevivendo a tudo isso. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Minha infância, assim, foi uma infância sofrida, só papai que trabalhava, os padrões da época tipo escravizava porque trabalhava só em troca da comida, papai bebia muito, aí ele bebia, brigava, escarrava todo mundo. Eu não apanhei muito porque eu era menor, mas as mais velhas e os mais velhos todos apanharam bastante né. Às vezes, mamãe, pra gente não passar fome, fazia aquele arroz sem sal e aquele caldo de cebolinha pra gente comer ou cozinhava mandioca, abóbora. Então esse era a nossa comida, nós não passava fome porque papai plantava esse daí né, plantava o arroz, plantava o feijão, plantava a mandioca, melancia... essas frutas nativo, então, isso que eu lembro da minha infância, mas a gente era feliz e não sabia, mas mesmo assim a gente superou tudo isso e estamos aqui. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Meu nome é Maria Gonçalves Pinho da Silva, nascida e criada aqui na comunidade, meus pai é daqui, meus avó também conheci tudo aqui. E aqui eu casei. E eu sentia assim, muito sofrida dentro da casa, porque tudo quanto era obstáculo, tudo era eu. E tudo quanto era serviço, tudo era eu, né, então eu trabalhava na roça, eu trabalhava em casa, eu judava minha mãe criá as criança porque era um na bunda d'outro, um na cintura, outro na barriga né e criado só no peito co tuda dificuldade né e aí eu tinha de ajudá porque eu era a mais vêia né, assim memo debaixo de pau e porrete, qualquer coisinha que fazia entrava no pau porque meu pai era muito carrasco. (MARIA GONÇALINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Me chamo Ana Luiza de Almeida Lima, nasci na comunidade quilombola do Aranha, na verdade, nós morava na beira da morraria. Sou a filha caçula de 14 irmão, mas que se criaram foi 12. Nós éramos muito pobres, meu pai era alcóolatra e violento em casa, mas eu nem o conheci direito, ele morreu quando eu tinha 3 anos. Minha mãe lutava junto com meus irmãos mais velhos para não deixar nós passar fome. A vida era de roça, nossa casa era de pau a pique sem barrear. Eu lembro muito pouco de brincadeiras, parece que eu nem brinquei, mas, mesmo assim, eu sinto falta de muitas coisas daquele tempo, como das frutas, tinha tanta fruta que hoje não tem mais e a gente, muitas vezes, tem que comprá. (ANA LUIZA, em entrevista à SILVA, 2022).

As falas das participantes mostram um passado marcado por muitas exclusões, citado anteriormente por Gomes (1996), em relação às formas de vida existentes dentro dos espaços camponeses, estes que vêm resistindo às influências externas negacionistas e criando meios para continuarem existindo.

Na interpretação dessas falas, percebo uma consciência da negação da participante Eva quando diz “*nem vivia, sobrevivia*”. Isso significa que, mesmo diante da negação de acessos, o meu povo sempre teve consciência de que tinham direitos negados e, mesmo assim, não guardou apenas as lembranças das dificuldades da alimentação, da moradia ou do lazer, relembando também com saudosismo por se dar conta dos pontos negativos das mudanças, principalmente em relação à alimentação que, apesar da dura tarefa de ter de capinar, plantar e colher, era mais saudável, bem como o acesso à terra era livre e comunitário. “*Nós plantava tudo junto. Era uma coisa muito bonito*”, relata Seu Juca (2022) com saudades da época.

Hoje, há uma compreensão de que as “facilidades” conquistadas nesse sentido não passam de uma regressão, já que as perdas são tão maiores que o trabalho do passado, pois não há mais terras para plantar, restando somente os fundos dos quintais.

Essas perdas se iniciaram com a terra, cujo fato, em conformidade com Sato, Santos e Senra (2022), demonstra os tais avanços tecnológicos, que nada mais, nada menos se trata da retirada da terra e do povo do campo visando mudar o cenário para uma ampla degradação ambiental, recheada de agrotóxicos e tomada pelo agronegócio, situação que se agrava na atualidade.

Além dessa séria e negativa consequência de não termos mais terra para plantar, hoje consumimos alimentos, em sua maioria, industrializados e lutamos para regredir e voltar a plantar os nossos alimentos. Também se destacam alguns cerceamentos e ausência de atendimentos, dentre os quais está aquele relacionado ao direito à saúde:

Então, eu sou nascida no parto normal, nós não tínhamos médico, o médico era os chazinhos caseiro, era a medicina natural né, nós não sabia nem o que que era exame, o que que era médico, então tudo era mamãe que fazia, são os mais velhos que foi passando e esse veio e com esse mamãe criou cada um de nós e a gente tamo aí. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Mamãe era parteira, parteira profissional natural, porque todo aprendizado dela ela falou pra nós que aprendeu com Dr. Armando, então o pouco que ela sabia ela aprendeu com Dr. Armando, mas ela pra nós era uma médica natural, né porque ela fazia parto, partos difíceis e ela dava conta, então ela tinha uma sabedoria assim nato né. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Sales (2020, p. 120), em sua pesquisa junto à comunidade quilombola de São Benedito, relatou sobre a “inexistência de assistência à saúde para essa parcela da população”, ainda atualmente, fazendo com que as práticas culturais herdadas sejam recorridas no cotidiano da comunidade.

Essas negações nos quilombos também foram evidenciadas por Vieira (2013, p. 42), em uma pesquisa realizada com os povos quilombolas de Kalunga–GO, em que a autora descreveu sobre as dificuldades de falar das questões quilombolas no Brasil, tratando de questões que perpassam a “vulnerabilidade à resistência étnica, cultural e história”.

Por outro lado, esses mesmos motivos tornam esses estudos mais significantes à medida que se percebe o tamanho da força e da persistência, muitas vezes, incompreendido por quem desconhece, mas que não há possibilidades de não se emocionar constantemente com as narrativas:

Às vezes, ainda falo pras crianças, né, eu tenho saudade daquele tempo, eu fico suspirando... eu esqueci do nome desse escritor que fala “ai que saudade daquele tempo, da aurora da minha vida, da minha infância querida, que os anos não trazem mais...”, não sei se é Machado de Assis que faz isso, é aquela saudade que a gente tem, que a gente era feliz, mesmo, assim, pobrezinho, mas éramos felizes, nós vivíamos assim tranquilo, não tínhamos malícia, hoje você já vive assim com medo, hoje você já tem medo de tudo. A gente temia os mais velhos, mesmo que não fosse parente, mas, só pelo fato dele ser mais velho, a gente já respeitava, já tomava bença, então, às vezes, me dá saudade porque muito costume daquele tempo hoje tá perdendo, mas, graças a Deus, que ainda há tempo da gente resgatar. Eu procuro falar pros meus filhos esses costumes, quando existia aquele... você tomava bença das pessoas mais velhos, existia respeito, você obedecia, então, esse aí eu acho falta, procuro fazer com meus filhos. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Nós aqui tomava benção de tudo os mais véio, respeitava, num namorava perto das pessoas... como, por exemplo, ocê era a jove mais velha, se ocê conversava com o namorado, era lá uma distância. Os adolescentes respeitava os jove, os jove respeitava os mais velho, aquelas moças véia que já parecia muié, que num casô, tudo mundo respeitava, cê vê, tudo mundo respeitava Celi, respeitava Maria de Toco, tia Figênia, tudo que era mais véia, né, era as moça mais véia, tudo mundo respeitava. Já hoje num respeita mais. Então, esse foi a diferença nossa e a gente estranha. (MARIA GONÇALINA, em entrevista à SILVA, 2022).

O poema citado por Eva (2022), na verdade, é de Casimiro de Abreu e se chama *Meus 8 anos*. Nele, o eu lírico relembra a infância simples vivida no campo, em que esse saudosismo e essas mesmas lembranças foram relatados nas pesquisas de Pereira (2017) e Sales (2020), trazendo o significado de que permanecer nesses espaços enfatiza uma felicidade a nós, quilombolas, ou seja, a bandeira levantada é por permanência e por espaço de qualidade dentro das comunidades.

Os valores tão citados estão se perdendo muito com o passar do tempo e tais costumes de respeito pelos mais velhos são tidos pelos mais jovens como algo tradicional, porém, nas famílias raízes, muito ainda se preserva, principalmente pela consciência da educação quilombola que está sendo construída na comunidade.

O mesmo sentimento dito pelas participantes foi também citado por Seu Juca, porém, para ele, a maior dificuldade não era a alimentação ou a precariedade de moradia e saúde:

Olha, as coisas aqui era dura e era difícil, não era muito duro porque nós tinha de tudo, mas papai, eu posso dizê que era o sustento da comunidade, porque, na nossa roça, tinha as coisa que até perdia lá. Com tantos porcos no chiqueiro e solto pra fora e ainda desperdiçava tanta coisa na roça que, quando nós ia apanhar comida pra porco, nós ia com carro de boi, duas junta de boi, de lá, carro vinha rinchano com banana, milho, mandioca, mamão, era cana de tudo tipo, né, que nós trazia. A vida era dura, por isso que, quando acabava o que tinha em casa, era açúcar, um guaraná, ou, então, um café, aí tinha que ir em Poconé, mas na onde que papai ia manda outro? Ele mandava era eu, com a idade de sete anos, ele já me mandava pra Poconé, aí tinha umas égua mansa aqui em casa, uma éguona grande, tinha umas machadeira, tinha égua que andava no passo batido, tinha no macha picada, agora!!! Muitas vezes, ele falava: “José, eu quero que ocê vai em Poconé, ocê vai, pra cê trazê um

guaraná pra nós, que o guaraná nosso cabô, o açúcar...” Ai me dava um sapicuá, o bilheteinho já tava no sapicuá, porque o meu irmão escrevia ou, então, minha irmã, comadre Maria. Eu pegava aquele animal, muitas vezes, chegava e já achava celado, eu montava e botava no caminho aí. Mamãe já tinha feito uma farofa pra mim e eu vazava. Eu saía daqui às 6h e 10h eu já tava lá porque tinha os ataió, né? Quando era quatro hora eu já estava em casa. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Ainda que haja alguma diferença nas narrativas da infância de Seu Juca, vê-se que os sentimentos e a satisfação por pertencer ao quilombo foram expressos desde o início em todos os participantes. Por outro lado, os sofrimentos, principalmente na infância marcada por trabalho, foram unânimes, conforme relatado pelas participantes Carmelina Francisca e Eva, que começaram cedo porque desejavam ter roupas:

Eu comecei trabalhar de doméstica com a professora Martinha, professora Juliana, a última foi professora Martinha. Eu fiquei um ano e meio com ela, comecei muito criança, com 9 anos, pra poder ter as coisa porque papai não tinha condição de dar, aí eu comecei a trabalhar pra ganhar roupa usada. Calcinha da filha dela. As calcinhas ficavam com elástico largo, ela me dava pra mim lavar vasilha, limpar a casa, limpar terreiro, né. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Aí depois eu já cresci, já houve a necessidade de trabalhá porque a gente queria ter uma roupa, ter um calçado e os pais não tinha pra dá, dava o básico né, o feijão, o arroz, que eles sofria pra num deixá faltá pra gente, mas aí cê queria uma roupa, queria um calçado, cê queria tá sempre trocano, então teve que saí pra trabalha, né, já nos meus 13 anos, saí fora e foi trabalhá na casa dos outros, trabalhá de doméstica, pra mim ter minhas coisinhas né. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Não há como não sentir a dor nas palavras ditas por essas mulheres, parecia que havia um nó na garganta delas, principalmente depois da expansão do conhecimento que hoje elas têm e da consciência de que tinham o direito de ter tido uma vida digna, mas que isso lhes fora tirado devido à cor da sua pele e ao seu pertencimento étnico. A partir da constituição e de outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei n.º 8.069, de 13/7/1990, essas práticas de inserção de criança ao mercado de trabalho foram proibidas, mostrando que os direitos delas devem ser garantidos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A partir dessas leis, a realidade nas comunidades do campo e quilombolas mudou, porém ainda é muito comum na comunidade encontrar jovens em idade escolar inseridos no mercado de trabalho ou, até mesmo, casados e longe da sala de aula.

A escola foi algo conquistado a partir da luta dos próprios moradores da comunidade: “Foi papai. Ele não sabia lê nem escrevê, mas, nesse ponto, ele teve essa grande agilidade” (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022). Quando perguntados sobre a sua vida estudantil, os relatos também retratam negações que perduram até os dias atuais:

Meus irmão mais véio, eles saia daqui distancia de uns 9, 10 quilometro pra eles ir na escola. Foi em 1953 que surgiu a primeira escola. Nessa época, finado Justino Francisco, que era pai de Guido Silva, ele foi candidatado a prefeito, aí papai pediu pra ele e ele ganhou né, papai pediu pra ele: “Ah, seu Justino, eu queria que o senhô rumasse uma professora pra dá aula aqui, tem bastante criança, agora não tem uma aula aqui pras crianças aprender, aprender ler, aprender escrever o nome, pra num fica igual eu com Folô (porque ele apelidava minha mãe de Folô) que num sabe nem a letra O”. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Nessas primeiras construções que surgiram, a partir das reivindicações de Sebastião Metelo (meu avô), os barracões eram de pau a pique, sendo que a escola ficou por um ano na comunidade, depois parou de funcionar por falta de professor e as crianças tinham de sair novamente caminhando de 6 a 7 quilômetros. Nos relatos de Seu Juca, ele contou as duras jornadas que passaram tendo fome e muito cansaço. Apesar das dificuldades e dos tempos diferentes, apenas Ana Luiza não estudou em sua infância, sendo que os demais iniciaram os estudos aos 5 anos de idade.

Meu pai estudou de 5 a 6 anos e parou porque não havia professor para assumir a sala, que funcionava em regime multisseriado. Após Seu Juca ficar sete anos sem estudar, seu pai Sebastião voltou a pedir a escola porque já havia uma professora, a Martinha, que morava na comunidade, por ter se casado com Abel, um dos filhos dele. Assim, Seu Juca estudou por mais dois anos e parou na 4ª série por não haver as ofertas das séries seguintes.

Eva, Carmelina e Gonçalves também frequentaram a sala da professora Martinha anos mais tarde. Apesar da distância de idade, a realidade era a mesma: salas de aula ora embaixo de árvores, ora no salão cedido por meu avô:

E aí, eu fiquei até a 4ª série, mas eu repeti muitas vezes a 4ª série por num ter outra série, chegava na 4ª série parava, num tinha mais pra onde ir, eu estudei até uns 13/14 anos porque num tinha o que fazê, aí tinha que ficá só na 4ª série, só na 4ª série né. (EVA, em entrevista realizada à SILVA, 2022).

Era professora Martinha que foi minha professora, aí a gente terminávamos o quarto ano não tinha pra onde ir, então, como eu gostava de estudar, eu fazia a quarta série novamente. Eu vivia só repetindo a série. Nós não tinha condição de ir pra cidade, ficava parado e eu, pra não ficar parado, fazia tudo de novo, né? Professora Martinha deixava, então eu fazia. (CARMELINA, em entrevista realizada à SILVA, 2022).

Diferentemente dos demais participantes, Ana Luiza (2022) não teve a oportunidade de frequentar a escola em sua infância, pois não havia nenhuma unidade nas proximidades de sua casa e, dessa forma, ela só estudou após o casamento por incentivo de seu esposo Juca. Em suas palavras: *“Eu não sabia nem rezar, ele me ensinou e me apoiou muito pra mim aprender a ler e escrever”*. Uma realidade que comprova as negações existentes as quais Paulo Freire mostra em *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que, de um lado, está a violência dos opressores e, do outro, a subordinação e a desumanização de pessoas que sobrevivem sem nenhum tipo de apoio.

Nesse sentido, considero que, apesar de ainda existirem muitas mudanças a serem feitas, houve muitas conquistas, lutas e vitórias, pois esses mesmos atores que tiveram sua educação escolar negada conseguiram sair desse cenário, enfrentar outros desafios e, de certa forma, libertar-se. Dos cinco membros, apenas Seu Juca não retornou à sala de aula. Gonçalina e Eva concluíram o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ana Luiza e Carmelina se tornaram professoras efetivas, sendo que a primeira é formada pelo Proformação¹¹ e atua há 32 anos na educação municipal e a segunda, ainda em exercício, conseguiu cursar o ensino superior e se especializar em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Mato Grosso.

5.2 APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ONTEM

O ensino na escola da comunidade do Chumbo, mencionado anteriormente, não chegou por acaso, pois partiu dos anseios da própria comunidade, que sabiam que a escola contribuiria com a emancipação de suas(seus) filhas(os), porém, a partir das narrativas, os objetivos principais consistiam na leitura, na escrita e nas quatro operações, um modelo tradicional que tinha a figura do professor como detentor de conhecimento e das(os) alunas(os) como receptores.

Cabe compreender tais objetivos, pois, além de a professora ter inicialmente apenas a 4ª série, era esse o modelo da época, de modo que “Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que

¹¹ O Proformação é um programa de formação continuada de professores da educação básica, criado pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais. Seu objetivo é promover a melhoria da qualidade do ensino por meio do aperfeiçoamento dos docentes, atualizando seus conhecimentos e práticas pedagógicas. O programa oferece cursos presenciais e à distância, com conteúdos voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação em sala de aula, como o uso de tecnologias educacionais, a promoção da inclusão escolar e a educação em direitos humanos. Além disso, os professores têm acesso a materiais didáticos e pedagógicos que auxiliam em sua prática diária.

serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo” (LEÃO, 1999, p. 188).

Nesse modelo de ensino, os participantes se convergem em vários sentidos: “*os castigos eram severos*”, “*A professora era muito braba; ela batia no nós*”, “*a professora quando falava todo mundo obedecia*” e, até mesmo, as questões pessoais, como o namoro, pois era ela quem resolvia com severos castigos e com a autorização dos pais.

Eu mesma sou canhota, então, a professora Martinha quase me torturava pra mim escrever com a direita, então eu sofri por causa disso porque até hoje eu escrevo com o caderno virado né, viro o caderno pra mim escrever e ela brigava comigo, arrumava o caderno reto pra mim escrever com a direita e eu não conseguia e aí ela judiava. Brigava, batia com palmatória na época. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Esse modelo de ensino autoritário era tido como normal e, até mesmo, (as)os participantes conseguem ver o lado positivo de tudo isso. Leão (1999, p. 189) afirma que “tudo o que rodeia a educação institucionalizada é fruto da nossa própria história”. Entendo que tais metodologias adotadas iam ao encontro do que a comunidade entendia como educação, um princípio com base no respeito e na obediência.

A opinião das(os) participantes se divergiu em relação à ocorrência do racismo em sala de aula:

Naquele tempo, eu num sentia assim, eu num sentia preconceito, assim, porque o que ela fazia pra um, ela fazia pra tudo, no meu vê, porque se ela agradava um e a pessoa precisava de apanhá, apanhava, podia ser de cho fulano, de cho bertano, qualquer um, né. (GONÇALINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Nesse tempo, a gente nem num reparava, nós era bastante alunos e do jeito que ela tratava um ela tratava outro, até a irmã dela. Porque a brabeza era memo, era braba. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Apesar de preferirem negar a existência do racismo em sala de aula, foi possível, em outros momentos, perceber vários tipos de exclusões, principalmente com relação aos alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. “*No dia da lição, Caxí e comadre Gemira já chegava chorano, eles tomava cada um da professora*”, nessas palavras de Seu Juca (2022), percebi uma naturalização dessas exclusões, em que ele tenta justificar a ação da professora por desconhecer as implicações das ações. Essa atitude, na verdade, é uma ação pelo desconhecimento.

Eu percebia que a professora tratava os alunos de pele escura diferente, ainda mais se tivesse dificuldade pra aprender. Aí, quando eles foram crescendo, teve vez de aluno ir com agressividade com ela. Aloitar porque percebeu a malvadeza, aí teve vez de aluno enfrentar ela. Por conta disso, de achar que era inferior. (ANA, em entrevista à SILVA, 2022).

Eu não sei se era por causa da cor da pele, nunca falava, né, mas, assim, judiava da gente. Então, não sei se isso era preconceito, se era racismo porque num ficava claro pra mim, na época, talvez até tinha, mas eu não entendia. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Por alguns minutos, Carmelina (2022) se calou e, em seguida, continuou: “*eu já sofri o racismo muitas vezes, até hoje a gente sofre, né?*”:

Quando eu fui estudar em Cuiabá, porque aí eu fui pra trabalhar de doméstica com uma mulher chamada Dore, Doraci que ela chamava. Aí eu fui estudar numa escola lá do Coxipó. Olha, a professora era branca, loira. Eu era vagarosa. Eu penso pra mim que era preconceito que ela teve comigo, porque eu lembro que eu que era a negra da sala. E eu só tinha um amiguinho, só uma. Uma magrinha, branquinha que também era rejeitada pelos demais. Então era ela e o irmão dela. Eram os únicos que davam atenção pra mim, que conversavam comigo. Nem a professora conversava comigo. Ela passava as coisas no quadro, explicava e não tinha aquele olhar pra dizer: ela tem dificuldade, eu vou sentar com ela, vou ensinar ela. Não, ela apagava o quadro e eu voltava pra casa sem nada. Aí eu estudei só uma semana também e mamãe mandou me buscar, graças a Deus! Porque eu não ia conseguir nada lá. Ia reprovar, porque a professora não tinha um pingão de paciência comigo. Nem olhava pra mim, nem conversava comigo.

A participante Eva (2022) não se recorda de sofrer preconceito na escola do quilombo: “*Eu num lembro, pois todos nós era preto*”, porém, após algum tempo, ela parou e disse: “*Ah! Será que eu posso falar isso?*”. Eu consenti com a cabeça e reafirmei com as palavras: “*Sim, você pode*”. E ela continuou:

Quando fomos estudar lá em Cangas, aí fomos pra lá estudá, foi a primeira turma, daqui foi uma oito meninas fomos fica. Aí como a escola tava nova, ia inaugurá, ia começa o ensino fundamental lá e aí nós ficava naquele coleginho lá perto da creche, nós morava lá com D. Apolônia, tia de Clóvis, mãe de Ramiro. Ela que ficava com nós lá, fazia comida pra nós e Longina era nossa inspetora, né, então nós fiquemos lá. Agora lá sim, lá nós sofremos na pele o racismo, o preconceito, nós num fomo aceito, nós num fomo aceito! E eu não aguentei, eu num aguentei porque lá o preconceito tava desde a diretora, que, na época, era a Rita, que era a diretora de lá. Tudo de ruim que acontecia era negrada do Chumbo, negrada do Chumbo. Até que um dia eu não suportei, eu parti pra ignorância memo, falei: agi mal, mas eu não aguentei, então aí eu desisti da escola, quando eu tive essa oportunidade, eu desisti porque eu não resisti ao preconceito que era tanto! Você não podia conversá com ninguém, as mulher mesmo de lá, os morador de lá, se os guri, os meninada vinha conversá com nós? “Sai de perto dessa negra, num fica perto deles, sai daí.”. Então, nós sofremo, eu sofri na pele, eu tinha esquecido, mas agora voltano, a gente conversano, vai lembrano, lá eu sofri bastante. E aí eu desisti, desisti pra ir pra Cuiabá trabaiá doméstica pros outros, né, e aí depois de adulta que eu voltei a estuda,

ai que já tinha meus filho tudinho, ai que eu fui voltá a estudá, até memo leno que a gente vai valeno. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022)

As narrativas dessa participante são apenas uma pequena parte do que ocorreu e ocorre nas escolas. Nós sabemos que é preciso afirmar a existência do racismo, tão presente em nosso cotidiano, para que haja uma superação, como vemos em Munanga e Gomes (2016, p. 181): “Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros”.

Indo ao encontro com as ideias dos autores acima citados, entendemos que as lutas pela mudança da prática em sala de aula são urgentes, pois, como Freire (1987) nos asseverou, é preciso educar as massas populares para que elas consigam não apenas admirar e se adaptar ao mundo, mas questionar para transformá-lo.

Infelizmente, a questão do racismo ainda é muito pouco discutida na educação ou, concordando com Lino (2005), tais discussões são vistas por muitos como um assunto de militantes, políticos ou pesquisadores, cujo fato, segundo a autora, demonstra que o brasileiro não compreende e a escola não discute e continua reduzida à transmissão de conteúdo.

Para que essa transformação ocorra, é preciso uma série de mudanças, principalmente dentro da escola, pois ela tem um papel fundamental na formação do ser humano. O conteúdo a ser trabalhado precisa estar em consonância com esses objetivos, porém, nesse período de iniciação da escola na comunidade, tais conteúdos objetivavam apenas a leitura e a escrita, como dito anteriormente.

Os relatos apontam que:

Ela dava mais português, matemática, esses conhecimentos gerais, a gente quase não tinha porque não tinha, era só mesmo o português e a matemática, aprender a ler, ela focava muito em aprender a ler e a escrever (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Eu acho que, nesse método tradicional, era português e matemática. Eu lembro muito bem. Tinha as quatro operações. Não tinha atividade, assim, que trabalhava o raciocínio, já dava pronto e acabado pra gente. Ensinava, mas já ensinava fazendo, então, a gente aprendia assim, já era a decoreba, passava pergunta/resposta e você tinha que decorar pra fazer a prova e tirava dez. E aí só era aquela hora, depois já não sabia mais. Com isso, o que que acarreta na gente hoje? Dificuldades. Eu mesma tenho imensa dificuldade de interpretação de texto porque não foi trabalhado (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Era só livro didático. Não percebia que tinha interação de comunidade, de vivência. Mesmo quando fui preparar para ser professora, só falava mesmo de conteúdo, não tinha um esclarecimento, assim, de falar que você estava vivendo aquilo, que você estava sendo usado. Não tinha uma educação para a sua libertação, para o seu conhecimento, pra você libertar. Era mais “aconteceu isso e pronto”, aí eu achava

que era aquilo, mas não falava em modificar (ANA LUIZA, em entrevista à SILVA, 2022).

Para que a educação escolar caminhe por estradas transformadoras, é preciso que haja investimento como um todo: prédio, livros, merenda, formação de professor etc. No caso da professora de Chumbo, nesses primórdios, os desafios eram enormes, como apontam as(os) participantes:

Era só uma professora pra todo mundo, e era muito aluno, ela não atendia só aluno daqui, ela atendia aluno de Chumbo e toda essa região que vinha, como: Cabeceira, Água Vermelha, Várzea Bonita e todas as fazendas, sítios que tinha por aí, tudo vinha aqui e era só ela. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Eu imagino as dificuldades para ensinar 40 a 50 crianças, em diferentes fases do desenvolvimento, com formação apenas em ensino fundamental I, no início, e sem nenhum tipo de formação específica. Nesse caso, Lopes (2005) aponta a necessidade de ajudar esses professores para que eles consigam ensinar para a liberdade e, a partir disso, compreendermos que as metodologias adotadas e os conteúdos trabalhados eram, na verdade, o máximo que aquela docente tinha para ofertar diante da realidade em que vivia.

As(os) participantes em unanimidade consideram que a escola é um espaço importante, sendo que, em suas definições, ela é: *“preparação pra vida”, “lugar que você vai pra aprender a ler, a escrever, a pensar, a ver o mundo com um olhar mais amplo”, “Lugar que ensina a gente se libertar”*. Como mencionei anteriormente, dessas(es) participantes, todas(os) conseguiram concluir, no mínimo, o ensino médio, com exceção de Seu Juca (2022), porém ele sabe que essa falta de oportunidade teve consequências em sua vida, conforme afirmou: *“Se a escola não parasse pra mim, eu, como diz a história, eu poderia ser mais eu, porque eu tinha boa oportunidade pra aprender, muita inteligência. Eu tinha muita inteligência, faltou oportunidade!”*

A partir desses olhares positivos para a escola, nasce a educação escolar quilombola, uma educação voltada para a valorização dos saberes, pois esse modelo tradicional desconectado com a realidade serve à hegemonia, de forma que não contribui e acaba reproduzindo um modelo colonialista, que educa para a servidão.

Carril (2017) aponta que essa nova educação emerge da organização do próprio grupo, que luta autonomamente para que os poderes públicos reconheçam suas contribuições históricas, e daqueles que, na coletividade, constroem suas histórias de vida e suas narrativas,

fortalecendo a sua identidade. Seu entendimento visa romper com o modelo colonialista de educação, que historicamente tem sido imposto às nossas escolas, e inserir práticas que reconheçam e valorizem as contribuições históricas de cada grupo, possibilitando a construção de uma educação que respeite a diversidade cultural e promova a autonomia e a crítica. Somente assim será possível formar cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios do presente e do futuro, construindo uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

5.3 O MEU SER QUILOMBOLA: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL

Ouvir as narrativas das(os) participantes foram momentos de emoção em que chorei e senti dor por ficar revivendo com elas(es) tantas situações de exclusões: moradia, alimentação, trabalho precoce, racismo etc. Eu queria poder colocar integralmente cada palavra dita. Inquietei-me tentando imaginar de onde eu vim e surgiram outros questionamentos: de qual parte da África saíram meus ancestrais? Por onde mais eles estão aqui no Brasil?

Fiquei emocionada por tamanha alegria, saudosismo e orgulho que as narrativas trouxeram e por pertencer a esse quilombo; sentimentos que foram repassados a todos nós, adultos, e continuam com nossos jovens e crianças. Todas as pesquisas realizadas aqui em Chumbo entenderam esse povo como acolhedor, unido e com orgulho de pertencimento.

Apesar de pertencer a um quilombo, a palavra quilombola nem sempre esteve no cotidiano das(os) participantes:

Olha, a palavra quilombola, ela tá, assim, bem recente, eu não lembro a data porque eu sou péssima pra essas coisa, mas foi que nós fizemos estudo de um ano sobre quilombola, estudá a história do quilombo, a raízes, então, foi a primeira vez, até então, eu via falá de quilombo, mas, na novela, na novela que eu via fala, mas eu pensava que tava tão distante de mim. Agora, a partir desse estudo que nós fizemos, era roda de leitura, roda de conversa e fomos buscá lá na África as nossas raízes, né, e fomos vê que nós somos raízes de quilombo, de África. (EVA, em entrevista à SILVA, 2022).

Precisamente eu não me lembro. Lembro sim porque foi na época quando veio aquele povo, é, Professor Moura, Margarete, como que chama a outra que faleceu? Esqueci o nome. Ângela. Então, esses foram os pioneiros que trouxeram, primeiro foi aquela capacitação que nós tivemos em Poconé, foi a partir daí que abriu nossos horizontes pra questão quilombola e esse povo também que veio com o professor Moura, Teófilo, né! A partir da história contada por tio Juca, então, foi a descoberta que nossa comunidade é uma comunidade quilombola, aí, até então, a partir daquela capacitação, aí veio que nós recebemos o certificado de Palmares. (CARMELINA, em entrevista à SILVA, 2022).

Nós já viemos ter o conhecimento disso aqui do quilombo depois que esse menino veio com Tiófo fazeno pesquisa (Prof. MOURA, em entrevista à SILVA, 2022).

Seu Juca (2022) falou que seu pai sempre contava sobre seus avós que eram “*escravos*”: “*Papai contava pra nós que vovó morreu na senzala*”, mas que o seu conhecimento se ampliou a partir do momento em que começou a participar de grupos de estudo sobre quilombo:

Pela primeira vez, eu fui na festa lá na Mutuca, lá na casa de minhas prima, aí eu tava lá, tinha esse hominho de pituca, magricelinho, alto. Aí eu pensei: Quem será que é esse homem? Mas, eu não tinha conhecimento. Dei boa noite pra ele, ele tinha acabado de chegá. Quando foi no clareá o dia, ele me chamou e perguntou pra mim: “O senhor é daqui?”. Eu falei pra ele: “Não, sinhô, eu não sou daqui, eu sou da comunidade do Chumbo, mas eu sou daqui porque esse povo que tá fazendo essa festa é meus parentes. Meu pai é descendente daqui, minha vó, pai e mãe dela era daqui de Mata Cavalo e, então, a gente é descendente desse povo negro daqui.”. Aí ele foi falou pra mim: “Que bom, que bom, esse que eu queria sabê. Eu sou de Cáceres, me chamo Antônio Moura. Sou professor da Universidade de Cáceres e eu pretendo de batê um papo com o sinhô sobre a parte do quilombo. O senhor já ouviu falar alguma coisa sobre quilombo?”. Falei: “Por enquanto, ainda não, professor, eu tinha vontade de ter essa conversa por eu sou um descendente de quilombo e meu pai sempre conta, meus tio conta, mas inda não tive a oportunidade de fazê um apanhado perpétuo pra gente crescê naquilo.”. Aí ele falou pra mim: “O senhor qué que a gente venha um dia na sua casa?”. E eu falei: “Pode vim, minha casa tá de portas abertas.” E daí tava perto da primeira festa de quilombo, que foi na Campina de Pedra e daí ele veio aqui, aí logo depois veio na Campina de Pedra, aí que a gente já tinha feito uma conversa aqui em casa e aí que a gente foi sabê o significado de nossos quilombolas. (SEU JUCA, em entrevista à SILVA, 2022).

Dona Ana Luiza (2022) relatou que ouviu a palavra quilombo no fim de sua carreira. Ela disse que o acesso “*veio de tartaruga*”, referindo-se à demora que houve até isso ocorrer:

Não lembro a data, mas não faz muito tempo não que a gente começou a entender, a trazer pra dentro da escola pra ensinar os alunos como que foi essa convivência e pra trazer essa libertação, o conhecimento de libertação. Não faz muito tempo. Eu não lembro, mas não faz muitos anos não. (ANA LUIZA, em entrevista à SILVA, 2022)

Em todas as falas, fica nítido que a educação quilombola foi uma luz que chegou para libertá-los e ensiná-los a pensar, a valorizar seus saberes e a respeitar as suas histórias. Sales (2020) enfatiza a importância da educação popular como uma forma de dar oportunidade de essas comunidades saírem da educação hegemônica para construir uma educação pautada na necessidade real das pessoas que ali vivem.

Nesse viés, é possível entender que, apesar de tão pouco tempo sobre a consciência de ser remanescente de quilombo, todos eles demonstraram um orgulho de pertencimento: “*eu assumo, eu aceito e me reconheço como quilombola*”, “*A gente já sabia que era quilombo, mas só que era por debaixo do pano, num sabia o valor que tem, os direito nosso nós num sabia de nada*”, “*Eu me reconheço e me orgulho de ser quilombola*”.

A partir desse sentir e desse pertencer, outros valores foram e continuam sendo vistos sob novas vertentes para que os ensinamentos, a história e a cultura possam continuar sendo repassados com sentimento de orgulho e de pertencimento quilombola, apesar de ainda ser uma bandeira árdua e excluída da sociedade: é preciso resistir para existir!

5.4 OS ETNOSSABERES QUILOMBOLAS: NOSSA EDUCAÇÃO!

A educação quilombola é uma educação que nasce nas relações cotidianas das comunidades. Essa educação é pautada nos etnossaberes repassados de geração a geração. Nas palavras de Monte Alto (2012), as aprendizagens se dão na prática e nas ações realizadas em que as decisões são coletivas e, na maioria das vezes, compartilhadas.

A festa de Nossa Senhora Aparecida existente na comunidade oportuniza uma série de ensinamentos e aprendizados, como a confecção dos biscoitos, que se inicia na semana da festa, na qual participam principalmente mulheres, jovens e crianças, cuja receita é socializada oralmente pela tia Ana, a qual relata que aprendeu com a minha avó Florência. No processo de realização do biscoito, enquanto ela mistura em um recipiente em cima da mesa, todas(os) observam atentamente e, em seguida, cada uma pega uma porção da massa para sovar e enrolar os biscoitos.

Esses dias de trabalho são vividos com muita alegria, que pode ser observada por meio das gargalhadas. O mesmo sentimento foi percebido por Monte Alto (2005), enquanto pesquisava a comunidade de Justa I, em Minas Gerais, ou seja, é uma convivência harmônica, solidária e companheira.

A novena é iniciada nove dias antes da festa e, durante esses dias, a tradição é fortemente marcada com a participação da comunidade católica, predominante na comunidade. A fé e a devoção estão presentes, marcando um ritual com a apresentação dos grupos da catequese, da família, dos jovens e dos festeiros. Muitos se ajoelham para pagar as promessas feitas. As crianças se interessam em participar de encenações, cantando e rezando o terço. No dia da festa, acontece a missa com a coroação da imagem pelas crianças e, em seguida, a suspensão do mastro com o cururu. Essa ação cultural e religiosa é coordenada pelo meu pai, Seu Juca, com a ajuda dos companheiros cururueiros de outras comunidades vizinhas.

Os rituais religiosos geralmente acontecem à noite, sendo que, no outro dia, pela manhã, é servido o chá com bolo para toda a comunidade e os visitantes. Em seguida, as apresentações culturais, com a dança do siriri pelos jovens e por toda a comunidade, e o encerramento se

realiza com o almoço. Essa programação tem sofrido alterações nos últimos anos devido à incidência de violência nas últimas festas, que fez cessar o bailão tradicional. É importante ressaltar que toda a alimentação servida é gratuita.

Outro momento em que as relações são intensas aqui no quilombo refere-se àquele em que uma família está com um membro sofrendo com alguma enfermidade grave e precisando de recurso financeiro. Nesse momento, todos na comunidade se mobilizam e realizam eventos, como rifas de fritos, festivais de pastéis, rifas de prêmios, torneios ou, até mesmo, pequenas doações em dinheiro, para poder contribuir com o que for necessário para o tratamento. Nessa ação, a mobilização é geral, sendo que aqueles que vão chegando para morar logo se enturmam e participam juntos.

Recentemente, um morador de 74 anos caiu enquanto estava aparando uma árvore e, nessa queda, fraturou a coluna. A comunidade pediu prêmios em comércios, fazendas e lojas, além de doações diversas em espécie e em ingredientes para fazer salgados fritos. Por fim, foi realizado um bingo com uma arrecadação de mais de R\$ 15 mil reais, os quais foram doados para ajudar no tratamento do ancião.

Todas essas ações são também sinônimos de relações próprias, em que a solidariedade e o amor pelo outro estão acima de outras diferenças existentes, como o que foi percebido por Monte Alto (2012, p. 92–93):

Se um vizinho adoce, sempre aparece alguém para ajudar, para levar ao hospital em Manga, para cuidar da casa do outro, varrer o quintal, limpar a casa, fazer comida e até mesmo para fazer o serviço braçal, na roça, para que o vizinho não tenha prejuízos com a plantação. Convivem com esse espírito de solidariedade, aprendendo e ensinando uns com os outros, compartilhando seus aprendizados, confirmando a importância da ancestralidade, já que herdaram através de seus antepassados, a forma de se organizarem e de conviverem coletivamente, como acontecia com os escravos até mesmo quando traçavam suas rotas de fugas das fazendas para os quilombos.

Esses valores e costumes são riquezas que não se compram e só fazem sentido para nós que aprendemos, desde cedo, a sentir a dor do outro e a querer ajudar nas mais simples atitudes.

A questão de cumprimentar o outro, de pedir benção e de dar atenção também são costumes bem presentes. Se você passar por um mais velho e não pedir a benção, você vai ser considerada(o) “entusiasmada(o), metida(o) e desrespeitosa(o)”. Vejo meu pai, minhas tias e meus tios angustiados quando alguém não pede a benção, ou quando ligam o som no dia da Sexta-Feira da Paixão de Cristo, ou, até mesmo, se você falar um vocabulário muito culto perto deles.

As tardes em Chumbo são vividas em família. É muito comum as mulheres que estão em casa irem à casa de uma prima, de uma irmã ou de uma tia para conversar, contar causos e tomar um cafezinho. Em todas as casas que se chega, tem cafezinho, e essas visitas quase sempre são retribuídas. As conversas são dinâmicas, com muitas risadas e, quando há alguém enfermo, costuma-se fazer a novena em prol daquela pessoa nesse momento da visita.

Nos fins de semana, encontramos muitas famílias reunidas, quando as(os) filhas(os) que precisaram sair da comunidade à procura de emprego costumam vir para rever os familiares e festejar com eles. Hoje, nesses festejos, geralmente tem a cerveja, que passou a fazer parte, e as comidas diversas, com a culinária local misturada com outras.

Os quintais, hoje os únicos espaços para plantar, são, em sua maioria, preenchidos com árvores frutíferas ou produtos da agricultura familiar: mandioca, banana, milho e abóbora, como podemos ver na Figura 34.

Figura 34 – Um quintal na comunidade do Chumbo



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

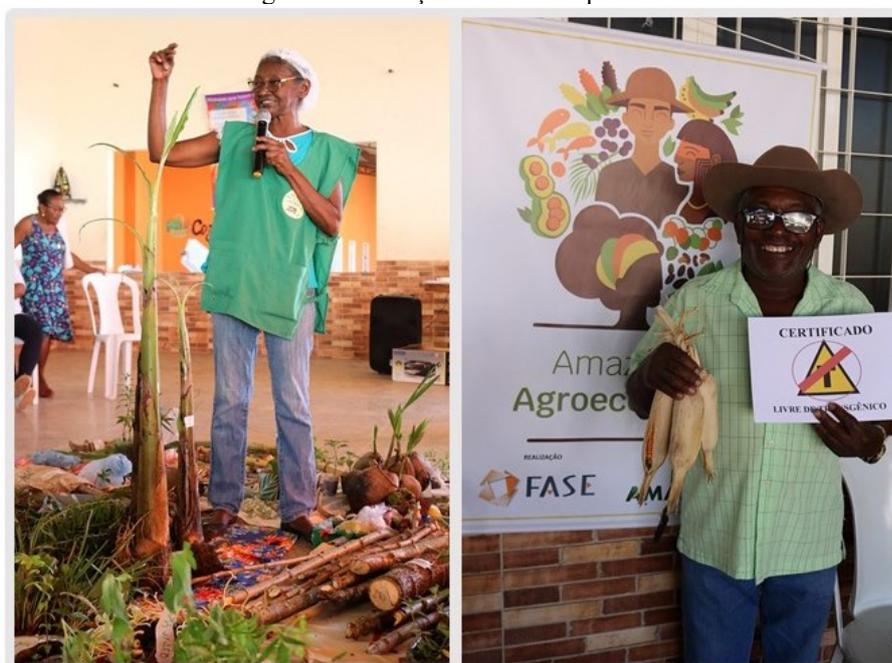
A Figura 34 é muito representativa porque é uma imagem comum dos quintais da comunidade e mostra o aproveitamento dos espaços, que produzem e contribuem na alimentação das famílias, uma vez que a grande maioria sobrevive de salário mínimo. Um outro costume herdado que permanece é o de doar para o vizinho, as pessoas sentem alegria em poder servir o outro sem esperar retribuição instantânea, então, tanto os produtos quanto as mudas são doados ou trocados entre os moradores e as comunidades vizinhas ou nas festas de trocas de sementes, que acontece uma vez ao ano, entre as comunidades quilombolas de Poconé e da região.

Esses encontros de quilombolas estão sendo organizados pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase) na pessoa da Fran Paula, e têm sido momentos muito

ricos de trocas de saberes e de discussões sobre as reais situações das comunidades frente ao agronegócio e às ausências de políticas públicas no chão das comunidades e sobre os meios de enfrentamentos que podemos ter para continuar resistindo.

Dentre as alternativas, nasceram vários projetos de ajuda às comunidades, tais como: distribuição de sacolões, organização das associações das comunidades, doação de mudas diversas para os quintais, organização de eventos agroecológicos, de mulheres e de festas de trocas de sementes crioulas, entre outros. As Figura 35 e 36 mostram alguns desses ricos momentos multiculturais.

Figura 35 – Doação de mudas e produtos



Fonte: acervo particular de Andrés Pasquis, 2022.

Figura 36 – Plantas medicinais



Fonte: acervo particular de Andrés Pasquis, 2022.

As plantas medicinais são outro ápice da cultura camponesa quilombola, e o uso delas, assim como aponta diversas pesquisas em comunidades tradicionais e/ou quilombola, é muito comum, cujo conhecimento vem sendo repassado principalmente pelas mulheres mais velhas dessas comunidades.

No Chumbo, tia Ana é referência em relação a esses saberes e existem outras(os), como tia Teodora, tio Sebastião e tia Maria, que trabalham com essas ervas. Esses raizeiros, como são chamados, cuidam da saúde da família, dos amigos e são procurados por muitas pessoas de outras localidades. Essa tradição é muito presente, pois, quando alguém tem algum tipo de enfermidade, a primeira tentativa é a cura pelas ervas que estão nos quintais das casas.

Lembro-me da minha infância vivida com muitos chás e muitos emplastros, pois a minha saúde era frágil e minha mãe passava a noite me dando seus remedinhos caseiros, os quais continuam fazendo parte da minha vida e da educação de meus filhos, que amam tomar chá. Na casa da minha mãe, por exemplo, todos os dias têm, no mínimo, dois tipos de chá logo no início da manhã.

Figura 37 – Dona Ana no cultivo de plantas medicinais com as crianças na escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A Figura 37 mostra Dona Ana realizando o trabalho em parceria com a escola sobre o uso das ervas medicinais e, dessa maneira, o conhecimento vai sendo transmitido às novas gerações. Castilho e Silva (2022) destacam que os avanços da medicina científica não conseguiram tirar os costumes de usar essas plantas dentro das comunidades, muito pelo contrário, esses saberes herdados de seus antepassados continuam sendo repassados e utilizados em chás, benzeduras, banhos, entre outros. Nessa relação, o repassar continua todos os dias, desde o café da manhã, em que já se oferece um chá de capim-cidreira.

Não podemos negar que, com a inserção de novas culturas em Chumbo, algumas famílias não possuem mais alguns costumes, porém, em sua maioria, elas(es) aderem aos costumes de comidas, à utilização dos chás, ao jeito de falar etc. Os etnossaberes estão muito presentes nas comunidades, por isso Moura (2017, p. 7) afirma que os quilombos são, na verdade, “Verdadeiros celeiros da tradição africano brasileira”, pois eles perpetuam suas identidades pelos costumes e tradições que se repassam, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. Na Figura 38, a seguir, percebemos mais um desses momentos de trocas comunitárias.

Figura 38 – Preparo do lanche na escola



Fonte: acervo particular da pesquisadora, 2022.

A

Figura 38 evidencia que os etnossaberes se materializam, via saberes tradicionais e costumes, e, ao serem passados e perpetuados por meio das gerações, historicamente se estruturam, continuam a estruturar o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam atualmente a estrutura social.

A festa de Nossa Senhora Aparecida, em que as unidades de educação escolar participam, é um típico exemplo de como ocorre a educação escolar quilombola, pois a comunidade participa junto aos alunos, sendo um local de ricas trocas e conversas espontâneas (histórias, lendas, fofocas da comunidade, receitas etc.), em que esses saberes são trabalhados em sala de aula com produções de texto (gênero receita, textos narrativos, dissertações etc.) na disciplina de português. Em matemática, as receitas podem ser exploradas por meio de problemas envolvendo as quatro operações, além de estudos (história/geografia) das origens de cada ingrediente.

A culinária é uma outra forte especificidade da comunidade, presente nas residências quilombolas de Chumbo e nos eventos festivos, onde é comum encontrar pratos como: costela com mandioca, carne ou frango com banana, arroz sem sal e bolo de arroz. Sempre costumo dizer que as comidas daqui tem um sabor especial; é um sabor com amor, que não se encontra em nenhum outro lugar. Lembrando que, nas festas ou em qualquer outro evento, a mão de obra de homens e mulheres também é voluntária, sendo tudo isso um costume quilombola repassado por gerações. Esse doar-se pelo outro sempre esteve presente no muxirum de plantios e colheitas.

Seu Juca é um guardião de saberes, como costumo dizer, pois carrega consigo diversos conhecimentos que herdou de seus antepassados e que variam entre as técnicas de plantio crioulo, artesanatos, como a fabricação de bainhas de faca, violas de cocho, colheres de pau, gamelas de madeira e pás, e o domínio acerca do conhecimento das ervas medicinais.

Após a inserção da educação quilombola, houve uma preocupação conosco, enquanto professoras da comunidade, de estar repassando tais conhecimentos aos mais jovens, tendo em vista que, após as mudanças ocorridas citadas anteriormente, não estavam sendo transmitidos, principalmente em relação ao artesanato, e, a partir disso, passamos a valorizar tais conhecimentos e, conseqüentemente, perpetuar os saberes dos anciões que estão presentes em vários espaços: escola, igreja e comunidade como um todo.

Indo ao encontro das ideias de Oliveira (2007), entendo que esses saberes tradicionais trazem e estruturam a vida nas comunidades e, na estrutura social como um todo, continuam sendo o meio mais eficaz de sobrevivência dentro dos diversos espaços quilombolas, já que as negações continuam mais firmes ainda nesse atual governo, em que, conforme Sato e Senra (2022, p. 16), “A hierarquização dos saberes, a violência contra os povos da floresta... do campo e a degradação da natureza” são naturalmente aceitas, objetivando um mundo moderno. Os autores ainda continuam:

Apesar de ser considerado um país democrático, no Brasil, a cidadania e a democracia não se efetivam para todos, visto que alguns coletivos são privados desses direitos e, citamos como exemplo: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pantaneiros e camponeses (SATO; SENRA, 2022, p. 342).

Concordando com os autores e por pertencer a uma dessas comunidades excluídas, que ficam às margens da sociedade, sobrevivendo onde muitos pensam não ser possível, é que, mais uma vez, ressalto o poder, a força, a resistência e a persistência do nosso povo negro e

quilombola, na certeza de que vamos continuar escrevendo a nossa história, que passou por tantas mudanças e que vai permanecer na luta por muitas outras conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou apresentar o ser quilombola e os etnossaberes produzidos por meio das narrativas sobre família, educação e (r)existências como meio de refletir sobre a educação quilombola, especialmente na comunidade do Chumbo, em Poconé (MT). Assim, é preciso enfatizar que as pedagogias contemporâneas advindas da escola não pretendiam formar o cidadão em sua autonomia, mas, sim, manter a submissão, não importando o conhecimento da experiência vivenciada, e a reprodução do saber hegemônico. Nesse processo, em meio à luta e resistência do povo quilombola, a educação se mostra um instrumento que permite a transformação e a inserção de uma educação quilombola, que, ao negar a educação burguesa, supera-a e conquista novos espaços e reconhecimento.

Reconheço que não foi uma tarefa fácil, pois esse lugar de fala não foi construído para mim. Tive que lutar e levantar uma bandeira para estar aqui no Mestrado em Ensino do IFMT e, por meio desta pesquisa, busquei contribuir no sentido de ocupar espaços de fala levando conhecimentos do berço da comunidade, para mostrar a sua importância e possibilitar que mais pessoas possam vir e evidenciar não só as vozes que foram caladas em nossos quilombos como também, ainda que de maneira incompleta, os nomes de nossos ancestrais, pois eles estão, sim, PRESENTES em nós, em nossas palavras, em nossa cultura, em nossas escritas!

Por outro lado, o meu trabalho é um marco importantíssimo e representativo para a minha comunidade, pois sou a primeira filha desse quilombo a cursar o mestrado, e isso orgulha meus ancestrais, meus familiares e toda a comunidade, que se vê representada em um espaço importante, que é a universidade, a ciência e a pesquisa. É um caminhar que aponta uma quebra do medo e apresenta a possibilidade para que novos filhos e filhas do quilombo possam também seguir.

Outra importância desta escrita está no fato de apresentar a cultura, a história, a resistência de um povo que precisa se ver, se entender e perceber que todo o histórico vivido foi e continua sendo imprescindível para a construção da identidade individual, familiar e coletiva. A partir do momento em que as pessoas veem que sua forma de falar, de cozinhar, de plantar e de lidar com as diversas situações cotidianas é importante, ela também se valorizará e se permitirá a sonhar e ocupar espaços sem se inferiorizar diante dos outros.

Acredito que essa nova história já está se fazendo na medida em que muitos de nossos jovens já planejam e seguem outros planos de conquistas ligados à formação acadêmica e a conquistas de profissões nas áreas como: psicologia, engenharias, enfermagem e outras, que

antes não faziam parte dos projetos juvenis dessa comunidade. É um marco histórico que se fortalece quando ocupamos esses espaços.

Poder escrever a história do meu povo bem como trazer essas histórias e esses saberes é um símbolo de que a luta trouxe vitória. Eu estou aqui para dizer: SIM, nós podemos contar a nossa história! Não queremos apenas ser objetos na ciência, queremos poder dizer, queremos ter o poder da palavra!

Todos os sujeitos desta pesquisa contribuíram e apresentaram, a partir de suas narrativas, as duras vivências tidas na comunidade, mas mostraram, acima de tudo, o orgulho de ser quilombo e a garra que continuam tendo pela preservação da cultura e pela garantia de direitos.

Nenhum deles disse estar cansado, muito pelo contrário, a fala marcante foi: “*E nós continuamos aqui*”, demonstrando que os moradores de Chumbo, mesmo diante das situações difíceis, vão continuar lutando, principalmente nesse momento em que há um maior empoderamento de si e uma maior compreensão da importância de si para a história e para a identidade do povo brasileiro.

Se, quando não havia lei, a resistência era presente, imagina agora em que sabemos da importância de resgatar nossa história e de ocupar os lugares que nos foram negados?! Na pesquisa, os cinco participantes demonstraram saber da existência das leis, algo que é representativo, embora saibamos que, do papel para a realidade, é outra história, porém é preciso acreditar, esperar e não desistir de lutar.

É importante ressaltar que, por meio desses etnossaberes carregados de tradições, de cultura e de preservação de valores ancestrais, criamos uma outra consciência de nós. Isso não significa que queremos voltar no tempo e viver de passado. Isso, não! Somos seres em constantes mudanças e não há nada de errado nisso.

Por meio das narrativas dos participantes, pudemos conhecer suas histórias e como chegou na comunidade esse anseio pela adoção da educação quilombola, pois houve um entendimento de que essa educação contemplava a valorização da cultura, da vida e da história do seu povo. Isso foi compreendido como um ganho comum, em que anciões, jovens e crianças aprendem entre si sem perder o novo, mas partindo de sua ancestralidade para o mundo, ou seja, eu posso crescer, posso voar, mas sem perder a consciência de minhas raízes. Tudo isso me faz um novo ser!

Sabemos que toda essa ideia de mudanças e de implementação de leis não é uma tarefa fácil diante do nosso sistema político, porém é como Freire (1992) nos alertava: enquanto

educadores progressistas, precisamos “desvelar possibilidades”, ter esperança, não aquela esperança de se sentar e esperar, mas aquela de esperar indo à luta, enfrentando obstáculos, porque, com desesperança, não se chega a lugar algum ou, ainda, se chegar, pode ser um lugar pior do que onde você está.

A metodologia de narrativas, com base em Clandinin e Connelly (2011, p. 96), permitiu-me “Contar nossas próprias histórias do passado nos levar para possibilidades de recontagem” e, a partir daqui, vi-me em um espaço, ao mesmo tempo, de oportunidade e de responsabilidades para poder não apenas concluir um curso de mestrado, mas, paralelo a isso, contribuir com a história da minha comunidade e do meu povo.

É preciso ter essa consciência, afinal, não sou uma pesquisadora externa que vem à comunidade pesquisar, pelo contrário, estou aqui, pesquiso aqui e escrevo daqui e sobre aqui. Esse desafio foi grande, mas procurei considerar, a partir de Clandinin e Connelly (2011), os personagens que viveram e continuam vivendo a história, os quais Pereira (2017) chama de “guardiões de memória”. O tempo, o momento e o local em que as histórias foram vividas também foram levados em conta. Esses quesitos me ajudaram a conhecer, a entender e a pensar os diferentes momentos vividos na comunidade.

Os resultados apontaram que a educação quilombola proporcionou à comunidade uma força para prosseguir, um entendimento de que tudo valeu a pena e, mais que isso, contribuiu para que todos os quilombolas se percebessem como protagonistas de suas próprias histórias e se vissem como pessoas com direitos e valores que precisam ser ouvidos e vividos. A luta hoje é por reconhecimento e por valorização daquilo que elas(es) já compreenderam que têm.

Esse novo modelo de educação, almejado e narrado pelos participantes, não é mais aquele da servidão e do conformismo tido na escola e na família, aquela educação do patrão, colonialista. Essa nova educação é para aprender a pensar e a agir, para conquistar espaços e se considerar bonita(o) e capaz de conquistar outros espaços e para perceber os valores dos saberes e das contribuições do nosso povo na construção deste país.

Nesta pesquisa, entendo que ainda há muito a ser discutido e mostrado sobre os saberes presentes nas diversas comunidades quilombolas, camponesas e indígenas do nosso país, afinal, é muito recente a conquista desse espaço nas ciências frente aos anos de história do país. Há muitas memórias ainda ocultas, invisibilizadas e que merecem ser ouvidas para que outras possam ser contadas, pois, a partir do ouvir novas perspectivas, é que surgem lugares para as novas histórias.

Compreendo que, com esta dissertação, contribuo com o fortalecimento e a luta dos povos quilombolas do nosso país e, até mesmo, do mundo, pois, na medida em que compartilho a escrita, a história, os saberes, a fala de uma mulher, negra, quilombola e mãe, junto-me a centenas de outros grupos, fortalecendo a luta.

Sabemos que o diálogo e a troca de experiência são fatores positivos para solucionar problemáticas e, nesse sentido, entendo que, por meio destas escritas, que ficam disponíveis para futuras pesquisas e estudos a respeito da temática, vamos somar vozes, entender, conhecer e perceber que é preciso continuarmos a nos fortalecer com nossos iguais e diferentes para juntos cobrarmos as implementações que já conquistamos, mas que ainda se distanciam de nossas comunidades.

É assim que as classes menos favorecidas realizaram as conquistas, ou seja, a partir de suas próprias lutas, fazendo das histórias vivas, das relações e da realidade motivos de busca pelo direito à educação e à vida de qualidade.

Para encerrar, deixo registrado que a defesa desta dissertação ocorreu em minha comunidade. Essa iniciativa por mim tomada teve vários objetivos: 1º) trazer a universidade para dentro do quilombo, objetivando que ela conheça e vivencie um pouquinho da escrita deixada neste texto; 2º) quebrar paradigmas, desemparedando a defesa de um mestrado; 3º) prestigiar a comunidade e 4º) oportunizar à minha família, aos participantes da pesquisa e à comunidade vivenciar comigo esse momento tão significativo, finalizando, assim, o objetivo traçado na pesquisa, o qual, além de evidenciar as lutas, as histórias e as experiências, mostra a resistência do nosso povo e a importância de continuar na perspectiva de conquista de novos espaços para a nossa comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de; CARNEIRO, Sueli. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613–627, set./dez., 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política.** Brasília, n. 11, p. 89–117, mai./ago., 2013.
- BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. **Revista Latino-americana de Etnomatemática**, v. 5, n. 2, agosto de 2012/janeiro de 2013.
- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário. In: **Obras Completas de Rui Barbosa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X
- BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. In: **Obras Completas de Rui Barbosa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. VIII.
- BATISTA, Enoque. Ava Rendy'i. **Fazendo pesquisa com meu povo.** Campo Grande-MS, Tellus, ano 6, n. 10, p. 139–142, abril, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** Coleção Primeiros Voos; 22. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** Coleção Primeiros Passos; 20. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL. **Constituição Federal - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias** República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.
- COSTA, Candida Soares da. Revista REAMEC, Cuiabá -MT, n.05, Volume 1, dezembro 2016, ISSN: 2318 –6674. Disponível em: <http://revistareamec.wix.com/revistareamec>. Acesso em 28 de Janeiro de 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun., 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. Cuiabá-MT, 2016.

CASTILHO, Suely. Dulce de. **Culturas, Família e Educação na Comunidade Negra Rural de Mata-Cavalo/MT**. Tese (Doutorado). Universidade Católica de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: Educação, Família e Cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de, SANTOS, Silvana Alves dos. O Saber docente experiencial e sua importância para a educação escolar quilombola. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 79, maio/ago., 2019.

CASTILHO, Sueli Dulce de, SILVA, Rosângela de Campos. Os etnosaberes quilombolas sobre o uso das plantas medicinais no contexto escolar em turma da EJA. **Revista Cocar**, v. 16, n.34, p. 1–19, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephrain Ferreira Alves, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 1. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: UDUFU, 2011.

COSTA, Marina (org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições layola, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Interculturalidade e Etnossaberes**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39–65, jul./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da FASE**, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012. **Anais**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Saberes docentes do professor de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, SC: Ed. UNIJUI, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015

GOMES, Verônica. Organização social, festas, lideranças: organização social e festas como veículo de educação não formal. Programa 3, **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**, p. 22–26, **Boletim 10**, junho 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000 .

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A cidade simbólica: inscrições no tempo e espaço**. Cuiabá: UFMT, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOANONI NETO, Vitale. Fronteiras da Crença. **Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1970**. Cuiabá: Carlini & Caniato/EdUFMT, 2007.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187–206, julho, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou folclorização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123–149, maio 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Florianópolis: Etnográfica, 2000. (volume 4).

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MAGNI, Claudia Turra. O uso da fotografia na pesquisa sobre habitantes da rua. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 141–149, jul./set., 1995

MARTINS, Cira Alves. **Racismo silencioso na educação das crianças** - Um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana no Distrito de Cangas região pantaneira em Poconé-MT. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, Tangará da Serra, MT, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MENDES, Giovana Rosangela Ferreira. **Injustiça socioambiental nos cruzamentos da história e memória: comunidade quilombola nossa senhora do chumbo**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE** O lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA, 2017.

MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. **O EDUCADOR NARRADOR: UMA TRAJETÓRIA PELA PALAVRA E PELA ESCUTA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, RJ, 2017.

MIRANDA, Joanita Rodrigues de Sousa. Transporte escolar: Garantia de acesso e cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 1, v. 8, p. 100–106. Setembro de 2016. ISSN 2448-0959.

MONTE ALTO, Rosana Lacerda. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156–168, ago. 2003.

MOURA, Glória. Terra, cultura, história, geografia, Quilombo: Conceito. Salto para o futuro: educação quilombola. ISSN 1518-3157: **BOLETIM** 10/6/2007.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica educação quilombola a afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais. Salto para o futuro: educação quilombola. ISSN 1518-3157: **BOLETIM** 10/6/2007.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56–63, dez. 1995/fev. 1996.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2016.

O'DWYER, Eliane Catarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Bárbara. Saberes tradicionais: Saberes tradicionais de saúde. Salto para o futuro: educação quilombola. ISSN 1518-3157: **BOLETIM** 10/6/2007.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima; SALGADO, Stephanie Di Chiara. Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. 2, p. 698–726, maio-ago. 2020. ISSN: 1983-1730. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n2a2020-14>. Acesso em: 13 set. 2022.

PASSOS, Luiz Augusto. **O Emancipatório**. Cuiabá: [s.e], 2007.

PAULO, Fernanda dos Santos; GAIO, Adriana. **Educação Popular nas cartas do educador Carlos Rodrigues Brandão**: Contribuições para a Pedagogia Latino-Americana. Chapecó, SC: Livrologia, 2021.

PERAZZO, Priscila F. Narrativas orais de Histórias de vida. **Comunicação & Inovação**, PPGCOM/USCS, v. 16, n. 30, p. 121–131, jan-abr, 2015.

PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de chumbo/Poconé/MT**. Cuiabá/MT, 2017.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina**. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 147–157, 1999.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Caval**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2009.

SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. Reflexão Crítica: Elemento Estruturador da Prática Pedagógica de Educadores Populares. *In*: MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Educação popular, práxis pedagógica e cidadania**. Cap. 10, p. 219–240. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SILVA, Vanessa Cristina Ramos Fonsêca da. Cercamentos na baixada maranhense: implicações de tais práticas na comunidade quilombola de camaputiua em cajari- maranhão. **Rev. de Direito Agrário e Agroambiental**, Evento Virtual, v. 6, n. 1, p. 40–56, jan./jun., 2020.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes; VERÇOZA, Lúcio Vasconcellos de; SOUZA Tainá Reis de. Cercamentos: Imagens dos camponeses na contemporaneidade do Brasil. **EUTOPIÁ**, n. 16, diciembre, 2019, p. 31–50. ISSN: 1390 5708; E-ISSN: 2602 8239.

SOUSA, Maria Goreti da Silva Cabral; OLIVEIRA Carmen Lúcia de. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149–158, jul./dez., 2015.

STRECK, Danilo R. Território de Resistencia e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular, lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfose e verdades**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24, n. 3, Dez., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1984-02922012000300009>. Acesso em: 14 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE USO DE VOZ E IMAGEM