

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**  
**DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO - DINTER**

**HERLI DE SOUSA CARVALHO**

**NO CHÃO QUILOMBOLA OS REBENTOS NARRAM SUAS PERCEPÇÕES**  
**ACERCA DA ESCOLA DE INFÂNCIA DA COMUNIDADE CAJUEIRO I EM**  
**ALCÂNTARA - MARANHÃO**

**NATAL**  
**2016**

**HERLI DE SOUSA CARVALHO**

**NO CHÃO QUILOMBOLA OS REBENTOS NARRAM SUAS PERCEPÇÕES  
ACERCA DA ESCOLA DE INFÂNCIA DA COMUNIDADE CAJUEIRO I EM  
ALCÂNTARA - MARANHÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Gianine Maria de Souza Pierro – UERJ

**NATAL  
2016**



Divisão de Serviços Técnicos.  
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do NEPSA /  
CCSA

Carvalho, Herli de Sousa.

No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da comunidade Cajueiro I em Alcântara/MA/ Herli de Sousa Carvalho. – Natal, RN, 2016.

250 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.  
Coorientadora: Profa. Dra. Gianine Maria de Souza Pierro.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Pesquisa (Auto)biográfica – Tese. 2. Escola Quilombola – Tese. 3. Narrativas Infantis – Tese. I. Passeggi, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. II. Pierro, Gianine Maria de Souza. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN/UF/BS

CDU 37.012

**HERLI DE SOUSA CARVALHO**

**NO CHÃO QUILOMBOLA OS REBENTOS NARRAM SUAS PERCEPÇÕES  
ACERCA DA ESCOLA DE INFÂNCIA DA COMUNIDADE CAJUEIRO I EM  
ALCÂNTARA - MARANHÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. **DEFESA DA TESE DE DOUTORADO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Gianine Maria de Souza Pierro (Coorientadora)  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

---

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marta Maria de Araújo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Suplente Externo)  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof. Dr. Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (Suplente Interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

À Profª Adalgisa Moreno de Sousa, mulher negra, educadora fervorosa e sábia, e à tia Maria Eunice Pontes, mulher guerreira, pessoas exemplos e pelas quais aprendemos as mais belas lições de vida, a vocês, minha admiração eterna.

Às mulheres e crianças negras quilombolas, que são Rosa Mística, num tempo inexaurível de conhecimento do espírito humano, onde se permite que a fêmea seja um nobre veículo de graça e sabedoria, serenidade e paz espiritual.

À Ashanti, a liderança infantil, que alegrava com seu jeito sapeca de ser e contagiava quem a conhecia. Nossa Erê a cintilar na ancestralidade de crianças quilombolas vida afora.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador, fonte suprema de libertação, *anima* e *animus* de nosso ser que se encontra numa constante busca da consciência planetária.

À minha mãe, Antonia Costa de Sousa, mulher trabalhadora, canal da minha vida na Terra. Atualmente, no silêncio de si e sublimação de desejos, nossa Erê cheia de graça divina.

Aos filhos, Aristeu e Hugo, sentido maior do meu viver, que me suportam com amorosa compreensão nos momentos de ausência e de desespero no percurso de minha formação e de construção desta tese.

Aos irmãos, Elinete, Elson, Elton e Ricardo; ao sobrinho filho Jeferson e à sobrinha filha Charliane, em nome dos demais familiares (Costa e Sousa) que contribuíram sobremaneira para que pudéssemos realizar este projeto de formação para nosso bem comum.

À Antonia Alcília, uma Erê especial que Deus enviou para alegrar nossa família, restaurar a esperança na sua pureza infantil... “Ei mãe, madrinha, tia”... Sou para ela tudo o que individualmente sou aos outros pares com quem convive, e ela é energia vibrante, beleza singela, presença amorosa neste itinerário de formação.

Ao DINTER (UFMA/UFRN), pela parceria firmada que possibilitou a realização de estudos estabelecidos no Programa de Pós-Graduação em Educação dessas IES. Aqui destaco a pessoa da Prof<sup>a</sup> Dra. Francisca das Chagas Silva Lima pela coordenação generosa.

À CAPES, Agência de apoio no recebimento de bolsas, que propiciou nove meses de estudos com dedicação integral ao doutoramento na UFRN, em Natal/RN.

À orientadora de Doutorado em Educação, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, pela paciência generosa para com minhas construções lentas e pelos empurrões epistemológicos efetivados no GRIFARS. Minha singela gratidão pelas histórias de vida narradas ou não e por ser força viva rumo à minha superação quanto às construções de aprendizagens singulares, no decorrer da pesquisa *com* crianças quilombolas.

À coorientadora, Gianine Maria de Souza Pierro, uma graciosa “Angel Pierro” que, de um jeito cuidadoso, trouxe sabedoria e calma à minha alma angustiada de escritora incipiente no seio científico/acadêmico. Gratidão pela disponibilidade e sabedoria com que me acompanhou nos momentos de turbilhão e calma em prol da construção desta tese.

Aos colegas do Curso de Pedagogia do CCSST/UFMA, que nos oportunizaram momentos incomuns de aprendizagens, na pessoa do Prof. Dr. Marcos Fábio Matos Bello.

Aos colegas da UFMA, Carlos Dublante, Karla Sousa, Valdenice Prazeres, Socorro Paixão, Delcineide Ferreira, Hercília Vitourino, Conceição de Maria e Hilce Aguiar, que compartilharam

comigo da aventura de aprender lá e cá, de modo especial à Helianane Oliveira Rocha, como amiga amorosa e espiritualmente grandiosa em seu humor sem igual.

Aos colegas do GRIFARS: Iêda Licurgo Gurgel Fernandes Monteiro, minha inspiração maior na elaboração da tese; Cristovão Pereira de Souza; Vanessa Cristina da Silva; Evellyn Silva de Araújo; Débora Borges; Gilcilene Lélia Souza do Nascimento; Roberta Ceres; Simone Maria da Rocha; Felipe Franklin; Joana Rower; Emmanuel Dário Gurgel; Maria de Fátima; Mônica Maria Gadelha Gaspar; Luciana Medeiros; Adriana Azevedo; e Gianine Maria de Souza Pierro, pela companhia amorosa e aprendizagem ímpar. Gratidão pela oportunidade de conviver e aprender com vocês.

Aos amigos, Ricardo Costa de Sousa, Tássio Barbosa Serejo, José Maria Pinheiro, Cassius Guimarães Chai, Domingos Alves de Almeida, Raimundo Jonas Sá, Francisco Lima Soares, Moacir Brito Amorim, bem como às amigas, Veríssima Dilma Nunes Clímaco, Maria Luísa Rodrigues de Sousa, Rita Maria Gonçalves de Oliveira, Késsia Mileny de Paulo Moura, Marinilde Barbosa Serejo Sá, Maria das Graças Lacerda, Dediolene Cantanhede Diniz, Maria do Nascimento, Conceição de Maria Botelho e Cristina Torres, meu eterno reconhecimento pela ajuda na constituição dos dados desta pesquisa e por sua presença constante em minha vida.

Aos gestores/as das Comunidades Quilombolas Arenhengaua, Cajueiro I, Japéu, Peroba, Raimundo Sú, Santa Maria e demais gestores que contribuíram com dados e reflexões de interesse para a pesquisa e, de modo especial, a José Maria Pinheiro (Gestor da UECA) pela generosidade da acolhida nas escolas, na articulação e na disponibilidade de colocar famílias, professores, professoras e as crianças pesquisadas em contato conosco, assim como por compartilhar informações sobre as Comunidades e escolas, entre outras fontes, para a beleza desta tese.

Aos professores e professoras das crianças pesquisadas, na pessoa do Prof. Raimundo dos Remédios Torres Araújo e do Prof. Luiz Diniz, pela acolhida à minha pessoa e ao Alien para quem as crianças narraram sobre sua escola em rodas de conversa, pela convivência cuidadosa com o Alien que denominaram de filho ou filha, com escritas de bilhetes, desenhos, poses para fotos e registro de falas significativas para este trabalho.

Às pessoas que nos acompanharam com imensa ternura na coleta de dados nas Comunidades Quilombolas, José Maria Pinheiro, Marinilde Barbosa Serejo, Tássio Barbosa Serejo, Maria do Nascimento (Menca), Ricardo Costa de Sousa, Hugo de Sousa Carvalho, Aurinou Silva Neto (*in memoriam*), pelas vezes que se colocaram à disposição para contribuírem com

dedicação a fim de que tivéssemos as informações necessárias à construção coletiva de saberes.

Ao amigo, Carlos Alexandre Fregonesi, pela acolhida em sua terra, presença constante no doutoramento em Natal/RN, e ainda, pelo incentivo diário advindo da admiração mútua.

À família, Francisco Trajano Rodrigues (Fran), Elisandra Rodrigues de Medeiros e Elyssa Esterfany Rodrigues Santana, pela preocupação amorosa com nosso bem estar que resultou numa amizade segura e cheia de ternura em Natal/RN.

À minha amiga, Nádire Pontes, que me acolheu em terras natalinas, partilhou muitos momentos de reconstrução no meu processo de formação, que me encanta com seu jeito disponível e terno de ser, sempre que retorno a Natal/RN.

Aos colaboradores e colaboradoras, Antonio de Pádua Pereira Silva, Renan Lima Cavalcante, Regysane Botelho, Karla Bianca Freitas, Mauro Jorge, Selma Costa, Jorge Ricardo Braúna e Newdete Braúna, que gastaram parte de seus tempos para contribuir com minha história, de maneira a enriquecerem de forma grandiosa a construção deste trabalho.

Às bolsistas do Projeto ALMA, Bárbara Isaura de Oliveira Miranda e Marcela Paixão Rêgo, pela disponibilidade em contribuir com dedicação amorosa e terna neste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Inácia Neta Brilhante e à Prof<sup>a</sup> Regysane Botelho, que aceitaram fazer a revisão deste trabalho com autenticidade e cuidado amoroso de profissionais de grande competência.

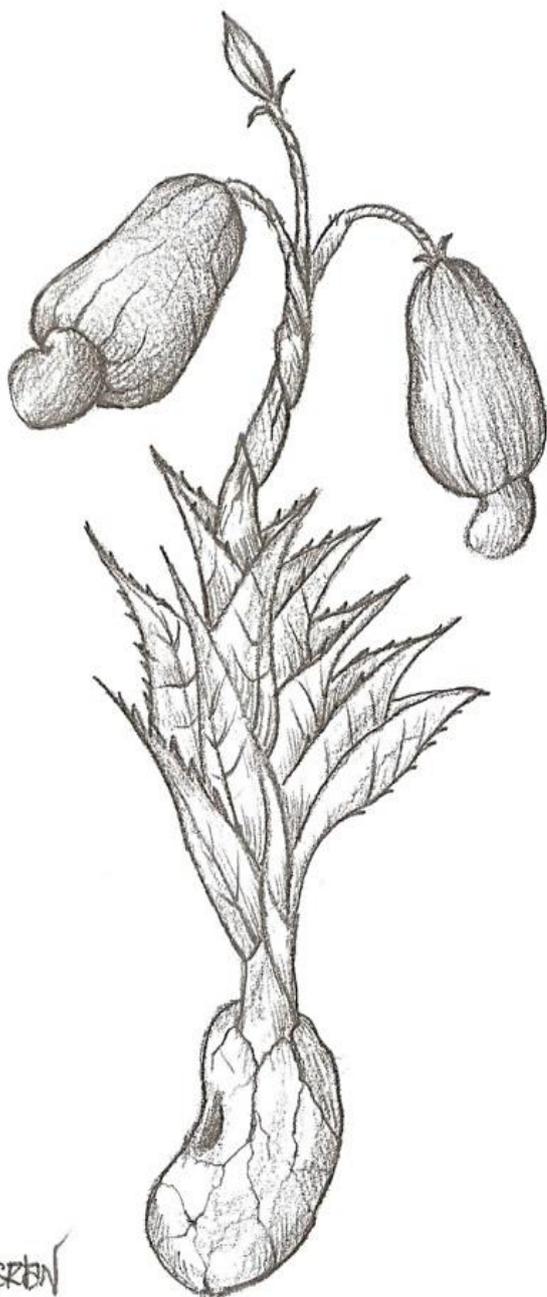
Ao Prof. Nertan Dias Maia Silva, que, com enorme sensibilidade artística, imprimiu muito de sua alma nas ilustrações originais que compõem este trabalho de doutoramento, dando leveza metafórica à nossa proposta, acima de tudo, com muita espiritualidade e arte.

Ao Prof. Aristeu de Sousa Carvalho e Prof. José Lopes de Alencar, pela tradução do Resumo, por serem profissionais de admirável competência e disponibilidade amorosa em contribuir.

Ao Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, homem negro, militante do CCN - Maranhão, pelo trabalho, reconhecido internacionalmente, com a causa dos afrodescendentes, por compartilhar de um momento tão importante de minha trajetória de formação, com as observações “a título de contribuição”, as quais renderam reflexões teóricas e metodológicas para este trabalho final.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Rosália de Fátima e Silva, pela imensa ternura ao contribuir com este singelo trabalho, minha admiração e gratidão eterna.

Aos demais membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Marta Maria de Araújo, Prof<sup>a</sup> Maria Estela Costa Holanda Campelo e Prof. Acildo Leite da Silva, que trouxeram contribuições riquíssimas para a organização final desta tese. É para vocês, o mérito que por ventura este trabalho legará em tempos vindouros de colheita da nossa “semeadura”.



**Da semente aos frutos (que virão...)**  
(NERTAN DIAS, 2016)

### **Coração de Estudante**

*Quero falar de uma coisa  
Adivinha onde ela anda  
Deve estar dentro do peito  
Ou caminha pelo ar  
Pode estar aqui do lado  
Bem mais perto que pensamos  
A folha da juventude  
É o nome certo desse amor.  
Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu.  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
**E há que se cuidar do broto**  
Pra que a vida no dê  
Flor, flor e fruto.  
Coração de estudante  
**Há que se cuidar da vida**  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade.  
Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes, planta e sentimento  
Folhas, coração, juventude e fé.*

Milton Nascimento

## RESUMO

Abordamos, a partir do título “No chão quilombola, os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara - Maranhão”, nosso objetivo de compreender as percepções sobre a escola atribuídas por crianças quilombolas, haja vista que partimos da problemática advinda de séculos de escravidão da população negra e da negação, durante décadas, de formação escolar para essas crianças sujeitos de direito. Como método de organização, analisamos a relação com a consciência identitária de afrodescendente que somos, para dar conta do objeto que passa pela discussão central da escola que temos, na percepção de crianças quilombolas representando-a como um “lugar aprendente” de reconhecimento do pertencimento às raízes de matriz africana, ressignificada na prática educativa da cultura escolar. Apresentamos parte do embasamento teórico conceitual advindo dos referenciais da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, bem como dos estudos tendo por base as pesquisas *com* crianças. Abordamos como se processa a luta para conquistas de direitos à educação da população negra marginalizada nas várias diásporas no Brasil, neste caso, com uma visão voltada à Educação (Escolar) Quilombola na Comunidade Cajueiro I no Município de Alcântara - Maranhão, bem como a políticas públicas destinadas à promoção de ações afirmativas ao povo negro, e nos aproximamos da Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola contemplando as singularidades em narrativas infantis representativas das relações das crianças com os pares educativos. Trazemos os caminhos metodológicos apontando os dados recolhidos mediante uma pesquisa etnográfica, que se valeu de instrumentos de observação participante na Comunidade Cajueiro I e na Escola Quilombola, sendo registrados no diário de campo da pesquisadora. Os sujeitos são crianças da faixa etária de 7 a 12 anos de idade, com as quais utilizamos dados de um questionário aberto; o uso de narrativas infantis em duas rodas de conversa onde participaram dialogando com o pequeno alienígena chamado Alien, como instrumento de provocação para narrativas sobre a escola pública de Educação Fundamental; e, por fim, uma produção textual com crianças sobre a escola quilombola. Portanto, este trabalho procura compreender os pontos de vista das crianças, considerando-as produtoras de conhecimento. Cabe esclarecer que, dos textos, extraímos excertos que correspondem ao objeto de estudo, de modo a dar visibilidade às falas das crianças sobre suas percepções da escola. Para tratar os resultados, apresentamos as narrativas infantis organizando a escola quilombola nas perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista, conforme Barroso (2008), e tratamos de cada uma e de seus desdobramentos, a saber: funcionalista, instituída quanto às finalidades e às normas; estruturalista, considerando a estrutura e a organização pedagógica da escola; e interacionista, na qual destacamos as relações com os outros, com o espaço e com os saberes. Concluímos que as crianças, alunos e alunas da escola, na Comunidade Cajueiro I, têm saberes característicos do grupo de pertença, narram sobre si e suas vivências que perpassam a cultura escolar desvelada na escola quilombola e constatamos que essas crianças privilegiam as relações entre os pares e as brincadeiras como parte da cultura escolar quilombola.

**Palavras-chave:** Pesquisa (Auto)biográfica. Escola Quilombola. Narrativas Infantis.

## ABSTRACT

We approach, from the title “No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância da Comunidade Cajueiro I em Alcântara - Maranhão”, we aim to understand the perceptions about the school attributed by quilombolas children, considering that we start from the problematic arising for centuries of slavery the black population and the denial, during decades, of educational training for these children subjects of rights. As an organization method, we analyzed the relationship with the identity consciousness as African descendants that we are, to account the object that passes through the school central discussion that we have, in the quilombolas children perception representing it as a "learner place" of recognition of belonging the African matrix roots, resignified in educational school culture practice. We present part of conceptual and theoretical framework emanated of references of Research (Auto) Biographical in Education, as well as studies based on research with children. We approach how to process the battle for education rights achievements of the marginalized black population in various diasporas in Brazil, in this case with a vision to Quilomba Education (School) in the Cajueiro I Community in the municipality of Alcântara / MA, as well as public policies designed to promote affirmative action to black people, and, we approach the Quilomba Education and Quilomba School Education contemplating the singularities in representing children's narratives in the relations of children with educational pairs. We bring the methodological paths pointing to data collected by an ethnographic research, which made use of observation instruments participant in the Cajueiro I Community and Quilombola School, being recorded in the researcher's field diary. The subjects are children aged from 7 to 12 years old, which we use data from an open questionnaire; the use of children's narratives in two conversation circles where attended dialoguing with little alien called Alien, as a provocation instrument for narratives about public elementary school education; and, lastly, a textual production with children about quilombola school. Therefore, this research seeks to understand the views of children and considers them as knowledge producers. It is worth clarifying that of the texts excerpts extracted that correspond to the object of study in order to give visibility to children's words about school perceptions. To treat the results, we present the children's narratives organizing quilombola school in functionalist perspectives, structuralist, and interactionist, as Barroso (2008) and deal with each of them and its consequences, namely: functionalist instituted as the purposes and norms, structuralist considering the structure and pedagogical organization of the school, and interactional highlighted the relationships with others, with the space and with knowledge. We conclude that school children students in the Cajueiro I Community have knowledge characteristic of the group belonging, narrate about themselves and their experiences that permeate the school culture unveiled in quilombola school and found that these children prioritize the relationships and games between their pairs as part of the quilombola school culture.

Keywords: Research (Auto) biography. Quilombola School. Children's Narratives.

## RESUMEN

Abordamos, desde el título: “En el suelo quilombola los brotes cuentan sus percepciones sobre la escuela de infancia de la Comunidad Cajueiro I em Alcântara - Maranhão”, nuestro objetivo en la comprensión de las percepciones sobre la escuela atribuidas por niños quilombolas, dado que partimos de la problemática derivada de siglos de esclavitud a la población negra y la negación, durante décadas, de escolarización para estos niños sujetos de derecho. Como un método de organización, hemos analizado la relación con la consciencia de identidad de afrodescendientes que somos, para tener en cuenta el objeto que pasa a través de la discusión central de la escuela que tenemos en la percepción de niños quilombolas en representación de ellos como un “lugar de aprendizaje” del reconocimiento de pertenencia al origen africana, resignificada en la práctica educativa de la cultura escolar. Presentamos parte de la base conceptual teórica que surge de la referencia Investigación (Auto)biográfica en Educación, así como los estudios sobre la base de la investigación con niños. Abordamos la forma de procesar la lucha por los derechos de los logros educativos de la población negra marginada en las diversas diásporas en Brasil. En este caso, con el fin centrado en la Educación (Escolar) Quilombola en la Comunidad Cajueiro I en la Comunidad de Alcântara - Maranhão, así como las políticas públicas para la promoción de la acción afirmativa para la población negra y nos acercamos de la Educación Quilombola contemplando las singularidades en la representación de las narrativas de los niños con sus pares educativos. Traemos las rutas metodológicas apuntando los datos recogidos a través de una investigación etnográfica que ganó instrumentos de observación participante en la Comunidad Cajueiro I y en la Escuela Quilombola, siendo registradas en el diario de campo del investigador. Los sujetos son niños de 7 a 12 años de edad, con los cuales utilizamos datos de un cuestionario abierto; el uso de cuentos infantiles en las rondas de conversación, donde participaron en diálogo con el pequeño extranjero llamado Alien, como una herramienta de provocación narrativa acerca de la escuela pública de educación fundamental; y finalmente, una producción textual con los niños sobre la escuela quilombola. Luego, esta investigación busca comprender los puntos de vista y los considera como productores de conocimiento. Conviene esclarecer que, de los textos, se extraen los extractos correspondientes al objeto de estudio, con el fin de dar visibilidad a las palabras de los niños sobre las percepciones de la escuela. Para hacer frente a los resultados, se presentan las narrativas de los niños organizando la escuela quilombola en perspectivas funcionalistas, estructuralistas, e interaccionistas, como Barroso (2008), y cuidamos de cada una y de sus desdoblamiento, a saber, el funcionalista se establece como a los propósitos e normas, en el estructuralismo, considerando, la estructura y la organización pedagógica de la escuela, y en la interaccionista destacamos las relaciones con los demás, con el espacio y los saberes. Concluimos que los niños; alumnos y alumnas de la escuela en la Comunidad Cajueiro I, tienen característicos conocimientos del grupo de pertenencia, e cuentan sobre sí mismos y sus experiencias que perpasan la cultura escolar desvelada en la escuela quilombola, y finalmente, constatamos que esos niños hacen hincapié en relación entre los pares y el juego como parte de la cultura de la escuela quilombola.

**Palabra-Clave:** Investigación (Auto)biográfica. Escuela Quilombola. Narrativas Infantiles.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1– Da semente aos frutos (que virão...)	08
FIGURA 2 – No princípio... era uma semente	20
FIGURA 3 – O mistério da vida	31
FIGURA 4 – O tronco como símbolo de resistência negra	57
FIGURA 5 – No cenário do lugar aprendente	83
FIGURA 6 – Contextos da criança	108
FIGURA 7 – Localização geográfica de Alcântara - Maranhão	112
FIGURA 8 – O Imperador da Festa do Divino, os vassalos e bandeireiro	113
FIGURA 9 – Rua Grande – características da rua e da arquitetura das casas	118
FIGURA 10 – Centro de Lançamento de Alcântara - Maranhão	119
FIGURA 11 – Pelourinho na Praça Matriz São Matias	120
FIGURA 12 – Vista parcial da Comunidade Cajueiro I	122
FIGURA 13 – Croqui da Comunidade Cajueiro I	124
FIGURA 14 – Comunidade Quilombola Cajueiro I	126
FIGURA 15 – Mulheres quebradeiras de coco	127
FIGURA 16 – Produção de farinha na casa de forno	128
FIGURA 17 – Atividades de subsistência no quintal de uma casa da Comunidade	129
FIGURA 18 – Fachada da Igreja São Sebastião	131
FIGURA 19 – Tambozeiros esquentando o couro dos tambores	132
FIGURA 20 – Roda de Tambor de Crioula	133
FIGURA 21 – Dança do Coco Marajá	134
FIGURA 22 – Manifestação religiosa Tambor de Mina	135
FIGURA 23 – Cenas da vida cotidiana na Comunidade	137
FIGURA 24 – Frente da Escola Quilombola	145
FIGURA 25 – Parte interna da Escola Municipal Quilombola	146
FIGURA 26 – O pequeno alienígena Alien	150
FIGURA 27 – Grande roda com crianças	152
FIGURA 28 – A transcendência emerge	155
FIGURA 29 – Crianças na biblioteca da escola	158
QUADRO 1 – Crianças por ano escolar, número de crianças, idade, sexo	159
QUADRO 2 – Ano escolar e perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista	161

QUADRO 3 – Crianças participantes das rodas de conversa, ano escolar, idade e professoras..	169
QUADRO 4 – Narrativas organizadas nas perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista.....	170
QUADRO 5 – Dados das crianças participantes das rodas de conversa.....	172
QUADRO 6 – Dados referentes às crianças participantes da pesquisa.....	183
QUADRO 7 – Finalidades e normas da escola na perspectiva funcionalista.....	184
QUADRO 8 – Estrutura da escola e organização pedagógica .....	197
FIGURA 30 – Nos brotos... A vida continua! .....	202
QUADRO 9 – Cultura organizacional das relações com os outros, com os espaços e com os saberes .....	214
ANEXO A – Mapa do Município de Alcântara – Maranhão .....	237
ANEXO B – Organização da educação municipal por polos e povoados de sua localização .....	238
ANEXO C – Auto retrato do ilustrador da Tese .....	240
APÊNDICE A – Narrativas na perspectiva funcionalista .....	241
APÊNDICE B – Narrativas na perspectiva estruturalista .....	242
APÊNDICE C – Narrativas na perspectiva interacionista.....	243
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	245
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	247
APÊNDICE F – Termo de Autorização de Uso de Áudio e de Imagem.....	248

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACONERUQ	Associação Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas
ACS	Alcântara <i>Cyclone Space</i>
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEB	Agência Espacial Brasileira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMA	AL de Alcântara e MA de Maranhão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Centro de Cultura Negra
CCNNC	Centro de Cultura Negra Negro Cosme
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CIT	Centro de Informação ao Turista
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
CP	Conselho Pleno
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola
DINTER	Doutorado Interinstitucional em Educação
DLIS	Diagnóstico Local Integrado e Sustentável
DOU	Diário Oficial da União
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR	Estatuto da Igualdade Racial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEST	Faculdade de Educação Santa Teresinha
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Formação Auto.Biográfica, Representações e Subjetividades
GT	Grupo de Trabalho
IBADI	Instituto Bíblico da Assembleia de Deus em Imperatriz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MECB	Missão Espacial Completa Brasileira
MN	Movimento Negro
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEPE	Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
OUA	Organização da Unidade Africana
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

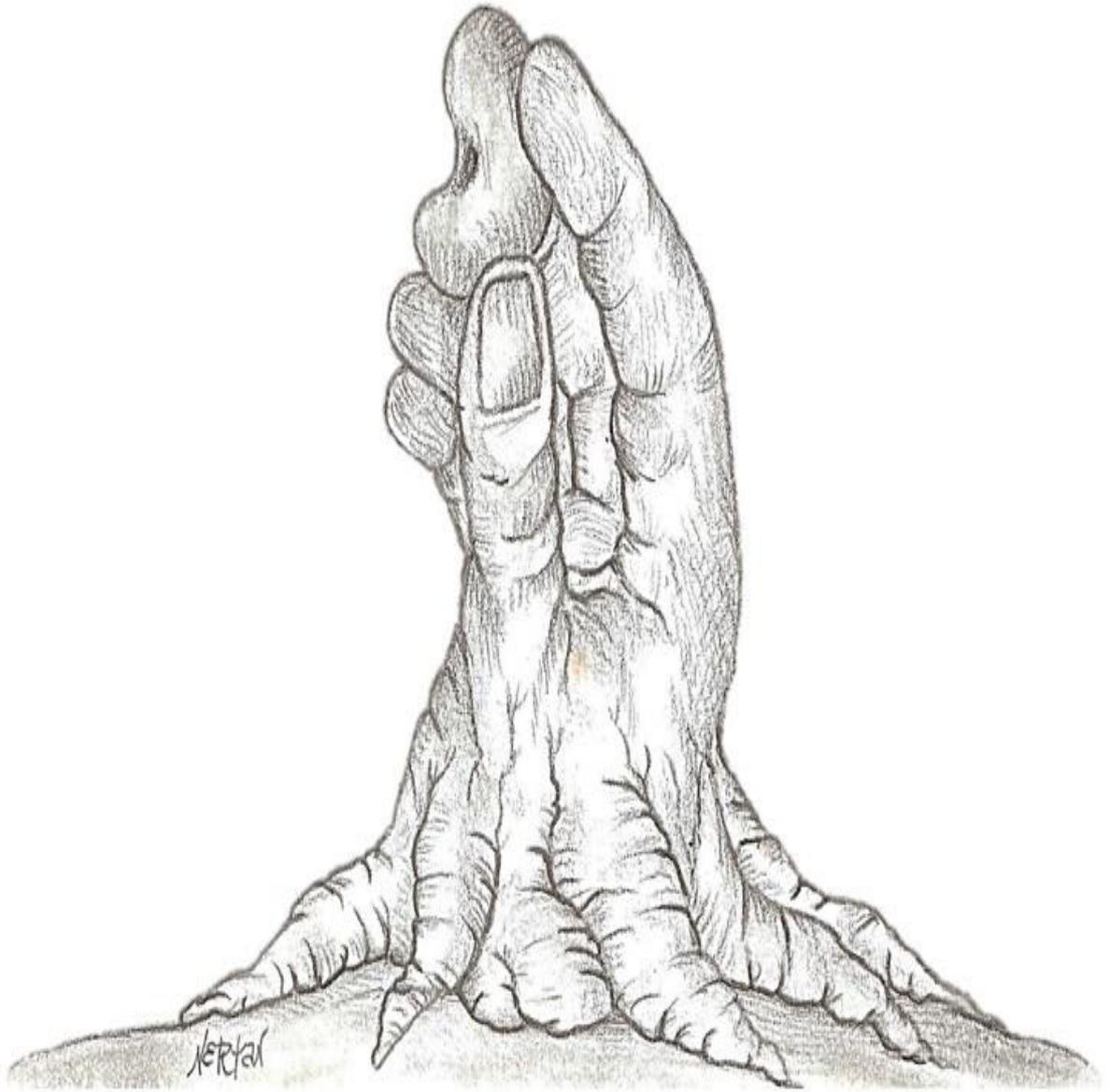
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof.	Professor
Prof <sup>a</sup> .	Professora
PVN	Projeto Vida de Negro
PY	Paraguai
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEI	Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UA	Universidad Americana
UECA	Unidade Escolar Cidade de Alcântara
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEP	Universidad Evangelica del Paraguay
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINORTE	Universidad Del Norte
UREI	Unidade Regional de Educação em Imperatriz
USS	Universidade Severino Sombra

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENRAIZANDO AS MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE UMA APRENDENTE EM FORMAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 Reflexões conceituais sobre memórias, identidades e formação .....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 Do nascimento ao enraizamento.....</b>	<b>41</b>
<b>1.3 Histórias de sonhos se cruzam com a realidade.....</b>	<b>43</b>
<b>1.4 A formação acadêmica aliada à formação no trabalho pedagógico .....</b>	<b>47</b>
<b>1.5 Vivenciando a formação na pesquisa <i>com</i> crianças.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 2 - ENTRE OS TRONCOS DA TEORIA E DA METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Pesquisa (Auto)biográfica em Educação .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 Cultura escolar e cultura de escola .....</b>	<b>66</b>
<b>2.3 Narrativas infantis como fonte de pesquisa <i>com</i> crianças .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A COPA DO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Sobre os quilombos e quilombolas brasileiros .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 A Escola e a Educação (Escolar) Quilombola .....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO 4 - RAMIFICAÇÕES METODOLÓGICAS NOS CONTEXTOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>103</b>
<b>4.1 O Município de Alcântara como foco da pesquisa .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2 Conhecendo a Comunidade Quilombola Cajueiro I .....</b>	<b>117</b>
<b>4.3 A escola quilombola como espaço de pesquisa.....</b>	<b>136</b>
<b>4.4 A integração entre o PPP das escolas municipais e a nossa pesquisa .....</b>	<b>144</b>
<b>4.5 As rodas de conversa como provocação na pesquisa <i>com</i> crianças .....</b>	<b>147</b>
<b>4.6 A escola narrada na produção textual das crianças.....</b>	<b>151</b>
<b>CAPÍTULO 5 - EM MEIO À FLORAÇÃO EMERGEM PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA QUILOMBOLA .....</b>	<b>153</b>
<b>5.1 Panorama da escola quilombola através dos questionários .....</b>	<b>156</b>
<b>5.2 Análise das narrativas em rodas de conversa .....</b>	<b>167</b>
<b>5.3 Textos escritos sobre “Minha Escola” .....</b>	<b>180</b>
<b>5.3.1 Análise da Escola na Perspectiva Funcionalista.....</b>	<b>182</b>
<b>5.3.1.1 Finalidades da escola quilombola: “<i>estudar, aprender e fazer novos amigos</i>” .....</b>	<b>184</b>

5.3.1.2 Normas da escola quilombola: “a escola é o lugar onde a gente aprende a ler, a escrever e a ser obediente” .....	191
5.3.2 Análise da Escola na Perspectiva Estruturalista .....	194
5.3.2.1 Estrutura da escola: “a escola é muito grande e é muito bonita” .....	195
5.3.2.2 Organização Pedagógica: “Eu gosto de vim pra escola [...] Na hora do recreio gosto de brincar com meus colegas” .....	197
5.3.3 Análise da Escola na Perspectiva Interacionista.....	200
5.3.3.1 Relações uns com os outros: “minha escola é um lugar perfeito para eu fazer amizades” .....	201
5.3.3.2 Relações com o espaço: “gosto da minha sala [...] de brincar” .....	203
5.3.3.3 Relações com os saberes: “eu gosto muito de compartilhar com meus amigos e amigas” .....	208
<b>OS BROTOS DAS CONSIDERAÇÕES...</b> .....	<b>212</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>238</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>242</b>

## INTRODUÇÃO



**No princípio... Era uma semente... (NERTAN DIAS, 2016)**

Vamos trabalhar a partir da compreensão metafórica a que a escrita deste trabalho nos conduziu. Assim, utilizamos como ilustração, ao longo do texto, as partes da planta cajueiro, cuja presença emerge nos espaços da Comunidade pesquisada. O cajueiro não se fecha. Ele se permite viver para doar-se como um todo pelo poder que cada uma de suas partes tem de contribuir com a saúde e o bem-estar daqueles que vivem ao seu redor e das pessoas que passam olhando para a horizontalidade da vida, enxergando para além do visto.

No princípio... Era uma semente...

Da Mãe África, vieram os filhos de longe como guerreiros que sofreram, choraram e sentiram tristeza com a dor da chibata no corpo nu e o sal a escorrer junto ao sangue. Também de esperança se enche a história de quilombolas alcantarenses marcada pelo sol que queima a face e aquece o desejo de força e resistência. “Quem é que sabe como será o seu amanhã?” (BARRETI *et al*, 2015).

A árvore que está nos terreiros das casas de moradoras e moradores da Comunidade Quilombola em estudo tem seu nome “Cajueiro”. Isso mesmo. É uma árvore que traz em si os frutos de nome caju, composto de castanha (fruto) e pedúnculo (falso fruto) em seu conjunto. As sombras dos cajueiros são lugares de socialização, de vidas e nesses espaços cabem todas as pessoas que chegarem, fascinadas pelo desconhecido ou pela magia do encantamento, pela rotina ou pela ocasionalidade. Assim são os cajueiros... Firmam-se fortes e resistentes nos embates e nas calmarias; na brisa da noite e no sol escaldante; e, igualmente, nos tempos de bonança e nas tempestades.

O que aprendemos com as crianças quilombolas que nos reportam para as lições de um pé de cajueiro?

A ilustração “No princípio... Era uma semente...”, de Nertan Dias (2016), evidencia uma semente que emerge em meio à ancestralidade africana, donde emana o “berço da humanidade”, e está livre para germinar com segurança em solo fértil. Trazemos a expectativa de que esta semente (tese) ganhe a visibilidade da pesquisa *com* crianças quilombolas como instrumento de comunicação da Boa Nova. “A mente é um útero” (ALVES, 2000), no qual germinam, brotam e crescem as crianças, que se alimentam da biofílica da Educação (Escolar) Quilombola.

Para tanto, é tempo de construir e reconstruir significados, fortalecendo a cultura de um povo, em busca de que a mão que segurou com firmeza o chicote para bater nos “filhos da Mãe África” seja substituída pela mão que acaricia os rebentos afrodescendentes que estudam na Comunidade Cajueiro I, principalmente, sendo essas crianças a semente de um novo tempo de aprendizagem.

*Aiê Aiê Mãe África*  
*Seus filhos vieram de longe só pra sofrer*  
*Aiê Aiê Mãe África*  
*Todo guerreiro no seu terreiro sabe sua vez*  
*E vai coroar o Negro Rei*  
*[...] Mãe África [...] Prende a tristeza meu Erê*  
*Sei que essa dor te faz sofrer*  
*Mas guarda esse choro*  
*Isso é um tesouro Oh (Aos) filhos de rei*  
*O sol que queima a face aquece o desejo mais que otin*  
*O sal escorre no corpo e a dor da chibata é só cicatriz*  
*Quem é que sabe como será o seu amanhã?*  
*Qualquer remanso é um descanso pro amor de Nanã*  
*Esquece a dor Axogun faz uma prece a Olorun*  
*Na força de Ogum*  
*[...] Aiê Mamãe África meu Ilê*  
*[...] Brasil Mamãe África, meu Ilê.*

(Barreti *et al*, 1986)

A letra da música “Negro Rei”, da Banda Cidade Negra<sup>1</sup>, nos embalou dia e noite como mantra na construção deste trabalho, portanto, nada melhor que trazê-la para deleite, em conformidade com as reflexões sobre as vivências ancestrais entre Brasil e África arraigadas em nossa história de vida de afrodescendente.

Partindo dessas considerações iniciais, e já adentrando nossa pesquisa, escolhemos como questionamento basilar de partida para a pesquisa: Quais as percepções das crianças quilombolas<sup>2</sup> sobre a escola que frequentam na Comunidade Quilombola Cajueiro I no município de Alcântara, no estado do Maranhão?

Tomo inicialmente, Robbins (2004, p. 24) que discute o conceito de percepção como um “processo pelo qual indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais a fim de dar sentido ao seu ambiente”. Pois, segundo o autor, a percepção pode diferir da realidade objetiva, haja vista, ser influenciada por fatores associados a quem percebe, de onde é visto ou no contexto em que ocorre o processo de percepção do objeto percebido.

Ela [a percepção] é uma forma de dar significado ao mundo objetivo, porém, carrega em si pontos de vista relacionados às características, atitudes, motivações, interesses e

---

<sup>1</sup> Cidade Negra é uma banda brasileira, originalmente de *reggae*, com outras influências, como *soul* e o *pop rock*. Formado por Toni Garrido, Bino Farias e Lazão, o grupo surgiu na cidade de Belford

<sup>2</sup> Denominamos de “crianças quilombolas”, sem ao menos saber se elas se autoidentificam com tal termo, mas, sabemos que os familiares carregam a consciência identitária de serem afrodescendentes com orgulho e, conseqüentemente, imprimem na formação dessas crianças marcas indelévels de originalidade na forma de ser e viver quilombola.

expectativas da pessoa ao objeto em estudo, dada as respostas às situações apresentadas, as necessidades, ao foco, ao habituar-se ao conhecido, ou até de ver o que se quer ver.

O termo percepção está integrado a palavra alemã Gestalt (1523) que diz respeito a integração de partes em oposição à soma do “todo” que se encontra “diante dos olhos exposto aos olhares”, assim, esse processo de dar forma ou configuração é realizado como comportamento de perceber o mundo e dar significado a ele, obviamente que a ênfase é dada aos aspectos da realidade objetiva e relacionada com nossos valores e crenças centradas na realidade subjetiva.

Do ponto de vista da teoria no campo dos estudos cognitivos “compreende os estudos de como as pessoas percebem, aprendem, recordam e processam as informações” (ROBBINS, 2004, p. 69), em relação ao que é familiar, que está posto no meio social para além dos dados de conduta, para então, encontrar as relações que ajudam a explicar os acontecimentos, como forma de pensar, de agir e sentir.

Diante disso, a nossa pesquisa parte do pressuposto da legitimidade da palavra dessas crianças afrodescendentes que narram sobre sua escola. Admitindo-se que nos ajude a melhor compreender o cenário da educação quilombola, da educação escolar quilombola, de sua organização e de seus rituais pedagógicos.

Nesta investigação, temos a Comunidade Quilombola Cajueiro I como local de estudo, ressaltando a importância das práticas e saberes tradicionais que se materializam em qualidade de vida, constituindo formas de aprender da cultura material e imaterial que podem perfeitamente servir de estudo pela cultura escolar, em atividades de pesquisa, processo de escuta, registro de entrevistas e conversas informais, de modo a compreender o lugar da fala de cada um/a e, acima de tudo, possibilitar a visibilidade da população de crianças negras que vivem em Comunidades Quilombolas.

Neste trabalho, o objeto de estudo são as narrativas de crianças quilombolas sobre a escola na qual estudam e sobre a comunidade onde vivem. O objetivo é compreender o sentido que crianças quilombolas, entre 7 e 12 anos de idade, atribuem às suas aprendizagens e aos rituais pedagógicos na escola que frequentam na Comunidade Quilombola Cajueiro I, no município de Alcântara, no estado do Maranhão. Enfatizamos que esta pesquisa *com* crianças pretende ser uma ruptura no campo metodológico que implica rever a pesquisa *sobre* as crianças. Nosso maior desafio é dar a palavra para as vozes infantis visibilizarem suas percepções sobre a escola quilombola.

A temática “Educação (Escolar) Quilombola” nos preocupa, porque, como professora universitária, temos realizado ações de pesquisa e extensão em Comunidades Quilombolas no

município de Alcântara e observamos que as crianças estudantes do Ensino Fundamental aprendem conteúdos por vezes descontextualizados de sua realidade local e global. Além disso, tivemos a oportunidade de colaborar no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico<sup>3</sup> (PPP) das escolas do sistema municipal, processo esse que está em andamento. Deparamo-nos, no início desse processo (2013), a partir das respostas aos questionários aplicados na Comunidade, levantando um diagnóstico das condições de infraestrutura física e operacional, financeira e pedagógica, de aprendizagem e de desempenho das crianças, como também com a falta de formação continuada dos docentes, o que ocasiona uma consequente redução na qualidade da educação da infância quilombola.

As crianças negras, ao longo da vida, tiveram suas capacidades inferiorizadas em todas as dimensões de sua humanidade. Por essa razão, escolhemos trabalhar com essas crianças quilombolas, descendentes de pessoas que foram escravizadas no Brasil para realização de trabalhos variados e que, hodiernamente, convivem com estereótipos e preconceitos do ponto de vista biológico e ideológico, mas que deixam profundas marcas sociais e culturais como legado de experiências positivas em que o respeito pela pessoa humana se faz presente.

Partimos da análise de contextos nos quais são construídas histórias singulares de crianças quilombolas que tiveram as vozes silenciadas pelo processo cruel de escravidão e mazelas as quais os seus antepassados foram submetidos. Todavia, essas crianças de Comunidades Quilombolas no estado do Maranhão têm saberes específicos de seus grupos de pertença e falam de si e de suas vivências com certa espontaneidade, por vezes com envolvimento gestual ou até mesmo ficando em silêncio, de modo que na convivência diária narram histórias de suas vidas.

Assim, os motivos que fazem parte da problematização da pesquisa serão apresentados e partilhados neste estudo por justificarem nosso interesse pela educação que prima pela formação de formadores e formadoras de crianças e, notadamente, pela educação quilombola elegida com bases pessoais, profissionais e acadêmicas.

Realizamos um levantamento de dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2007<sup>4</sup>), o qual coloca o Maranhão como o segundo estado no cenário da Educação Escolar Quilombola no Brasil. Preocupa-nos o fato, traduzido nos dados aqui

---

<sup>3</sup> Lembramos que 100% das 53 escolas em funcionamento (2013) não têm o documento PPP, o que equivale a dizer que falta um instrumento de orientação das ações pedagógicas na escola, especificamente em sala de aula, e nas ações relacionais com a comunidade escolar e a comunidade externa.

<sup>4</sup> Consultar dados em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/-escolas>

discriminados, de que o Brasil tem um total de 151.782 matrículas de alunos e alunas e de 6.493 docentes em 1.253 escolas quilombolas. O estado da Bahia ficou em primeiro lugar, com o número de matrículas de alunos e alunas equivalente a 57.437, contando com 1.748 docentes distribuídos/as em 246 escolas quilombolas. O segundo lugar está para o estado do Maranhão, com a matrícula de 34.229 alunos e alunas, com 1.705 docentes que foram distribuídos/as em 423 escolas quilombolas. Segundo os dados disponíveis no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no município de Alcântara - Maranhão, *locus* deste trabalho, existe 21.851 mil habitantes, destes, 6.399 habitam na zona urbana e 15.452 na zona rural. Nas áreas consideradas remanescentes de quilombos, existem 50 escolas quilombolas cadastradas no Censo Escolar (INEP, 2014).

Isso equivale a dizer que o campo de pesquisa é fecundo, principalmente quando se visualiza que os trabalhos científicos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos anos 2014 e 2015, apontam, apenas, quatro estudos realizados nas Comunidades Quilombolas no município de Alcântara - Maranhão, os quais não estão voltados para a educação. Conseqüentemente, não há nessa base de dados nenhum estudo sobre as narrativas das crianças sobre a escola quilombola. Esse fato dá ao nosso trabalho de pesquisa originalidade no que se refere aos espaços, à temática, à metodologia e aos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, evocamos como local da pesquisa o município de Alcântara - Maranhão que se encontra permeado de contradições entre as tecnologias de ponta utilizadas na construção de foguetes lançados ao espaço pelo Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) e as vivências seculares de tradições fortemente marcadas pela ancestralidade de povos africanos presente nas Comunidades Quilombolas como espaços sagrados de vida coletiva. Essas populações convivem com os resquícios da escravidão, conseqüências atualmente percebidas na situação de pobreza e abandono (pelos poderes público municipal, estadual e federal) encontrada nos territórios quilombolas no município da pesquisa.

No mesmo espaço, encontramos uma exuberante riqueza natural de fauna e flora nativa que contribui para o desenvolvimento sustentável e compõe ainda um cenário de igual valor para as manifestações culturais e religiosas legadas pelos indígenas (tapuias nativos), pelos africanos (escravizados), pela aristocracia (franceses, portugueses, holandeses) e por religiosos/as (várias ordens) que formaram, do ponto de vista histórico, o município.

Expressamos nossa preferência pelas narrativas de crianças estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a escola quilombola pelo fato de compreender a escola narrada por crianças como foco das pesquisas do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de

Formação Auto.biógráfrica, Representações e Subjetividades (GRIFARS) que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Natal/RN, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Maria da Conceição Passeggi e a participação dos demais componentes, através da Linha de Pesquisa: História da Educação, Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem, e, mais especificamente, na vertente de cunho teórico-metodológico: Pesquisas em História da Educação relacionadas à cultura escolar, literária, material, religiosa, de gênero e filosófica.

Reiteramos que a participação no GRIFARS nos possibilitou inúmeras aprendizagens, entre elas a vinculação inicial da referida pesquisa ao Projeto Nacional “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre a escola da infância?” - MCTI/CNPq/CAPES-07/2011-2 – (PASSEGGI *et al*, 2011), aliadas ao fato de termos a possibilidade de questionar as crianças sobre o modo como elas experienciam o processo de escolarização numa escola da Comunidade Quilombola Cajueiro I. Nesse sentido, o Projeto Narrativas Infantis (PASSEGGI *et al*, 2011, p. 1) enfoca as “narrativas autobiográficas (orais, escritas, digitais, audiovisuais) produzidas por crianças, jovens e adultos como um fenômeno antropológico, método de pesquisa e como dispositivo pedagógico de auto(trans)formação”.

Atualmente, estamos vinculados ao Projeto de Pesquisa: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI/CNPq – Edital Universal 14/2014, Processo nº 462119/2014-9). Essa visão corrobora o anseio de compreender as percepções sobre a escola quilombola para crianças de 7 a 12 anos que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa Comunidade em Alcântara - Maranhão.

A experiência na docência, como professora do maternal ao mestrado, foi permitindo a convivência com crianças de diversas faixas etárias e, nesse interstício, há mais de trinta e seis anos, o trabalho em diversas instituições de educação no estado do Maranhão. A atuação enquanto docente oportunizou a formação de pessoas nos Cursos de Magistério, Estudos Adicionais e de Pedagogia, entre outros, de modo mais específico com as disciplinas de Fundamentos da Educação, Educação e Diversidade Cultural, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Metodologia Científica e Pesquisa Educacional, entre outras.

A Comunidade Quilombola Cajueiro I foi escolhida como campo de pesquisa durante a minha atuação como coordenadora, desde 2010, do grupo de pesquisa “Memórias, Diversidades e Identidades Culturais”, desenvolvido pelo Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST), Campus Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujas ações se centram na realização de atividades de pesquisa e extensão pelo Projeto

ALMA: Reescrevendo as Histórias de Comunidades Quilombolas em Alcântara - Maranhão, o qual está dividido nos eixos: desenvolvimento sustentável; educação; manifestações culturais e religiosas; e saúde.

Nessas atividades, contabilizamos mais de seis anos desenvolvendo ações com acadêmicos/as de sete cursos da referida Instituição e alunos/as e docentes do Centro de Ensino Médio localizado na sede da cidade, além de docentes da educação pública municipal e de lideranças comunitárias do município de Alcântara, onde nos deparamos com pessoas descendentes de africanos/as, ou seja, afro-brasileiros/as em situação de extrema pobreza de bens materiais, que se contrapõe a uma incomensurável riqueza expressa na cultura quilombola.

O desejo de partilhar a experiência, motriz básica de nossas escolhas, nos levou a participar do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCNNC), em Imperatriz - Maranhão, onde contribuímos com a implementação de políticas públicas em ações afirmativas visando a favorecer a construção da consciência histórica e crítica dos fatos e acontecimentos, de um período de anos seguidos de processo escravagista, que trouxe amarguras perduráveis à população negra traduzidas em preconceitos e discriminações sociais, econômicas e culturais, tendo a escola de educação fundamental como espaço de construção identitária positiva. Portanto, são variados os motivos que tornam esta temática relevante para as discussões na academia e para a visibilidade da Educação Escolar Quilombola em processo de implementação nos territórios maranhenses.

Pontuamos que o currículo escolar perpassa as práticas pedagógicas na escola dessa Comunidade, por um lado, carregado de propostas integradas para trabalhar temas que dizem respeito à comunidade escolar, por outro, contraditoriamente, existem aprendizados que não se manifestam concretamente, mas disseminam ideias, comportamentos e atitudes direcionadas para práticas discriminatórias historicamente constituídas aos povos quilombolas. De modo que, torna-se um contraponto, quando apresentamos os princípios de valorização das diferenças em um país como o Brasil, que tem uma construção identitária estabelecida a partir de povos de diversas etnias.

Nesse entendimento, a partir do que restou do processo de colonização e se cultivou enquanto resistência nos movimentos de formação, as Comunidades Quilombolas são aqui entendidas como espaços sagrados gerenciados pela vida coletiva em uma determinada propriedade (terra) trazendo modos de ser legados pela ancestralidade de raiz africana de países do Continente Africano, as quais utilizamos como espaço para construir reflexões

baseadas em pesquisas que contribuam com os fundamentos epistemológicos e relacionais de conhecimento da realidade em estudo com enfoque antropológico.

Nesse intuito, a justificativa se dá pelo fato de primarmos pela pesquisa *com* crianças quilombolas, como sujeitos que convivem com pessoas carregadas de sabedoria ancestral e persistentes na defesa do que é sagrado ao seu povo: educar-se coletivamente adquirindo conhecimentos de mundo e da vida.

Este trabalho reconhece, na escola quilombola de educação fundamental, o portal de entrada das crianças no universo da escolarização, uma vez que os conhecimentos a serem construídos perpassam os saberes curriculares organizados pelos sistemas educativos nacional, estadual e municipal (Educação Escolar Quilombola) em articulação com os saberes (Educação Quilombola) advindos da vida coletiva na Comunidade de pertença de cada criança. Entendemos que, se por um lado o processo de escolarização voltado às Comunidades Quilombolas mostra os caminhos propostos pelo Ministério de Educação (MEC) do Brasil para a organização pedagógica do sistema educativo municipal, por outro lado, a escola beneficia-se com a efetivação de práticas educativas que consideram as crianças, inseridas nas escolas quilombolas, como sujeitos de direitos.

Assim, enquanto fundamentação teórica, do processo de leitura de autores/as, como: Moura (1981a; 1981b), Almeida (1988; 1996; 1997; 1998; 1999), Freudenthal (1997), Ratts (1998a; 1998b; 2006), Arruti (1997; 1999), O'Dwyer (1995; dentre outros, donde emergiram reflexões sobre o quilombo, local onde está situada a escola quilombola como *locus* de pesquisa e, mais precisamente, dos pensadores/as que constroem o campo teórico da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação na sua aplicabilidade *com* a criança sujeito de direitos, protagonista de suas histórias, com uma capacidade natural e singular de expressão do que pensa, sabe e vive.

Dessa forma, torna-se relevante destacar que o estudo se tornou viável, porque tivemos acesso à escola através de lideranças comunitárias, do secretário municipal de educação, do gestor, dos/as professores/as e das crianças que estudam na escola da Comunidade Quilombola Cajueiro I. Além disso, consideramos a disponibilidade de tempo, recursos humanos e materiais como fundamentais para a efetivação da pesquisa.

Nesse contexto, analisamos a escola nas percepções das crianças apreendidas por meio da metodologia aplicada em diversos momentos, a saber: o primeiro procedimento da pesquisa de campo foi realizado de agosto/2013 a janeiro/2014 com dados resultantes da aplicação de um *questionário* diagnóstico nas escolas municipais para levantar um retrato da escola que temos, com fortes indícios sobre a escola que queremos. O segundo procedimento

da pesquisa foi realizado em dezembro/2013 contando com as crianças em *rodas de conversa* narrando dados da escola quilombola. Finalmente, o terceiro procedimento da pesquisa constou da realização de *produção textual* pelas crianças quilombolas sobre a escola em que estudam.

Convém abordar que as rodas de conversa com perguntas abertas trouxeram informações que possibilitaram uma melhor compreensão das falas das crianças, embora as transcrições dos dados obtidos com o uso de câmera tenham demandado muito tempo e esforço. Além disso, alguns dados complementares de identificação foram cedidos pelo gestor e pelos/as professores/as, os quais consideramos imprescindíveis para conhecer as percepções das crianças pesquisadas.

Assim, as crianças quilombolas, ao narrarem sobre sua escola, trazem nuances de histórias de vida, elaborando um registro precioso da Educação Escolar Quilombola no Maranhão, a partir de suas visões em espaços que lhes são particulares. Elas são, portanto, tradutoras de singularidades e rituais pedagógicos que expressam os modos diferenciados de se conceber conhecimentos.

Desse modo, as vivências e as falas das crianças foram analisadas a partir da perspectiva de teóricos como Barroso (2008), que escreveram sobre a cultura escolar, por exemplo, nos permitindo a construção de reflexões sistematizadas e organizadas, considerando a concretude dos dados pesquisados, atrelada aos elementos extraordinários presentes em obras<sup>5</sup> escritas sob a ótica de pesquisadores/as da causa dos afrodescendentes com o apoio de órgãos governamentais ou não, que investem na divulgação de ações afirmativas direcionadas para a temática afro-brasileira na educação fundamental.

No desenvolvimento desta tese, organizamos o trabalho da seguinte maneira: a Introdução, “No princípio... Era a semente...”, em que trazemos, em linhas gerais, os motivos pessoais, acadêmicos e profissionais que nos levaram à escolha da temática em estudo.

O Capítulo 1, “Enraizando as memórias e identidades de uma aprendente em formação”, que tem como base o memorial da pesquisadora como parte do processo de autoformação inicial e continuada, atualmente com atividades de docência, pesquisa e extensão voltadas para o tema e o local investigados neste estudo, respectivamente. Trazemos

---

<sup>5</sup> Algumas dessas obras foram encomendadas pelo Ministério de Educação (MEC) para assegurar que professores e professoras tivessem materiais de apoio no estudo e trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas nos níveis e modalidades da Educação Básica e Superior. Também fazem parte desse acervo DVDs com a temática, documentários, desenhos animados, paradidáticos, programas, experiências e outros recursos que retratam conteúdos englobando o tema em discussão.

algumas reflexões conceituais sobre memórias, identidades e formação; falamos de fatos do nascimento ao enraizamento, seguidos de histórias de sonhos que se cruzam com a realidade, que potencializaram nossa formação acadêmica aliada à formação no trabalho pedagógico. Concluímos com o tópico em que descrevemos a nossa vivência de formação na pesquisa *com* crianças.

Destacamos que a narrativa autobiográfica se faz presente enquanto procedimento metodológico para dar vazão ao nosso ser de professora em busca da fundamentação teórica necessária ao nosso processo de autoformação, bem como oportuniza-nos contribuir com a constituição identitária de formadores/as de crianças.

O Capítulo 2, “Entre os troncos da teoria e da metodologia”, em que traçamos um cenário da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação como vetor na compreensão da pesquisa *com* crianças, ouvindo suas narrativas sobre a escola quilombola por meio de questionários, rodas de conversa e textos escritos. Também apresentamos dados sobre a “Cultura, cultura escolar e cultura de escola” para fundamentar nosso trabalho.

O Capítulo 3, direcionado para “A copa do cenário da Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola”, em que nos propomos a discutir as características da Educação Escolar Quilombola como uma política pública direcionada aos quilombolas no processo de escolarização em escolas de suas Comunidades de pertença e sua implementação, que se depara com uma dialética frente aos princípios legais em contraponto às práticas educativas centradas no pertencimento étnico dos sujeitos envolvidos. E, assim, discutimos os direitos educativos das crianças afrodescendentes contemplados nas leis brasileiras escravagistas, abolicionistas e humanistas, para então pensar na escola do e para o quilombo.

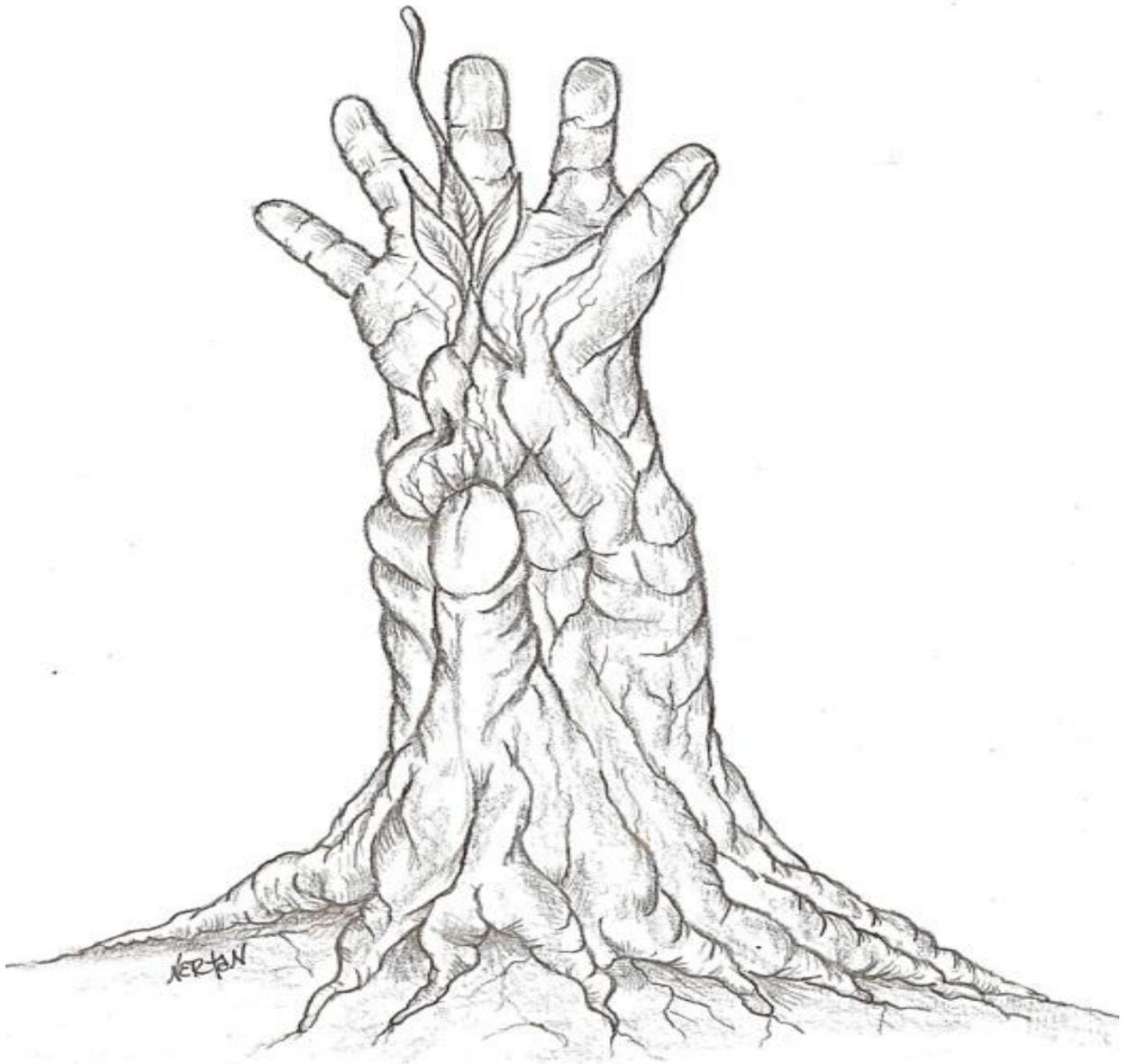
O Capítulo 4, cujo título é “Ramificações metodológicas nos contextos e itinerários percorridos”, traz os tópicos: O Município de Alcântara como foco da pesquisa; Conhecendo a Comunidade Quilombola Cajueiro I; e A escola quilombola como espaço de pesquisa, nos quais apresentamos características históricas, econômicas, culturais e educacionais dos referidos contextos. Além disso, são apresentados os aspectos metodológicos do trabalho, através dos tópicos: A integração entre o PPP das escolas municipais e nossa pesquisa; As *rodas de conversa* como provocação na pesquisa *com* crianças; e A escola narrada na *produção textual* das crianças, ou seja, todo o processo de recolha de dados da pesquisa para a construção do texto final da tese.

No Capítulo 5, “Em meio à floração emergem percepções sobre a escola quilombola na Comunidade Cajueiro I”, trazemos a análise dos dados, porém, iniciando com a discussão sobre um panorama da cultura escolar quilombola através dos questionários, da análise das

narrativas em rodas de conversa e dos textos escritos sobre “Minha Escola”. No referencial utilizado, constam as dimensões propostas por Barroso (2008), a partir das quais organizamos os tópicos sobre a análise da escola na perspectiva funcionalista e trazemos as finalidades e as normas da escola quilombola. Já na análise da escola na perspectiva estruturalista, dois pontos são básicos: a estrutura e a organização pedagógica. Além disso, ao analisar a escola na perspectiva interacionista, relacionamos três pontos primordiais, sendo eles as relações uns com os outros; as relações com o espaço; e as relações com os saberes.

Por fim, temos “Os brotos das Considerações...” em que apresentamos as aprendizagens que realizamos ao longo do processo de pesquisa, a partir das narrativas orais e escritas feitas pelas crianças quilombolas, as quais apresentam suas percepções sobre a escola em que estudam na Comunidade Quilombola Cajueiro I.

**CAPÍTULO 1 – ENRAIZANDO AS MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE UMA APRENDENTE EM FORMAÇÃO**



**O mistério da vida (NERTAN DIAS, 2016)**

No mistério da vida... O solo é um útero quente. Acolhe a raiz servindo como meio de fixação e como órgão absorvente de água, de compostos nitrogenados e de outras substâncias minerais.

Assim, sou como uma raiz que traz tão intensamente a fortaleza das memórias e identidades de quem deseja aprender e formar-se diariamente para possibilitar segurança a outros seres aprendentes, entre eles as crianças quilombolas alcantarenses. E, então, deixar correr nas veias a seiva e o sangue de ancestrais que revigoram as demais partes da planta [eu] em ritmos, que oscilam desde o se deixar balançar pelas ondas dos ventos, chuvas e tempestades até o ritmo de ficar “de pé e coluna ereta trazendo a esperança, a poesia e o axé” (RIBEIRO, 2004), como premissas de me encontrar sempre erguida pelas identidades que me constituem igualmente aprendente.

Para tanto, do nascer ao enraizar, ouvi e vivi muitas histórias de sonhos na dura realidade de afro-brasileira, e com isso as experiências de formação acadêmica e profissional foram fundamentais para, atualmente, vivenciar outra face da formação na pesquisa *com* crianças quilombolas.

Minhas memórias e identidades são formadas a partir de raízes profundas que fazem de mim uma aprendente em formação. Do nascimento ao enraizamento, construo histórias e sonhos em dados da realidade. Portanto, posso declarar, como continuidade, o poema de Ribeiro (2004): “Sou forte, sou guerreira, tenho nas veias sangue de ancestrais, [...] nunca me verás caída ao chão. [...] Porque são meus ancestrais que se reúnem num ritual secreto para me levantar. [...] Por isso, não desisto”.

Destarte, a ilustração “Mistério da vida”, de Nertan Dias (2016), explicita, na palma da mão aberta, o despontar de novas raízes, com a semente germinando e se elevando para além de si mesma na ânsia de ser. Assim, na escola quilombola, igualmente se fecundam aprendizagens em forma de vida que renascem diariamente no chão do conhecimento num encontro processual com a criança e sua constituição identitária.

*Sou forte, sou guerreira,  
 Tenho nas veias sangue de ancestrais,  
 Levo a vida num ritmo de poema-canção,  
 Mesmo que haja versos assimétricos,  
 Mesmo que rabisquem, às vezes,  
 A poesia do meu ser,  
 Mesmo assim, tenho este mantra em meu coração:  
 “nunca me verás caída ao chão”. [...]  
 Porque são meus ancestrais que se reúnem num ritual secreto  
 Para me levantar.  
 Eu darei a volta por cima e estarei em pé, coluna ereta,  
 Cheia de esperança, cheia de poesia e com muito axé.  
 Por isso, não desisto,  
 Tenho este mantra em meu coração:  
 “nunca me verás caída ao chão”.*

(Ribeiro, 2004)

Peço permissão para escrever este capítulo na primeira pessoa do singular, pois, mesmo compreendendo que nossas singularidades são parte das identidades que construímos em bases sociais, entendo que uma parte considerável dessa consciência identitária é pessoal, por advir de vivências carregadas de um eu em construção.

A epígrafe acima traduz um vendaval de sentidos que dou à minha existência de mulher negra. Escolhi o poema “Ressurgir das cinzas”, de Esmeralda Ribeiro<sup>6</sup>, porque fiz uma reflexão de suas palavras, um mergulhar no que me fortalece em instantes de profunda solidão interior, momentos nos quais os ancestrais africanos e afro-brasileiros me inspiram a ser uma pessoa melhor. Cabe dizer que, há muito tempo, trago como reflexão a força da história de meus ancestrais como um amuleto para ressignificar os momentos de dor e desalento vividos na minha constituição de mulher em formação e, igualmente, a força que brota em meu ser para momentos de soerguimento da autoestima.

Narro-me para compreender a vida humana e aqueles/as que me antecederam com a carga de valores herdados da Mãe África, em sua extensa proteção, acolhida e resistência ímpar. Assim, como mulher negra que sou, tenho convivido com preconceitos e atos de discriminação na construção de minha feminilidade e profissionalidade, porém tenho como referência pessoas negras que são ícones na vivência de valores ancestrais e me ajudam a ver e a viver a vida como símbolo de obstinação a conquistar.

---

<sup>6</sup> Esmeralda Ribeiro nasceu em São Paulo/SP, em 1958. É jornalista e faz parte do Quilombhoje. Atua no sentido de incentivar a participação da mulher negra na literatura. Disponível em: <http://apaginadavida.blogspot.com.br/2009/03/esmeralda-ribeiro-e-seu-enigma-do-amor.html>.

## 1.1 Reflexões conceituais sobre memórias, identidades e formação

Neste capítulo, parto da pergunta: *Que tipo de profissional tenho me constituído, desde a formação inicial e durante a minha trajetória como educadora?* Assim, farei uma reflexão sobre algumas vivências que favoreceram o entendimento da historicidade das aprendizagens que compõem a minha vida, de modo que narrar o meu percurso autobiográfico me permite apreender a dinâmica processual de minha formação e a minha profissionalidade. Admito que o trabalho de escrita desta minha história, da qual entendo ser protagonista, consinta-me melhor entender, a trajetória de constituição do que me torno como pessoa.

Por isso, estou em conformidade com Carrilho (2007, p. 23) quando afirma:

Escrevo sobre a minha história, meu percurso de formação e aí aprendo a melhor definir os meus limites, minhas fragilidades, meus medos, minhas forças, minhas competências, minhas aprendizagens. Enfim, descubro o poder formador da escrita autobiográfica.

O trabalho de Carrilho (2007) traz contribuições que se tornaram significativas para mim a partir do momento em que percebi que, ao descrever em detalhes seu percurso, pontuando os percalços e as alegrias das descobertas, ela finalmente consegue centrar suas forças no que me pareceu essencial no processo humano de “tornar-se professor formador pela experiência formadora” a partir de “vivências e escrita de si”.

Com esses argumentos, reforço que as experiências que estou vivendo entre leituras, escritas, perdas, doenças e solidão na concretização de escolhas e projetos profissionais que atravessam o magistério vêm refazendo a minha constituição pessoal e profissional como professora-formadora-pesquisadora. Nesse intuito, procuro, nesta escrita de minha trajetória como professora e formadora, articular o campo da experiência prática com o campo teórico-metodológico, de modo a evidenciar os vínculos construídos que me permitiram novas aprendizagens, habilidades, descobertas e percepção singular da constituição identitária em formação.

Entretanto, quero externar como compreendo os conceitos de memórias, identidades e formação, para então adentrar numa reflexão sobre as memórias e identidades que constituem minha pessoa em constante construção.

Explicitamente, invoco minhas *memórias* para que se aforem em um tempo relativo de escrita, trazendo elementos que marcaram minha vida no passado histórico, para uma reflexividade de onde estou e para onde vou, na minha empreitada de pessoa.

Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39), escrevendo sobre memórias de velhos, nos adverte:

Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. [...] essa tarefa é um auto-aperfeiçoamento, uma reconquista: “Agradeço por estar recordando e burilando meu espírito”. (d. Risoleta) A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento.

A autora discorre também sobre o ponto de vista metodológico<sup>7</sup> e assinala:

Em termos experimentais, essa dualidade de pressupostos torna muito complexa a resposta à pergunta: qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória (BOSI, 1994, p. 68).

A memória se estabelece como possível formadora de identidades culturais e deve ser preservada por instrumentos do cotidiano, pois nela existe uma dinamicidade representativa dos momentos de conhecimento, expressos na relação entre a objetividade e a subjetividade.

Para pensar em *identidades*, tomo o livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (2011), organizado por Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward, para levantar alguns pontos que considero de extrema importância a fim de estruturar a minha posição conceitual. Para Woodward (2011, p. 8/9), as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas [...] a identidade é relacional [...] é, assim, marcada pela diferença”. Se por um lado, minhas identidades dependem de outras para dar conta de suas existências e criar condições para que existam, por outro, elas entrelaçam o individual e o social em histórias que perpassam a complementaridade entre o eu e o outro, envolvidos nos contextos vivenciais.

---

<sup>7</sup> Bosi fala de William Stern, um dos mais sutis analistas da memória do ponto de vista psicológico, destacando: “[...] parece haver em Stern um modelo combinado de uma psicologia tradicional, de cunho personalista, e uma psicologia objetiva, que aceita o peso das interações do corpo com a sociedade. Admitindo as mutações da pessoa e, ao mesmo tempo, a sua ‘unidade constante’, Stern concilia a suposição de que existe uma memória ‘pura’, mantida no inconsciente, com a suposição de que as lembranças são refeitas pelos valores do presente, no que se aproxima de Halbwachs e de Bartlett” (BOSI, 1994, p. 68).

As identidades são definidas “[...] historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] Dentro de nós há identidades contraditórias [...] sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2000, p. 13). De maneira que esses movimentos se estabelecem entre identidades contraditórias requerendo que o ser em formação, nesse caso eu, efetive as identidades na historicidade e nas experiências, nas quais focalizo meu processo de formação acadêmica e vivencial.

Nesse sentido, reflito sobre *formação* com Macedo (2014, p. 3), ao advertir que a “educação desconhece em grande parte o que é aprender como experiência formativa [...] aprender num processo formativo implica a mediação pedagógica, social, cultural, política, estética e econômica”. Assim, a aprendizagem se relaciona com as identidades quando o autor coloca a possibilidade de que aprender a ser com autonomia exige que a produção de sentidos e a prática técnica e política sejam igualmente reflexivas. Portanto, aprender a formar-se é apropriar-se de saberes permitindo uma compreensão dinâmica da vida em movimentação.

Defendo que a formação produz identidades pessoal e coletiva, assim como, por ser inerente ao humano, facilita as formas de convivência com os demais seres. De tal modo que “[h]á um processo identitário em fluxo na relação com o saber. Desta forma, aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma auto-reflexiva, uma imagem de si” (MACEDO, 2014, p. 4). O aprender, portanto, é um elemento da formação humana, significa dar sentido às experiências diárias e, enquanto sujeito aprendente que sou, o registro por escrito de minha história de vida me possibilita perceber que, de cada etapa vivida, ficam os conhecimentos, permitindo dar continuidade à constituição do meu devir.

Considero, com Josso (2010, p. 69), que:

A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Percebo que meu processo de vida se encontra impregnado de possibilidades de autoformação, tendo ou não consciência, ele se apresenta na minha formação existencial como evocação de um percurso histórico e relacional, dada as personalidades ou profissionalidades advindas das experiências identitárias. Assim, “no âmbito dos procedimentos e das práticas, a iniciativa de formação apresenta-se hoje como um modo de ação fortemente individualizado, exigindo a implicação e a participação do aprendente e

inscrevendo a dimensão de um projeto numa trajetória pessoal e profissional” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 84).

Desse modo, a biografia, quando direcionada pela formação continuada, relata experiências do vivido como fonte de saberes e, obviamente, traça a dinâmica da vida social voltada ao desenvolvimento de competências individuais, as quais qualificam os fazeres coletivos. Esse capital biográfico é traduzido pelos procedimentos de formação advindos das concepções exigidas pelas mudanças no processo educativo.

Esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua *formalidade* e sua *empregabilidade* (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 85).

No centro da formação, a aquisição de conhecimentos é ampliada quando a construção dos saberes envolve os aspectos cognitivos e sociais no percurso de aprendizagens da pessoa.

A relação biográfica com a formação e o saber, mesmo compreendendo um conjunto de dados factuais (origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional), não é dissociável, por um lado, das representações e das estruturas de saber ligadas às socializações primária(s) e secundária(s) do indivíduo e aos mundos da vida que eles ajudaram a construir, e, por outro lado, da inscrição dessas experiências de saber na dinâmica de uma história individual na qual assumem seu lugar e sua significação (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 87-88).

A história de vida, como processo de formação, é uma forma de apropriação da própria história e do lugar que ocupamos ao tomarmos consciência da autoformação como experiência individual no processo de formar a si mesmo nos ambientes aprendentes.

A narrativa de vida contribui para a compreensão da história enquanto texto em constituição que lega a lógica do discurso como espaço de expressão, pois os sujeitos se inscrevem nas narrativas como ato de fala em lugares de autoria de suas histórias e de si mesmos como projeto de educação ao longo da vida.

Nesse sentido, Alheit e Dausien (2006, p. 178) falam de aprendizagem formal, não formal e informal, pois “a aprendizagem não deve ser somente e, sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. [...] estabelecem-se, portanto, *ambientes de aprendizagem* nos quais os diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se

organicamente”. Assim, a dimensão da educação envolvendo a vida em aprendizagens formais, não formais e informais requer ambiente e processos de aprender como aprender.

Para tanto, Alheit e Dausien (2006, p. 179) asseguram que:

Globalmente, pode-se diferenciar o conceito mais “restrito” de aprendizagem que se refere à atividade individual e coletiva concreta, do conceito mais amplo de formação, que tende geralmente a indicar os processos de formação individuais e coletivos relacionados acima e as figuras biográficas que permitem a perlaboração da experiência.

Todavia, “a aprendizagem biográfica está ligada às estruturas sociais e aos contextos culturais de significação. É necessário também, para a análise dos processos de aprendizagem e de formação das biografias individuais, explicitar o quadro estrutural ‘exterior’ das trajetórias de vida” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186). Portanto, aprender significa um campo de possibilidades de compreender a si e aos outros em ambientes piches de desafios de narrativas e de reflexividade pessoal e coletiva. Sendo assim,

[o]s processos de aprendizagem biográficos não devem ser compreendidos somente como operações de assimilação e de construção próprias para assegurar a organização reflexiva individual da experiência, do saber e do saber-fazer. Eles também comportam o aspecto da constituição biográfica de redes e processos sociais, de saberes coletivos e de práticas coletivas (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 191).

De forma que essas reflexões sobre memórias, identidades e formação foram fundamentais para a percepção de como estou no processo de constituição da pessoa que me torno, ainda que em constante construção. Nesse mesmo caminhar, compreendo minha prática educativa como o fazer apreendido no processo das afinidades conceituais e metodológicas que advêm da consciência de “fazer bem feito” as atividades propostas em sala de aula, com relativa competência técnica e relacional, ambas devidamente fundamentadas.

Nesse sentido, quero registrar as aprendizagens extremamente valiosas que estou vivenciando na elaboração deste trabalho de tese. Em meio a tantas inquietações, próprias de momentos como este, a expressão de saberes construídos, pesquisados e articulados com as experiências vividas como professora da Educação Infantil à Pós-Graduação tem contribuído para o delineamento do que me constituo diariamente enquanto profissional.

## 1.2 Do nascimento ao enraizamento

Quem é esta que desponta do ventre de sua mãe deslizando no líquido da vida por uma placenta que a protegeu durante nove meses? “Por essa forma inteiramente singular de nomeação que é o nome próprio, institui-se uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos [...] em todas as suas histórias de vida possíveis” (BOURDIEU *apud* FERREIRA e AMADO, 2006, p. 186). De tal modo que a nomeação, partilhada em momentos especiais da vida, garante-me uma identidade biológica que socialmente continua em elaboração. Explico: sim, é ela de nome Eli, Esly e Herli em três dimensões conceituais. O primeiro foi a escolha de um nome bíblico para mim proposto pelo padrinho de minha mãe, mas que não deu certo; porém ficou uma pequena semente arraigada na busca por uma profunda espiritualidade – mais adiante falarei sobre algumas dessas vivências religiosas. O segundo nome é de batismo e está registrado num livro de batistério na Paróquia de Santa Filomena, em Codó - Maranhão. O último nome, com o qual fui registrada em cartório, carrego como elemento identitário no meu viver na tentativa de fazer jus a ele.

Maranhense, da cidade de Governador Archer, aos treze dias do mês de maio do ano mil novecentos e sessenta e quatro, reacendeu a chama biofílica recebida do Criador. Os canais? Meu pai (*in memoriam*) Domingos Bispo de Souza e minha mãe Antonia Costa de Sousa. Eles se olharam, num dia inspirado pelo amor, e sentiram que poderiam construir uma vida em comum e sua união foi santificada na presença de familiares e amigos. Aceitaram compartilhar sonhos juvenis, num espaço chamado de casa, ou lar, para formarem uma família. Tenho a impressão de que os sentimentos são circulares como as rodas e as copas das árvores. E nesses círculos, cabem os olhos, os encontros, as decisões. No nosso corpo, esses círculos se inscrevem em nossos olhos, como marcas do divino que somos e nos constituímos.

Sou a primogênita do casal. Amada e querida por eles, assim fui gerada, assim me criaram. Nasci com traços das pessoas negras: com cabelos encaracolados, nariz achatado, maçãs do rosto saliente, lábios grossos, pela negra; e também com traços indígenas: olhos puxados, orelhas pequenas e amante da liberdade. Assim, minha mãe e meu pai me viam como uma criança abençoada pelos deuses e deusas ancestrais e, talvez por isso, experimento, tantas vezes, o quanto eles me encheram de graça divinal e humana, permitindo me reconhecer como parte de sua etnia afro-indígena-brasileira. Devo ter herdado da minha mãe costumes indígenas, pois ela adorava, quando mais jovem, andar nua pela casa e quintal, de modo que também sinto o gosto de ser livre, dona de mim, segura de minha intimidade.

Tenho duas irmãs: Elinete e Eliane (*in memoriam*) e dois irmãos Elson e Elton. Passamos muitas dificuldades financeiras para sobreviver durante os longos invernos da vida. Os três estudaram até o segundo ano do Ensino Médio e cada um seguiu sonhos diferentes. Recordo que, em meio aos momentos mais difíceis de nossas vidas, as chuvas nos acalentavam os dias, pois chovia muito na região e a lavoura que meus pais plantavam contribuía para alimentar nossos corpos e nossos sonhos de dias melhores.

Aqui me apresento ainda dentro de um tempo que chamarei de infância. Embora, possa dizer, como o poeta Casimiro de Abreu no poema: *Meus oito anos*: “Ah! Que saudades eu tenho / Da aurora da minha vida / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais! / Que amor, que sonhos, que flores, / Naquelas tardes fagueiras / À sombra das bananeiras, / Debaixo dos laranjais!”. Lembro que recitava muito esse poema com ardor no peito pelo orgulho de recordar, na adolescência, as saudades de tantas lembranças que me ajudavam a superar momentos de imaturidade juvenil. Principalmente, porque, por força das circunstâncias, precisei trabalhar muito cedo, aos nove anos de idade, e assim vivenciei mundos desconhecidos e encararei medos biológicos, emocionais e sociais próprios de um tempo histórico em que se presenciava no Brasil a luta pela redemocratização em todas as instâncias que o estruturavam na época.

As proezas juvenis vinham se acelerando e, na década de setenta, chegava à cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão, a televisão com uma programação que perturbava as concepções de valores vividos no seio das famílias e divulgava valores próprios de um progresso que teimava em se instalar na sociedade. Era um caminho sem volta. O mundo prenunciava os grandes avanços tecnológicos que estavam por vir, ganhava um espaço grandioso nos lares, despertando o desejo de ter, ver e sonhar. O desejo do novo era o grito mais certo de que novas possibilidades chegavam às comunidades e tinham como pretexto o ser diferente como garantia de sobrevivência.

Fui agraciada com um tempo na infância em que pude ter os brinquedos populares como: as pedrinhas, a pipa, a boneca de pano, o carrinho de lata, as bolas de gude, o elástico, a casinha com tampas variadas, entre outros, pois os recursos familiares não permitiam a compra de brinquedos como aqueles que tantas crianças tinham.

Todavia, vivenciei brincadeiras de jogar, pular, imaginar, cantar, dramatizar, criar, “ensinar”, organizar, confeccionar, empinar, correr, entre outras, que fizeram parte desse precioso espaço em que se mistura a vida com o brincar num vendaval de vivências que se interligam em instantes de aprendizagens significativas.

Relembro que entre as muitas brincadeiras infantis, no horário do recreio e no quintal de casa, a que eu mais gostava era a de imitar a professora que “ensinava” as crianças da vizinhança a rezar, ler, escrever, contar, desenhar e pintar “bem bonito”. O brincar tornava-se um ato de vida. Portanto, exalava o perfume do ser criança em todas as dimensões e ao mesmo tempo se agigantava em mim o crescimento físico.

Os preconceitos por causa de minha cor, cabelos encaracolados e condição financeira eram perturbadores demais, chorava por sentir uma dor muito grande. E, às vezes, quando ia pentear os cabelos, meu pai passava a mão carinhosa na minha cabeça e dizia: “Perdão filha, não queria te ver assim, chorosa... Um dia vais sentir orgulho de ser uma negra linda do pai”. Cresci com esse desejo interior, que se realizaria mais tarde quando fui construindo a consciência de ser negra como valorização do meu devir.

### **1.3 Histórias de sonhos se cruzam com a realidade**

Nasci no momento histórico em que a ditadura militar se instalava no Brasil em contramão à efervescência latente da Teologia da Libertação, liderada por Leonardo Boff, Frei Betto e Rubem Alves, entre outros. Filha de pais que tiveram pouca frequência à escola, do 1º ao 4º ano primário, carentes de recursos financeiros, agricultores no sol abrasador do fecundo sertão maranhense onde moravam. Em seus desejos, queriam o que há de melhor para as duas filhas e os dois filhos e encontravam na escola o local onde sua prole podia aprender para ter um futuro diferente do deles. Esse pensar continua funcionando como uma realidade pela qual lutaram, para que fosse numa escola pública e de qualidade, destinada às crianças carentes, principalmente no contexto da educação brasileira.

Desde a mais tenra idade, nutri fascínio pela figura da primeira professora e guardava a sua imagem como a de Nossa Senhora de Fátima, nome da escola instalada na sua casa. Ela tinha o nome de Teresinha, uma recordação doce e pueril. Eu me comportava com obediência às normas, indignava-me com o uso da palmatória para aprender a tabuada, decorando as “casas”, o que não era diferente do processo de aprender as primeiras letras, pela cartilha do ABC, vendo-as através de um buraco em uma folha de papel em branco, depois aprendi na Cartilha “Caminho Suave”, adotada para facilitar a aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, as crianças viviam os castigos de ficar de joelhos em grãos de milho e de braços abertos em frente ao quadro-negro como desafiador, o que incitava meu desejo de

aprender para não ser submetida às torturas diárias pelas quais passavam meus colegas de classe.

Morei em “casas de famílias” para trabalhar e me aproximar das escolas que havia na cidade a fim de prosseguir os estudos. Aprendia novas coisas e vivia relacionamentos fraternos através de duros ensinamentos diários. Também contribuía com a alimentação da família, sustentada por meus pais com o trabalho na roça, fretes feitos em carroça, lavagem de roupas e serviço doméstico.

Desejava, ardentemente, ser uma aprendente comprometida com minhas tarefas diárias o que me deu a oportunidade de gostar de escrever e ler como requisitos para ter um bom desempenho e orgulhar meus pais. Ao mesmo tempo, o jeito de ver a escola como lugar de aprendizagem diária era expresso na organização exemplar dos meus materiais escolares, o que me possibilitava um diferencial no desempenho com os estudos diários.

Como não queria ficar em recuperação e nem reprovada nos bimestres, tinha por meta particular estudar muito no início do ano letivo para compensar depois nos conteúdos mais “difíceis”. Por isso, minhas professoras da Educação Básica, mais tarde amigas e algumas colegas de trabalho, gostavam de falar que eu era exemplo de estudante e que tinham muito orgulho de terem sido minhas mestras. Cheguei, algumas vezes, a ser indicada como líder de turma pelo exemplo de estudante que era aos colegas.

Assim, compartilho o pensamento de Dominicé (2010, p. 199):

A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência se beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Nesse sentido, sigo minha trajetória escolar por escolas públicas municipais e estaduais em Imperatriz - Maranhão. Do 1º Grau<sup>8</sup> (Ensino Fundamental), das séries iniciais, somente me recordo de fatos da 4ª série, por ser tempo de adolescente que escrevia em cadernos de perguntas, poemas, versos de autores e autoras importantes e diários pessoais. Porém, nas quatro séries finais, estudei na Unidade Integrada Nascimento de Moraes<sup>9</sup>, onde

---

<sup>8</sup> A nomenclatura 1º grau era utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971.

<sup>9</sup> Sobre José de Nascimento Moraes (1882-1958) na capa do livro “*Vencidos e degenerados – Romance (Crônica maranhense)*” datado de 1915 é citado por Neiva Moreira (deputado na Câmara Federal) na epígrafe do livro reeditado no discurso de 100 anos de seu nascimento (1982) como “preto

aprendia informações e conteúdos com a sofreguidão, garra e determinação de uma aprendente em formação. Essa escola tinha no currículo escolar a disciplina Educação para o Lar própria para as meninas aprenderem a arte de costurar, cozinhar e cuidar de uma casa, e os meninos estudavam a disciplina Técnicas Agrícolas, retratando bem a concepção de trabalho que se tinha para os filhos e as filhas da pobreza de então, sem menosprezar as atividades de doméstica e agrícola, mas para dar ênfase ao que a proposta curricular da escola preconizava.

Em meio a tantas atribulações, não perdia a esperança de vencer e finalmente cheguei ao 2º Grau<sup>10</sup> (Ensino Médio), no Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha<sup>11</sup>, no início dos anos 1980, quando tomei a decisão pelo Magistério das Séries Iniciais. Um fato que me marcou foi quando comprei o primeiro livro de Língua Portuguesa, exigência da professora como condição para assistir à dinâmica das aulas e acompanhá-las, momento em que me deleitava com os tipos de leituras e as respostas escritas nos exercícios, que eu e colegas dizíamos em voz alta, conferindo se estavam certas ou erradas. Uma conquista enorme para quem não tinha condições financeiras para poder comprar um livro, pois até então usava, nos finais de semana, livros de colegas para copiar nos cadernos as leituras e exercícios das lições da semana seguinte e poder acompanhar as aulas com atenção nas explicações e demonstrações das professoras.

Estudava numa escola considerada importante para a cidade e para a Região Tocantina, tendo em vista que lá só entravam pessoas que tinham um bom desempenho na aprendizagem, um boletim com boas notas. Era o início dos anos 1980, um avanço enorme para uma jovem pobre e negra que pôde estudar para ser o orgulho do pai e trabalhar (sem ser como doméstica) no interior do Maranhão. De maneira que meu pai batia com a mão direita no peito esquerdo de orgulho por ter uma filha normalista que iria “ensinar”, ou seja, ser professora de crianças em um grupo escolar.

---

e pobre, humilde e sem proteção, abriu caminho a golpes de talento e pela sua bravura moral” por ter sido jornalista, crítico literário, ensaísta, contista e professor secundarista. Subdividido em dez pseudônimos marca o mundo das Letras no Maranhão. Grande romancista da Abolição “lutou contra os preconceitos de uma sociedade injusta e até mesmo desumana para com os escritores pobres e negros. [...] Um escritor que venceu pelo trabalho e pela força de seu talento” (CHAGAS VAL, 1982).

<sup>10</sup> A nomenclatura 2º grau era utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971.

<sup>11</sup> José Pereira da Graça Aranha nasceu em São Luís - MARANHÃO (1868) e morreu no Rio de Janeiro (1931). “Magistrado, diplomata, romancista, ensaísta, escritor brilhante”, declara o romancista Afrânio Peixoto. Dentre outras publicações destacamos *Canaã* (1902) e *A correspondência de Joaquim Nabuco e Machado de Assis* (1923). Em 1924, desliga-se da Academia Brasileira de Letras.

Naquele intervalo de tempo, vivi experiências significativas de engajamento no Grupo de Jovens São José do Egito que faz parte da Paróquia Nossa Senhora de Fátima. Fui catequista de crianças que tinham recebido o Sacramento da Comunhão e me sentia realizada com a participação ativa nas atividades religiosas. Preparei-me como vocacionada que me sentia para ajudar as pessoas mais pobres em comunidades maranhenses, o que me rendeu um ano (1982) de vida aspirante na casa da Congregação das Irmãs Beneditinas da Divina Providência em Carolina - Maranhão.

Fazia os trabalhos paroquiais, as devoções específicas da Congregação, os trabalhos coletivos na casa e estudava. Porém, queria mais liberdade de ação pastoral. Afinal, fazia parte de um coletivo que confiava na Teologia da Libertação juntamente com as pessoas participantes em Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nas quais precisavam ser disseminadas as ações de um Deus Libertador.

Regressei à minha casa para fazer o que acreditava: ir ao encontro de meus anseios de jovem comprometida com o Cristo que ama os pobres e está ao seu serviço. Naquela época, minha formação passava pela visão da conjuntura latino-americana, nacional, regional e local como parâmetros de participação em movimentos sociais de uma igreja jovem que renascia e convidava a juventude para um engajamento de trabalho, através do método ver-julgar-agir e celebrar a vida com os pés na realidade concreta.

Em paralelo, no ano em que concluí o curso de Magistério (1983), tive a primeira experiência profissional ao trabalhar com uma turma de crianças do 1º ano primário em uma escola particular. Embora tivesse um planejamento de aulas bem definido e organizado, sentia o peso da responsabilidade com as crianças para além do acompanhamento das atividades em sala. Dispensava atenção para conduzir com sabedoria e serenidade as relações entre as crianças, além de trabalhar, arduamente, os conteúdos programáticos exigidos pelo currículo oficial da instituição.

Estive mais dois anos morando numa paróquia, na organização de pastorais da catequese, de jovens, dentre outras, na cidade de Estreito - Maranhão, fazendo junto ao padre Francisco das Chagas Perna Wanderley (*in memoriam*) desobriga nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs); e ainda mais quatro meses, convivendo com um sacerdote franciscano e uma missionária franciscana (italianos) na cidade de Amarante - Maranhão, onde trabalhei com a Educação Infantil, utilizando o Método de Maria Montessori, em turmas de catequese e grupo de jovens. Lembro que ler a vida de santos da Igreja Católica me deixava indignada com tanto sofrimento e tanto amor que se apresentava naquela literatura e escrevia as reflexões diárias num caderno. Ainda recordo que lia escondido o Diário de Anne Frank e

escrevia meu diário de jovem profundamente engajada com os sonhos de uma vida melhor para meus pares, e em vivências incomuns para além da minha ousadia de aspirante da vida religiosa.

Fiz, anos mais tarde, um curso de Estudos Adicionais como respaldo legal e fundamentação para trabalhar com a 5ª e a 6ª série do Ensino Fundamental a disciplina Língua Portuguesa. Tomei afinidade com a disciplina de Redação, pois tive excelentes professora. Recordo-me, por exemplo, de uma professora que levava para a sala de aula um aparelho de som com músicas instrumentais e inspirava a turma a desenvolver textos cheios de poesia sobre os temas sugeridos, que depois líamos com afinco e em voz alta, esperando os comentários da mestra.

#### **1.4 A formação acadêmica aliada à formação no trabalho pedagógico**

Trabalho e formação se complementaram em suas nuances práticas e teóricas, de modo que passar no vestibular (1992) para cursar Pedagogia foi uma manifestação da dedicação aos estudos. Em 1997, concluí a graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus II - Imperatriz. Minha trajetória na instituição foi cheia de possibilidades de interações na formação de base e em eventos que coordenei e dos quais participei constantemente. Um dos estágios supervisionados foi realizado numa escola que trabalha com crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais (auditiva), uma escola que atualmente funciona como referência em inclusão.

O meu trabalho de conclusão de curso, uma monografia, apresentava como título: “As brincadeiras infantis populares como recurso alternativo interdisciplinar” (1997). Nesse trabalho, fiz um estudo da Educação Infantil, pontuando cada época com pensadores/as que influenciaram o contexto brasileiro; estudei também as expressões histórico-culturais dos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis; os aspectos sociopolíticos da educação; e as experiências pedagógicas em uma brinquedoteca e ludoteca na capital São Luís - Maranhão; assim como as brincadeiras de crianças no contexto da cidade de Imperatriz.

Dando prosseguimento à minha trajetória, obtive a aprovação em concurso pela Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC) do Maranhão (1994) e iniciei na função de técnica pedagógica na Subsecretaria de Educação, atualmente denominada de Unidade Regional de Educação de Imperatriz (UREI), com jurisprudência em um circuito de vinte

municípios localizados no entorno da cidade de Imperatriz - Maranhão. Nessa função, trabalhei dezesseis anos em atividades de acompanhamento pedagógico aos profissionais de educação nas escolas da região. Posteriormente, na função de técnica pedagógica nas escolas de educação fundamental e média da rede estadual, dei ênfase ao processo de capacitação de profissionais da educação em programas e projetos nacionais e estaduais com temáticas variadas, significando momentos de aprendizagens e possibilidades de compreender de forma ampla o lugar da educação municipal e estadual do Maranhão na conjuntura educacional.

Foi possível evocar, na prática educativa, a relação teoria-prática numa unicidade pelo que podia compreender das leituras, reflexões e operacionalidade legadas na experiência em espaços escolares, passando pelo trabalho com turmas de maternal ao Ensino Médio em escolas particulares e pela oportunidade de construir uma visão de conjunto ao acompanhar escolas municipais, onde exerci por cinco anos a função de supervisora pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMEI).

Prossegui minha formação continuada em cursos de especialização *lato sensu*, nas áreas de Psicopedagogia (Universidade Severino Sombra – USS – Vassouras/RJ), em Saúde Mental (Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e em Saúde Coletiva (Portal Educação/EaD/MS). Esses cursos, dos quais participei, possibilitaram-me entender de que forma poderia, a partir de uma visão mais holística, contribuir para que as crianças aprendessem mais nas escolas em que acompanhava a equipe pedagógica, além de me permitirem um crescimento pessoal e profissional grandioso na arte de ouvir as pessoas e de fazer das conversas espaços de fala em busca do outro.

Num momento familiar complexo de separação do meu marido e pai dos meus dois filhos (Aristeu e Hugo), tentei me reerguer na busca de forças para superação da perda afetiva e, um pouco mais de cinco anos depois, da perda física. Contudo, cada momento vivido na contemplação do crescimento dos filhos foram lições aprendidas pela experiência real de ser “mãe e pai” em rupturas vivenciais de profunda elaboração de luto e de esperança para possibilitar o melhor, aos meus olhos, para eles: uma educação com a qual pudessem garantir uma vida digna.

Morei em Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro, e arrisquei fazer seleção para o Mestrado Interdisciplinar em História Social, pela Universidade Severino Sombra (USS). Vivi um dos momentos mais profícuos de aprendizagem em uma área de conhecimento que requereu incansáveis noites de dedicação em leituras, atividades de pesquisa, escrita e reescrita até a elaboração final do texto dissertativo.

O mestrado trouxe reflexões tecidas com base em uma atuação participativa na comunidade de Vassouras/RJ, cidade onde as relações escravagistas tiveram uma força imperiosa no Período Colonial. Para tanto, pontuei a historicidade escravocrata, a fim de situar as discussões no tempo presente, compreender como a construção da identidade étnica afro acontecia no município de Vassouras e se constituía em relações sociais a partir do entendimento de pertença a um grupo étnico.

Assim, a proposta para o desenvolvimento desse trabalho foi: “A construção da identidade étnica afro-brasileira em Vassouras está em processo de formação e o estudo de caso da Associação Afro Cultural Iêda Fátima contribuirá com o amadurecimento da discussão sobre os afrodescendentes desse município”. Cheguei à conclusão de que é lento e gradativo o processo de desconstrução ideológica do “racismo”, com claras perspectivas de consolidação da elaboração, em médio prazo, da identidade étnica da população afro-vassourense.

Nesse ínterim, regressei ao Maranhão (2001) e continuei desenvolvendo minhas atividades funcionais que, juntamente com outras atividades, permitiam-me avanços consideráveis na minha formação continuada através de cursos, eventos e vivências compartilhadas de Norte a Sul do Brasil.

Fiz um processo seletivo para professora substituta na UFMA, no Campus II – Imperatriz e desenvolvi durante dois anos, no Curso de Pedagogia, atividades de docência para a formação de pedagogos/as, a partir dos fundamentos da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Didática, entre outras disciplinas voltadas para a habilitação em Orientação Educacional. Desde então, na prática educativa, utilizo o semicírculo para que os estudantes possam olhar uns aos outros e perceber a si e ao outro na socialização de conhecimentos. Assim, solicito que organizem seus cadernos de registro com reflexões para serem lidas nas aulas em momentos de socialização das aprendizagens.

Desse modo, a primeira atividade proposta, no Curso de Pedagogia, aos acadêmicos e acadêmicas, é escrever e falar de sua história de vida com ênfase no processo educativo vivido como elemento de discussão para compreensão de sua inserção no aprendizado acadêmico. Outro aspecto, que do mesmo modo ainda faz parte da disciplina, é uma atividade de autoavaliação escrita, que expresse as aprendizagens realizadas, a qual é da mesma forma socializada em sala de aula, servindo como balizadora da continuidade do processo de aprender.

Trabalhei em cursos de formação docente pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e com o curso de Teologia no Instituto Bíblico das Assembleias de Deus de

Imperatriz (IBADI) com as disciplinas de Metodologia Científica, Fundamentos Didático-Metodológicos e Organização da Educação Brasileira, entre outras, em vários municípios no entorno de Imperatriz, o que me possibilitou uma efetiva visão da realidade local e um contato mais aprofundado com moradores/as.

Essas oportunidades foram basilares para minha formação em serviço, no que diz respeito ao planejamento das leituras, à seleção de temáticas de acordo com as necessidades das instituições e ao aprofundamento teórico para ministrar aulas, oficinas e cursos de capacitação com segurança epistemológica e eficácia pedagógica, tendo como embasamento a interdisciplinaridade circunstanciada através de dinâmicas socioindividualizadas, favorecendo a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Assim sendo, no ano de 2001, engajei-me como militante e participante do Centro de Cultura Negra Negro Cosme<sup>12</sup> (CCNNC), em Imperatriz, fato esse que me pôs em contato com personalidades negras do Brasil, de países da América Latina e do Continente Africano, em um intercâmbio de experiências e aprendizagens que fortalecem as reflexões realizadas a partir da visão específica das pessoas da etnia afro em várias diásporas.

Por conseguinte, foi primordial minha participação nos II, III, IV e VII Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), para conhecer as temáticas apresentadas e discutidas por intelectuais negros/as, direcionadas para demandas que objetivam a construção dos indivíduos como pessoas conscientes de seu lugar no mundo.

Trabalhei na Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST), uma instituição de educação superior (IES) particular, por cinco anos (2004-2008). Essa oportunidade me proporcionou um conhecimento da estrutura curricular dos cursos de Educação Superior e do seu funcionamento, que perpassam as relações educativas em conformidade com os projetos de cursos propostos e institucionais, além do entendimento da organização administrativa, financeira e pedagógica. Trabalhei no Projeto “Ler e aprender o 7” para minimizar as dificuldades de leitura e escrita de acadêmicos/as, assim como as de compreensão da

---

<sup>12</sup> A luta pela liberdade como processo humano nos faz igualmente pensar em Dom Cosme Bento das Chagas, o Negro Cosme, tutor e imperador da liberdade, que, por volta dos anos de 1830 no Maranhão, faz sua história de líder quilombola em vários quilombos. Na Balaiada, chegou a liderar cerca de três mil negros. O autor da insurreição de escravizados foi condenado à morte, após ter sido abandonado por líderes da política e pelos companheiros de luta. No Quilombo Lagoa Amarela, perto do Rio Preto, no município de Vargem Grande, hoje Chapadinha - Maranhão, criou uma escola comunitária para que seu povo pudesse aprender a ler e escrever. Na região das cidades de Caxias e Codó, ambas no Maranhão, se instalava numa constante articulação pela causa da liberdade do povo pobre e negro (sertanejos e escravizados). Confira mais informações nas obras escritas por Mundinha Araújo e colocadas nas Referências deste trabalho.

elaboração de projetos de pesquisas para a monografia como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Participei de bancas de qualificação (na graduação) e defesas de TCC, por conseguinte, leituras, reflexões, questionamentos, orientações e aprendizagens (formação continuada) respaldados pelo princípio de “aprender a aprender” com responsabilidade pelo registro de acadêmicos/as sobre as aulas, como momentos de aprendizagem através da escrita do que compreenderam acerca dos conteúdos trabalhados.

Desenvolvi, nessa instituição, trabalhos no Núcleo de Educação, Pesquisa e Extensão (NEPE) com atividades voltadas para as ações planejadas entre acadêmicos/as e docentes. Nesse período, criamos o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), com o desejo de efetivar a implementação na instituição de ações afirmativas, mediante estudos, pesquisa e produção de conhecimentos, a partir da Educação para as Relações Étnicas conforme orientação da Lei Federal nº 10.639 (2003). Nesse grupo, partilhei, juntamente com profissionais da IES e do CCNNC, vários momentos de formação continuada para docentes da Educação Básica com temas propostos na lei citada.

Nesse intervalo de tempo, tomei coragem e fui à capital do país vizinho, Paraguai, para estudos de doutoramento em Ciências da Educação (2006-2009) na Universidad Del Norte (UNINORTE), os quais me renderam frutos de aprendizagem e relações com pessoas de várias partes do Brasil e de países como Chile, Argentina, Angola, Espanha e Uruguai. Meu trabalho de tese investigou a implementação no Ensino Fundamental da Lei nº 10.639 (2003), sobre a inclusão nos currículos da educação brasileira da História e Cultura Afro-Brasileira e, conseqüentemente, Africana, com a consolidação da Resolução nº 01 (2004) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como subsídios para efetivação de um trabalho que fosse fortalecido com a formação continuada de professores/as. As pesquisas realizadas a esse respeito deram origem à tese de doutorado cujo título é “A Efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas Práticas Educativas como Ressignificação da História e Cultura Afro-Brasileira em Imperatriz - Maranhão/Brasil”, tendo como orientadora a Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria de Lourdes Spínola Weizell.

Continuei com minhas atividades educativas no Maranhão, considerando que os momentos de estudos em Asunción/PY estavam centrados nos meses de janeiro e julho, de forma que não tive prejuízos trabalhistas. Durante mais de seis anos fui em busca de uma formação doutoral que propiciasse novas formas de apreender conteúdos necessários à minha prática em sala de aula, conhecer pessoas e novas culturas, aprender uma língua e vivenciar relações intra e interpessoais sem tamanho. Nesse intuito, fiz os créditos do Curso de Doutorado em Salud Publica na Universidad Americana (UA) com professores/as

renomados/as do Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Espanha. Tempo depois, tive a oportunidade de ministrar uma disciplina “Orientação de Estudos” e orientei trabalhos de mestrado e doutorado (UA) e também participei de bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses pela Universidad Evangélica del Paraguay (UEP) naquele país.

Aprovada em concurso na área de Fundamentos da Educação para Professora Assistente na UFMA, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) onde atuo desde novembro de 2009, atualmente já como Professora Adjunta I, desenvolvo atividades como formadora de pedagogos/as para trabalharem na Educação. Lancei-me, além da sala de aula, em atividades do Grupo de Pesquisa “Memórias, Diversidades e Identidades Culturais”, no qual desenvolvo pesquisa e extensão pelo “Projeto ALMA: Re)escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas no Município de Alcântara - Maranhão”, do qual participam acadêmicos/as num trabalho interdisciplinar e intercursos. Tenho legado vivências preñes de articulações entre pessoas, grupos, instituições, espaços e parcerias que possibilitam uma formação continuada atravessada por temas que vão desde o desenvolvimento sustentável, a educação, as manifestações culturais e religiosas e a saúde até os que surgem das experiências de convivência nas Comunidades a partir de suas demandas.

Considerando todo esse percurso de aprendizagens múltiplas e complementares até aqui narrado, aprendi que os conhecimentos ancestrais e tradicionais não se contrapõem às aprendizagens midiáticas e tecnológicas, mas interagem e se complementam em lugares ímpares de reconhecimento de si e das pessoas envolvidas.

### **1.5 Vivenciando a formação na pesquisa *com* crianças**

Participei do Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação, realizado por meio de parceria da UFMA com a UFRN, tendo uma efetiva participação no Grupo de Pesquisa (GRIFARS) que faz parte do PPGED/UFRN em Natal/RN, coordenado pela minha orientadora de doutoramento, a Prof<sup>a</sup> Maria da Conceição Passeggi, conta com a participação de vários componentes, através da Linha de Pesquisa: História da Educação, Práticas Socioeducativas e Usos da Linguagem, onde me situo, especificamente, na vertente de cunho teórico-metodológico: pesquisas em História da Educação relacionadas à cultura escolar. Os encontros realizados com a orientadora foram extremamente significativos e me enriqueceram, alargando a visão da academia e apontando caminhos para o enveredamento no mundo científico e relacional com pesquisadores/as de outras IES. De maneira que merece

destaque minha participação como ouvinte em seminários doutorais de colegas e nas defesas de dissertações e teses, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma inovação diante dos objetos de suas pesquisas e do meu objeto de estudo.

Portanto, ao evidenciar minha trajetória como professora formadora, desejo articular o campo da experiência prática e o teórico-metodológico, de modo que os vínculos construídos consintam aprendizagens, habilidades, descobertas e percepções de minha constituição identitária. Lembrando que essas ações incidem no desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando-me uma nova reflexão para a formação continuada realizada diariamente nos estudos e na prática pedagógica.

Estou de acordo com as autoras Nacarato e Passeggi (2013, p. 1), quando afirmam que “ao escrever sobre si, sobre suas experiências, sobre suas trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como sujeito histórico, cultural, social e pessoal”. De tal modo, que o ato de escrever aufere significado e o pensamento registra um tempo histórico, formando o coletivo de pessoas que convivem no mesmo seio social, e a memória traz à tona particularidades de quem registra a historicidade de si e a de outrem.

Nesse sentido, a memória envolve as vozes, individuais e sociais, sem ignorar para quem se narra e por que se narra. Destarte, minha narração resulta da percepção da inter-relação entre a dimensão do mundo subjetivo e do mundo objetivo baseada no mundo cognitivo de ser professora escrevente, no enfrentamento das situações problemáticas, nas influências sistemáticas da aprendizagem nos cursos de formação e, conseqüentemente, nas demais experiências profissionais.

Assim, apresento situações de minha história de vida como alicerce para se pensar o estar no mundo profissional como reinvenção de sentidos, entendendo que tenho muito a aprender para me desfazer de velhos paradigmas ditos científicos e repensar-me no sentido de valorizar minhas práticas enquanto formadora de profissionais da educação e em formação, bem como obter conseqüente valorização da autoformação pessoal e acadêmica.

Para tanto, parto da ideia de que aprender se faz ao caminhar como aprendente. Nessa acepção, ao fazer um percurso, de certa forma linear, desse processo de formação inicial e continuada, muitas experiências, que ficam encobertas, foram e são vividas em grupos no campo da cultura, da religiosidade e do trabalho educativo, entre outras, que de igual modo contribuem para o processo de constituição e formação da professora pesquisadora em que estou me constituindo.

Tomo as palavras de Schutz (1979, p. 63), porque penso que “somente uma

experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa”. Nessa articulação permanente em busca de compreender a experiência significativa é que procuro perceber como as aproximações teóricas se entrelaçam com as práticas diárias num constante movimento entre o passado, o presente e o futuro que são retratados nas histórias de vida.

Assim, quero destacar alguns eventos que me marcaram nos estudos de doutoramento, um deles foi a participação no Simpósio Memória, (Auto)biografia e Documentação Narrativa promovido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em Salvador/BA, no período de 07 a 09 de abril de 2014, no qual eu e as demais autoras, Gilcilene Lélia Souza do Nascimento e Maria da Conceição Passeggi, apresentamos a comunicação intitulada “*Existem narrativas infantis?*”.

Outro momento de extrema aprendizagem foi a participação no XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), promovido pela UFRN, Centro de Educação (CE) e PPGED, no período de 28 a 31 de outubro de 2014, em Natal/RN. Nesse evento, coordenei no Grupo de Trabalho (GT) 20 – Psicologia da Educação as 1ª, 2ª e 3ª sessões (nove comunicações orais e três pôsteres) na ausência da coordenação e continuei como apoio à vice-coordenadora Profª Ana Ignês Belém Lima Nunes (UECE) nas demais comunicações (nove) e um trabalho encomendado.

Particpei, na modalidade de ouvinte, do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), cujo tema era “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”, que aconteceu na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na oportunidade, estive em mesas com temáticas direcionadas para a infância, bem como apresentei um trabalho com o título “*Rodas de conversa: o que narram as crianças sobre escolas quilombolas no Maranhão*”.

Ademais, as pessoas<sup>13</sup>, que estavam também na condição de profissionais e contribuíram nos dois Seminários de Formação Doutoral, foram de uma generosidade enorme com as reflexões que fizeram como orientações para a melhoria deste trabalho final. Nessa configuração, a interioridade vai se desvelando aos poucos para remontar paisagens ou a

---

<sup>13</sup> Profª Dra. Maria da Conceição Passeggi (orientadora/UFRN), Profª Dra. Gianine Maria de Souza Pierro (coorientadora – UERJ/UFRN), Profª Dra. Rosália de Fátima e Silva (UFRN), Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva (NEAB/UFMA), Prof. Dr. Cristovão Pereira de Souza (GRIFARS/UFRN), Profª Dra. Simone Maria da Rocha (GRIFARS/UFRN), Profª Dra. Joana Rower (GRIFARS/UFRN), e demais colegas do GRIFARS/UFRN: Mestra Vanessa Cristina da Silva, Doutoranda Roberta Ceres, Mestra Iêda Licurgo Gurgel Fernandes, Doutoranda Gilcilene Lélia Souza do Nascimento, Mestrando Felipe Franklin, Pedagoga Débora Borges, Pedagoga Evelin da Silva, Mestrando Emanuel Dário Gurgel da Cruz e demais presentes.

passagem de outras histórias que perpassam a memória e trazem consigo nuances peculiares. Portanto, essa interconectividade remexe com sentimentos ancestrais, espirituais e emocionais, incluindo a busca de si no mais profundo jeito de compreender e expressar, de modo a comunicar-se com as dimensões humanas e sociais, sem, contudo, perder a individualidade.

Nesse sentido, as histórias de vida, segundo Carrilho (2007, p. 85), encontram-se carregadas de sentido, “isso porque as pessoas lembram, no presente, daquilo que tem significado para elas, de modo que, as conexões e tessituras entre os arquivos de fatos, sentimentos e representações constituem fontes para visualizarem a percepção de si mesmas”. Assim, a autobiografia inova o jeito de escrever sobre si mesmo por razões advindas dos constantes questionamentos das escritas que se reconstituem pelas palavras carregadas de lembranças traduzidas na grafia de signos.

Uma das atitudes mais preconizadas pelas histórias de vida, a meu ver, é a autopercepção de que estou construindo minha própria história e me permitindo realizá-la em interatividade com os pilares da educação: “aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver”, na visão de Delors (2003, p. 90).

Parece-me ser este um momento de reconstrução de mim mesma, passando ao preenchimento ou não de lacunas que necessitam de ser interligadas nas dimensões histórica, pessoal e coletiva. É como algo que se liga e nos liga com outras interioridades prenes de compreensão do seu fazer, tendo, acima de tudo, entendimento próprio ou ao menos parcial do ato de situar-se no mundo.

A reconstrução das histórias promove interações do passado com o presente, contribui para que o professor em formação tenha o conhecimento de si mesmo, porque recupera as motivações, o porquê das escolhas, retornando os sentidos atribuídos aos desempenhos nas histórias de vida (KENSKI, 2000, p. 19).

Desse modo, o eixo biográfico se encontra dimensionado na subjetividade (identidade para si) e na objetividade (identidade para o outro) e ainda está intimamente ligado com as relações sociais que ocorrem no espaço profissional, onde as pessoas leitoras e avaliadoras constroem uma imagem desejada do que expõem na escrita de si. Para tanto, entendo que as narrativas de vida em formação constituem uma rica documentação, ao possibilitar o registro de práticas e modos pedagógicos de trabalhar com conteúdos que, aliados às experiências de vida, legam mais significados nas atividades diárias nos espaços escolares.

Por isso, em consonância com os estudos realizados por Nacarato e Passeggi, (2013, p. 2) destaco:

Se as experiências provocam mudanças identitárias, é possível, durante a formação inicial, colocar a futura professora no movimento de olhar para si mesma, para sua formação atual e anterior, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nos quais eles foram e estão se constituindo, colocando em discussão determinadas práticas e projetando-se para outras.

Para tanto, as aprendizagens realizadas com as temáticas lidas, refletidas e partilhadas estão sendo esteios de sustentação para trilhar a escrita deste trabalho de pesquisa. Por isso, encerro dizendo o que aprendi com as leituras e depois me esforço para destacar pontos singulares e ao mesmo tempo plurais de expressões particularizadas em diálogos constantes com teóricos e nas experiências legadas pela dinâmica da vida.

Evidencio o reconhecimento de minha atividade de professora universitária como pesquisadora, extensionista e profissional intelectual, compreendendo que o legado se revela às pessoas ao entenderem a universidade como espaço de produção e preservação de bens culturais para a própria historicidade.

Considero que a vida humana é uma metamorfose contínua e histórica, um processo em movimento envolvendo as relações, ações e interações sociais em constante tessitura do si-mesmo.

Ao si-mesmo é atribuído o papel de um contador de histórias, construtor de narrativas sobre uma vida. No entanto, é importante considerar que a construção desta narrativa não é livre, neutra. Ela está poderosamente restringida pelas circunstâncias ou exigências de como apresentar o si-mesmo aos outros. São as condições concretas em que se realiza a apresentação do si-mesmo para os outros que definem os recortes (em termos de conteúdo) e a forma (em termos de estilo) da narrativa (SAVELI, 2006, p. 95).

Com esse intuito, trago em minha história reflexões e experiências, as quais envolvem uma relação entre teoria e prática enquanto unidade que se traduz em marcas fundamentais para a trajetória de formação revelada nesta narrativa autobiográfica como representação viva do conhecimento construído. Nesse sentido, a história da vida acadêmica e profissional documentada corrobora para mudança de concepção dessa historicidade acadêmica e científica.

Portanto, a identidade profissional, ao ser construída com base em múltiplas determinações, enquanto um espaço marcado pela provisoriedade e consciência da inconclusividade, permite-me o exercício da autonomia e da tomada de decisões com vistas à realização de ações pedagógicas.

Quando Saveli (2006, p. 101) relata sobre “o processo de construção da identidade profissional”, diz que ela pode ser definida,

[e]m termos de aproximação, como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta [...] Nas histórias narradas em seus memoriais, há muitas possibilidades de entrar no cerne do processo identitário [...] construído nos movimentos que o sujeito professor(a) consegue realizar para superar os desafios que enfrenta no contexto profissional, social e familiar.

Assim, a narrativa autobiográfica, que compõe este trabalho, como já dito anteriormente, traz um eixo biográfico composto de subjetividade e objetividade constitutivas de identidades e relações sociais nos espaços laborais. Portanto, penso que a exigência inerente a quem fala dos outros, para que tenha sentido ao falar de si, torna essa narrativa um aprendizado reflexivo da escrita sustentada por conteúdos subjetivos do eu de autora principiante.

Considero que este foi um tempo fértil de ponderações sobre a escrita de meu processo formativo, assim como de uma profunda reflexividade sobre minha prática ao elencar vivências que são balizadoras de um fazer educativo centrado na sistematização de registros como parte integrante das atividades em sala de aula.

O que me fez construir este objeto de pesquisa, como já mencionado na Introdução do trabalho, foram as vivências que tenho realizado em atividades de pesquisa e extensão em Comunidades Quilombolas no município de Alcântara - Maranhão, enquanto docente do Curso de Pedagogia do CCSST/UFMA, tendo, portanto, como referenciais de pedagoga, a escola como um espaço dialógico acerca da prática educativa.

Assim, o objeto deste trabalho são as percepções sobre a escola quilombola narradas pelas crianças estudantes da educação fundamental sobre as construções identitárias e as reais necessidades de seu povo, respeitando os tempos sincrônicos e diacrônicos na constituição da cultura escolar específica de sua comunidade de pertença. Vale destacar que essas possibilidades não as tiram da realidade local e global, mas aceitam a aproximação por uma

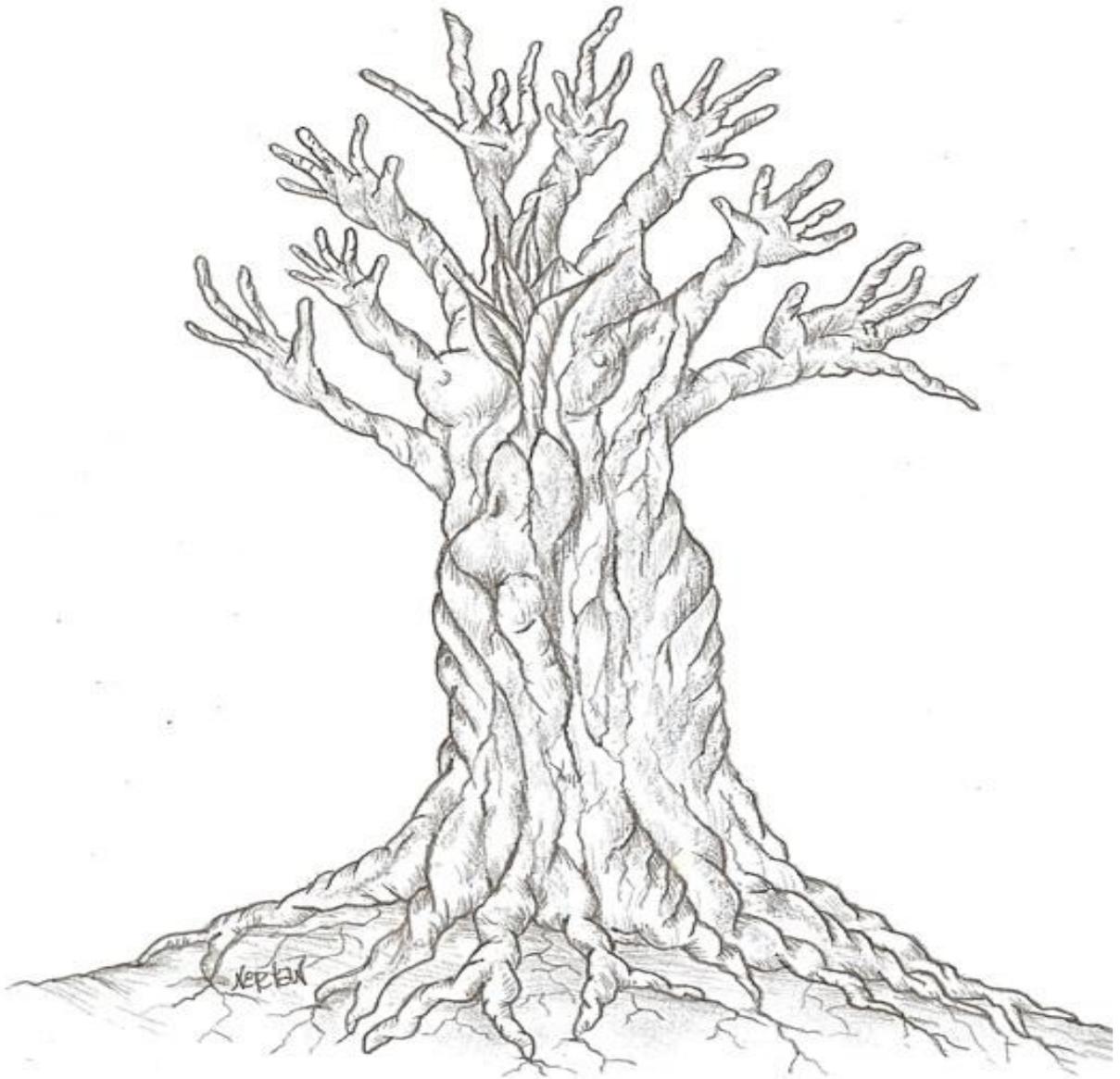
compreensão, com flexibilidade de saberes, capaz de beneficiar outras histórias em processos formativos incipientes.

Retomo agora a pergunta de partida deste capítulo: Que tipo de profissional tenho me constituído, a partir da formação inicial e continuada, durante a trajetória de educadora? Devo considerar que por isso escrevi este extenso relato das experiências vividas para um melhor entendimento dessa constituição em (trans)form(ação) constante. E também, porque uma das atitudes mais preconizadas pelas histórias de vida, a meu ver, é a autopercepção, sinalizando que estou construindo minha história em interatividade com dimensões educativas da profissionalidade que vivo diariamente.

Por fim, concluo esta primeira parte dizendo que esse ato de pensar sobre a prática de professora e educadora perpassa a compreensão do que sou e do que estou fazendo com minha identidade de formadora, de modo que muito do que sou se traduz nas leituras e na compreensão de pessoas que fizeram reflexões parecidas com estas.

No Capítulo seguinte, retomo o uso da primeira pessoa do plural no texto e farei as colocações apontando reflexões sobre a teoria e a metodologia que me movem na construção de uma compreensão do processo de pesquisa *com* crianças.

## CAPÍTULO 2 - ENTRE OS TRONCOS DA TEORIA E DA METODOLOGIA



**O tronco como símbolo da resistência negra (NERTAN DIAS, 2016)**

Neste capítulo, partimos da metáfora do tronco e do caule do pé do Cajueiro... Não obstante, na ilustração que intitulamos “O tronco como símbolo da resistência negra”, de Nertan Dias (2016), visualizamos o aparecimento de muitas mãos, as quais surgem para presenciar, com afagos, as vidas que crescem no âmago das conexões dos seres. “Afinal, tudo são luzes e a gente se acende é nos outros” (COUTO, 2015).

Assim, a dependência recíproca teórica e metodológica se apresenta para fortalecer o tronco e o caule desta pesquisa, com a seiva do conhecimento que passa pela originalidade do já conhecido, ressignificado pelo estado da arte, perpassando o novo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação em maturação, juntamente com as narrativas infantis como possibilidade de acolhê-las nas rodas de conversa. E, por conseguinte, aprimorando as percepções da cultura, da cultura escolar e da cultura de escola na Comunidade como meio de as crianças enriquecerem suas autobiografias, a partir das temáticas propostas e das situações vividas nesse processo de aprender.

Dessa forma, a teoria e a metodologia da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, com seus elementos constitutivos, asseguram a consistência da robustez que provoca segurança, ao fincar os pés no chão quilombola para ouvir as crianças narrarem sobre o processo educativo que vivenciam tanto nas Comunidades quanto na Escola Quilombola. Essas narrativas infantis são fontes que regam o chão das percepções e donde brotam os dados relatados e protagonizados pelas crianças alunos e alunas dos anos iniciais da educação fundamental.

Embora as diferenças teóricas e metodológicas sejam visíveis, a boniteza também se faz inerente, de modo que ambas se complementam pelas peculiaridades conquistadas. Sendo assim, no processo de resistência experimentado pela população negra, permite-se que o tronco seja um símbolo de consciência de que “[a] vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências” (COUTO, 2015).

Dessa maneira, os troncos da teoria e da metodologia alicerçam o referencial de contextualização do nosso objeto de análise, para então avançarmos no cerne da compreensão dos caminhos trilhados na pesquisa em foco.

*Eis o que aprendi nesses vales onde se afundam os poentes:  
afinal, tudo são luzes e a gente se acende é nos outros.  
A vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências.*  
(Couto, 2016)<sup>14</sup>

O autor nos presenteia com uma aprendizagem única, perpassada de muita sensibilidade, consciente de que a faísca ou a chama fumegam nossa contribuição em acender nas pessoas que passam por nós o conhecimento de si e do outro, tornando-se, portanto, uma função primordial recheada do sentido de que “a vida é um fogo”. Acendamo-nos uns aos outros!

Para tanto, o processo da realização de pesquisa *com* crianças relaciona-se à forma como conduzimos as escolhas a partir dos fundamentos teóricos norteadores. Assim, é importante frisar que neste trabalho concebemos a criança como uma pessoa que participa ativamente, pensa e constrói percepções sobre o mundo que a cerca, carregando experiências e desejos de vida. Do mesmo modo, as práticas escolares com crianças são resultados de uma vida coletiva, em que agentes educativos se revezam em suas funções específicas para dar vazão aos saberes articulados na escolarização, produto das atividades educativas, bem como da apropriação das relações temporais e históricas, constituindo, do mesmo modo, a cultura escolar.

## **2.1 Pesquisa (Auto)biográfica em Educação**

No anseio de avançar no entendimento da pesquisa que ora realizamos, buscamos a apropriação de conceitos inerentes à temática tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico. Assim, iniciamos conversando sobre a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, por entender o valor de suas reflexões para a construção de nosso objeto de estudo.

Rocha e Passeggi (2013) expõem princípios que se apresentam como pertinentes aos estudos e pesquisas que se propõem a trazer a criança para o centro de suas investigações como sujeito ativo e reflexivo. Nesse campo, a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação tem princípios teóricos, metodológicos e éticos relacionados à pesquisa *com* crianças quando abre

---

<sup>14</sup> Antônio Emílio Leite Couto (Mia Couto) é um escritor moçambicano que escreve poesia, contos e romances. Tem exercitado, na lapidação da palavra, a arte de reencantar o mundo. Como “escritor da terra”, escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra. Veja mais informações em [www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/](http://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/).

as possibilidades de uma escuta sensível acerca das ideias expressas pela criança, do reconhecimento de sua historicidade e do seu pertencimento social, de tal modo que os princípios teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação se apresentam epistemologicamente como um enlaçamento contundente e fundamentado na prática da pesquisa *com* crianças.

Porém, em primeiro lugar, queremos pontuar, com Ferrarotti (2010), o caráter sintético da narrativa autobiográfica, que o incomodava pelo perigo literário que apresenta, tendo em vista a possibilidade de incorrer apenas em ilustração e perder a ampla dimensão de uma abordagem metodológica que contemple as biografias individuais, dentro de um contexto global historicamente situado. Destarte, “a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social [...] parece implicar a construção de um sistema de relações” (FERRAROTTI, 2010, p. 33).

Consequentemente, entendemos que as narrativas tratam de vidas e se expressam a partir de temáticas advindas de uma realidade mais ampla. Portanto,

[t]oda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. [...] Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. [...] O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Assim sendo, as histórias individuais se coletivizam e dessa maneira as crianças, como sujeitos em crescimento físico e em desenvolvimento de habilidades, participam, com suas narrativas, da construção de formas particulares de conceber o mundo social, no nosso caso, a escola quilombola como espaço de vida.

Não obstante, ao lermos o texto “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”, de Delory-Momberger (2012), no qual ela faz uma discussão do “projeto epistemológico da pesquisa biográfica”, identificamos que a autora coloca como questão central algo que é de nosso interesse: a “constituição individual”, porque é na inscrição do que a criança faz de si e do outro que se encontram os polos de seu ser singular e social.

Nesse sentido, destacamos que o objeto da pesquisa biográfica “é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de

sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Nessa linha, inserimos a concepção de criança como um ser de direitos fundamentais constituídos em contextos reais.

É nesse viés que as narrativas de crianças se movimentam, porque expressam modos de pensar e ver realidades peculiares, que narram, na maioria das vezes, em frases curtas e espontâneas, nas quais se colocam por inteiro, deixando transparecer suas histórias individuais extremamente implicadas nas histórias que partilham no meio social.

Esse pensar as formas, através das quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos, é desenvolvido por Bruner (1997), por meio da noção de enculturação, segundo a qual a simultaneidade da transmissão da cultura de uma geração a outra acontece concomitantemente à construção das identidades pessoais que assumimos. Essas identidades, por sua vez, apresentam traços específicos da sociedade à qual se pertence.

No mundo ocidental, a escola tem um importante lugar nesse processo, já que a ela é atribuída grande parte da responsabilidade pela educação das crianças na transmissão e/ou construção do conhecimento, produzindo significados em contextos culturais. No processo de inserção da criança no mundo da escola, a socialização e a subjetivação são duas faces indissociáveis que nos trazem perguntas, conflitos e contradições sobre a cultura escolar, quanto às políticas educacionais, à cidadania, às perspectivas conteudísticas da escola e às expectativas da criança.

É, portanto, a partir dos seus direitos que almejamos a recuperação da compreensão da cultura de povos e de nações, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais e nacionais. Para tanto, é preciso compreender que a “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY, 2001, p. 106). Nesse sentido, entendemos que é uma produção humana com duas fontes simultâneas: a vida social e a atividade social.

A criança, a fim de apreender e captar a realidade nos objetos, seres e situações, precisa transformar esses elementos em imagens mentais e, para transitar entre elementos e imagens, conforme Pino (2005, p. 158), precisa da “capacidade de ver a realidade num outro plano, aquele em que à imagem mental do homem se contrapõe uma representação simbólica ou signo, com a qual pode saber e dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa realidade”. Dessa maneira, para conhecer, interpretar e comunicar, faz-se indispensável, para a criança, prevalecer-se desses elementos disponíveis, pois, à medida que se desenvolve, suas relações com os outros são mediadas pela significação das funções dos sujeitos dessa relação, ou seja, a si mesmo (criança) e aos outros sujeitos (seus pares) implicados.

Desse modo, a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação explicita, por meio das narrativas, o sentido metodológico e ético em fazer pesquisa *com* crianças e, em nosso caso, *com* crianças quilombolas. Nesse intuito, consideramos que a criança, ao ampliar a linguagem e o pensamento, narra fatos e acontecimentos, bem como faz um processo de reflexividade sobre eles. Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita na escola se dá a partir da sua interação e ação no mundo como autor ou autora de suas vivências.

Devemos admitir que as histórias narradas pelas crianças conduzem a processos reflexivos e de reinvenção de si, não apenas para as crianças que contam suas experiências, mas também para o pesquisador em formação, pela reflexividade que se desencadeia tanto no ato de ouvir, quanto no ato de narrar (ROCHA; PASSEGGI, 2013, p. 111).

Com base nas autoras, observamos que a pesquisa *com* crianças tem uma relevância significativa por buscar evidenciar o seu jeito de estar no mundo. Em nossa pesquisa, buscamos vivenciar *com* as crianças de uma escola de infância da Comunidade Quilombola Cajueiro I uma investigação organizada a partir dos modos como as percepções em relação à escola são apreendidas por essas crianças, alunos e alunas que, por conseguinte, explicitam como entendem as práticas educativas consolidadas ou em construção em suas escolas de educação fundamental.

A criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação (BRASIL, 2008, p. 14).

As crianças, quaisquer que sejam suas origens sociais, de pertença étnica, credo político ou religioso, desde o nascimento, são colocadas em confronto com possibilidades interativas, de modo que seu universo pessoal de significados é ampliado nos contextos coletivos onde vivem enquanto “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (BRASIL, 2008, p. 18).

As iniciativas dos adultos favorecem a interação comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a

circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros (BRASIL, 2008, p. 16).

Destarte, a formação humana é realizada em momentos de descoberta da significação da própria infância, na aprendizagem escolar, nas atividades e na construção da escrita a partir do desenvolvimento da circularidade, do movimento que inicia no corpo todo, pelo movimento do pulso, do engatinhar, do brincar, da dança, do jogo simbólico, do faz de conta e do desenhar, entre outras atividades, assim como da capacidade de dar significado ao aperfeiçoamento pessoal.

As práticas com narrativas infantis acontecem diariamente através da interação social da vida familiar, escolar e comunitária, externalizada por meio de relatos, contação de casos, histórias, lendas e contos, pela tradição oral ou dos livros e pela mediação de pessoas mais experimentadas.

No entanto, conhecer a realidade social e educativa de uma Comunidade Quilombola se faz mister para o entendimento de sua estrutura interna e externa, numa constante movimentação entre a propriedade dos bens, a organização das famílias no sistema de parentesco e o poder atribuído ao processo de libertação coletiva. Vale ressaltar que, segundo Moura (1988, p. 160), “na África a tradição oral é praticamente responsável pela transmissão da memória coletiva” através de poesias, cantos, provérbios, ditados, poemas cantados, adivinhações, cantos e coros religiosos, canções de invocações místicas e cenas da vida diária. Desse modo,

[... é] evidente que não se pode verificar empiricamente até onde Palmares reproduziu, integral ou parcialmente, essa estrutura de comunicação oral africana, hierarquizada, no seu território, mas será interessante ao se estudar a sua realidade social, levar em conta que, ao que tudo indica, esse código se conservou pelo menos parcialmente. [...] Isto que afirmamos sobre Palmares estende-se também aos outros quilombos mais importantes (MOURA, 1988, p. 161).

Nesses espaços circunscritos, sob a égide dos antepassados de origem no Continente Africano, é que se assenta a ancestralidade com os valores herdados do mundo afro e traduzidos em formas de comunicação com ênfase na fala comumente manifesta nas relações entre os pares.

Assim, no intuito de valorizar a oralidade, estudamos um sistema educativo que, a nosso ver, considera as relações educativas escolares, instituídas pela cultura escolar e a cultura de escola, bem como as não escolares, todas constituídas pela cultura quilombola, e, a

princípio, ressignificadas no seio social das crianças que estudam na Comunidade Quilombola Cajueiro I no Município de Alcântara - Maranhão.

## **2.2 Cultura escolar e cultura de escola**

Tomamos como base desta reflexão, um texto de Barroso (1995) intitulado “Cultura, cultura escolar e cultura de escola”, imbuído de exemplos de sua investigação sobre a história da organização pedagógica dos Liceus em Portugal, relativos à construção do modo de organização pedagógica intrínseco à forma escolar de formação (a cultura da homogeneidade). O texto traz indicadores que representam bem a escola brasileira em sua cultura organizativa, ainda centrada em função de exemplos de caráter educativo nas perspectivas de algumas escolas portuguesas, donde emana parte da maneira como organizamos a maioria das escolas aqui no Brasil.

Quando se reflete sobre a função da escola, o conceito de cultura escolar nos permite entendê-la “como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens” (BARROSO, 2008, p. 181). Porém, Barroso amplia esse sentido, relacionando a cultura escolar “com a própria forma escolar de educação e [...] com a cultura organizacional da escola” (Idem). Para isso, faz uma “descrição da gênese e evolução da organização pedagógica do ensino coletivo para mostrar a sua influência na produção de uma ‘cultura da homogeneidade’ própria deste modelo escolar” (Ibidem).

Apontamos, então, a compreensão de que a cultura escolar tem diferentes dimensões, entre elas, “a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das práticas que a materializam” (BARROSO, 2008, p. 182).

Inicialmente, vamos identificar a primeira abordagem – a funcionalista.

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens (BARROSO, 2008, p. 182).

Faz jus, igualmente, o entendimento de que os princípios, finalidades e normas da educação brasileira afloram do ponto de vista da legislação, ao se pensar a escola em todas as dimensões que a compõem.

Desse modo, a identificação da segunda abordagem se traduz na ênfase, dada pelo autor, à perspectiva estruturalista, na qual a cultura escolar é a cultura “produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (BARROSO, 2008, p. 182).

A organização escolar, pretendida na forma da lei, passa pela compreensão dos elementos em que ela (escola), na pessoa da comunidade educativa, estrutura-se do ponto de vista físico e pedagógico, enquanto instituição que trabalha com o processo de aprendizagem de gerações. O currículo, construído diariamente, é o cerne das atividades de que é detentora, no planejamento e na execução das propostas que conduzem as suas identidades em construção.

A terceira abordagem identificada por Barroso (2008, p. 182) é a interacionista.

Numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Essa dimensão nos faz repensar as práticas educativas realizadas a cada dia pelos sujeitos que se inter-relacionam dentro e fora do ambiente da escola, com vistas à construção de um projeto político de ação pedagógica que contribua para a realização basilar da apreensão da aprendizagem. Portanto, quando refletimos, com o autor, sobre a escola enquanto transmissora e produtora de cultura, ações realizadas no seu interior com seus autores e autoras, temos o entendimento dos elementos que traduzem as diferentes práticas sociais e educativas desses sujeitos aprendentes em formação contínua.

Quanto à cultura organizacional da escola, convém lembrar, ainda com Barroso (2008, p. 194), que:

As visões funcionalista e estruturalista da escola têm vindo a ser questionadas, em diversos domínios das Ciências da Educação (da análise social da educação, aos estudos organizacionais e administrativos sobre a escola, do currículo à didática). [...] Do mesmo modo, nas políticas e na ação pública da educação, a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e

de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.

De modo que essas mudanças de paradigmas, atualmente, se traduzem a partir de estudos desenvolvidos em várias áreas do conhecimento que perpassam o interior das escolas, as quais, então, serão compreendidas em suas funções histórica, social e educativa.

Relata ainda que a principal transformação na educação diz respeito a uma alteração cultural quanto ao funcionamento da escola e quanto à sua organização pedagógica numa classe<sup>15</sup> homogênea, além do modo como o trabalho é desenvolvido pelos atores (homens e mulheres) e as estratégias e ações que utilizam na pedagogia coletiva. Nesse sentido, Barroso (2008, p. 181) assevera que

[u]ma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

A cultura escolar, como vimos, tem diferentes dimensões teóricas definidas em práticas consolidadas no cotidiano institucional.

Nesta definição estamos em presença de dois elementos constitutivos desta “cultura escolar”: as normas e as práticas. Numa perspectiva funcionalista e determinista, poderemos dizer que as segundas (as práticas) se limitam a ser uma consequência das primeiras (as normas), e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais (BARROSO, 2008, p. 182).

Assim sendo, a “cultura escolar” encontra-se num espaço geográfico e histórico determinado no exterior da escola para então forjar uma cultura centrada nas finalidades e nos meios da educação nacional, na qual “sua função é de simples ‘mediadora’ entre a sociedade (isto é, os poderes instituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de

---

<sup>15</sup> Grupo de alunos que recebem simultaneamente o mesmo tipo de ensino em escolas e outras instituições educativas. “A ‘classe’ torna-se o agrupamento nuclear da organização pedagógica da escola primária e a ‘classificação’ dos alunos transforma-se numa das funções organizativas essenciais para o seu bom funcionamento” (BARROSO, 2008, p. 188).

ela produzir uma ‘cultura própria’ à margem, ou em oposição, da cultura social dominante” (BARROSO, 2008, p. 183).

[...] Ora, é contra esta visão funcionalista da escola que, na História da Educação, como em outras “Ciências da Educação”, se manifestam hoje pontos de vista diferentes. Na verdade, adotando uma perspectiva mais estruturalista, muitos autores põem em evidência o fato de que a instituição educativa não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria, uma cultura específica (BARROSO, 2008, p. 183).

Parece-nos que a escola vive a ambiguidade de estar ora funcionando como um sistema que se autorregula, ora como um sistema autônomo quanto às funções básicas de formar, de educar e de instruir. Para tanto, a compreensão do conceito de cultura escolar é de “uma cultura própria da escola (enquanto instituição educativa), construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados” (BARROSO, 2008, p. 185).

Assim, a forma escolar, como cultura da homogeneidade, no conceito expresso por Barroso (2008, p. 186), traz o entendimento de que “o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar”. Esse princípio é visualizado desde os primórdios da organização pedagógica da escola primária pública até as diferentes formas de organização escolar que surgem ao longo da história, exceto, a nosso ver, na atual experiência exitosa da Escola da Ponte em Portugal.

Observamos também que, tanto no Brasil quanto em Portugal de outrora, de acordo com Barroso (2008, p. 186),

[a] evolução da organização pedagógica do ensino primário público é elucidativa das características estruturais que a escola tem hoje enquanto organização. Primeiro, as crianças eram ensinadas pelo “modo individual”. O espaço e o tempo da “escola” eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava diretamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si, para a lição. A organização da “escola” era fluída, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. A própria escolarização era vista como um processo contínuo, e os alunos abandonavam a escola quando “estavam prontos” (na própria terminologia utilizada na época).

Desse modo, a gênese da organização escolar parece-nos comum aos dois países, porém, ainda hoje, nos cursos de formação de docentes, ouvimos depoimentos de práticas ainda arraigadas no que foi expresso na citação acima de Barroso. Portanto, ponderamos que temos um longo caminho para convencionarmos práticas educativas correspondentes à crescente dinamicidade da sociedade no que diz respeito à demanda de uma escolaridade dinâmica.

A organização pedagógica da escola pública em classes, como forma de homogeneizar os alunos, conhecimentos e práticas, é, para Barroso (2008, p. 189),

[o] paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos. Na verdade, este modo “escolar” de estruturar o trabalho pedagógico constitui uma manifestação de violência simbólica sobre os alunos e professores. [...] a manutenção desta forma de organização é responsável por muitos fenômenos de exclusão de alunos e de professores, e de uma tensão permanente nas relações que estabelecem entre si.

Esse conflito estabelecido no interior da escola entre a homogeneidade e a heterogeneidade dos alunos e das alunas fomentou o Movimento da Escola Nova, juntamente com os métodos criados por pensadores/as da área da Educação no Brasil e no mundo, que trouxeram novas propostas educacionais para a escola. Todavia, mesmo com experiências inovadoras, esses estudiosos/as não conseguiram ressignificar a organização pedagógica formal e legal de forma generalizada e mantiveram as classes como núcleo essencial da estrutura escolar.

Quanto à cultura organizacional da escola, convém lembrar que essas mudanças de paradigmas se traduzem a partir de estudos desenvolvidos em várias áreas do conhecimento que circulam no cerne das escolas para compreendê-las em suas funções básicas de cunho educativo.

Sobre a cultura de escola, Barroso (2008, p. 195) adverte:

Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos.

Para Torres (1997, p. 15 *apud* BARROSO, 2008, p. 195), a cultura organizacional é vista em sua concepção de variável independente e externa como “o reflexo dos traços

culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a serem determinadas e niveladas pela cultura societal”. Igualmente, para a cultura organizacional, como variável dependente e interna, “a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos” (Idem). Desse modo, as relações entre ambas favorecem a construção de uma identidade organizacional específica, pois se influenciam mutuamente.

Dessa forma, Barroso (2008, p. 195) admite:

De fato, a utilização que faço de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta”.

Quando falamos da organização informal da escola como cultura, percebemos que, no interior das escolas, coexistem as ações burocráticas de funcionalidade do processo educativo, a diversidade de fazeres, estilos e modalidades de ação e, acima de tudo, a descontinuidade das ações entre governos, gestores e anos de escolaridade, ou seja, agentes administrativos e educativos.

Desse modo, as normas, como elemento de controle (normalização), e a identidade da escola expressam os elementos da memória que a constitui em testemunhos, e, ao mesmo tempo, exprimem os confrontos advindos da organização interna e externa de seus agentes educativos. Assim, uma organização pedagógica contundente, na constituição das turmas e na distribuição de espaços, tende a eleger critérios práticos que, por vezes, asseveram um jeito de educar diferenciado dos ditames legais, para a tomada de decisões coletivas, os quais primam por princípios e valores na socialização das crianças.

Nessa perspectiva, é salutar o posicionamento de Barroso (2008, p. 197), ao enfatizar que

[e]stes espaços de improvisação constituem um dos elementos fundamentais da produção de uma “cultura de escola” distintiva da “cultura escolar” veiculada pelo quadro formal-legal, quer se fale da organização pedagógica (marcada pela “cultura da homogeneidade”, como vimos), quer se fale da administração (marcada pela “cultura burocrática”), quer se fale dos princípios e valores dominantes na socialização das crianças e dos jovens (marcados pela “cultura da ordem e da autoridade”).

Portanto, a cultura de escola, subjacente à organização escolar, permanecerá apesar das transformações e, por conseguinte, o funcionamento da instituição escola insere-se em um movimento mais aberto do tecido sociocultural, político e histórico.

Entendemos que a escola passa por um processo de ressignificação do seu desempenho como agente de formação humana, por ser um local de construção de conhecimento científico, de inclusão, de sistemas simbólicos e de formação do indivíduo, cidadão e cidadã, como eixo primordial da ação pedagógica, a qual vislumbra práticas efetivas e aplicação do conhecimento coletivo que sirva ao bem comum, além da vida individual.

Nesse processo de inserção e construção da cultura, a criança não será um agente passivo, ao contrário participará ativamente, de maneira significativa e em graus diferentes em função do seu amadurecimento biológico, considerando suas características pessoais, seus desejos e suas emoções. A criança será autora nesse processo de internalização das funções culturais, as quais já fazem parte da história social, na relação da mediação necessária do outro, pois, no plano pessoal, ela também constrói sistemas simbólicos como condição de acesso à cultura.

Bruner (2001) chama atenção para a função da escola no que se refere à promoção da atividade compartilhada, da reflexão, do diálogo e da negociação no contexto da escola. Essas atividades se oferecem como formas de fornecer à mente habilidades voltadas à compreensão, à percepção e à ação crítica no mundo social e cultural. A partir dos elementos da cultura, “a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece” (BRUNER, 2001, p. 90), de modo que, ao construir suas narrativas, a criança situa ou contrasta os relatos dentro de um modelo cultural, organizando sua experiência, contando uma história que faça sentido e conferindo significados aos acontecimentos.

Destarte, a voz das crianças não deve ser encoberta pelas interpretações e generalizações do adulto, ao contrário, desejamos a interlocução como metodologia no trato de dados e informações, e na legitimação da criança como ser capaz de refletir sobre suas experiências, ao narrar suas vivências enraizadas em suas realidades.

### **2.3 Narrativas infantis como fonte de pesquisa *com* crianças**

Como já dito, este estudo contempla a metodologia de construção de narrativas pela criança e sua utilização como metodologia e fonte de pesquisa. Com o intuito de dar

visibilidade às narrativas de crianças, queremos contribuir com o registro escrito das concepções de escola, tendo em vista as suas histórias, provenientes de fontes oralizadas por elas, a partir de suas vivências dentro do processo educativo naturalmente restrito às relações vividas nesses espaços de aprendizagens.

Na metodologia, escolhemos as narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa qualitativa com crianças alunos e alunas da Comunidade Quilombola Cajueiro I em Alcântara - Maranhão, nas quais emergem as falas e escritas de si, aliadas às histórias da Comunidade e da escola, externalizadas como probabilidade de conhecer a escola na percepção das crianças. Assim, as narrativas apresentam-se como um instrumento privilegiado, o qual considera a percepção da criança e indica caminhos para a melhoria do sistema educacional, para que possa ser oferecida a elas uma educação fundamental de efetiva qualidade.

Portanto, as narrativas são uma nova abordagem teórica que permite o acesso a informações relativas à vida humana. Apontamos, com Brockmeier e Harré (2003, p. 526), que através delas “compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência” e, para tanto, nos organizamos em padrões narrativos.

Entretanto, é uma dificuldade conceituar narrativa pela diversidade de possibilidades presentes nas tradições da teoria literária e linguística, porém ponderamos que “a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

Nesse sentido, as comunidades quilombolas, de forma historicamente situada, têm a contação de histórias como tradição, uma maneira de transmitir seu legado aos mais jovens, na qual usam a oralidade como ferramenta compreensível para expressar os discursos. Essas histórias fazem parte da vida das crianças, desde a mais tenra idade, como um processo natural em que surgem as possibilidades de adquirirem a linguagem própria de seu grupo atrelado a uma série de constructos culturais que se entrelaçam perpassando o mundo individual e social, conseqüentemente.

Assim, a criança cria e conta histórias pelas experiências do mundo simbólico e pelas representações que faz diariamente de seu desenvolvimento físico, psíquico e social, o qual se dá a partir de sua interação e ação no mundo como autor ou autora de suas vivências. Desse modo, “não é apenas a narrativa que faz a mediação, expressa e define a cultura, mas também a cultura define a narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 528). Conseqüentemente, a linguagem representa a realidade pelo conhecimento dos contextos significados e por ser inerente à condição experiencial culturalmente construída no coletivo desses espaços.

A narrativa é definida por Brockmeier e Harré (2003, p. 533) como “um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente” por meio de técnicas sociocomunicativas, as quais expressam os significados construídos pela criança ao narrar situações e experiências de vida. Não obstante, os autores afirmam que “as narrativas operam como formas de mediação extremamente mutáveis entre o indivíduo (e sua realidade específica) e o padrão generalizado da cultura” (Idem). Com isso, as crianças confirmam vivências reais, imaginárias e singulares expressas da forma como lhes convém ao falarem das temáticas propostas ao serem o centro de provocações significativas.

Do mesmo modo, refletimos sobre as narrativas de vida como fonte e como procedimento metodológico na pesquisa *com* crianças, quando Bertaux (2010) apresenta a narrativa de vida como um instrumento pertinente à pesquisa, pois permite apreender as lógicas da ação em seu desenvolvimento biográfico, assim como os modos pelos quais as relações sociais se configuram na promoção da libertação de si. Em conformidade com Passeggi (2010), narrar é uma capacidade inerente ao ser humano, por isso é através do uso da linguagem que a criança interage com o mundo, com as pessoas e consigo mesma na reconstrução pessoal de suas subjetividades e na objetivação do mundo onde está inserida.

Pontuamos que existe uma relação inerente entre narrar e refletir, propiciada pela apropriação da linguagem e pelo desenvolvimento do pensamento. A pesquisa *com* crianças trabalha priorizando uma metodologia interativa e dialógica e, ao promover a construção de narrativas, atribui significados aos fatos e episódios da vida pessoal e coletiva desses sujeitos.

É nesse viés que as narrativas de crianças dão vida à pesquisa, porque expressam modos de pensar e ver as realidades peculiares, de maneira que elas se biografizam, muitas vezes, com narrativas curtas e densas, nas quais se colocam por inteiro, deixando transparecer suas histórias individuais extremamente implicadas nas histórias que partilham no meio social (PASSEGGI, 2014). Por conseguinte, neste estudo, contemplamos o processo de construção de narrativas pela criança e sua utilização como metodologia e fonte de pesquisa. É pertinente considerarmos que, mesmo em processo de desenvolvimento de sua linguagem e de seu pensamento, elas narram fatos e acontecimentos e refletem sobre eles.

Conforme Passeggi (2014, p. 140), é pela apropriação da linguagem e da narrativa que a criança “dota-se da possibilidade de se desdobrar como objeto de reflexão e como ser reflexivo, como espectador e espetáculo, como pensador e objeto pensado”. Nesse sentido, a linguagem ainda favorece a capacidade do ser humano de voltar-se para si mesmo como outro ser pelo viés da reflexividade.

O uso de narrativas, como instrumento de pesquisa, permite uma relação intrínseca entre narrar e refletir, propiciada pela apropriação da linguagem e pelo desenvolvimento do pensamento, em que a criança, em interação dialógica com os adultos e outras crianças do seu contexto social, conta histórias nas quais traduz e evidencia suas percepções da cultura infantil. Podemos ainda acrescentar o que nos diz Alarcão (2005) sobre as narrativas orais, enquanto “*acto de escrita*”:

[O ato de narrar] é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo [...] As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo [...] serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os *factos*, mas também o contexto físico, social e emocional do momento (ALARCÃO, 2005, p. 53/4).

Nesse sentido é que procuramos, na pesquisa *com* crianças, apreender em suas narrativas as expressões de si, de seu mundo e das percepções construídas sobre os outros, traduzindo a profundidade do que externalizam, revelando e manifestando, assim, o espaço social e a cultural onde vivem.

Segundo Macedo e Sperb (2007), a criança, enquanto ser ativo desenvolve seu pensamento reflexivo ao observar e participar de atividades sociais mediadas por outrem. Há na criança, “um entusiasmo natural por narrativas” e nessas conversações elas falam sobre suas experiências pessoais.

Nesse sentido, compartilhamos igualmente do pensamento de Cruz (2008) acerca do reconhecimento da criança como ator social ativo e criativo, participante da sua constituição social ao se apropriar da linguagem coletiva e se reinventar nesse processo de relações e interações conforme o local, o tempo e a cultura.

Comprendemos que a pesquisa *com* crianças privilegia metodologias interativas e dialógicas, promove a construção de narrativas e focaliza o significado atribuído, pela criança, aos fatos, aos acontecimentos e à vida. Por isso, compartilhamos, de acordo com Cruz (2008), que as crianças gostam da presença dos adultos e de tê-los interessados em ouvi-las. Por esse motivo, é importante atentar para não tirar a criança de seu ambiente natural, para que não seja coagida a falar o que se espera dela, mas que ela seja espontânea em seus enunciados. Assim, nós também nos preocupamos com o processo, a condução e a mobilização do diálogo, deixando a criança livre para falar. Essa perspectiva nos possibilitou pensar *com* a

criança, uma vez que a narrativa se desdobra em ações reflexivas e de ressignificação das experiências, tanto por quem narra, quanto por quem escuta, como já dissemos anteriormente.

Portanto, conhecer a infância tem proporcionado mudanças de paradigmas relacionadas às pesquisas *com* crianças, considerando os aspectos éticos envolvendo as pessoas que coordenam tal atividade; e, de igual modo, a forma como são ressignificadas as propostas de práticas de pesquisa, primando pela necessidade histórica de garantir autonomia e protagonismo infantil, ao dar voz a essas crianças em suas narrativas sobre a escola.

No processo de desenvolvimento humano, aparece, inicialmente, a individualidade da pessoa enquanto ser de cultura e membro de um grupo, de modo que as crianças apreendem a cultura de seu meio, expressam suas emoções nas formas estabelecidas pela cultura de seu grupo e, assim, aprendem as práticas culturais e as línguas e dominam as formas de comunicação. Desse modo, constituem-se indivíduos através da relação com o outro, ao possibilitar-lhes a comunicação que permite a socialização dos conhecimentos acumulados e a utilização dos instrumentos culturais construídos.

Nesse entendimento, é imprescindível mencionar que a cultura fornece formas coletivas de comportamento. Na perspectiva da arqueologia, o processo de humanização se traduz na preocupação com o outro em rituais. A emoção congrega os indivíduos em ações coletivas de preservação ou enfrentamento com base na individualização. A organização do comportamento se dá a partir da natureza biológica e da cultura com base na história do próprio sujeito. Assim, o crescimento físico e mental, acompanhado da apropriação da cultura, permite a construção da noção de temporalidade e da reflexividade sobre as práticas diárias e a elaboração do conjunto de símbolos que identificam seu grupo social.

Na escola, esse processo firma-se pela aprovação e implementação da Lei nº 10.639 (2003) em que a aprendizagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é identificada como necessária à compreensão das contribuições destes povos na constituição do Brasil. Para além do aspecto da legislação e dos direitos sociais, a luta pelo acesso à educação, bem como pela sua qualidade, não pode deixar de fora nenhum segmento social ou campo de conhecimento, incluindo as crianças afrodescendentes.

A esse respeito, buscamos a contribuição do campo da Psicologia, pensando a criança em um processo de transformação que reitera a necessidade de mediação desde o seu nascimento, na sua condição de ser biológico no processo de ser cultural, ou seja, um ser semelhante aos outros homens e mulheres. Pino (2005) identifica duas condições básicas para o desenvolvimento infantil: uma ligada às condições biológicas e outra relacionada às práticas sociais do seu grupo cultural. Tanto numa condição como na outra, conta com a presença

desses “outros”, representados pela mãe, pai, irmãos, irmãs, familiares, agentes educativos e demais crianças, entre outros.

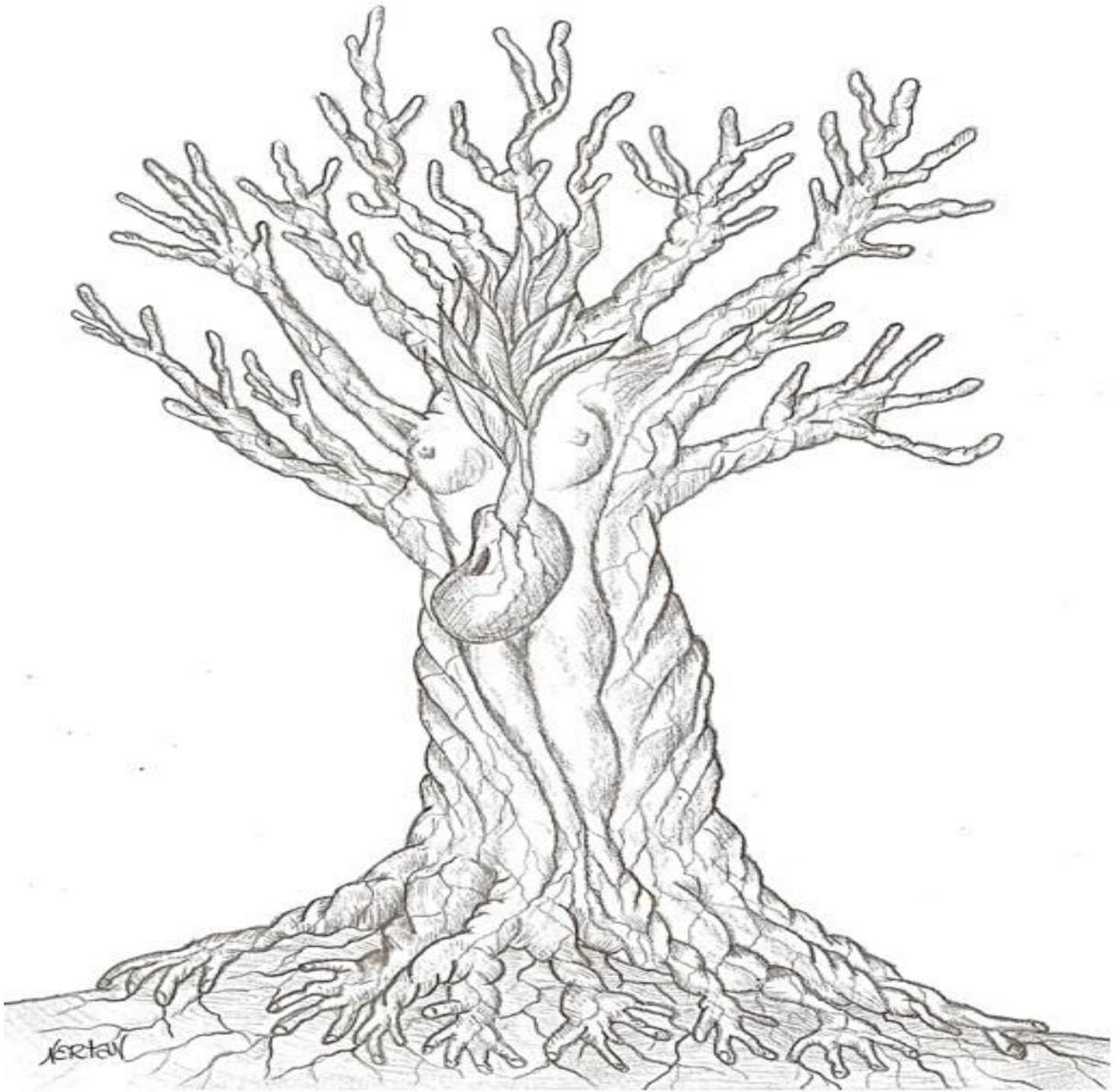
Desse modo, faz-se necessário contribuir para a perspectiva da pesquisa *com* crianças, valorizando seu processo comunicativo, seus pensamentos e suas falas, colocando-as como participantes e no centro das investigações. Como parte dessa chama, a brasa metodológica da pesquisa *com* crianças entra em ebulição quando ocorre a valorização da fala da criança e de seus pensamentos, expressos em narrativas orais ou escritas e em suas múltiplas linguagens.

Esse jeito de narrar se diferencia das demais narrativas que aprendem na escola em contato com outros gêneros narrativos que exploram o mundo da fantasia. Na construção de narrativas sobre experiências pessoais, o adulto precisa identificar a vontade da criança em falar e sobre o que almeja falar, ajudando-a a continuar com a narrativa, concordando, questionando, respondendo à criança, ou seja, ela só necessita de incentivo e atenção para discorrer sobre si e as coisas do mundo em seu jeito singular.

A capacidade de narrar vai além de simplesmente contar histórias. Nela está inerente a noção de temporalidade – passado, presente e futuro –, a história de suas vidas e as identidades próprias de um grupo. A narração de cada criança está sempre carregada das representações construídas e transmitidas em seu ambiente social e cultural. A criança expressa em suas histórias aquilo que vivencia, da forma como se apropria e percebe essas vivências. Por isso, é importante considerarmos a fala da criança e criarmos espaços para a construção de narrativas em casa e na sala de aula.

Por fim, salientamos que, enquanto ser social, histórico e cultural, considerando as predisposições cognitivas e mentais presentes no ser humano desde a infância, a criança apresenta também a predisposição para se comunicar e se expressar por meio de gestos, palavras, registros e, até mesmo, por meio do silêncio. Portanto, as narrativas infantis são ricas de subsídios à pesquisa educacional, contudo o grande desafio é construir procedimentos teóricos e metodológicos adequados para captar a fala da criança sem fugir dos padrões éticos que a pesquisa *com* crianças institui.

**CAPÍTULO 3 – A COPA DO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**



**No cenário do lugar aprendente (NERTAN DIAS, 2016)**

Com base na ilustração “No cenário do lugar aprendente”, de Nertan Dias (2016), observamos que as mãos atraem outras mãos e juntas se complementam em harmonia. Traz no tronco a feminilidade da Mãe África, gerando espaços de vida, na placenta/semente que cresce entre os seios como fonte de prazer.

Na extensão das raízes, deslizam mãos que compõem o cenário da Comunidade na qual é promovida a Educação Quilombola e tem como aliada a Educação (Escolar) Quilombola, com a função de fundamentar-se e alimentar-se de valores civilizatórios afros. A árvore é a escola quilombola, e ambas carregam em si nuances de quem luta para resistir ao que é contrário à vida, ao conhecimento e à liberdade de ser.

Estamos diante da Educação Quilombola. Ela traz em si um jeito singular de conhecer e estar no mundo das pessoas que moram nas Comunidades e se identificam com o orgulho de pertencimento. Logo, os saberes brotam das experiências, em todas as dimensões das manifestações experienciadas na Comunidade. Ela se incorpora à Educação Escolar, que ocorre no lugar aprendente chamado escola, através de reflexões conceituais e históricas do processo educativo da infância.

Mas onde acontecem esses dois processos distintos e complementares? Para respondermos, vamos conhecer a Comunidade Quilombola, a partir das noções de memórias, territorialidade, cooperativismo e sustentabilidade, além dos rituais das manifestações culturais e religiosas, trazendo, por exemplo, conceitos de circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e oralidade.

É nesse cenário que se pensa o “pé de cajueiro”, ladeado de histórias no espaço quilombola e ao mesmo tempo repleto de nutrientes irmanados com o Festejo de São Sebastião, do Bloco de Carnaval, do Tambor de Crioula, da Dança do Coco Marajá, da Festa do Caju e do Tambor de Mina. Nesse cenário, cada nutriente traz em sua seiva elementos primordiais para a estruturação das identidades pessoais e coletivas. Igualmente, os costumes refletem as vivências da Comunidade em rituais ao mesmo tempo presentes na escola quilombola.

O cajueiro traz em si o alicerce de resistência negra. É brasileiro. É nordestino. Traz na seiva a persistência de nascer ao ser plantado no chão escaldante do sertão e ter vida longa, mesmo em meio às intempéries de sol, chuva, vento, calor... Contrapõe-se oferecendo sombra, frutos e acolhida como “em modelos comunitários e sociais” (DUTRA; CONCEIÇÃO, 2009). Esses frutos, explorados por mulheres guerreiras quilombolas que cantam as histórias e lutas de seu povo negro, trazem na caminhada diária os cuidados e as parcerias dos pares masculinos.

*Foi o alicerce de resistência negra  
Em modelos comunitários e sociais  
Construíram quilombos e quilombolas  
Pro sistema escravista derrubar, ê á  
A rainha Ginga, Tereza, Aquatune, Dandara  
Resistência, liberdade conquistar ê, ê  
Luíza Mahim da Revolta Malê  
Winne contra o “apartheid”  
Benedita mulher forte  
Andresa, Dudu, Celeste  
Símbolo resistência atual  
Ê, ê odeió! Odeió!  
Lê, lê, lê...*

(Dutra e Conceição, 2009)<sup>16</sup>

Como mulher negra que nos identificamos, compreendemos o processo de construção deste trabalho, especialmente para este capítulo sobre a Educação Escolar Quilombola, a partir da música “Guerreiras Quilombolas”, que direciona nosso pensar para uma parcela da população negra, na tentativa da reconstrução de histórias, lutas e conquistas de mulheres guerreiras, sem esquecer, contudo, as parcerias dos pares masculinos na caminhada.

Partimos do entendimento de que, no Brasil, durante a história educacional, o direito de participação das pessoas negras ao acesso de bens culturais pelo viés da educação escolar foi, durante muito tempo, negado.

Apresentamos para reflexão alguns termos que nos interessam neste trabalho, como: educação quilombola, quilombos, territórios, quilombolas e escola quilombola. A compreensão desses termos nos ajuda a entender que, embora instituída nas leis, a urgência de implementação da Educação Escolar Quilombola nas instituições educativas ainda é insuficiente para dar conta da demanda. Fato esse que muitas vezes se agrava, principalmente, quando existem posturas discriminatórias na construção de saberes que traduzem a diversidade cultural dos afrodescendentes quilombolas.

Diante disso, perguntamo-nos: *Qual o lugar que a Educação Escolar Quilombola ocupa nas comunidades negras rurais no município de Alcântara - Maranhão?* Neste capítulo, pontuamos reflexões sobre alguns conceitos e a historicidade da Educação Quilombola, que acontece nas Comunidades Remanescentes de Quilombos, e da Educação Escolar Quilombola, como parte organizacional da escola existente num Quilombo.

---

<sup>16</sup> Letra escrita por Lúcia Dutra e Gerson da Conceição, com a interpretação de Célia Sampaio. A música “Guerreiras Quilombolas” está no álbum “Cantando Histórias e Lutas do Povo Negro” (2009) e faz parte do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra (CCN) - São Luís - Maranhão.

Nesta breve introdução, vamos partir do fato que, somente mais de cem anos depois da suposta “libertação” das pessoas escravizadas no Brasil, a Constituição Federal do Brasil (1988) criou condições legais para o exercício da cidadania e dignidade humana, entendendo a educação como mecanismo de transformação de um povo. Com essa atitude, augurava eliminar as desigualdades sociais e afirmar os direitos fundamentais da população brasileira, tendo em vista que a maioria é negra neste país multicolor.

Assim, anos mais tarde, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), com o objetivo de promover alterações positivas na realidade da população negra, que vivenciou séculos de preconceitos e discriminações, frutos de sentimentos de inferioridade fortemente disseminados pela ideologia dominante.

Além disso, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que buscou contrapor o modelo de desenvolvimento excludente da educação brasileira, o qual, quando não impede o acesso da criança negra à escola e admite a sua permanência, não lhe garante um desempenho satisfatório na aprendizagem, nem promove a valorização da diversidade, articulando as competências e experiências desenvolvidas como promoção da cidadania.

Igualmente, promulga-se a legislação que aborda a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), necessária à educação nacional, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996) e inclui, no calendário, o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Essa alteração legal é auxiliada pelo Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Conselho Pleno (CP), e pela Resolução nº 1 (BRASIL, 2004) do CNE/CP, ambas de 2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Estudo das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essas orientações legais favorecem a efetivação dos conteúdos fundamentais voltados a uma prática educativa que prima pelo reconhecimento de uma das matrizes básicas de constituição social e cultural do povo brasileiro: os/as afrodescendentes. Nesse sentido, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira tornou-se uma realidade a partir da efetivação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), estabelecendo o currículo como instrumento de construção de identidades num debate necessário para a sociedade brasileira, reconhecida pela diversidade étnica, tendo como consequência, o estudo de História da África, o qual contribui com conhecimentos mais amplos sobre o Continente “berço da humanidade” e sua efetivação na prática educativa curricular.

O Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, e a publicou no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de novembro de 2012. Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Brasileira.

Entendemos que esse documento é, acima de tudo, fruto de discussões mobilizadas no seio de movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro (MN) e o Movimento Quilombola, nos mais diversos recantos do Brasil, que vêm pressionando os órgãos governamentais e os organismos internacionais no sentido de reparar o descaso para com a população negra brasileira.

Entretanto, quando fazemos um diagnóstico da situação dos quilombos no Brasil, conforme foi apresentado na parte introdutória deste trabalho, percebemos as disparidades regionais que geram dificuldades para que políticas públicas de reparação consigam contemplar as comunidades e sejam adaptadas às realidades locais.

O documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006), composto por textos basilares para a organização da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Licenciaturas e Educação Quilombola, traz propostas teóricas e metodológicas para cada nível e modalidade de educação preconizada pela LDB (1996).

Daremos ênfase ao texto sobre a Educação Quilombola (NUNES, 2006) que se encontra no documento, por considerarmos primordial para respondermos as indagações da temática que investigamos, situada nos aspectos legais da efetivação de uma Educação Escolar Quilombola, de acordo a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais como parâmetros fundamentais ao processo educativo.

Na Introdução do documento, escrita por Cavalleiro (*apud* NUNES, 2006, p. 13), discutem-se os valores civilizatórios<sup>17</sup> enquanto dimensões históricas para uma educação antirracista, tendo o conceito de educação enquanto direito social e como um processo de desenvolvimento humano.

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma

---

<sup>17</sup> Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: memória, ancestralidade, territorialidade, energia vital, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, religiosidade, cooperativismo/comunitarismo e oralidade, que foram extraídos do projeto social de valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, em apoio à implementação da Lei 10.639 (2003) no Brasil, presente nos dados da Coleção *A Cor da Cultura* (BRASIL, 2006).

leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não esvaece a disposição para transformar (BRASIL, 2006, p. 151).

Essa concepção atende aos interesses de seus sujeitos de direitos frente às formas de se pensar a educação pela leitura de mundo e pela história como força de transformação social. Dessa feita, entendemos que é relevante, para o povo quilombola, conhecer sua ancestralidade, tornando-se consciente de sua trajetória histórica e identitária, contemplando as mais diversas definições atribuídas aos quilombos e aos quilombolas.

### 3.1 Sobre os quilombos e quilombolas brasileiros

A partir das diversas leituras que versam sobre a temática, verificamos que há semelhanças entre a formação de quilombos na África e no Brasil. Temos como autores e autoras mais conhecidos/as que discutem o conceito de quilombos: Roger Bastide (1970), Abdias Nascimento (1980), Urbi Nascimento (1979), Clóvis Moura (1981a; 1981b), Lopes, Siqueira e Urbi Nascimento (1987), Lélia Gonzalez (1988), Joel Rufino dos Santos (1985a; 1985b); Edison Carneiro (1988), Alfredo Wagner Berno de Almeida (1988; 1996; 1997; 1998; 1999), João José Reis (1996), Kabengele Munanga (1996), Aida Freudenthal (1997), Alecsandro J. P. Ratts (1998a; 1998b; 2006), José Maurício Andion Arruti (1997; 1999), João José Reis e Flávio Gomes (1996), Eliane Cantarino O'Dwyer (1995; 2002), Glória Moura (2001) e Lopes (2008), os quais apresentaram uma noção de quilombo próxima à do Movimento Negro, em busca de compreensão da identidade negra, a partir dos estudos advindos de intelectuais e militantes negros e negras.

Inicialmente, discutiremos a semântica do termo quilombo, pelo fato de que, etimologicamente, “a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, [...] atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola” (MUNANGA, 1996, p. 58 *apud* RATTTS, 2006, p. 310). Logo, o quilombo, por ser “uma instituição transcultural”, ganhou aportes de distintas culturas como: *lunda* (do Zaire – século XVII), *jaga* ou *imbangala* (Angola – século XVIII), *umbundo*, *kongo* e *wovimbundo*. Desse modo, Freudenthal (1997, p. 110/1 *apud* RATTTS, 2006, p. 310) acresce outras designações para esses agrupamentos: *mutolo*, *couto* ou *valhacouto*, e ainda *Icolo*, *Sanga* e *Caholo*, formados em Angola no século XIX [...], como reação à escravidão que se praticava [...] sob a pressão e

o estímulo de negreiros e escravistas. “Onde houve escravidão de africanos e seus descendentes, houve a formação de quilombos” (RATTS, 2006, p. 311). Logo, o conceito de quilombo, para Freudenthal (1997, p. 110/1), é de um “grupo de escravos fugidos e local onde eles se instalavam”.

Nas Américas, existem grupos semelhantes com nomes diferenciados, formações em períodos distintos e jeitos de ser diferentes, porém constituem-se lá, aqui e acolá, de experiências coletivas dos africanos e seus descendentes. Contudo, “o processo de quilombamento não se restringiu às Américas, nem se encerrou com a abolição da escravidão” (RATTS, 2006, p. 311).

Convém registrar que o conceito de quilombo ou mocambo como “reduto de negros escravos fugitivos” é definido no Período Colonial, quando o Conselho Ultramarino (1740), responsável pelo controle patrimonial da época, assegura que quilombo é “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1981b, p. 16 *apud* RATTS, 2006, p. 312).

Para os quilombos do século XIX, no fim do período escravista, Ratts (2006, p. 312) pontua que “seus habitantes, chamados de quilombolas, mocambeiros ou *calhambolas*, foram perseguidos, quer fossem poucos ou milhares, quer estivessem afastados ou próximos das cidades”. E, assim, entre a estabilidade conseguida em locais isolados e as alianças com a sociedade próxima, as estratégias eram partilhadas como forma de resistência.

Também etimologicamente, de acordo Lopes (2008, p. 66), a palavra quilombo foi derivada do *quicongo lombo* “sociedade”, “grupo”, “exército” ou do *quimbundo kilombo* “união”, de modo que o termo “quilombo”, na origem, teve vários significados. Assim também eram designados acampamentos militares, feiras e mercados em Congo e Angola.

Nesse mesmo sentido, Reis (1996, p. 16) reforça:

O próprio termo *quilombo* derivaria de *kilombo*, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros *umbundu* adotada pelos invasores *jaga* (ou *imbangala*), estes formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades. Esta instituição teria sido reinventada, embora não inteiramente reproduzida pelos palmarinos para enfrentar um problema semelhante, de perdas de raízes deste lado do Atlântico.

Igualmente, Arruti (2010, p. 21), quando fala no histórico do termo, diz que a “primeira referência a quilombo em documentos oficiais portugueses data de 1559, mas, só em 1740, o Conselho Ultramarino define-o”, conforme destacamos acima. Por isso, acrescenta seguramente que:

Essa definição, produzida pelas autoridades portuguesas para referirem-se aos agrupamentos negros livres do domínio colonial que proliferaram-se após a campanha de destruição do Quilombo de Palmares no século XVII é, com certeza, a mais difundida e persistiu até a década de 1970 como abordagem hegemônica (ARRUTI, 2010, p. 21).

O termo quilombo traz uma reflexão conceitual, principalmente na década de 1970, quando Moura (2001, p. 156) acentua que “o movimento negro contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história do país, mas acabou por reificar o conceito, considerando-os nichos culturais, pedaços da África no Brasil”.

Arruti (2010, p. 21) assevera que diante de acontecimentos nacionais, tais como a reabertura política, a revisão da História, as pesquisas sobre as comunidades negras rurais, a organização e a luta dos movimentos sociais, o termo quilombo recebeu várias interpretações, de maneira que “esse deslocamento do significado nos permite compreender *quilombo* para além do contexto da escravidão, abrangendo às dinâmicas de territorialização étnica ocorridas no pós-abolição”. Como sabemos, muitas foram as histórias de lutas pela liberdade de pessoas que foram escravizadas que, ao morarem em grupos “mata adentro”, formaram os quilombos como resistência à opressão e às condições de vida a que eram submetidos os afrodescendentes de então.

No parecer de Nunes (2006), o quilombo é espaço de “reconhecimento da identidade negra” brasileira. Depois, ele se reporta ao vínculo entre a educação e as relações étnico-raciais como inclusão na discussão das experiências do período escravagista, em que agrupamentos negros rurais se consolidaram em territórios geográficos e socialmente organizados, reproduzindo um jeito próprio de viver.

Coadunamos, também, com o entendimento de Nascimento (1980, p. 263) quando traz um conceito de quilombo que vem ao encontro do que vivenciamos nas Comunidades do município de Alcântara – Maranhão:

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico.

Desse modo, o processo de ressemantização do conceito de quilombo ganha mobilização política quando se refere às comunidades negras que se instalam em terras de doações, ocupações de antigas fazendas falidas e aquisições de terras. Surge o termo

remanescente, na Constituição Federal do Brasil (1988), quando o artigo 216, parágrafo 5, no inciso V, refere-se aos quilombos dizendo que: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

De maneira que, ao longo da História, surgiram outras expressões sinônimas, tais como: “quilombos contemporâneos”, “quilombos remanescentes” ou “terras de preto”, utilizadas no Brasil, indistintamente, para designar aquelas comunidades em que os habitantes se identificam por laços comuns de africanidade, reforçados por relações de parentesco e compadrio, e pela manutenção de tradições próprias (LOPES, 2008, p. 72). Assim, qualquer que seja a denominação, importa a insurgência de uma nova consciência sobre os direitos territoriais, que se consolida entre afrodescendentes e africanos que ajudaram a construir este país onde nascemos.

Destacamos, além disso, o entendimento da palavra “quilombo” a partir da legislação com base na Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), mais precisamente no artigo 3º, quando se apresenta em três dimensões conceituais, a saber:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória; III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Desse modo, o termo quilombo ganha significado diferente daquele dado ao local utilizado como refúgio para as pessoas escravizadas que fugiam em busca da liberdade, ou como forma de resistência ao romper com a proposta da sociedade escravista, agora ressignificando a organização social com base nos valores e conhecimentos trazidos das nações cuja origem está no Continente Africano.

O fato de terem sido formados vários quilombos no Brasil caracteriza o valor que as pessoas deram aos espaços de moradia como local de sonhos coletivos de liberdade e convívio numa sociedade organizada de acordo com a conhecida maneira de estar no mundo como símbolo de resistência.

Para exemplificar melhor, escolhemos a obra *Sociologia do Negro Brasileiro*, de Clóvis Moura (1981, p. 159-186) que dedica um capítulo à “Sociologia da República de Palmares” e pontua, de forma contundente, que as pessoas escravizadas e trazidas ao Brasil, “<sup>18</sup>preferiram a liberdade entre as feras que a sujeição entre os homens”; fala de “uma economia de abundância”; “como os palmarinos se comunicavam?”; “evolução da economia palmarina”; “organização familiar: poligamia e poliandria”; “religião sem casta sacerdotal”; “administração e estratificação na República”; e “Palmares: uma nação em formação?”.

Nesse sentido, o autor consegue retratar os pormenores possíveis que ajudam na reconstituição do território de Palmares juntamente com autores/as com quem dialoga para detalhar como viviam os africanos e seus descendentes, pessoas insatisfeitas com o sistema escravista no Brasil, pobres, miseráveis e indígenas que se rebelavam e, por vezes, se insurgiam contra as mazelas vividas nas formas de senzalas que ficavam ao redor dos espaços de trabalho dessas pessoas.

Diante da organização descrita, Moura (1981, p. 165) continua afirmando que “montado neste binômio (território e população) é que a sociedade civil de Palmares se estrutura e se dinamiza. Organiza-se criando um espaço humano e social dentro do espaço físico”, de maneira que o grande Quilombo de Palmares se esvai, mas as construções ancestrais que foram instaladas jamais se apagam no tempo.

Essa conceituação se apropria de elementos primordiais numa visão contextualizada do que entendemos por quilombos. A historicidade, a ancestralidade e a luta, pelas quais passaram os antepassados no processo de escravidão e que alimentaram o sonho do coletivo com os pés na territorialidade, garantem a memória social integrante da formação identitária.

Diante do exposto anteriormente, entendemos que, no Brasil, as histórias das pessoas negras foram negadas ao longo dos séculos, assim como atravessa séculos de luta na tentativa de minimizar a violência gerada pelo domínio de terras, as quais, por lei, deveriam ser asseguradas à população negra.

É válido mencionar que no âmbito jurídico, acadêmico e nas comunidades negras rurais temos presenciado debates políticos locais, regionais e nacionais com vistas à identificação de comunidades negras para que, assim, o direito prelecionado na Carta Magna torne-se uma realidade.

Como caracterizar uma comunidade negra rural? Segundo Ratts (2006, *apud* O'DWYER, 1995, p. 1/2; NUER, 1996, p. 81/2), em 1994, a Associação Brasileira de

---

<sup>18</sup> As aspas entre as palavras caracterizam os subtítulos com que Moura (1981) dividiu didaticamente o texto para nossa melhor compreensão.

Antropologia (ABA), no documento do Grupo de Trabalho (GT) Comunidades Negras Rurais da ABA, apresentou algumas características a serem consideradas para que essas Comunidades sejam entendidas como Quilombos, quais sejam: “Segmentos negros; Grupos étnicos com critérios próprios de pertencimento; Coletividades que conformaram diferentes modos de vida e territorialidade, baseados predominantemente no uso comum da terra”.

A Constituição Federal (1988), no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), determina que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Essa determinação legal se situa historicamente no Brasil após a segunda mais cruel forma de exclusão das pessoas menos favorecidas de direitos, a expurgante Ditadura Militar, bem no início da democracia que envolvia temerosamente os “brasileiros”, dentre outros povos que viviam no país.

Fato que colaborou para a negação da identidade social de uma camada da população que mais se desdobrava para dar conta da construção de uma nova nação, a brasileira. Contudo, mesmo carentes de todas as formas de bens, essas pessoas encontram nos movimentos sociais a força da mobilização em busca de dignidade e do reconhecimento do direito territorial aos quilombolas.

Leite (2010, p. 35), em consonância com a Constituição Brasileira (1988), reforça esse anseio quanto ao direito “quilombola”, considerando-o como “[...] o direito sobre o lugar, o direito não exclusivamente à terra ou às condições de produção, mas sobretudo o seu reconhecimento na ordem jurídica que é, antes de tudo, uma política de direitos humanos”. A política de reconhecimento de direitos seculares às terras, nas quais os antepassados viveram e construíram suas vidas carregadas de resistência física, de honra pela palavra e da coletividade pautada na solidariedade e cooperação mútua, ainda não se tornou efetiva.

Desse modo, em todas as regiões do Brasil, encontram-se áreas onde o sistema escravagista foi fortemente implantado, o que ocasionou a constituição de territórios negros rurais e urbanos com características comuns e distintas. Destacamos, na Região Nordeste, o Estado do Maranhão, que contribuiu com o caso de Frechal e Jamary dos Pretos, visível pelo Projeto Vida de Negros (PVN) com produções em 1996 e 1998, bem como a criação da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ), no âmbito do Brasil.

Assim, no intuito de contribuir com o bojo das discussões conceituais e identitárias, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), por meio de um GT específico (1994), esclarece o conceito de “terras de remanescentes de quilombos” como:

[...] grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 42).

Conforme explanado, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, responsabiliza o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), pela demarcação das terras das comunidades remanescentes de quilombos e ainda cria a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República, e, igualmente, a Fundação Cultural Palmares (FCP) para coordenarem os programas de desenvolvimento das áreas em processo de regularização fundiária aos quilombolas. Esse processo de titulação dos territórios quilombolas, agendado ano após ano, está muito lento, o que ocasiona debates sobre o assunto e cobranças de várias instâncias para a aceleração de ações que diminuam os conflitos existentes e garantam a titulação conquistada legalmente.

É pertinente destacar que, para Moura (2001, p. 153), “a terra é sinônimo de vida e os moradores das comunidades negras rurais – assim como tantos outros despossuídos no Brasil – carecem desse bem, garantido constitucionalmente”, pois é o espaço em que vivem com suas famílias, trabalham para a sobrevivência, preservam culturas, garantem a subsistência de seus pares e, portanto, a continuidade dos laços ancestrais.

Ressaltamos que a Lei de Terras (1850) foi um mecanismo sutil de afastamento das pessoas vítimas do processo escravagista de quaisquer benefícios que pudessem envolver as terras, assim como as possibilidades de cuidar das plantações e colheitas de produtos para alimentação. O direito universal à terra não foi e nem é para todos. Ele foi negado oficialmente aos “libertos” no período pós-escravidão e agora carece de ser repensado como forma de reacender as discussões sobre essa realidade nas instituições mobilizadoras de lutas por direitos humanos, entre outros.

Quanto à territorialidade dos grupos étnicos, O'Dwyer (2010, p. 42) explica que “a utilização dessas áreas obedece a sazonalização das atividades [...] uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade”. Esse olhar antropológico,

reelaborado pela ABA, foi publicado no livro “*Quilombos: identidade étnica e territorialidade*” (2002) e contribui para relativizar noções construídas com bases diagnósticas que consolidam a identificação e o reconhecimento das chamadas Terras de Preto, Terras de Quilombos e Comunidades Negras Rurais, a partir de mapeamento e sistematização de áreas remanescentes de quilombos.

O entendimento da ABA, segundo O’Dwyer (2010, p. 46), é que “a auto-definição utilizada pelos próprios atores sociais não prescinde da realização de estudos técnicos especializados que venham a descrever e interpretar a formação de identidades étnicas em conexão com formas de ocupação territorial”, de modo que se faz necessário que tenhamos elementos de sustentação para os processos de reconhecimento das terras aos quilombolas.

De acordo com a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 4º, nos incisos I a IV, os quilombolas (povos ou comunidades tradicionais) são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social; III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição; IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Esses povos vivem em territórios quilombolas, os quais são definidos no artigo 5º da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) como: “I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas [...] II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária”. Desse modo, os territórios étnicos onde reside a população negra são espaços chamados de áreas de remanescentes de quilombos.

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade (RATTS, 2003a; 2004, *apud* BRASIL, 2006, p. 144).

Os territórios quilombolas são compostos pelas populações quilombolas urbanas e rurais que trazem consigo costumes e tradições em forma de produção cultural, social, política e econômica como herança de seus antepassados de origem em países do Continente Africano e afrodescendentes brasileiros.

No texto “*Quilombos brasileiros: estratégias para a liberdade, sobrevivência e etnicidade – um ensaio bibliográfico*”, a autora Fleischer<sup>19</sup> (2001) coloca em linhas gerais que o objetivo dos grupos era “ser livre e tentar conservar sua cultura e suas raízes”, considerando as várias facetas da vida nos quilombos.

Eram o resultado de fugas, organizadas ou não, dos escravos, que, por não suportarem o cativeiro, refugiavam-se em locais distantes das fazendas onde eram oprimidos. Aquilombar significava libertar-se, buscar um lugar onde se poderia ter uma organização cultural mais próxima da realidade africana, ter o direito de ir e vir, ser livre (FLEISCHER, 2001, p. 120).

Essa nova estrutura social é ressignificada por meio da transição entre a resistência e o desejo de liberdade, referenciada na organização física, pelas lideranças e pelo modo de vida econômico que constroem. Assim, formavam as comunidades em lugares de difícil acesso aos perseguidores, de maneira que tivessem contato com as pessoas que ajudariam na busca de sobrevivência e pudessem arregimentar mais pessoas interessadas. Usavam as terras para plantar os produtos alimentícios de subsistência, coletavam frutas, mantinham pequenas culturas para o alimento, praticavam o extrativismo, iam à caça de animais, criavam porcos e galinhas e exerciam a arte da pesca artesanal. Os quilombolas praticavam também o escambo (troca) de produtos agrícolas por bens manufaturados, armas e roupas, entre outros, para suprirem as necessidades básicas do grupo.

No texto “*Quilombos contemporâneos versus terceiro milênio*”, a autora Glória Moura (2001) fala da consciência identitária étnica de pessoas negras que habitavam os quilombos quanto à valorização das tradições culturais e religiosas, dos antepassados, das histórias e das normas comuns, traduzindo, por conseguinte, as suas formas de pertencimento.

As comunidades remanescentes de quilombos – também chamadas quilombos contemporâneos – podem ser conceituadas como comunidades rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, da cultura de subsistência, em terra doada, comprada, ocupada secularmente pelo grupo (MOURA, 2001, p. 151).

Portanto, legamos o processo de construção e reconstrução de definições que contemplem a gama de significações abordadas por estudiosos/as sobre quilombos e quilombolas, desde o sentido etimológico da palavra até a utilização do léxico para determinar

---

<sup>19</sup> O referido texto compõe o livro *Entre Áfricas e Brasis* (2001), organizado por Selma Pantoja, que integra as ações da Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura relativas à III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância.

a territorialidade estabelecida pela organização de um espaço de vivência entre as pessoas que viviam em busca de liberdade. Como lembra Leite (2010, p. 30), “talvez isto explique porque a territorialidade e escolaridade são os dois polos centrais das lutas atuais dos negros no Brasil”. O acesso ao mundo letrado contribui para as pessoas negras entenderem e valorizarem seu patrimônio cultural, além de oportunizar o processo identitário estabelecido nas relações advindas dos antepassados.

### **3.2 A Escola e a Educação (Escolar) Quilombola**

A escola articulada com a comunidade encontra formas de participação em que atuam lado a lado, cada uma com suas práticas educativas, somando esforços para construir políticas de reconhecimento das diferenças e, acima de tudo, de valorização do sentido das relações sociais.

Assim, ao escrever “Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos”, Arruti (2010, p. 21) destaca:

Quando se fala de educação para quilombolas, trata-se de uma atenção diferenciada para as escolas situadas em territórios quilombolas, mas não de ações para uma escola quilombola diferenciada [...] De um lado, para a inclusão das especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural [...] De outro, com a discussão sobre a formulação de uma política educacional voltada para as comunidades quilombolas.

Porém, nesse intuito, Soares (2010, p. 47) admite que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade étnico-cultural e com a diferença, por isso, utiliza-se de mecanismos para neutralizá-las, para silenciá-las, pois a padronização, a homogeneização é mais confortável”.

Por outro lado, existe a compreensão acerca da escola nas Comunidades Quilombolas, conforme estruturada por Cruz e Soares *et al* (2010, p. 100), de que:

A escola neste contexto é lugar, território dentro de territórios. Lugar de vivência da democracia, do conhecimento e das decisões. É centro catalisador de projetos da comunidade com crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma proposta de socialidade, pautada na liberdade e autonomia, no diálogo público, na transparência e nas vivências de práticas educativas articuladas com outras práticas.

Podemos compreender que a escola, através de seus agentes, precisa ter consciência acerca da desconstrução de um único modelo cultural a ser seguido e isso “implica desestabilizar ou mesmo romper com saberes fechados, solidificados e promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, enfatizando aqui, a matriz cultural africana ressignificada no Brasil” (SOARES, 2010, p. 47).

Dessa feita, a cultura africana assume uma função primordial, ao possibilitar que a comunidade e a escola, por meio de uma ação recíproca, se entrelacem em busca do bem comum de seus membros e com essa atitude mantenham os valores ancestrais e se autoafirmem nas construções identitárias e de alteridade que vão, diariamente, ressignificando as práticas pessoais e coletivas na comunidade escolar.

No Brasil, a comunidade foi historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade (CHARLOT, 2013, p. 128).

Admitimos, com o autor, a importância de identificarmos a escola e a comunidade como lugares de pertencimento e de experiências mútuas articuladas com os fatores endógenos e exógenos intercalados na constituição das relações entre si e na coletividade.

Assim, o processo educativo nas comunidades quilombolas, os conteúdos, a sabedoria, a vida e as riquezas territoriais se fundem em redes de sociabilidade gerando um novo jeito de ser e de viver. Para Cruz e Soares *et al* (2010, p. 12), o lugar é um “componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares, ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas, terão sentido e relevância para os/as alunos/as quilombolas”, pois estarão em consonância com a realidade local e global, de modo que a escola possa cumprir sua função no seio das múltiplas determinações sociais.

É importante considerar que a implementação da Educação Escolar Quilombola estabelece interconexão com a política dos povos do campo e indígenas, reconhecidos os pontos de intersecção, mas sem perder as especificidades necessárias para sua efetivação. Assim, as responsabilidades expressas nos lugares de operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) passam, necessariamente, pelo apoio técnico-pedagógico dos segmentos da comunidade escolar que participam da efetivação de práticas educativas, assim

como pela utilização de recursos materiais, didáticos e humanos que atendam às dimensões pedagógicas específicas das Comunidades Quilombolas.

Agora que refletimos sobre os termos: educação quilombola, quilombos, territórios e quilombolas, que se apresentam como significativos na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, pontuaremos os aspectos que consideramos relevantes para a organização da Educação Escolar Quilombola, nosso interesse de pesquisa.

Inicialmente, temos a conceituação de quilombos enquanto grupos étnico-raciais que se denominam como comunidades rurais e urbanas e, ao serem entendidos como povos ou comunidades tradicionais, de acordo com o artigo 4º, no inciso IV, são os “ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica” (BRASIL, 2012). Elementos que os caracterizam, pois lutam pela terra e territorialidade, participam de trajetórias comuns, têm laços de pertencimento e uma história identitária centrada na tradição cultural ancestral.

Retomamos agora a definição de Educação Escolar Quilombola, conforme preconiza a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), como aquela que acontece no lugar destinado à aprendizagem, seja ele dentro do território quilombola ou em outra localidade em que se encontra a escola designada a atender os estudantes que moram em comunidades quilombolas. No artigo 1º, inciso III, a Resolução citada esclarece que “destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica”. Essa definição alarga o conceito de escola quilombola ao perpassar o atendimento e a localização como fatores definidores da natureza de sua especificidade educativa.

Quanto à organização da Educação Escolar Quilombola, está latente em cada etapa da Educação Básica, de acordo com o artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996), a diferença preconizada no artigo 1º, inciso I, do parágrafo 1º, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), ao acrescentar a necessidade de uma organização educacional fundamentada, informada e alimentada, com destaque para as alíneas “a” até “h”:

- a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012).

Esse processo de organização é marcado, substancialmente, por conteúdos peculiares ao jeito de constituição das Comunidades Quilombolas com a herança fortemente caracterizada pela vida coletiva e cooperativa. É um legado que traduz a alma dos quilombolas de tempos ancestrais e da contemporaneidade, moradores e moradoras da zona rural ou da zona urbana nos rincões do Brasil.

A Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) assegura que a Educação Escolar Quilombola se destina ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas e deve, segundo o artigo 1º, inciso IV, ser ofertada em estabelecimentos localizados “em comunidades reconhecidas, pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas, bem como [...] próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas”. Desse modo, essa destinação requer políticas públicas voltadas às ações nas escolas que estão nas áreas de remanescentes de quilombos.

Essa oferta feita pelas instituições educativas e destinada a uma grande parte da população quilombola traz à tona questionamentos pertinentes à prática de docentes que não são quilombolas e não tiveram nos currículos conteúdos que contribuíssem para uma formação inicial voltada à temática. Principalmente, quando a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 7º, inciso XVII, menciona o fato de que essas instituições devem garantir o “direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade”.

Entendemos, assim, que essa apropriação se dá com coerência por quem faz parte dessa realidade, não afastando a possibilidade de que pessoas próximas a esse entendimento tenham interesse em efetivar experiências sobre o proposto na referida Resolução. Dessa feita, para se tornar um professor ou professora que atenda aos anseios dessa comunidade, faz-se necessário o conhecimento acerca da realidade da comunidade quilombola, pois isso viabiliza a elaboração de uma proposta condizente com as demandas da população envolvida. Por esse motivo, Cruz e Soares *et al* (2010, p. 12) anunciam:

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades.

Dessa maneira, a elaboração da proposta para essas comunidades carece de ser constantemente ressignificada, uma vez que, ao materializarem suas práticas, os professores e as professoras conseguem, a partir da interdisciplinaridade, trabalhar conteúdos concretos e contextualizados que permitam movimentos de libertação pessoal e coletiva aos aprendentes.

A tendência será a elaboração de uma proposta que contribua com a Educação Escolar Quilombola, considerando o contexto onde está inserida a escola que atende crianças quilombolas. Desse modo, pensamos numa proposta articulada com as políticas públicas e em consonância com os anseios das lideranças das comunidades quilombolas onde está sendo oferecida a formação escolar:

Construir esta proposta é um exercício da práxis, um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores/as e educandos/as na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de formação de sujeitos que não se desenraizaram da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior (BRASIL, 2006, p. 144).

Portanto, as propostas educativas necessitam de interação entre os sujeitos que atuam no espaço com vistas à sua elaboração, execução e posterior avaliação das práticas pedagógicas. Entretanto, muitos profissionais, por não terem uma formação adequada, não acompanham o processo de construção do conhecimento com uma efetiva participação das lideranças e demais pessoas da comunidade.

Para que essa participação aconteça de maneira otimizada, é imprescindível que os envolvidos na comunidade conheçam os objetivos traçados para a Educação Escolar Quilombola, os quais estão elencados também na Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 6º, quais sejam:

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas [...] na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica.

Nessa configuração, a parceria engajada dos sistemas de educação para a oferta da Educação Escolar Quilombola, subsidiada com conteúdos sobre a história, cultura e a realidade local e global, ganha amplitude ao reconhecer a importância da memória e da

ancestralidade circunscritas no conhecimento das formas tradicionais de ser e viver do povo quilombola. Assim, as pessoas responsáveis pelos sistemas necessitam de formação adequada com fundamentação teórica e metodológica, para que possam trabalhar nas escolas com eficácia pedagógica.

Quanto aos princípios da Educação Escolar Quilombola, a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 7º, menciona vários direitos, porém, aqui, damos destaque ao inciso XVI que estabelece o “reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam”. Esses direitos trazem as possibilidades de transcender o campo educativo escolar e emaranham-se nas concepções de educação para abarcar a qualidade social e, desse modo, contemplar o princípio da dignidade da pessoa humana.

Para atender esses direitos, relatados nos princípios, são necessárias ações que viabilizem o funcionamento da escola, as quais se encontram no artigo 8º, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no inciso I, que preconiza a “construção de escolas públicas em territórios quilombolas [...] adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola [...] garantia de condições de acessibilidade nas escolas”. Desse modo, as ações relacionadas à estrutura física dos ambientes educativos se ligam às construções e adequações de escolas públicas com uma arquitetura apropriada aos quilombos, com o intento de garantir uma organização espacial em conformidade com as necessidades locais. E, ainda, traz a acessibilidade como um fator importante, pois permite que as pessoas com necessidades ou condições especiais tenham acesso às escolas, pois esse é um direito humano conquistado para ser usufruído por quem dele precisa.

Ainda segundo a mesma Resolução (BRASIL, 2012), artigo 8º, incisos IV e VI, é basilar que haja a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas [...] garantia de formação inicial e continuada aos docentes [...] e do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticos-pedagógicos”. Esses pontos são fundamentais para dar continuidade às práticas educativas consistentes nas escolas quilombolas, trazendo a presença de pessoas que atuem em seu *habitat* e tenham um processo de autoformação consciente de sua realidade.

O propósito é que os profissionais da educação que atuam em escolas quilombolas orientem suas práticas educativas contemplando a disseminação de uma educação efetivada a partir da consciência identitária de quilombolas, para que haja um reconhecimento dos seus direitos básicos. Por conseguinte, os sujeitos responsáveis pelas políticas públicas educacionais voltadas às Comunidades Quilombolas têm o dever de cuidar dos espaços de

aprendizagem, de formação contínua das crianças e de si como garantia de crescimento processual tanto teórico quanto metodológico rumo ao desempenho escolar.

Para tanto, precisam atentar-se ao que diz a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 8º, inciso VII, sobre a “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012). Desse modo, é necessário o planejamento de atividades que tenham a intenção de efetivar uma educação concomitante com as demandas da população quilombola, considerando que a escola é um dos espaços onde acontece a formação humana.

É fundamental que a proposta político-pedagógica de uma escola comprometida com a questão étnico-racial se volte para o fortalecimento de ideias e ações coletivas com o objetivo de valorizar a individualidade, para prevalecer à dignidade humana dando sentido às formas de ser e estar no mundo. Assim, deve ser asseverada nas escolas a garantia do trabalho efetivo sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394 (1996), com a redação dada pelas Leis nº 10.639 (2003) e nº 11.645 (2008), e da Resolução nº 1 fundamentada no Parecer nº 3 (2004).

Assim, conforme o artigo 31, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar e, principalmente, como instrumento que garante o direito a uma educação de qualidade, pautada na observância dos princípios, respeitando e atendendo as demandas políticas, socioculturais e educacionais das Comunidades Quilombolas. Vale destacar que, nesse documento identitário (PPP), registra-se a necessidade da efetivação de uma gestão democrática da escola com a participação das pessoas que vivem nas comunidades quilombolas e lideranças, envolvendo, principalmente, os membros da comunidade escolar.

No que diz respeito às ações voltadas à participação das crianças, visamos garantir o que está preconizado quanto à implementação de um currículo interdisciplinar articulador de conhecimentos escolares. Nesse sentido, o PPP precisa ser elaborado a partir das especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas.

Destacamos também as etapas e as modalidades de Educação Escolar Quilombola segundo o artigo 15, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), o qual afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual “se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder

público para as crianças [...] viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais”.

Dessa maneira, os programas que objetivam elaborar material pedagógico para a Educação Infantil e Fundamental devem incluir materiais diversos em artes visuais, música, dança, teatro e movimentos adequados às faixas etárias e dimensionados, a partir das turmas e número de crianças das instituições, e ainda de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

Sobre os sujeitos deste trabalho, crianças estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 17, considera a modalidade educativa como “direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade” e, por isso, “deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulados ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade”. Para então, garantir aos estudantes quilombolas uma formação que perpassasse as práticas do cuidar, possibilitando-lhes conhecimentos científicos e tradicionais, por meio de um projeto educativo coerente, uma organização escolar com tempos e espaços interdependentes e articulados, bem como a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens básicas.

A oferta da Educação Fundamental, enquanto dever do Estado como oferta pública e gratuita, é assegurada como direito social e precisa consolidar-se no PPP da escola para aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na Educação Infantil, incluindo a formação ética e a construção da autonomia, através da participação em atividades na área da ciência, tecnologia e cultura das comunidades quilombolas.

Pontuamos que o PPP é um documento de expressão da identidade da escola em sua função social, ao trazer a garantia de envolvimento das pessoas da comunidade escolar, desde que contemple a realidade dos segmentos, e possa, segundo a Resolução nº 8, no artigo 33, “incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais” (BRASIL, 2012). Igualmente, para assegurar uma alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, exigem-se projetos que permitam a inserção de alimentos produzidos na Comunidade como parte de uma alimentação saudável e autossustentável na merenda das crianças estudantes.

Conforme o artigo 26, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), os Anos Iniciais da Educação Fundamental Quilombola, passando a ser “realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no

âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), na proteção às crianças menores favorecendo que sejam educadas na própria comunidade de pertença.

Ainda segundo a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), no artigo 34:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares, de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse sentido, os eixos temáticos, projetos de pesquisa e matrizes conceituais devem contemplar conteúdos a serem trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar. Do mesmo modo, a organização curricular deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem ao conhecimento das especificidades de escolas quilombolas e à flexibilidade na organização curricular por meio da indissociabilidade entre os conhecimentos escolar e tradicional.

E, assim, proceder com a utilização de atividades produtivas e socioculturais, entre elas a interdisciplinaridade, a contextualização, o estudo, a pesquisa, a adequação das metodologias, o uso de materiais específicos, os sentidos e significados das comemorações da comunidade e, finalmente, as práticas pedagógicas voltadas a educar e cuidar das crianças que precisam se tornar uma prioridade.

Em relação à gestão nas escolas quilombolas, na Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), o artigo 40 aponta que o processo de gestão desenvolvido deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando: “I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais; II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação; III - a organização do tempo e do espaço escolar; IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola”. Dessa forma, a gestão escolar funciona como um elemento democrático basilar das escolas, articulando-se do ponto de vista pedagógico, financeiro, técnico e administrativo para garantir qualidade à comunidade escolar.

Quanto à avaliação, esta é uma estratégia didática do processo de aprendizagem fundamentada no projeto político pedagógico e deve articular-se com a proposta curricular e com as metodologias, de modo que a formação inicial e continuada contribua para o conhecimento de como acontece a aprendizagem individual e coletiva das crianças quilombolas. Nesse sentido, destacamos os aspectos qualitativos, de diagnóstico, processuais e formativos, porque requerem práticas dialógicas e participativas no processo educativo

escolar, além do direito de aprender as experiências e características das comunidades quilombolas, bem como os valores e as dimensões humanas.

Em relação à seleção de docentes para trabalharem na Educação Escolar Quilombola, está prescrito que a admissão para atividades será realizada mediante concurso público, incluindo provas e avaliação de títulos na área, com vistas a garantir competências a fim de nortear o currículo nas especificidades da realidade quilombola, em relação aos conteúdos e aos fundamentos metodológicos. Além disso, os/as docentes devem ser capazes de incluir conhecimentos sobre o “estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas” (BRASIL, 2012).

Quanto à ação colaborativa, os artigos 57 e 58, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), tratam das competências dos sistemas educativos no regime de colaboração, em que as políticas efetivadas pelos municípios onde estão as escolas quilombolas possam primar por esse regime, legislando e definindo diretrizes e políticas nacionais e, conseqüentemente, apoiando técnica, pedagógica e financeiramente esses sistemas.

Quando se tratam das competências dos estados, destacamos que as Secretarias de Educação, enquanto instâncias administrativas, estruturam a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas e, conseqüentemente, destinam recursos financeiros específicos à execução dos programas referentes à Educação Escolar Quilombola. Mais precisamente, cabe aos municípios, como previsto no inciso III, do artigo 58, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012):

Garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno; [...] d) prover as escolas quilombolas [...] de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando ao pleno atendimento da Educação Básica.

Nesse sentido, faz-se necessário um processo de elaboração e implementação de Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades. Desse modo, é fundamental garantir que as lideranças quilombolas sejam ouvidas e que se busquem instituições, núcleos e grupos interessados em contribuir para a sua efetivação nas escolas de Comunidades Quilombolas.

Preconiza-se ainda, no artigo 60, da Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), que “as instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados

para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas”. Assim, a referida Resolução recomenda, especialmente, aos municípios que articulem ações em diferentes setores para que a educação, a ancestralidade, a cultura, a memória e o desenvolvimento sustentável sejam garantidos às populações quilombolas.

Diante do exposto, mapeamos dados da escola quilombola, pelo viés da legalidade, entremeado pela nossa profissionalidade construída ao longo da existência em processo de formação diária, para então preconizar que a implementação da Educação Escolar Quilombola é um desafio aos sistemas educativos e aos profissionais da educação.

Desse modo, a relação da educação com os quilombos se efetiva em escolas que, em alguns casos, ainda registram práticas obsoletas carecendo de caminhos teórico-metodológicos centrados em diretrizes curriculares constituídas de conteúdos atualizados e propostas de como trabalhá-los para que as crianças se situem dentro de sua comunidade de pertença étnica.

Para finalizar o capítulo, voltamos à pergunta inicial: *Qual o lugar que a Educação Escolar Quilombola ocupa nas Comunidades Negras Rurais no município de Alcântara - Maranhão?* Entendemos que existem cinquenta e duas escolas (2013) com prédios nas Comunidades Quilombolas do município de Alcântara, o que equivale dizer que, bem ou mal, a estrutura física está posta. Porém, ainda é insuficiente a consciência por parte das pessoas responsáveis pelo sistema educativo quanto à valorização da Educação Escolar Quilombola, principalmente, dotando-a de recursos destinados ao atendimento da realidade do ponto de vista da legislação atual. Além disso, carecem de formação inicial e continuada na temática, os sujeitos do processo de aprender. Ao mesmo tempo, necessita elaborar um planejamento que possibilite encontrar meios para que a meta e os objetivos da Educação Escolar Quilombola, parte do Plano Municipal de Educação (PME), sejam efetivados aos povos quilombolas alcantarenses.

## CAPÍTULO 4 - RAMIFICAÇÕES METODOLÓGICAS NOS CONTEXTOS PERCORRIDOS



**Contextos da criança (NERTAN DIAS, 2016)**

Os *galhos* ou *ramos* são ramificações dos troncos e caules das árvores, das quais brotam folhas, flores e frutos e onde, vez por outra, pousam seres em voo, entre outros.

Reportamo-nos para a ousadia de interpretar desenhos, que é deveras complexa, pois recordamos sempre a narrativa de Saint-Exupéry (2015): “Os adultos nunca conseguem compreender nada sozinhos, e é cansativo para as crianças ter sempre que explicar as coisas para eles. [...] Assim, ao longo da vida, tive bastante contato com muita gente séria. Vivi muito tempo entre adultos”.

Na ilustração “Contextos da criança”, de Nertan Dias (2016), vemos galhos no chão em que as raízes são mãos presas ao solo, cada uma ocupando seu espaço. Evidenciamos, também, a feminilidade da mulher guerreira quilombola que gera a criança em si e de onde fluem outras formas de visibilizar seus rebentos.

A nosso ver, a pesquisa de campo funciona como um ramalhete de galhos que se interligam ao tronco alimentando as folhas, as flores e os frutos advindos da vida fincada nas raízes. Sendo assim, vamos nomear os galhos como caminhos percorridos nos contextos da pesquisa: o município, a Comunidade e a escola quilombola em estudo; e, ainda, os instrumentos de pesquisa: questionário, rodas de conversa e textos produzidos que se ramificam para agregar narrativas consistentes oriundas dos galhos como as folhas/crianças de cores e tons diversos, entrelaçando-se com flores/aprendizagens belas.

Assim, nos *galhos do cajueiro*, vez por outra, pousa um pássaro em busca de descanso, para então sair em voo em busca de outras paragens que fazem parte de sua trajetória de desbravador do mundo. Mas, e se ele estivesse preso numa gaiola? Faria o mesmo percurso de voo natural? – perguntamo-nos. Nesse sentido, quando nos deparamos com a escola, questionamos que tipo de escola ela é e nos aproximamos da visão de Alves (2002) quando compara a escola com “gaiolas” ou com “asas” no belíssimo texto: “Gaiolas ou asas?”. Ao se expressar por meio de metáforas, o referido autor contempla a escola como um instrumento que possibilita aos pássaros/crianças aprender a voar ou não. Segundo ele, “[h]á escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo” (ALVES, 2002, p. 29/30).

Portanto, o corpo e a vida das crianças são matriculados para a grande arte de aprender a voar. É assim que vemos a escola quilombola na Comunidade Cajueiro I, como asas que possibilitam voos em busca de conhecimentos acerca do mundo e da cultura do povo quilombola.

*Os adultos me aconselharam a deixar de lado a mania de desenhar cobras, vistas por fora ou por dentro, e procurar estudar geografia, história, matemática e gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma promissora carreira de pintor. [...]*  
*Os adultos nunca conseguem compreender nada sozinhos, e é cansativo para as crianças ter sempre que explicar as coisas para eles. Tive que escolher outra profissão, e aprendi a pilotar aviões. [...]*  
*Assim, ao longo da vida, tive bastante contato com muita gente séria. Vivi muito tempo entre adultos. Conheci-os de perto. E isso não fez melhorar a opinião que tenho deles. [...]*  
*Assim, o adulto ficava contente por ter conhecido um homem tão sensato...*

(Saint- Exupéry, 2015)<sup>20</sup>

A epígrafe de Saint-Exupéry traz questionamentos pertinentes para quem pesquisa *com* crianças, porque carrega consigo uma gama de provocação capaz de produzir momentos de reflexividade. Para tanto, indagamos o lugar que ocupamos na geografia da vida e a forma como nos posicionamos entre os pares na caminhada diária, a maioria desejosa de aprender pela palavra ou pelo silêncio, comunicando a si com suas identidades, por intermédio da alteridade, em suas narrativas.

Nesse sentido, escolhemos o município de Alcântara para realização deste trabalho e, mais precisamente, a Comunidade Quilombola Cajueiro I, onde se situa um prédio escolar no qual funcionam duas escolas, a saber: a Unidade Escolar Cidade de Alcântara (UECA), pela manhã, com alunos e alunas dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental; e, à tarde, a Escola Municipal Barão de Grajaú (EMBG) com crianças da Educação Infantil (Maternal, Pré I e Pré II) e dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da educação fundamental.

Assim, nossa pesquisa direcionou-se para os anos iniciais como parâmetro para compreendermos as singularidades e sutilezas da Educação Escolar Quilombola nas percepções das crianças de 07 a 12 anos de idade que escreveram em questionários abertos, narraram em rodas de conversa e produziram textos sobre a escola quilombola em que estudam.

Portanto, neste capítulo sobre a Metodologia, contextualizamos os espaços, os locais e os atores que participam da referida pesquisa a partir dos subtítulos nos quais trataremos, primeiramente, da caracterização do município como local de nossa pesquisa *com* crianças, trazendo como tópico inicial “O Município de Alcântara como foco da pesquisa”. A abordagem apresenta um desenho das nuances representativas que se intercalam entre a zona

---

<sup>20</sup> Verificar os dados da obra de Antoine de Saint-Exupéry nas Referências.

urbana e rural, ambas com peculiaridades históricas e culturais que as diferenciam dos duzentos e dezessete municípios que compõem o estado do Maranhão.

Depois, partimos para o ponto seguinte intitulado “Conhecendo a memória da territorialidade na Comunidade Quilombola Cajueiro I” para caracterizar o local onde desenvolvemos este trabalho, a Comunidade circunscrita em Terras de Preto. O texto “A escola quilombola<sup>21</sup> como espaço de pesquisa” traz reflexões sobre a escola pública municipal como *lócus* de vivências das práticas educativas das crianças quilombolas enquanto sujeitos de direitos que foram investigadas. Em continuidade, o tópico “A integração entre o PPP das escolas municipais e a nossa pesquisa” apresenta um dos procedimentos da pesquisa em busca de dados. Depois, seguimos para “As rodas de conversa na pesquisa *com* crianças” e averiguamos o que narram e pensam sobre a escola quilombola de educação fundamental e o que aspiram dela. Por fim, traçamos, como um caminho percorrido, “A produção de textos como possibilidade na recolha de dados” que advêm dos sujeitos da pesquisa.

#### **4.1 O Município de Alcântara como foco da pesquisa**

Em relação ao contexto geográfico, situamos o Brasil como um país que está dividido em cinco regiões: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. A Região Nordeste é composta por nove estados, sendo eles: Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas, Bahia e Sergipe. Dentre esses, destacamos o contexto do estado do Maranhão onde se encontra inserido o município de Alcântara<sup>22</sup>, região localizada na Baixada Ocidental Maranhense.

Criado pela Lei nº 24, de 05 de agosto de 1836, o município de Alcântara limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico, tendo ao Oeste, como municípios limítrofes: Bacurituba, Bequimão, Guimarães e Peri Mirim; ao Sul, o município de Cajapió; e ao Leste ainda o município de Cajapió e a capital São Luís (esta separada pela baía de São Marcos). A cidade está a uma distância de 22 km por via marítima e de 425 km por via terrestre da capital São Luís.

---

<sup>21</sup> Doravante daremos ênfase ao nome “escola quilombola” para fortalecer o conceito preconizado na Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) como cabível ao universo pesquisado.

<sup>22</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agrupou os duzentos e dezessete municípios maranhenses em cinco mesorregiões e vinte e uma microrregiões. Alcântara está situada na Mesorregião do Norte Maranhense na Microrregião Geográfica do Litoral Ocidental Maranhense (BRASIL, 2000). Essa forma de agrupamento facilita a assistência dos municípios pelos planos de desenvolvimento do governo estadual.

Notificamos que a cidade de São Luís foi fundada por franceses, em 1612, mas foi colonizada por portugueses. Originou-se da construção do Forte de São Luís, na entrada da baía de São Marcos, na desembocadura dos rios Anil e Bacanga, onde hoje está o Palácio dos Leões. Está separada do Continente pelo Estreito dos Mosquitos, o acesso por terra é feito pela Rodovia BR-135 e pela Companhia Ferroviária do Nordeste - Estrada de Ferro Carajás. A “cidade poesia”, como também é chamada, guarda dos tempos áureos da economia algodoeira e canavieira um imenso conjunto arquitetônico, que a faz uma cidade diferente das outras. Os sobradões, com fachadas de azulejos trazidos da Europa, mirantes e sacadas de ferro, são o símbolo dessa cidade de grande tradição histórica e cultural. Um pouco do passado se faz presente, conservado nas praças, igrejas, fontes, monumentos e sobradões na magia do folclore e na farta e saborosa culinária. As ruas, becos, ladeiras, escadarias, casarões, meias moradias e humildes portas e janelas dão testemunhos da História e da evolução socioeconômica do Maranhão<sup>23</sup>.

Figura 7 – Localização Geográfica de Alcântara - Maranhão



Fonte: Google Maps (2016)

Apresentamos, inicialmente, a contextualização geográfica do município de Alcântara no estado do Maranhão, que inclui uma área de 1.495,6 km<sup>2</sup> de raríssima beleza natural, perpassado por uma concentração hídrica que inclui o mar, praias, rios e igarapés, entre outros mananciais, como destaque, além de uma fauna exuberante que referencia a revoada dos

<sup>23</sup> Confira essas informações em Nascimento (2001, p. 68-69), ver Referências.

guarás como símbolo mais forte do lugar e ainda uma flora privilegiada com plantas e ervas medicinais como elementos que ressignificam as práticas de saúde da população negra.

Para visibilidade da geografia, a maior parte da sua extensão territorial encontra-se ornada de uma vegetação que varia entre florestas do tipo amazônico, cerrado e semiárido. Há destaque da atividade econômica do extrativismo, principalmente do babaçu, quase em extinção, uma espécie de palmeira que tem como frutos cachos de coco de cujo interior se extraem amêndoas, das quais são fabricados produtos como óleo (refinado), sabão de coco, azeite e leite para uso doméstico. Além de serem feitos materiais de artesanato de uso caseiro como o quibano, abano, cesto, arapuca e esteira, entre outros, assim como a cobertura de casas com as palhas e construção de cercas nos quintais com os talos. A casca do coco serve para fazer carvão vegetal. O babaçu, extraído de reservas naturais, é utilizado nas Comunidades Quilombolas para a alimentação e nos espaços de moradia, o que permite parte do desenvolvimento sustentável da população.

A geografia nos permite conhecer o passeio ecológico na Ilha do Livramento<sup>24</sup>; a observação da revoada dos guarás na Ilha do Cajual; e a Praia de Itatinga com trilhas ecológicas aquáticas e terrestres, que possuem uma riqueza natural incomparável. Temos, ainda, o Igarapé do Jacaré, que se liga ao Porto da Ladeira do Jacaré, onde funciona a Estação Hidroviária de passageiros e o Centro de Informação Turística (CIT), na sede da cidade histórica.

Alcântara traz as marcas históricas e culturais da vida nativa de indígenas tapuias<sup>25</sup>. Além disso, para Alcântara, cujo significado indica *ponte, travessia para*, foram trazidas pessoas do Continente Africano com o intuito de serem escravizadas em serviços de produção de cana-de-açúcar, lavouras de algodão e no trabalho nas salinas, produtos que ganharam o mundo europeu, através da exportação que era, de certa forma, facilitada pelo mar navegável.

---

<sup>24</sup> Ilha com praia deserta localizada em frente à cidade, podendo ser utilizada para lazer e como local de estudos através de pesquisas. Está em mimeo o livro “Desvelando a Ilha do Livramento: um foco de luz”, elaborado pelo Projeto ALMA (UFMA/CCSST) sob a nossa coordenação.

<sup>25</sup> O Censo de 2010 registrou uma população de 32 pessoas indígenas, ver nas Referências deste trabalho.

Figura 8 – O Imperador da Festa do Divino, os vassallos e o bandeirero



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2011)

Na cidade, viveu também uma parte da aristocracia portuguesa da qual herdou riqueza incomensurável presente nos sobrados e casarões com azulejos; prosperidade religiosa, percebida através de congregações de padres e freiras que prestaram serviços de catequização nas terras de tapuias; e bens culturais, como por exemplo, a Festa do Divino Espírito Santo que ocorre há mais de duzentos anos entre a quarta-feira antes da Ascensão e o domingo de Pentecostes, de acordo com o calendário anual da Igreja Católica.

É oportuno mencionarmos, as diversas manifestações tradicionais, de cunho cultural, social, artístico e religioso, vivas nas Comunidades Quilombolas que compõe o território; e, por fim, o Centro de Lançamento de Alcântara<sup>26</sup> (CLA), com um grandioso arsenal tecnológico para construção, monitoramento e lançamento de foguetes espaciais sob a responsabilidade da Agência Espacial Brasileira (AEB) parte do Ministério da Aeronáutica. É, nesse contexto, que almejamos conhecer as Comunidades Quilombolas no território de Alcântara, permeadas de contradições entre as tecnologias de ponta para a construção de foguetes advindas do CLA e as vivências seculares de tradições fortemente marcadas pela ancestralidade de povos africanos nesses espaços sagrados de vida coletiva.

---

<sup>26</sup> O Decreto nº 88.136, de 1º de março de 1983, cria o Centro de Lançamento de Alcântara, quando decreta no Artigo 1º que “[f]ica criado, no Ministério da Aeronáutica, o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) com a finalidade de executar e apoiar as atividades de lançamento e rastreamento de engenhos espaciais, bem como executar testes e experimentos de interesse do Ministério da Aeronáutica, relacionados com a Política Nacional de Desenvolvimento Aeroespacial” (ALAMINO, 2014, p. 27).

Desse modo, percebemos que, historicamente, o município foi constituído por povos que deixaram uma confluência de riquezas extraordinárias na sua formação. Por isso, destacamos que o território onde se situa o município de Alcântara é permeado por uma história centrada nas vivências afloradas pelas heranças construídas por povos oriundos de nações da África, experiências visíveis nos valores, costumes e crenças que se reconstróem, diariamente, com significados culturais e religiosos estabelecidos nas relações de vivência para além dos espaços de sociabilidade familiar, os quais são legitimados pela ancestralidade presente nas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Para conhecermos o local da investigação, contamos com a participação da literatura através das obras de pessoas que escreveram sobre algum aspecto do município, como por exemplo, Jerônimo de Viveiros (1999) que apresenta pesquisas sobre *Alcântara no seu passado econômico, social e político* e faz um retrato histórico e versátil com os dados organizados de um passado longínquo, aliando-se com as personalidades alcantarenses.

Além disso, numa visão mais atual, Lauro Tadeu Fortes (2003), juntamente com uma equipe de trabalho, contribuiu com atividades de pesquisa que deram origem ao documento *Diagnóstico Participativo do Município de Alcântara - Maranhão* para a organização de dados para a efetivação do Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS). Desse modo, as informações obtidas pelo conhecimento de participantes de pesquisa serviram de base para a compreensão dos aspectos das Comunidades presentes nos eventos de sistematização do documento, objetivando a elaboração de políticas públicas voltadas aos povos que vivem no município.

Apresentamos também o livro<sup>27</sup> de Maristela de Paula Andrade e Benedito Souza Filho (2006) com o título *Fome de farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara*, que traz para discussão temáticas como: “Expropriação de grupos étnicos, desequilíbrio ambiental e (in)segurança alimentar”; “*Samucangaua*: identidade, produção de alimentos e cultura alimentar”; “Apropriação e manejo de recursos naturais em *Santana de Caboclos*, terra de santíssimo”; “*Trajano*: a difícil relação entre projetos espaciais, definição de territórios e manejo de recursos naturais”; “*Mamuna*: herdeiros de escravos ameaçados pela Aeronáutica”; e, por fim, “A última fartura de farinha: remanejamento compulsório e insegurança alimentar na agrovila *Ponta Seca*”.

Os referidos temas apontam problemáticas apresentadas no livro, identificadas por atividades de pesquisa e extensão realizadas nessas cinco Comunidades Quilombolas, na

---

<sup>27</sup> As palavras destacadas são nomes de Comunidades Quilombolas que foram pesquisadas por Andrade e Souza Filho e as aspas correspondem aos subtítulos do livro.

visão da pesquisadora e do pesquisador, as quais contribuem para a leitura da realidade histórica dos locais citados, principalmente pelo fato de as pessoas da Comunidade Quilombola Cajueiro I terem vivido situações semelhantes ao serem remanejadas para as agrovilas<sup>28</sup>.

Nesse viés, Davi Pereira Júnior (2009), na obra *Quilombos de Alcântara: território e conflitos - Intrusão do território das comunidades quilombolas de Alcântara pela empresa binacional, Alcântara Cyclone Space (ACS)*, traz inicialmente uma etnografia do intrusamento e técnicas de mapeamento social, um relatório técnico desses atos e da devastação dos recursos naturais do território das Comunidades, falas das oficinas de consulta e titulação do território, assim como das sucessivas violações e do intrusamento das terras. Ele conclui a primeira parte com o que chama de Movimento de Resistência.

Na segunda parte, ele apresenta um estudo de sobreposição entre o território das Comunidades Quilombolas e as áreas pretendidas pela Agência Espacial Brasileira (AEB), as áreas institucionais, os sítios de lançamento, as atividades econômicas, os recursos naturais, as coletas variadas, as roças<sup>29</sup>, os quintais, as plantas medicinais e as situações de conflitos.

Igualmente, temos outros trabalhos de Davi Pereira Júnior (2008), reforçando os direitos de quilombolas à implementação de políticas públicas de reconhecimento da diversidade desses povos, em parceria com Almeida (2008), sobre a *Nova cartografia social da Amazônia: luta dos quilombos pelo título definitivo: oficinas de consulta*, e ainda o artigo “Quilombolas de Alcântara na rota do 4887: uma fábula da história do racismo institucional da negação de direitos pelo estado brasileiro!”, que se encontra no *Caderno de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos* (2010).

Com semelhante visão antropológica, Alfredo Wagner Berno Almeida (2010), nos *Cadernos de Debates Nova Cartografia Social: territórios quilombolas e conflitos* é o organizador de textos ricos em percepções desses espaços, com ênfase particular aos territórios de Alcântara e, da mesma forma, as obras *Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico*, nos volumes I e II (2006). Convém ressaltar que nos interessamos pelos dados apresentados pelo autor, porque explanam a visão de

---

<sup>28</sup> As famílias foram transferidas e assentadas para distritos agrícolas conhecidos como Agrovilas, [...] Estas novas agrovilas preservam a condição social de origem e são dotadas de estruturas sociais básicas como escola, capela, posto de saúde, área de lazer, casa de forno, tribuna e poços artesianos. As Agrovilas foram posicionadas de forma a preservar a mesma inter-relação dos antigos povoados, bem como a mesma situação de vizinhança de seus moradores (Confira ALAMINO, 2014, p. 32).

<sup>29</sup> É uma área de plantio [...] lugar de produção agrícola que expressa a ausência de subordinação e o princípio de autonomia no que, quando e onde plantar (LINHARES, 1999, p. 69).

antropólogos para esse território que faz parte do mapeamento<sup>30</sup> social das Comunidades Quilombolas em Alcântara e apresentam a percepção histórica em relação à posição que lhes cabe. Esses elementos possibilitaram-nos refletir acerca das probabilidades de construir ou ressignificar visões construídas, bem como compreender os processos ideológicos que permeiam essas relações, as quais, de certa forma, são bastante conflituosas.

A educadora e pesquisadora Raquel Noronha (2011), no livro *Identidade é valor: as cadeias produtivas do artesanato de Alcântara*, que faz parte da série Iconografias<sup>31</sup> do Maranhão, tem como eixo central a “valorização de identidades e produtos locais”, como manifestações culturais relacionadas ao território e à comunidade que os produziu. Nesse sentido, a autora trabalha com as Comunidades Quilombolas Brito, Itamatatua e Santa Maria, as quais são, igualmente, espaços de atividades do Projeto ALMA. Cabe ressaltar a importância dos produtos locais como resultados de práticas e saberes tradicionais que se materializam em qualidade de vida e em melhoria ambiental, para constituir formas de aprender sobre a cultura material, compreender o lugar de fala e ação de cada pessoa e, acima de tudo, propiciar a visibilidade dessas populações.

E, por fim, apresentamos Flávia Luz Pessoa de Barros e Rodrigo Martins Ramassote (2012), com o livro *Patrimônio contado: Alcântara, cultura e educação*, em que fazemos um passeio, através da história contada por crianças, pelos pontos principais da cidade, provocando reflexões que desencadeiam atividades didático-pedagógicas a serem realizadas em sala de aula pelos estudantes da educação fundamental.

Enfim, a literatura aqui apresentada, pertinente com a temática na perspectiva histórica, geográfica e cultural, versa sobre a trajetória da busca de significados dos processos escravagistas e dos mecanismos de resistência e de fortalecimento das causas sociais em prol da construção identitária étnica maranhense. Esses movimentos de resistência e fortalecimento ganham relevância quando ocasionam a visibilidade desses grupos que ficaram restritos a espaços específicos durante anos. Contudo, neste século (XXI), políticas públicas estão sendo implementadas como garantia de que ações afirmativas ganhem a sociabilidade

---

<sup>30</sup> Confira em Anexo o Mapeamento das Comunidades Quilombolas em Alcântara (ALMEIDA; PEREIRA JUNIOR, 2008).

<sup>31</sup> A autora declara que “para nós, professores e alunos do Curso de Design da UFMA, iconografia se transforma em ação, representada pelo verbo iconografar, que caracteriza o processo de identificação, descrição, classificação e interpretação dos significados simbólicos dos fazeres, dos saberes e das histórias de determinado grupo ou cultura e, ainda, as formas tangíveis destes significados – seus produtos, seus objetos e suas imagens, ou seja, a sua cultura material” (NORONHA, 2011, p. 11).

como insurgência, em larga escala, de politização das pessoas que vivem nas Comunidades Quilombolas.

O embrião da História de Alcântara - Maranhão se iniciou, em 1612, com as aldeias indígenas. O primeiro nome de Alcântara foi Tapuitapera<sup>32</sup> (terras de índios, terra ou residência de tapuios ou cabelos compridos), uma aldeia Tupinambá com 15 a 20 aldeias pequenas, que se situavam entre as baías de São Marcos e Cumã, formando o Centro Histórico de Alcântara, no qual vivia uma população de oito mil habitantes.

Elevada à condição de vila<sup>33</sup>, recebeu o nome de Santo Antonio, em 1648, tendo como padroeiro São Matias. Era considerada “o celeiro do Maranhão”, por causa da grande produção de algodão, milho, farinha de mandioca e cana-de-açúcar (açúcar e aguardente) e da criação de gado. Seu progresso se intensificou com a presença do Convento das Carmelitas e do Convento dos Jesuítas e com a fundação de Escolas das Primeiras Letras. Em 1754, a Coroa Portuguesa tomou posse de seu espaço territorial e de municípios que atualmente fazem parte da Baixada Maranhense, com a criação da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Naquele período, pela qualidade de suas terras, Alcântara se tornou um centro produtor de arroz e algodão chegando até mesmo a exportar para a Inglaterra.

Assim, a Vila de Alcântara tinha características de Corte, devido à nobreza que ali residia e possuía destaque junto à nobreza europeia. Entretanto, depois teve a sua decadência econômica com o fim da exportação do algodão, a libertação da mão de obra escrava e o deslocamento do centro produtivo do litoral para os vales dos rios Itapecuru-Mirim, Mearim e Pindaré.

Trezentos anos após sua elevação à condição de Vila, em 22 de dezembro de 1948, Alcântara foi tombada como Cidade Histórica e Monumento Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

---

<sup>32</sup> Lembramos que os dados históricos advêm de várias literaturas, mas confira em Viveiros (1999, p. 15).

<sup>33</sup> Podemos obter mais detalhes da História do Município em Viveiros (1999, p. 33-39).

Figura 9 - Rua Grande: características da rua e arquitetura das casas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Atualmente, andando pelas ruas com pedras calcárias (geometrismos), vemos sobrados, praças, igrejas, mirantes, ruínas de palácios e casas que surgem como símbolos de um passado de glória e que, atualmente, constituem um grande “museu a céu aberto”.

O município possui, além da cidade histórica, a convivência no mesmo espaço com o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), instalado em 1980 para integrar a Missão Espacial Completa Brasileira (MECB) devido à sua posição geográfica e suas características climáticas que trazem condições de segurança à missão aeroespacial para fabricar e lançar foguetes, fazendo de Alcântara um espaço de alta tecnologia mundial.

Figura 10 – Centro de Lançamento de Alcântara - Maranhão



Fonte: <http://www.defesaaereanaval.com.br/category/centro-de-lancamento-dealcantara> (2016)

Apesar do avanço tecnológico materializado no CLA, ponderamos que a representação da caminhada histórica de homens e mulheres, com os costumes e tradições, alimenta, da mesma forma, nossa inquietude no processo de desenvolvimento social. Desse modo, determinados aspectos concernentes aos espaços históricos do município são ressignificados diariamente por quem vive na cidade e nas Comunidades Quilombolas, assim como pelos turistas e visitantes que encontram os sentidos a partir do ponto de vista com os quais seus olhares os apreendem.

Na atualidade, a Praça da Matriz é um dos espaços de lazer e respira histórias vividas e imaginadas, compondo um arsenal de experiências sagradas e profanas, de entes visíveis e invisíveis, em um turbilhão de especulações diariamente revisitadas.

O Pelourinho traz a marca simbólica do poder no processo de escravidão vivenciado por nossos antepassados em terras alcantarenses. Assim, no tricentenário da cidade, o Pelourinho “renasce, redescoberto enterrado diante da portada da antiga Matriz de São Matias. Restaurado e colocado em seu local de origem, reintegra-se ao conjunto dotado de novos signos. Expõe esbelta coluna de cantaria [...] brasão armoriado português” (SEBRAE, 2009, p. 14).

Figura 11 – Pelourinho na Praça Matriz São Matias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Alcântara é uma referência de turismo histórico e cultural para pessoas de localidades nacionais e internacionais, assegurando a sobrevivência da historicidade projetada desde o processo de escravidão de africanos nos tempos áureos do algodão, em sonhos de aventureiros e maranhenses que residem em suas terras.

Nesse contexto, concretiza-se a certeza de que seu povo lega uma variedade cultural indissociável do processo de construção das identidades e da elaboração das culturas emanadas do território como contribuição dos povos indígenas e africanos, seus descendentes e colonizadores franceses, portugueses e holandeses, entre outros.

Como vimos, o município de Alcântara oferece, do ponto de vista de seus contextos (geográfico, histórico, social, econômico, cultural e religioso), possibilidades de pesquisa com originalidade dadas as incomensuráveis riquezas em cada campo do conhecimento. Todavia, lembramos que cada Comunidade Quilombola, como parte integrante do município, apresenta em si um legado rico de manifestações de origem africana herdado pela população negra em territórios étnicos singulares.

Nesse contexto, entre o que restou do processo de escravidão das pessoas e da colonização de Alcântara e o que foi cultivado, ao mesmo tempo, enquanto resistência na formação das Comunidades Quilombolas como espaços sagrados gerenciados pela vida coletiva numa determinada terra, apresentamos os modos de ser herdados da ancestralidade, circunscritos nas raízes dos povos africanos e seus descendentes.

Assim, no contexto das populações menos favorecidas, formadas por descendentes de pessoas escravizadas, que construíram um patrimônio histórico e cultural no Maranhão, estão

as crianças negras sujeitos desta pesquisa, crianças quilombolas que convivem em Comunidades com pessoas impregnadas de sabedoria ancestral.

#### 4.2 Conhecendo a Comunidade Quilombola Cajueiro I

Quando falamos de quilombolas, referimo-nos às pessoas que vivem em quilombos como espaços físicos localizados na zona rural ou urbana em que os sujeitos residentes se reconhecem como negros e negras e carregam sabedoria ancestral na construção de identidades culturais e nas relações coletivas e cooperativas entre si.

Do ponto de vista histórico, a conceituação de quilombo passa por momentos em que a História é determinada pela experiência da época. Para Nascimento<sup>34</sup> (1989), os agrupamentos negros rurais organizados em função de fugas e resistências faziam parte da “busca espacial” que trazia, igualmente, uma perspectiva dinâmica para a construção de um território social e histórico, permitindo a manutenção e a reprodução de um modo de vida culturalmente peculiar.

Com a localização que dista 13 km da sede, a Comunidade Quilombola Cajueiro I, onde se encontra a escola pesquisada, insere-se no que convencionamos chamar de Terras de Preto, que significa para Linhares (1999, p. 130):

Territórios ocupados por grupos sociais de maioria negra, cujos componentes descendem de escravos ou ex-escravos africanos, que entram na História do Brasil como escravos traficados. Os grupos sociais, a exemplo do território que ocupam, foram formados antes e após a abolição da escravatura.

Essa denominação de territorialidade institui um caráter de identidade étnica afro-brasileira, pelo fato de que “a organização é notadamente marcada por laços de parentesco, laços de consanguinidade, compadrio e outras relações sociais que denotam solidariedade” (LINHARES, 1999, p. 130). Nesse sentido, os territórios quilombolas constroem identidades assinaladas pela forma de vida coletiva com que os vínculos familiares se firmam.

---

<sup>34</sup> Confira a fala da historiadora e ativista Beatriz Nascimento assistindo o “Documentário *Orí*” da cineasta e socióloga Raquel Berger que retrata um panorama social, político e cultural do Brasil, em busca de uma identidade que contemple também as populações negras, mostrando a importância dos quilombos para a formação da nacionalidade. *Orí* significa cabeça, um termo de origem Iorubá, povo da África Ocidental, que também significa, por extensão, com o tempo, a história e a memória. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DBxLx8D99b4>.

Na tentativa de ampliar a visão sobre os quilombos, escolhemos a Comunidade Quilombola Cajueiro I para aprofundamento acerca de suas peculiaridades, com o intento de conhecer a forma como se organiza esse “lugar aprendente<sup>35</sup>” de culturas ancestrais, as quais aspiramos relacionar ao modo de vida percebido pelas crianças que estudam na escola situada na Comunidade.

Figura 12 – Vista parcial da Comunidade Cajueiro I



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

Inicialmente, vamos trabalhar com a memória, tendo como referencial quem veio antes, quem sobreviveu, perpassando a formação humana e a territorialidade, evocando os espaços sagrados onde residiram e residem os descendentes de africanos que nas terras maranhenses foram escravizados e deixaram legados significativos.

Nesse sentido, apresentamos um relato histórico do local onde realizamos a pesquisa para compreendermos sua importância dentro do conjunto das Comunidades formadas em áreas remanescentes de quilombos no município de Alcântara - Maranhão. Para situarmos o local deste trabalho, tomamos como base o que nos relatam, juntando, assim, as informações dadas por moradores e moradoras<sup>36</sup> da Comunidade Quilombola Cajueiro I.

<sup>35</sup> Esta expressão “Lugares Aprendentes” está num texto de Jean-Jacques Schaller com o sentido de aprender e ensinar. Esse “lugar remete à relação da pessoa com ela própria e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo do eu, como o é de outrem” (SCHALLER, 2008, p. 68).

<sup>36</sup> Este trabalho foi realizada por participantes do Projeto ALMA (CCSST/UFMA), cujas atividades de pesquisa e extensão são coordenadas por Carvalho (2010-2016). A mesma objetivou reunir informações sobre a Comunidade em estudo através da aplicação de um questionário semiestruturado com vistas a coletar dados sobre a Comunidade Quilombola Cajueiro I. Pesquisa realizada com doze mulheres, entre 29 e 72 anos, que se autodefiniram (seis negras, uma branca, quatro morenas, uma

O povoado chamado Cajueiro I teve sua fundação em 1900, ou seja, surgiu há aproximadamente 116 anos e se localizava a 11 km da sede do município de Alcântara. Os primeiros moradores foram o Sr. Manuel Torres e Domingas dos Remédios Torres, alcantarenses e descendentes de africanos que viveram na região. Os dois moravam num sítio próximo ao local chamado Parazinho. Ao se casarem, tomaram por iniciativa morar em um lugar pouco distante de sua família e escolheram então um local que ficava na divisa das terras de Marudá e Buenos Aires (Bonizário, como era pronunciado nas proximidades). Com permissão dos proprietários, construíram sua moradia e plantaram um pé de caju para que servisse de limite ao espaço geográfico, o qual deu origem ao nome do povoado.

No nosso entendimento, sítio é a forma dos alcantarenses chamarem os locais onde iniciaram a vida em Comunidades. Para Linhares (1999, p. 40),

[o]s povoados recebem a denominação de *sítio*, como indicação do local e do centro de relações sociais, onde estão concentradas as edificações que correspondem às moradias, locais de armazenamento da produção, unidades de transformação e algumas edificações para abrigar os animais domésticos de pequeno e de grande porte (animais de tração). As áreas onde são desenvolvidas as atividades agrícolas são nominadas de centro.

Nessa época, já existiam alguns povoados ao seu arredor, que contribuíram para o aumento populacional de Cajueiro, sendo Bonizário o mais próximo, que se localizava a 800 metros, aproximadamente. Além disso, a partir da prole do casal, o sítio de Cajueiro passou a contar com mais famílias, uma vez que cada filho se casou com pessoas de outros sítios, mas preferiram morar no povoado de origem. Também próximo da Comunidade, existia um lugar chamado Belém, formado por duas famílias que também contribuíram para a formação da história da Comunidade Cajueiro I ao participarem da vida social, cultural e econômica do povoado. Assim, as primeiras famílias formadas foram Silva, Torres, Diniz e Pereira, que ainda se perpetuam, como raízes, por serem parentes ou manterem laços estreitos de consanguinidade, afinidade e solidariedade.

Na década de quarenta do século XX, Cajueiro já contava com cinco famílias, sendo dos próprios filhos e alguns netos das primeiras famílias. Nos anos cinquenta, algumas pessoas de Barreiro se mudaram para Cajueiro, o povoado foi se desenvolvendo e atraindo

---

preta). Quanto ao estudo, declararam que quatro estudaram até 4º ano da Educação Fundamental, cinco até os anos finais da Educação Fundamental, uma pessoa até o Ensino Médio, outra não respondeu e uma pessoa não estudou. E, ainda, com dez homens de 17 a 72 anos, que se autodeclararam (cinco negros, quatro pretos, um moreno); e quanto aos estudos: um estudou até o 4º ano, três até os anos finais da Educação Fundamental, uma pessoa fez graduação, outra não estudou e quatro pessoas estudaram até o Ensino Médio.

peças das proximidades. Nos anos sessenta, Cajueiro uniu-se com Barreiro e se tornaram um só povoado, o qual é reconhecido apenas como Cajueiro I. Porém, em 1980, com a desapropriação de 52 mil hectares para a instalação do CLA, área que correspondia a 45% do município, Cajueiro foi um dos trinta e dois povoados afetados por ficar próximo ao litoral dentro da área de segurança do órgão, por isso as pessoas foram imediatamente recolocadas para sete agrovilas, sendo elas: Nova Espera, Ponta Seca, Marudá, Peru, Só Assim, Peptal e Cajueiro I.

O Povoado Cajueiro Velho foi recolocado entre os dias quinze e dezoito de setembro de 1986, sendo o único no qual não foram incluídas famílias de outros povoados, permanecendo somente com as que já existiam. Vieram de lá trinta e três famílias. Cada família recebeu em troca uma casa de alvenaria, um lote de quinze hectares e uma pequena indenização em dinheiro, além de um patrimônio comunitário composto por escola, posto de saúde, igreja católica, clube de festa, casa de forno e lavanderia. Por esse motivo, várias famílias ainda encontram dificuldades para trabalharem nas terras e para utilizarem os recursos naturais, uma vez que

[p]ossuem um modelo de produção e um modo de se relacionarem com os recursos naturais próprios. O modo de se apropriarem deles combina áreas de exploração individual com as áreas de uso comum. [...] são reconhecidos como áreas de posse secular (LINHARES, 1999, p. 130).

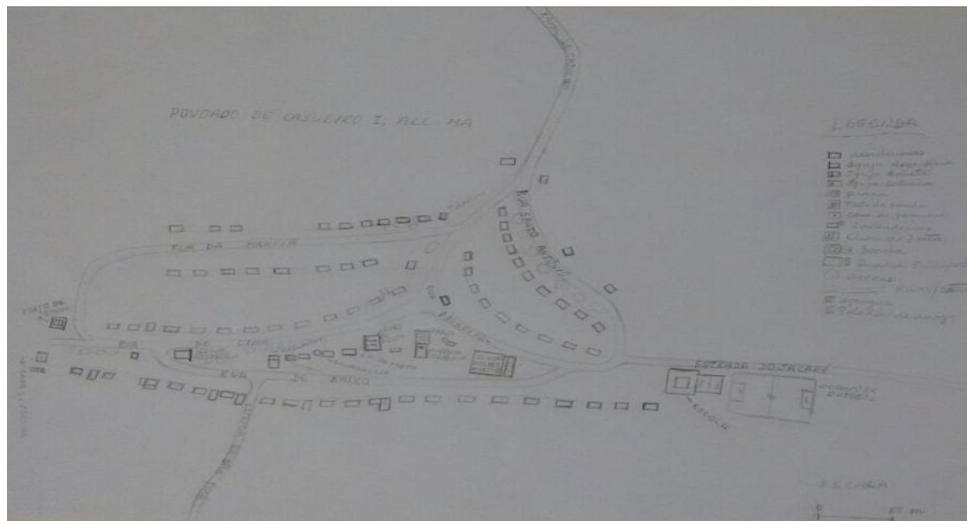
Essa área de posse secular da Comunidade Cajueiro I se localiza, quanto aos aspectos geográficos<sup>37</sup>, distante da sede de Alcântara, a aproximadamente treze quilômetros, sendo que o povoado está situado, a Oeste da Rodovia MA 106; tendo como limites as Comunidades de Ponta Seca; e a Oeste, os povoados Espera e Portinho; a Leste fica a estrada MA 106; ao Norte e ao Sul antigas Terras de São José e Raposa.

O croqui abaixo retrata como está atualmente organizada a Comunidade Quilombola Cajueiro I com as residências e demais espaços coletivos pertencentes à população.

---

<sup>37</sup> Informações fornecidas pelo Prof. Baakir Diniz numa apostila digitada (p. 9) e também pelo Prof. Adilo Torres em manuscritos (nomes fictícios).

Figura 13 – Croqui da Comunidade Cajueiro I desenhada por um morador



Fonte: Adilo Torres (2015) morador da Comunidade

Trinta anos mais tarde, em 2016, a Comunidade Quilombola Cajueiro I conta com um número de aproximadamente 100 famílias, 274 habitantes, sendo 146 homens e 128 mulheres e, desse total, 61 crianças abaixo de 12 anos de idade. A Comunidade mantém seus traços, parentescos, costumes, tradições e culturas de cunho africano comungando a vida em cerca de 80 casas, quase todas construídas com alvenaria e cobertas com telhas.

No espaço do Povoado, as casas foram construídas mantendo uma organização arredondada, onde se tem uma visão privilegiada da Comunidade, mantendo assim os traços dos valores afros quilombolas e também da antiga Comunidade onde moravam. Com o crescimento populacional, a Comunidade ganhou novas casas e ruas, somando atualmente cinco ruas cujas casas, em virtude do formato da Comunidade, estão de um lado só da rua com exceção da Rua da Maniva.

Percebemos que quando se fala em cooperativismo e comunitarismo nos espaços coletivos, existe um grande envolvimento das pessoas da Comunidade com participação ativa por melhoria na qualidade de vida no que for bem-estar coletivo. No centro da Comunidade, encontram-se os locais comuns como: a casa do açougue; a casa de hospedagem (desativada); o poço artesiano com motor e caixa d'água, tendo água encanada com a isenção do pagamento da conta de água; a escola; uma quadra de esporte em construção; uma lavanderia; um pilador de arroz; o posto de saúde; a casa do forno para a produção de farinha; a casa da quebra do coco babaçu; duas igrejas evangélicas; uma pracinha em frente à Igreja Católica; e a casa de festa com uma grande área de lazer comunitário em frente.

A maioria desses espaços foi construída pelo Ministério da Aeronáutica, quando do remanejamento da Comunidade Cajueiro Velho para formarem uma agrovila, conforme citado anteriormente, em favor de terras ao CLA para lançamento de foguetes aeroespaciais. Alguns espaços foram construídos com a colaboração do poder público municipal, através de recursos do governo federal, os quais, durante esses anos, têm contribuído de modo tímido. Todavia, faz-se pertinente mencionarmos que, para que essas ações acontecessem, houve um esforço reivindicatório da Comunidade para o desenvolvimento das propostas solicitadas.

A população que vive na Comunidade Cajueiro I anuncia as necessidades básicas que soam como denúncia do descaso do poder público, pois almejam melhorar o funcionamento da vida comunitária em todas as dimensões. Para isso, estão organizados na Associação do Grupo de Mulheres, na Associação do Clube de Mães e na Associação de Moradores denominada “Associação Proteção de Jesus dos Produtores e Produtoras Rurais Quilombolas de Cajueiro I”.

Figura 14 – Comunidade Cajueiro I



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Em relação à sustentabilidade econômica da Comunidade, compreendemos que para Boff (1999, p. 137):

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão.

No desenvolvimento sustentável, estão as potencialidades naturais expressas em rodas de mulheres, homens e crianças, como as quebradeiras de coco babaçu, as quais fazem parte da forma de sustento por meio do extrativismo que se encontra em extinção nas matas alcantarenses. Nessas rodas, ouvimos histórias de um povo sofredor e batalhador que não perde a alegria no trabalho compartilhado e nem a esperança de dias melhores para si e seus pares.

A Comunidade Quilombola Cajueiro I tem um grupo de homens e mulheres quebradeiras de coco babaçu que se encontra com a atividade enfraquecida por falta das palmeiras das quais extraem os cocos. Atualmente, essa prática de ação sustentável está quase extinta devido à distância que há entre as palmeiras e o local de coleta, dificultando o carregamento e, conseqüentemente, a quebra do coco para tirar as amêndoas. Porém, essa maneira de construir cultura se encontra ressignificada pela continuidade e, ao mesmo tempo, pelo respeito ao jeito de fazê-la centrada na consciência de sua possível terminalidade, dada às condições da natureza.

Figura 15 – Mulheres quebradeiras de coco



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

A quebra de coco babaçu e a produção do azeite acontecem de forma artesanal, como produtos usados para obtenção de renda e sabão para o consumo doméstico, entre outras utilidades.

Os conhecimentos culturais desse povo estão em constante movimento ajudando a manter viva a consciência da ancestralidade em cada espaço do território étnico. A

preservação ambiental viabiliza a percepção de que a Comunidade tem riquezas naturais que são aliadas às necessidades locais e, portanto, evidenciam traços de pertencimentos.

Na prática, a sociedade deve se mostrar capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsabilmente (BOFF, 1999, p. 137).

Nesse sentido, a economia se expressa na agricultura familiar (com o cultivo do arroz, da mandioca<sup>38</sup>, da melancia e do milho); no extrativismo; no artesanato; e na pesca. A farinha advém da produção dos próprios moradores e moradoras que se reúnem e preparam de forma tradicional, com uso de equipamentos artesanais, como o tapiti, a peneira, o cofo, o rodo, e de alguns objetos industrializados como o forno, a prensa metálica e o caititu, por exemplo. O trabalho é feito em forma de mutirão com a participação de homens, mulheres e crianças em atividades como arrancar e cortar as raízes de mandioca nas roças<sup>39</sup>, descascar, colocar de molho em tanques com água, prensar e colocar para a posterior secagem nos fornos com apoio de homens.

O mutirão é uma prática laboral que se constitui enquanto uma prática social, portanto, pedagógica, que na cotidianidade das relações quilombolas, revela a complexidade de uma organização do trabalho que recupera aspectos cuja natureza parece antagônica, ou seja: é permeado por uma racionalidade econômica em relação a um tempo de trabalho que se constitui “produtivo”, mas não na perspectiva da exploração da força de trabalho, e sim na medida em que “isso não é um agrado”, é uma atitude que explora uma dimensão perdida na sociedade do consumo: a dimensão da solidariedade (CRUZ e SOARES *et al*, 2010, p. 97).

---

<sup>38</sup> Belíssimo é também o mito tupi da mandioca, alimento básico de várias culturas nativas, entre elas a indígena. Confira em Boff (1999, p. 59-60), a descrição do mito para os povos indígenas.

<sup>39</sup> A roça é o nome dado para lugares em que se plantam produtos para a alimentação. As roças são feitas para delas as famílias tirarem parte do seu sustento, porém carecem de técnicas especializadas para terem resultados no plantio, nos cuidados e no cultivo.

Figura 16 – Produção da farinha na Casa de Forno



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Cada Comunidade Quilombola tem atividades sustentáveis discutidas e bem definidas, produzidas, cultivadas e extraídas como resultados de um trabalho em equipe traduzido pela forte união entre as pessoas, que proporciona desenvolvimento a partir das potencialidades econômicas próprias do meio ambiente onde vivem. “Esse sentimento de solidariedade não é algo que está dado e sim, uma prática que poderá arregimentar várias mãos, tal qual o espírito de mutirão, que em sua gênese, sugere, a garantia de sua continuidade” (CRUZ e SOARES *et al.*, 2010, p. 97). De igual modo, a plantação e a colheita das roças são momentos coletivos, o que demonstra a cumplicidade de familiares, parentes<sup>40</sup> e de pessoas conhecidas.

Reforçamos que as pessoas se alimentam principalmente de farinha, arroz, feijão, carne, peixe e frutas. E, como espaço de subsistência diária, a maioria das pessoas vive de atividades coletivas como as roças, conforme já explicitado, tendo as principais plantações centradas na produção de mandioca, milho, arroz, feijão, melancia, quiabo, maxixe e abóbora. Existem ainda as atividades domésticas das famílias, como a plantação de maracujá, de jaqueira, de coqueiro e de mangueira; a criação de galinhas; o cultivo de hortas caseiras; e a plantação de verduras (alface, couve, coentro, cebolinha, pimentão, pimenta) no quintal das casas em forma de canteiros, bem como ervas para tempero da comida e/ou ervas medicinais para fazer chás, pomadas, sucos, xaropes, lambedores, entre outros usos.

---

<sup>40</sup> De modo que “os laços de parentesco são muitas vezes ligados pela identificação e pela proximidade entre famílias e pessoas, [...] pelo compadrio ou simples consideração afetiva ou da identificação oriunda da cor, do companheirismo ou de outro ato de solidariedade” (LINHARES, 1999, p. 65).

Figura 17 – Atividades de subsistência no quintal de uma casa da Comunidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Além das práticas realizadas de forma coletiva, cada pessoa, representada por suas lideranças ou individualmente, também se preocupa em participar de reuniões discutindo os problemas relacionados à educação, saúde, preservação das águas das nascentes dos rios e outros mananciais próximos, melhoria do ramal que dá acesso ao povoado e outras necessidades que surgem na Comunidade.

Temos a convicção de que o pertencimento ao ambiente natural e a terra em comunidades quilombolas é uma extensão dos laços ancestrais. Dessa maneira, a práxis, emergindo das relações familiares no contexto da Educação Quilombola, dimensiona-se para a efetividade de sua inscrição em espaços socialmente instituídos pela história, memória e, sobretudo, pelas vivências direcionadas ao bem comum da Comunidade. Por conseguinte, “o diálogo entre a sabedoria quilombola e os conteúdos disciplinares potencializam o conhecimento [... e] o planejamento seguro do uso das riquezas territoriais em busca de melhores condições de vida” (CRUZ; SOARES *et al*, 2010, p. 100).

Nesse sentido, o diálogo exige a capacidade de partilhar, de verificar e de interpretar essas emoções com uma linguagem comum (inclusive a expressão corporal/não verbal), numa dada cultura e num contexto espaço-temporal preciso (TAYLOR, 2003, p. 64), pois, segundo o autor,

[e]sse universo cognitivo é estruturado, de maneira tripolar, pelo conhecimento de si mesmo (presente), pela memória (passado) e pela intencionalidade (capacidade de projetar-se no futuro). No entanto, o sentido

da vida que construímos não tem sua origem na lucidez e na objetividade dos fatos, e sim na subjetividade de nossas emoções. O significado que damos ao presente-passado-futuro que somos é amplamente determinado por nossas emoções (TAYLOR, 2003, p. 64).

Essas emoções fervilham extrapolando o humano quando observamos que as cerimônias atuais relacionam-se aos ritos e rituais religiosos e culturais, expressamente nos festejos de São Sebastião (janeiro), santo ligado à Igreja Católica; na Escola Carnavalesca Flor do Samba (fevereiro); na Dança do Coco Marajá (junho); no Tambor de Crioula (todos os meses do ano em apresentações festivas); no Tambor de Mina (agosto, dezembro e sempre que necessário); no Festival do Caju (novembro); e em inúmeros rituais que ocorrem em períodos festivos da Comunidade, como também em eventos comemorativos promovidos pela Escola, pelas Comunidades Quilombolas vizinhas e até mesmo quando acontecem eventos na sede da cidade.

Para algumas dessas festividades, as pessoas da Comunidade se mobilizam para fazer comidas, bolos, doces e demais iguarias consumidas durante os dias de festa. Concomitantemente, mulheres, homens e crianças ficam organizando os locais em que acontecem as atividades coletivas. É uma festa da qual cada um quer participar dos rituais com dedicação espontânea e, por isso, trabalham sem interrupção nas atividades do evento. Ao final, as doações recebidas são igualmente distribuídas às pessoas mais carentes, selecionadas durante a preparação festiva na Comunidade.

Os rituais dos festejos na Comunidade apresentam, como já dito anteriormente, a marca do trabalho coletivo irmanando pessoas de todos os credos e fortalecendo, assim, os laços ancestrais. Uma mistura de fé e devoção, força e coragem, determinação e alegria vai ressignificando os rituais que acontecem na maioria dos festejos religiosos. As novenas com as rezas de ladainhas são realizadas durante as noites com a participação local, de comunidades vizinhas e de pessoas convidadas para as festividades em honra ao padroeiro do lugar e se configuram como mais um ritual religioso, convocando os santos e santas para darem proteção aos participantes.

A Comunidade se reúne na Igreja São Sebastião para a celebração eucarística como ponto forte da presença do divino na vida das pessoas devotas que participam dessas tradições com fé, esperança e amor, almejando seguir sempre recuperando dos antepassados os bens sagrados presentes nesses espaços que emanam ancestralidade arraigada de religiosidade.

Figura 18 – Fachada da Igreja São Sebastião



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Ao mesmo tempo, os elementos culturais se intensificam na constituição de rituais próprios do grupo quilombola com suas especificidades. Portanto, destacamos que os rituais culturais realizados celebram a vida no seu mais alto significado, traduzindo as singularidades e as características da Comunidade, de maneira que “a observação do ritual nos obriga, assim, a dissociar vários pontos de vista. Através do ritual, observamos um questionamento do mundo, do social, do ser individual e relacional, cujo estilo e particularidades podemos caracterizar” (AUGÈ, 1994, p. 53), e que, embora digam respeito a uma realidade específica, carregam em si as peculiaridades de tantas outras realidades.

O autor afirma ainda que “o trabalho ritual, desde que somos aptos a compreender seu movimento e finalidade, baseia-se sucessiva ou simultaneamente no ato de pertencer a ‘classes’ ou a grupos e nas definições mais exclusivas e mais íntimas da pessoa humana” (Idem). Nesse caso, acumulam a pertença de e pela identidade e a pessoa pode ser evocada em termos de alteridade, igualmente.

Portanto, quando pensamos no rito como mediação na relação de ambivalência ou na relação de ambiguidade, Augé (1994) fala da existência de um terceiro termo que denomina de “co-presença” ou “co-ausência” como dispositivo ritual introduzindo a “mediação da aparência e da palavra”. Dessa forma, o “costume marca o pertencimento” e o “nome identifica o indivíduo” para então a palavra ritual ser a mediação entre o si-mesmo e o outro.

Nesse sentido, evocamos a circularidade, corporeidade e musicalidade nas manifestações culturais dessa Comunidade, representando o jeito simples e singular de ser

desses povos descendentes de africanos que foram escravizados, os quais contribuíram grandiosamente nessas Terras de Preto.

Quanto às manifestações culturais e religiosas, vamos caracterizá-las na Comunidade, começando pelo Festejo de São Sebastião, como seu ponto mais forte, realizado nos dias dezoito a vinte de janeiro, sendo incorporado nas práticas religiosas de pessoas que levaram consigo suas marcas culturais. Assim, a corrida do mastro acontece como abertura dos trabalhos, que é colocado num local previamente selecionado para abrilhantar o festejo como símbolo do poder do festeiro do ano que organiza as demais atividades. Do mesmo modo, os rituais em torno das comidas e bebidas são permeados de brincadeiras, danças, encontros familiares e fraternais regados com muita alegria, disposição e brincadeiras.

O Tambor de Crioula passou a ser festejado na década de 1950. A tradição do Tambor de Crioula, praticada especialmente em louvor a São Benedito, o santo de cor preta e filho de escravos descendentes de africanos, esteve presente na Comunidade Cajueiro I durante anos. Hoje está na vizinha Comunidade Quilombola Só Assim, onde residem parentes e conhecidos/as das pessoas que moram em Cajueiro I.

Presenciamos, em dia de festa organizada na Comunidade, a chegada de mulheres coreiras, que trazem suas indumentárias para abrilhantarem a noite que se inicia, e de um grupo de homens tambozeiros, que levam seus tambores e esquentam o couro dos tambores em fogueiras pequenas. Eles sabem o ponto ideal do esquentamento para facilitar o toque e a sonoridade apropriada para acompanhar os cantos nas rodas organizadas.

Figura 19 – Tambozeiros esquentando o couro dos tambores



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2013)

Os tambozeiros constroem esse ritual que causa alegria aos olhos de quem compartilha, pois se aproxima o momento esperado da participação da dança em que os toques nos tambores, os cantos e os corpos traduzem os laços ancestrais. As coreiras expressam e liberam suas emoções em ares de liberdade e amor, agitando as saias. Os tambozeiros soltam as mãos seduzidas pela empolgação dos requebres das coreiras. Há um duelo com a afronta rimada que começa e termina no tambor, numa criação espontânea de versos improvisados, entoados em coro por todas as pessoas que participam do ritual ancestral.

Vejam na foto um *flash* da dança que contamina os homens e meninos tambozeiros, as mulheres e meninas brincantes, bem como as pessoas que participam como expectadoras da grande roda da vida que gira em função dos batuques de tambores em evolução, dado o entusiasmo das mãos que fazem a sonoridade vibrar nos requebros dos corpos em ebulição com movimentos dinâmicos.

Figura 20 – Roda de Tambor de Crioula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2013)

Outro ritual presente na Comunidade Cajueiro I é a Dança do Coco Marajá, uma das brincadeiras juninas, fundada em 1973, que continua sendo realizada todos os anos, nas festividades na Comunidade, nas Comunidades vizinhas e na sede de Alcântara, quando o grupo é convidado para eventos comunitários. A dança é apresentada por crianças, adolescentes, adultos e idosos, que fazem movimentos em rodas específicas, imitando trabalhadores e trabalhadoras dos babaquais do Maranhão.

A origem está no canto das pessoas que realizavam atividades de coleta e quebra do coco. Mulheres e homens formam os pares, assim como as crianças, e seguem girando numa grande roda fazendo movimentos de frente e de costas para os pares, movimentos por vezes rápidos, em outros momentos mais leves, de acordo com as letras das músicas cantadas pelos participantes e o toque dos instrumentos musicais. Eles executam movimentos em requebros que traduzem o entendimento da vida interiorana.

Vemos um misto de alegria, envolvimento e recuperação da cultura que tão bem conhecem e produzem a cada ensaio, no cuidado com as indumentárias e acessórios/objetos, bem como na apresentação coletiva.

Figura 21 – Dança do Coco Marajá na Comunidade Cajueiro I



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

Outro momento especial na Comunidade diz respeito à Festa do Caju, que ocupa três dias do mês de novembro com comidas feitas a partir dos cajus colhidos nos cajueiros da Comunidade e de outras localidades, as quais enviam os frutos aos moradores/as de Cajueiro I. Essas atividades legam saberes específicos dessa Comunidade e contam com a participação dos demais membros que moram em vários locais – entre eles, convém ressaltar a participação do Projeto ALMA (CCSST/UFMA) com duas oficinas sobre a utilização de cajus em pratos de comidas, bebidas e sobremesa.

Alegra-nos saber que esses momentos intensos na Comunidade trazem as marcas da resistência, dos saberes milenares herdados e da coletividade engajada em prol da organização harmoniosa de cada uma das manifestações vividas, por isso traduzem o respeito aos mais velhos como seres carregados de sapiência.

A maioria dos negros não tem consciência de que sua cultura e suas religiões os ajudaram a manter a dignidade mínima; não são informados de seu alto papel civilizador no Brasil. [...] Na verdade, são culturas ricas e religiões de grande complexidade e profundidade teológica, reveladoras do mistério divino donde deriva a força de integração humana (BOFF, 2004, p. 105).

A citação acima aponta para a compreensão de que a cultura e a religião se intercalam na dimensão humana como parte integradora da constituição de ser pessoa, em momentos de reflexividade e consciência identitária, em consonância com a forma de agir nas relações sociais e transcendentais.

Cabe, ainda, uma fala sobre a religiosidade afro-brasileira na Comunidade Cajueiro I, pois, nesse sentido, o trabalho de campo de doutoramento se fortalece pelo fato de que somos “sujeito socialmente reconhecido” do grupo, dada a familiaridade de observadora-observados, assim, é fundamental a “definição da antropologia como ciência da alteridade ou da crítica cultural” (SILVA, 2006, p. 287). Por conseguinte, o ritual da delicadeza é compreendido pela nossa aceitação como “membro do grupo, atuando nos quadros organizacionais e religiosos dos terreiros” (SILVA, 2006, p. 288).

Na Comunidade Quilombola Cajueiro I, o Terreiro de Mina, enquanto Religião que os descendentes de negros africanos de origem jeje e nagô trouxeram para o Maranhão, é uma manifestação tipicamente maranhense que tem lugar em casas de culto conhecidas como Terreiros. É uma religião de possessão, onde os iniciados recebem entidades espirituais cultuadas pelo Pai ou Mãe de Santo em rituais conhecidos como Tambor de Mina. A manifestação religiosa resiste ao tempo e aos estereótipos transmitidos às pessoas que participam da família de mineiros e mineiras, nome dado aos iniciados no Tambor de Mina.

Experimentamos a religião de matriz africana do grupo de mineiros e mineiras como madrinha do Terreiro de Mina da Comunidade Cajueiro I. Dessa forma, podemos “fornecer proteção, prestígio e apoio financeiro às atividades da casa” (SILVA, 2006, p. 290), função que desempenhamos como aprendiz dos rituais que acontecem nas festas destinadas ao fortalecimento do grupo de adeptos/as mineiros/as participantes. A simpatia e confiança do grupo foram fundamentais para que essa relação se estabelecesse.

Figura 22 – Manifestação Religiosa no Tambor de Mina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Na Comunidade Cajueiro I, a líder religiosa é a Mãe de Santo que cuida dos “atributos míticos de suas divindades protetoras” (SILVA, 2006, p. 288) e contribui para que se tornem reconhecíveis no grupo pelo ritual de acolhida, através do conhecimento da vida pública e privada dos membros da Comunidade de pertença.

A religiosidade brasileira perpassa a ideia de religião, mas também de uma maneira de estar no mundo; e, portanto, de pensar o passado. Por isso, é possível identificar a riqueza de saberes e fazeres ancestrais, que circulam nos ambientes de religiosidade, e não necessariamente em templos espirituais, igrejas ou terreiros. [...] a religiosidade significa a ligação com a vida e o cosmo que a criança em formação recebe e que o adulto mantém e desenvolve ao longo da vida (GABARRA, 2010, p. 68).

A religiosidade não se limita aos locais nos quais se realizam as cerimônias, mas ratifica a riqueza de saberes e ancestralidade exteriorizados por meio dos rituais. “Estes rituais visam, entre outras coisas, estabelecer ou reforçar os vínculos que unem e identificam o grupo a partir de uma visão de mundo compartilhada tanto no nível coletivo como pessoal” (SILVA, 2006, p. 289).

Nossa participação em alguns rituais religiosos nos ajuda a entender igualmente os significados da religião de matriz africana que propiciam canais para incorporação de valores da religiosidade afro-brasileira na vida cotidiana.

Nesse sentido, a religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas. Dialogar

com a religiosidade afro-brasileira e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas (GABARRA, 2010, p. 68).

Nessa acepção, na iniciação como forma de ingresso na religião e de acesso a dimensões mais particulares do culto, Silva (2006, p. 289) assegura que “através da iniciação a pessoa rompe com a vida anterior e adquire um novo status perante o grupo, pois se torna membro de uma família de santo com o qual manterá laços de ‘parentesco mítico’ e reciprocidade”. Desse modo, pontuamos que as bases africanas herdadas pelos descendentes presentes nas Comunidades Quilombolas contribuem para dar grandeza às vivências relacionais com a pessoa individualmente e com as pessoas no coletivo.

Perguntamos-nos: *Qual a função das crianças nas festas realizadas no Terreiro de Mina da Comunidade Quilombola Cajueiro I?* A nosso ver, elas participam com seus olhos de observadoras do passo a passo ritualístico e, nos momentos de cantos, evocam sua oralidade entoando cantigas mineiras com tal conhecimento que mais parecem estar em transe com a voz que ecoa de cada uma, menino ou menina. Participam também das festas no Terreiro e estão sempre acompanhadas dos pais que se fazem presentes, numa convivência natural com as pessoas e com as entidades que mineiros e mineiras recebem por um tempo determinado, pois depois vão embora deixando as pessoas em estado normal.

Por isso, em relação à religiosidade, Boff (2004, p. 97) assinala:

Todas as culturas negras são profundamente religiosas, de uma religiosidade cósmica e holística. Recuperar a cultura significa resgatar a legitimidade de suas formas de habitar o mundo, de comer, de se vestir, de dançar, de realizar a sexualidade e o amor, e de rezar. É um esforço de não se deixar assimilar de forma ingênua pela cultura dominante. Mas permitir uma dialogação fecunda com ela a partir das matrizes próprias da cultura dos negros.

Mediante essas reflexões se faz necessário compreender que cada pessoa pertence a um grupo e carece reconhecer-se como sujeito ativo e ser respeitada, mas que, para tanto, é preciso assegurar experiências significativas ao crescimento da comunidade, afirmando os direitos sociais como forma de manter suas especificidades.

Destarte, lançamos mais uma pergunta: *O que fazem as pessoas diariamente na Comunidade?* Para respondermos a ela, tomamos a decisão de convivemos durante doze dias na Comunidade Cajueiro I. Nesse período, presenciamos experiências diárias que tentamos retratar com o texto abaixo:

O amanhecer é sereno. Cedo já estão de pé. Cada um fazendo seus afazeres diários. Preparam o café da manhã e arrumam a mesa com os alimentos colhidos nos quintais como banana e mamão, e ainda café, leite, biscoito, pão, farofa de farinha com ovo ou carne de sol e bolo. O casal se arruma e vai em seguida ao local de trabalho, a escola. Ela operacional, cuida da limpeza da escola e da merenda das crianças. E ele, gestor, cuida da administração da escola, das relações pedagógicas com professores, professoras e estudantes que estudam na Educação Infantil e Fundamental (CARVALHO, 2015).

Também vimos cenas, como nesta fotografia, que por si só dizem muito do que vivenciamos nesse período de estadia na Comunidade.

Figura 23 – Cenas da vida cotidiana na Comunidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Diante do relato acima, com Souza e Silva (2014, p. 4), afirmamos que “é na relação com as outras pessoas que constituímos nossas experiências perceptivas, trata-se do sentir o outro e sentir com os outros. É por meio dos nossos sentidos que formamos nossas percepções a respeito de quem somos e de quem são os outros”. Mais adiante, as autoras Souza e Silva (2014, p. 7) asseguram que, quando se trata da “visão de mundo de raiz africana, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia-a-dia das pessoas. Assim, as tradições são reconstruídas, mas não deixam de existir, as tradições cuidam, educam e protegem” as pessoas do local.

Portanto, essa consciência coletiva perdura em relações sociais e culturais nas comunidades de afrodescendentes no Maranhão, mais precisamente em Alcântara,

oportunizando ao povo quilombola partilhar de vivências repletas de interioridade e expressões de identidades em construção e, assim, o povo quilombola, tornam-nas sabedoras de sua força divinizada e humanizada entre o sagrado e o profano. Toda essa sabedoria precisa ser transmitida como um conhecimento relevante para a propagação da cultura quilombola, tendo a escola como a principal instituição para essa finalidade educativa centrada principalmente na escolaridade das pessoas.

### **4.3 A escola quilombola como espaço de pesquisa**

A escola pública brasileira vem passando por uma série de transformações no que diz respeito à sua função básica. Dessa forma, a realidade da escola pública exige dos profissionais da educação, enquanto seres humanos, um efetivo trabalho em equipe, a fim de compreender a função social de uma escola que se aproxime da comunidade para garantir uma educação que oportunize o acesso à cultura, à tecnologia e à informação, através da transversalidade de temas relevantes aos sujeitos sociais do processo educativo.

Portanto, a escola é o lugar onde as crianças, para além da família, integram-se numa comunidade, na qual os pares buscam interesses conexos: aprender. Cabe a essa escola oferecer a garantia de aprender habilidades e conteúdos úteis à vida humana como instrumento de compreensão da realidade com seus problemas e necessidades. Por conseguinte, a escola precisa ser concebida como um espaço onde o conhecimento, já sistematizado pela humanidade, é socializado e proporciona a ampliação das possibilidades culturais de alunos e alunas e a ressignificação de saberes por essa comunidade, através do debate de temas locais e nacionais.

A partir dessa concepção, a escola tem se esforçado para desempenhar seus afazeres educativos e contribuir para a formação de pessoas mais humanizadas. Conseqüentemente, a escola é uma instituição de formação que organiza vivências e informações, propiciando tempos planejados de profunda reflexão sobre alguns aspectos das experiências escolares presentes diariamente nesse espaço de aprendizagem.

Ater-nos-emos, agora, a contextualizar a escola quilombola como um lugar de construção da cidadania, onde os processos são responsabilidade coletiva e igualmente de estímulo aos membros da comunidade escolar, a fim de assegurar que conteúdos arraigados no currículo básico sejam ressignificados por novas práticas.

Consideramos que a escola é uma instituição com uma dimensão funcional pelo modo como se organiza e interage nos segmentos que fazem parte da comunidade escolar e do entorno, mas, principalmente, com uma dimensão cultural ao agregar pessoas de diferentes culturas, as quais são vivenciadas no interior da escola, tornando esse espaço um lugar aprendente e rico de conhecimento.

A escola quilombola é um lugar aprendente, um espaço concreto de aprendizagem e de relações interpessoais, nas quais as crianças são conduzidas ao mesmo objetivo: aprender a ler o mundo e as letras, em diferentes primas.

Estamos em face da questão do “lugar aprendente” como cena aberta, em que a expressão de uma inteligência coletiva, diante das transformações do mundo, permite ganhar experiência para produzir um evento do imaginário: a criação de um mundo comum. [...] Duas dimensões se encontram, assim, em tensão: o lugar realça uma geometria que permite saber onde estão ou não os objetos que ele contém (coisas e seres); mas também, em uma dimensão relacional, o lugar depende desses mesmos objetos tanto quanto estes dependem dele, numa relação em devir (SCHALLER, 2008, p. 68).

Desse modo, as especificidades dessa escola, a nosso ver, estão presentes nos rituais administrativos, financeiros, de serviços e pedagógicos que, mesmo semelhantes aos de outras escolas, carregam consigo o imaginário da escola integradora, mais homogênea no fazer educativo, respeitando, porém, as singularidades de cada criança.

Na escola quilombola, as crianças têm um pertencimento claro e se assumem como crianças no jeito espontâneo de viver a vida, de forma coletiva no aprender e no brincar como esteios da função da escola, conforme declaram em narrativas.

Portanto, temos como ações visíveis, no *ethos* escolar e no dia a dia das crianças quilombolas, o jeito singular de recuperarem suas culturas de infância, nas formas de expressão da cultura das pessoas mais velhas perpassadas pelos ancestrais. Dessa maneira, na Comunidade onde residem com os demais pares, as crianças são impregnadas de autonomia para conduzirem suas vidas inspiradas nos familiares ou lideranças e, ao mesmo tempo, excluírem comportamentos não aceitáveis ou de reprovação do que fazem individualmente que prejudicam o coletivo.

Os lugares são, portanto, tomados nas redes de interesses e de experiências que neles manifestam os sujeitos. Os indivíduos transformam o seu entorno e essas transformações afetam o que eles são e o que fazem. [...] Como um lugar pode ser um espaço onde a gente se constitui, um “lugar aprendente?”. Como pode participar da ação coletiva como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva? Isso passa pelas redes de conhecimentos

(saberes e experiências) que circulam e se ligam num dado território (SCHALLER, 2008, p. 69).

No entanto, as escolas quilombolas, bem como as demais escolas públicas, são instituições regadas pelos conceitos de classe para castrar as crianças nessas vivências do coletivo e bem comum, de maneira que essas crianças são subdivididas em classes ou turmas com crianças de idades iguais, para aprenderem conteúdos e metodologias semelhantes aos das demais escolas do país, que têm fundamentação traduzida mais em ideologias internacionais.

Muitas concepções, fora de seu contexto, são impostas às crianças, de modo que parecem a elas um universo longínquo de suas compreensões, pois esses conteúdos são trabalhados na maioria por “profissionais da cidade” que cultivam ideologias semelhantes aos dominantes, considerando o princípio da individualidade que se sobrepõe ao cooperativismo e ao comunitarismo vivenciados na Comunidade.

Sabemos que essa realidade é muito preocupante e precisa ser discutida com pesquisadores e pesquisadoras – fato esse que nos instigou a entrar nessa empreitada. Para tanto, vamos visualizar as Comunidades Quilombolas que compõe o território do município, conforme Mapa no Anexo A, para então entendermos a organização das escolas quilombolas do município, de acordo com o Anexo B, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para situarmos os locais onde a Educação Escolar Quilombola acontece.

Na sede da cidade de Alcântara, está situada a Prefeitura e as secretarias que compõem a estrutura administrativa dos bens públicos. Entre elas, encontra-se a SEMED onde o secretário responsável, juntamente com assessores e demais equipes de trabalho, desenvolve ações de políticas públicas voltadas para a Educação com gestão direcionada às escolas municipais.

Todavia, o plano de trabalho, estruturado a partir das ações realizadas pela SEMED, tem atividades coordenadas por gestores e gestoras de polo<sup>41</sup>, indicados pelo prefeito municipal e o secretário de educação, tendo como atribuição básica uma concepção ampliada de gestão das escolas. Para tanto, as escolas do município estão organizadas em dez polos de acordo com a proximidade geográfica das Comunidades em relação aos locais onde alunos e

---

<sup>41</sup> Polo é a denominação que será compreendida, neste trabalho, como uma forma de agrupar e organizar o trabalho em escolas sob a administração pública, comumente utilizada no sistema de educação em Alcântara – Maranhão, que agrupa as escolas por proximidade geográfica em relação ao local sede.

alunas moram, o que facilita, sobremaneira, o transporte escolar, para atender a população que vive nas Comunidades do entorno.

Do total desses dez polos, somente um – o Polo Sede – localiza-se na zona urbana de Alcântara, do qual fazem parte três escolas. Desse modo, o cenário educacional da zona rural do município é constituído por cinquenta e duas escolas distribuídas nos outros nove polos. Assim, temos um total de cinquenta escolas localizadas em áreas de remanescente de quilombos e duas que se localizam em povoados, porém não foram cadastradas no INEP como zona rural, as quais, somadas às três escolas localizadas na sede da cidade, perfazem um total de cinquenta e cinco escolas da rede pública com administração municipal, conforme o Censo Escolar (BRASIL, 2013). Portanto, a maioria das escolas localiza-se em Comunidades Quilombolas, fato que oportuniza, entre os grandes desafios educacionais, implementar uma Educação Escolar Quilombola contemplando ampla parte da população negra excluída dos processos educativos.

Desse modo, os dados apresentados confirmam a necessidade de um olhar diferenciado vislumbrado a partir da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que preconiza a inserção das discussões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a ser trabalhada na Educação; da Resolução nº 01 (BRASIL, 2004) fundamentada no Parecer nº 03 (BRASIL, 2004) do CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e ainda da Resolução nº 08 (BRASIL, 2012), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como destacado no Capítulo 3 deste trabalho.

Todo esse amparo legal, que fortaleceu a Educação Escolar Quilombola, ganha vida quando as leis são efetivadas pelas ações desenvolvidas pelos entes competentes. Nesse contexto, vale destacar a equipe de coordenação pedagógica gerida pela SEMED para garantir suporte ao trabalho desenvolvido por gestores, gestoras, professores e professoras nas escolas participantes dos programas e projetos<sup>42</sup> do governo federal em processo de implementação, convergindo ações subsidiadas de modo a acompanhar as escolas com assistência pedagógica, formação continuada dos/as profissionais da educação e formação inicial das crianças quilombolas.

Nesse cenário, enquanto critério metodológico da pesquisa, selecionamos uma escola presente na Comunidade Quilombola Cajueiro I, sede do Polo Cajueiro, para desenvolvermos nosso trabalho de campo. Adotamos, como critério fundamental, a presença na Comunidade

---

<sup>42</sup> Programas como Mais Educação, Atleta na Escola e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros.

de uma professora e dois professores graduados e com estudos em especialização, por serem quilombolas e engajados com as causas de seu povo.

Elegemos três procedimentos metodológicos para coleta de dados, a saber: um questionário respondido pelas crianças tendo como pergunta básica *Que escola temos?*; as rodas de conversa com as crianças que moram na Comunidade Cajueiro I sobre a Escola Quilombola; e uma produção de textos realizada pelos alunos e alunas sobre a Escola Quilombola. Desse modo, consideramos significativa a participação das crianças narrando suas percepções sobre a escola em que estudam.

Vamos pontuar algumas informações cedidas por pessoas moradoras na Comunidade Quilombola Cajueiro I em conversas informais registradas em diário de campo, com vistas a retratar como se constituiu a Educação Escolar na Comunidade em estudo.

Essa constituição escolar se deu a partir de fatos conhecidos sobre a vida no interior do Maranhão, onde as pessoas mais velhas se reuniam com as crianças na sala das casas, ensinando-as tanto a rezar, quanto as normas de respeito ao outro. No antigo Povoado Cajueiro, não existia escola. Existia sim, uma única pessoa que sabia ler e escrever, e que, portanto, era considerado um herói, sendo muito respeitado por todos da redondeza. Aos domingos e dias santos, reunia as pessoas e lia a Bíblia e ainda outras fontes de informações.

Com o passar dos anos, a educação formal acontecia em casas emprestadas, no salão de festa, na casa de forno ou debaixo de árvores, faltando materiais didáticos, merenda, cadeiras e outros itens necessários para o prosseguimento dos estudos das crianças. A maioria dos/as professores/as não era do local, mas da sede de Alcântara. Eles/as trabalhavam na comunidade uma semana e, em seguida, iam embora. Era somente uma professora ou professor para trabalhar numa classe multisseriada com quarenta e até quarenta e cinco alunos e alunas de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Somente no ano de 1970, a Comunidade ganhou os dois primeiros professores quilombolas.

Esclarecemos que, atualmente, no mesmo prédio escolar funcionam duas escolas (UECA e EMBG). A primeira, no turno vespertino, com a Educação Infantil (Maternal, Pré I e II) e os anos iniciais (1º ao 5º ano); e a segunda escola trabalha com os anos finais (6º ao 9º ano) da educação fundamental, ambas sob responsabilidade do sistema educativo municipal. Nesse mesmo prédio, funciona a sede de um dos polos que compõe a SEMED. Esse órgão acompanha os projetos e programas do governo federal e estadual a serem implantados e em implementação pelo sistema educativo.

Como foco de nossa pesquisa, apresentamos a seguir uma abordagem detalhada acerca do *locus* de nosso estudo. Começamos conhecendo o personagem que dá nome à Escola

Municipal Barão de Grajaú (EMBG), através de uma pequena biografia, com dados em mimeo cedidos pelo gestor. O nome Barão de Grajaú<sup>43</sup> foi um título nobiliárquico, restrito à nobreza monárquica, que recebeu Carlos Fernandes Ribeiro, um influente político alcantareense, líder do partido liberal. O Barão foi vice-presidente da Província do Maranhão, tendo exercido a presidência interinamente seis vezes (28/03 a 17/05/1878; 27/05 a 24/07/1880; 06/05 a 25/09/1883; 02/03 a 18/09/1884; 16/05 a 23/06/1885; e 30/06 a 03/08/1889). O fato mais marcante de sua vida, relacionado à História do Maranhão, foi um homicídio (1876) no qual sua esposa, Anna Rosa Viana Ribeiro, foi acusada de matar um escravo chamado Inocêncio, de 8 anos de idade, por meio de pancadas, além de matar outros escravos, crimes cujas provas haviam sido apagadas. O assassinato da criança provocou um grande choque social na época. Nesse contexto, destaca-se o promotor público Celso da Cunha Magalhães, o delegado de polícia do Termo da Comarca da Capital, Antonio José da Silva e Sá, assim como o 3º suplente de Antônio Joaquim Ferreira de Carvalho que conduziram o inquérito policial. Eles, mesmo não conseguindo a condenação, sujeitaram a ré ao júri popular (02/1877) e à prisão provisória, que manteve a baronesa encarcerada no aguardo pelo julgamento.

No decurso desses casos, Carlos Fernandes Ribeiro assumiu a presidência da Província interinamente (28/03 a 16/05/1878) e exonerou do cargo servidores públicos, membros e simpatizantes do partido conservador, assim como pessoas envolvidas diretamente no processo de apreensão da esposa, fatos que causaram impacto na política da Província.

Atualmente, a residência do Barão de Grajaú abriga o Museu de Arte Sacra do Maranhão. Trata-se de um sobrado do século XIX, localizado no Centro Histórico de São Luís, capital do Estado do Maranhão.

A educação formal na Comunidade Cajueiro I está presente na UECA,<sup>44</sup> onde, até 2004, o processo de aprendizagem ocorria através de aulas pela televisão (TV) com um professor por série para orientar e tirar dúvidas de alunos e alunas em todas as disciplinas. A partir de 2005, a UECA foi transferida da sede para a Comunidade Cajueiro I, no prédio da EMBG. Com a mudança, passou a ter professor e professora por disciplina e aumentou o número de Comunidades a serem atendidas, de tal modo que o número de alunos/as também aumentou significativamente. A UECA está situada, administrativamente, na SEMED com

---

<sup>43</sup> Verificar mais informações sobre o Barão de Grajaú em Viveiros (1999, p. 126-127). Como também consultar os Autos do Processo – Crime da Baronesa de Grajaú no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) localizado em São Luís, bem como trabalhos disponíveis *online*.

<sup>44</sup> Informações cedidas em conversa informal com o gestor da UECA: Prof. Ayo Pinheiro.

dependências legais no prédio situado na Comunidade e atende alunos/as (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental de diversas Comunidades, nas respectivas escolas e polos, funcionando como Anexos. Porém, a documentação do alunado é concentrada na SEMED, possuindo gestor geral, gestora administrativa e duas auxiliares de secretaria.

Ultimamente, nas escolas mencionadas, localizadas na Comunidade Cajueiro I, estudam crianças, adolescentes e jovens de dezesseis outras Comunidades Quilombolas que estão situadas nas proximidades, de modo que o transporte escolar atende à demanda de deslocamento de alunos/as para as escolas na sede do Polo Cajueiro. Agora, a escola atende à Educação Infantil e Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino, porém já funcionou com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma parte desses territórios quilombolas de Alcântara possui escolas que atendem parte significativa de estudantes da Educação Básica. Mas algumas pessoas, na idade de formação, migram temporariamente para estudar na capital São Luís - Maranhão e em outras cidades próximas, onde muitas vezes arrumam empregos, formam famílias e permanecem em situações diversas, entre o lá e o cá, transitando entre cidades e comunidades.

Figura 24 – Frente da Escola Quilombola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

A Escola localiza-se na zona rural e possui uma infraestrutura física ampla, sendo mantida com recursos oriundos dos governos federal e municipal. Nessa escola, trabalham dois professores e uma professora que nasceram e residem na Comunidade Quilombola Cajueiro I. Eles realizaram estudos em cursos de graduação e especialização. A professora

possui formação em magistério. A maioria dos/as professores/as realizou estudos em mais de um curso de especialização.

Com essa formação, os/as professores/as estão habilitados para trabalhar na implantação e implementação de programas e projetos, por meio dos quais as escolas definiram responsabilidades quanto ao cumprimento das suas metas. Assim, para a organização, junto à SEMED, da equipe técnico-pedagógica e do corpo docente, trabalham com as discussões de projetos, ouvindo a opinião, fornecendo apoio técnico e favorecendo o trabalho coletivo envolvendo os polos.

Por conseguinte, a participação da comunidade escolar diz respeito à possibilidade de discutir, sugerir e avaliar os projetos trabalhados na escola. As tomadas de decisões acontecem de forma coletiva em reuniões com a presença de gestores, gestoras e técnicos pedagógicos representantes da SEMED, de modo que a escola acolhe a Comunidade e participa de programas e projetos em eventos que envolvem todas as pessoas.

Quanto a um ambiente escolar bem organizado e agradável, entendemos que há uma tentativa de assim mantê-lo dentro das possibilidades da comunidade educativa. Um fato marcante é que a escola tem uma estrutura física diferente da convencional, as salas de aula têm as paredes da frente das salas baixas, o que, contudo, não incomoda os colegas de trabalho em salas vizinhas.

Figura 25 – Parte interna da Escola Municipal Barão de Grajaú



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

Quanto ao planejamento de ações, a escola define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias, assim como os planos de ação para alcançá-los. Além disso, são tomadas

decisões conjuntas em relação aos livros e recursos a serem utilizados para a melhoria da escola como um todo. Sendo assim, os objetivos são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar, que tem autonomia para decidir as metodologias, equipamentos e materiais a serem utilizados, tendo em vista a eficácia pedagógica, principalmente, nas discussões empreendidas na Semana Pedagógica<sup>45</sup>.

Em relação aos critérios de eficácia preconizados pelo documento Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como “resultados” sobre o desempenho geral da escola, temos: taxas de aprovação; reprovação; abandono; distorção idade-ano; e satisfação dos/as alunos/as, pais, mães, colaboradores/as e sociedade, que são os indicadores de melhoria das práticas de gestão e cumprimento das metas estabelecidas, elementos esses centrados no desempenho acadêmico dos/as alunos/as (BRASIL, 2006, p. 96). É pertinente mencionarmos que os referidos dados são registrados anualmente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que o abandono e a distorção idade/ano escolar têm diminuído consideravelmente, ao mesmo tempo em percebemos um aumento da aprovação traduzida na redução da reprovação.

Embora os resultados do IDEB apontem dados preocupantes no requisito desempenho geral da escola, há fortes evidências de que as metas estabelecidas nos planos de ação da escola são traduzidas na crescente satisfação da equipe escolar em relação aos serviços prestados e na melhoria da qualidade dos processos de gestão e serviços da escola. Diante desse contexto, é imprescindível que haja uma elaboração do PPP para que as ações sejam planejadas e executadas e, assim, atendam ao princípio da Gestão Democrática, com a participação da comunidade.

#### **4.4 A integração entre o PPP das escolas municipais e a nossa pesquisa**

Conversamos sobre os modos como poderíamos integrar o trabalho com o PPP das escolas municipais de Alcântara com esta Tese de Doutorado e acatamos os argumentos que nos parecem pertinentes para incluirmos as atividades de docente, pesquisadora e extensionista no Curso de Pedagogia (CCSST/UFMA).

---

<sup>45</sup> A Semana Pedagógica é um espaço de discussão, tempo planejado e articulado para estudos e para tomar decisões em equipe para a prática educativa da escola durante o ano letivo. Portanto, é realizada geralmente no início das atividades anuais a fim de direcionar o fazer da escola como um todo, de modo que há a participação da comunidade escolar.

Por esse motivo, incluímos neste trabalho, como parte do caminho metodológico da pesquisa acerca das percepções das crianças – alunos e alunas – sobre a escola, questionários aplicados para a elaboração do PPP das escolas municipais, como uma técnica de pesquisa realizada em Comunidades Quilombolas no Município de Alcântara - Maranhão, uma vez que durante seis meses (agosto/2013 a janeiro/2014) realizamos um trabalho de consultoria pelo Projeto ALMA (CCSST/UFMA) nas escolas da SEMED.

Essa aproximação com as escolas quilombolas nos permitiu construir reflexões sobre a pesquisa *com* crianças em busca de aprofundar a compreensão, a partir das respostas das crianças que participaram da referida pesquisa. Para tanto, no primeiro momento, mobilizamos a equipe técnico-pedagógica da SEMED, assim como gestores e gestoras de dez polos, líderes comunitários/as, pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professores, professoras, funcionários e funcionárias das cinquenta e cinco escolas que atendem as Comunidades Quilombolas do município.

Como parte da mobilização com todos os que participam da vida na escola, realizamos uma reunião inicial em cada um dos dez polos, nos quais está organizado o sistema municipal de educação, e isso nos permitiu uma efetivação de atividades de sensibilização, as quais possibilitaram aos participantes conhecer, teoricamente, um PPP, bem como identificar quais os passos a seguir para a elaboração do documento na escola de pertença.

Como complemento dessas atividades, elaboramos um questionário que foi respondido pelos pais, mães, responsáveis e estudantes da educação fundamental, a partir de quatro perguntas semiestruturadas: *Que escola temos? Que escola queremos? Como são as aulas? O que mais admiramos nos/as professores/as?* Para tanto, alunos e alunas tiveram a oportunidade de opinar sobre a escola quilombola em discussão, inclusive utilizando desenhos como expressão de sua compreensão. Neste trabalho, focalizamos o seguinte questionamento: *Que escola temos? Porque ele vem ao encontro do objetivo deste trabalho de Tese que é compreender as percepções sobre a escola atribuídas por crianças quilombolas.*

Os questionários aplicados nas escolas municipais dos dez polos totalizaram um número de 1.898 no segmento de pais, mães e responsáveis como avós, tios e tias, entre outras; e 3.199 alunos e alunas, o que equivale a 5.097 questionários respondidos, contemplando quase a totalidade das escolas administradas pela SEMED (2013). Em seguida, selecionamos os questionários da EMBG que foram respondidos por crianças alunos e alunas de 07 a 12 anos de idade dos anos iniciais da educação fundamental.

Após esse primeiro momento de coleta de dados, realizaram-se outros encontros nas escolas com a equipe técnico-pedagógica e gestores/as para acompanhamento da construção

do PPP, que se encontra atualmente em processo de elaboração, tendo como base a conjuntura histórica. Nesse contexto, os agentes educativos vivem uma ação de amadurecimento, pois passaram a refletir sobre a importância desse plano para a conquista de uma educação planejada como expressão de qualidade<sup>46</sup> na aprendizagem das crianças. Além disso, a totalidade e a adequação dos dados<sup>47</sup> apresentados pelas crianças são agora o primeiro passo da trajetória deste trabalho ao revelar resultados por meio de diálogo com teóricos que estabelecem uma compreensão do nosso objeto de pesquisa.

A palavra projeto significa “lançar-se para frente”, antever um futuro diferente do presente. Implica ter metas e objetivos voltados para cumprir a função social da escola, possibilitando seguir com segurança, tendo em vista que as ações são definidas a partir de discussões na comunidade escolar, bem como dos segmentos envolvidos, representados pela gestão, professores/as e comunidade em geral, que reconhecem suas responsabilidades quanto à educação das crianças, jovens e adultos, de modo que organizam ações visando atingir os objetivos propostos.

Esses objetivos são traçados no PPP, que se configura como um autorretrato da organização da escola do ponto de vista administrativo, financeiro e pedagógico. Por esse motivo, as interfaces do processo educativo são orientadas pela partilha realizada pelos segmentos da escola e neste trabalho está também a busca de qualificação técnica delineada em ações coletivas. O referido documento consolida a identidade da escola, quando elaborado a partir da realidade escolar com a participação dos segmentos, que contribuem para a elaboração, implantação, implementação e articulação de políticas educacionais do sistema público. Para tanto, precisa organizar informações pertinentes à escola e, acima de tudo, assegurar que cumpra a função social de forma democrática, permitindo a formação da cidadania e a melhoria na qualidade da educação.

Considerando que a referida escola,<sup>48</sup> campo deste trabalho, não havia produzido o seu PPP, surgiu a necessidade de elaborar e programar ações coletivas na construção do diagnóstico sobre a educação. Assim, com o questionário aplicado junto às crianças, conforme

---

<sup>46</sup> Para Teixeira (2005, p. 20), “a educação de qualidade também é relacionada ao conhecimento, pois esta possibilita e viabiliza a construção do conhecimento e uma educação com um compromisso construtivo”.

<sup>47</sup> Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente, nas descrições que fazem. “Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências. [...] Esta abordagem pressupõe um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa” (FINI, 1994, p. 28-29).

<sup>48</sup> Igualmente para as demais escolas que compõem o sistema educativo municipal.

procedimento apresentado a seguir, intencionamos levantar situações problemas, propostas para as ações e metas e probabilidades metodológicas, bem como elencar valores e princípios educativos.

#### **4.5 As rodas de conversa como provocação na pesquisa *com* crianças**

Outro procedimento que utilizamos para recolha de dados junto às crianças, fundamenta-se no protocolo do Projeto “Narrativas: o que contam as crianças sobre a escola” (PASSEGGI *et al*, 2011), que propõe rodas de conversa nas quais as crianças dialogam imaginariamente com um pequeno alienígena, o Alien<sup>49</sup>, como elemento provocador da linguagem coletiva sobre a escola quilombola na qual estudam.

Diante disso, na operacionalidade deste trabalho, para recolhermos as narrativas, a partir do exercício de expressão da linguagem das crianças, ouvimos o jeito singular de se posicionarem frente ao pequeno Alien – como mediador intercultural, ou seja, um ser de outro planeta que almeja conhecer a Escola Quilombola – como dispositivo ao diálogo, para discorrerem sobre o que pensam, sabem e vivem em um local familiar: a escola de infância.

A participação das crianças nas rodas de conversa se deu a partir das indicações do professor e gestor, bem como da nossa proposta de contar com as crianças pertencentes à Comunidade com idade de 07 a 12 anos; a disposição das crianças de participarem das rodas de conversa; a distância da Comunidade em relação à sede da cidade; as condições de locomoção; e, ainda, o acesso, no turno (vespertino), aos alunos dos anos iniciais da educação fundamental, critérios que possibilitaram nossas atividades na Comunidade Quilombola Cajueiro I, onde se localiza a escola em foco.

---

<sup>49</sup> Nas rodas de conversa, o Alien participa como instrumento de mediação da linguagem em forma de resposta às perguntas propostas pela pesquisa com base no Roteiro do Protocolo do Projeto “Narrativas Infantis: o que contam as crianças sobre a escola?” (PASSEGGI *et al*, 2011), apresentado no próximo capítulo.

Figura 26 – O pequeno alienígena Alien



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

As rodas de conversa aconteceram no terreiro da casa do professor e gestor Adilo Torres, na Comunidade em que as crianças moram. Realizamo-las para sabermos como as crianças narram os conhecimentos sobre a escola, o que fazem e aprendem na escola, como constituem as amizades e se relacionam com colegas, quem são os professores e professoras, e quais temáticas emergem das suas falas. Para tanto, indagamos em rodas de conversa para que elas esclarecessem ao Alien: O que é uma escola? Como é a escola? Para que serve a escola? O que fazem na escola?

Nesse momento, contamos, na primeira roda de conversa, com um número de cinco crianças do sexo feminino; e na segunda, com quatro crianças do sexo masculino. Cada grupo se organizou espontaneamente e as meninas prontificaram-se a ser as primeiras, em seguida, os meninos. Os comportamentos das crianças foram variados: alguns falaram respondendo cada pergunta para si e para os colegas; alguns incentivavam os outros a responderem; e algumas crianças não conseguiram falar sequer uma palavra, apenas balançavam muito a cabeça com afirmações positivas e ou negativas.

Mergulhamos no material coletado em um esforço de compreensão, através do fio argumentativo, essencial tanto para a qualidade científica quanto para a beleza do texto.

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva (MOURA; LIMA, 2014, p. 100).

Buscamos redigir, em estilo simples e pessoal, um texto científico com consistência epistemológica, a partir do que narram as crianças da Comunidade Quilombola Cajueiro I sobre a escola em que estudam. Nossa intenção inicial foi possibilitar um espaço de conversação para captar as impressões primeiras sobre como as crianças quilombolas concebem a escola, a amizade, os professores e as professoras, com uma apreciação mais atenta e sensível.

Figura 27 – Grande roda com crianças da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Nesse sentido, ratificamos que, com os pés no chão quilombola, estamos construindo reflexões baseadas em pesquisas *com* crianças enquanto indivíduos de direitos, contribuindo, desse modo, com os fundamentos epistemológicos e relacionais de conhecimento de parte da realidade do contexto em estudo.

Percebemos o grande desafio de trabalhar os dados das narrativas infantis coletados em rodas de conversa com crianças quilombolas, pois é salutar que ecoem os saberes advindos da construção social da realidade marcada pela fala da criança que se expressa, através das situações comuns de sua unidade identitária. Daí porque a confrontação permanente entre o saber local, enquanto categoria nativa, e o saber global, no sentido de conceitos abstratos, se faz necessária para que novas aprendizagens possam emergir.

Nesse viés, buscamos na pesquisa *com* crianças apreender suas falas registradas com os instrumentos que elegemos (câmara filmadora e fotográfica) e incentivá-las por meio do Alien (dispositivo escolhido para provocá-las) a partir das rodas de conversa, nas quais

observamos os momentos de reflexividade evidentes nas pausas silenciadas ou gesticuladas e a recuperação de conhecimentos presentes na memória e, portanto, carregados de significados internos e externos.

Ao ouvirmos as falas que foram gravadas e transcritas, ficamos incomodadas com as frases curtas, com o silêncio, com as repetições das falas dos/as colegas, com o nosso desespero de querer “arrancar palavras” daquelas crianças e, igualmente, incomodadas por não termos aproveitado as rodas como esse espaço de fala, reflexão e aprofundamento do dito e até percepção do não dito. Nesse sentido, os encontros no Grupo de Pesquisa (GRIFARS), com os colegas e a orientadora, nos chamou atenção para nos atermos mais a aproveitar o envolvimento das crianças com o Alien como mediador e encontrar “pérolas preciosas” de um momento ímpar em que se colocam na reflexividade do que sabem sobre a escola quilombola.

Entendemos que em se tratando de rodas de conversa com crianças sobre a escola quilombola, elas apresentam dados que se encontram na dinâmica de suas percepções individuais e coletivas, mas ambas situadas no campo social e postas no âmbito das relações humanas. Uma vez que é no limiar da subjetividade, centrada no processo de apropriação e mediação da *práxis* social que as percepções das crianças se incorporam na dimensão psicológica e se projetam gerando reflexividade na *práxis* individual de cada participante do processo de pesquisa.

E aqui vale uma pequena abordagem relativa à circularidade. Para a cultura negra (no singular e no plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 61).

Essas falas expressam percepções construídas e traduzidas com profundidade capaz de revelar a si e a outrem os espaços sociais e culturais como contextos singulares nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a participação de crianças quilombolas nas rodas de conversa evidenciam suas linguagens e traduzem suas singularidades.

Por fim, consideramos as narrativas das crianças na escola da educação fundamental da Comunidade Quilombola Cajueiro I, em relação a como aprendem a ler e escrever os signos recomendados nas matrizes curriculares oficiais e, acima de tudo, como compreendem sua posição identitária no mundo e seu pertencimento étnico, tendo consciência dos saberes

inscritos no seu corpo biológico e cultural, potencialmente libertadora, a partir de ambientes educacionais constituídos para tais atividades, entre eles, a escola da infância.

#### **4.6 A escola narrada na produção textual das crianças**

Como terceiro procedimento metodológico, solicitamos uma produção de textos, com o tema “Minha Escola”, às crianças dos anos iniciais da educação fundamental, contando com o apoio de seus agentes educativos: professor, professoras e gestor da escola. Assim, o texto narrado pelas crianças deu sentido ao todo, porque os conteúdos expressam as vivências experienciadas durante o processo de aprendizagem dessas crianças em suas escolas de pertença.

A utilização da metodologia enriqueceu a possibilidade de explorar, de forma objetiva e subjetiva, as crianças de quilombos dentro de suas realidades e de interpretar o conhecimento que asseguram sobre as raízes, a historicidade e a vida no cotidiano da escola. No caso deste estudo, os sujeitos são crianças quilombolas que constroem, diariamente, saberes sobre e na escola e aprofundam conhecimentos que fortalecem a cultura escolar.

Assim, as informações adquiridas foram fundamentais para a compreensão do que se refere aos espaços e tempos utilizados por crianças quilombolas para apresentação de suas percepções ou propostas. Isso subsidia a dinâmica educativa permeada de saberes que interagem na comunidade escolar e enriquecem as identidades, oportunizando a construção de uma cultura escolar voltada para atender os anseios de suas comunidades de pertença.

É nesse intuito que a escola, inserida nesse espaço social, encontra aliados na efetivação de práticas que lhes são peculiares. Todavia, temos consciência de que novas práticas acontecem e igualmente efetivam procedimentos educativos, os quais ganham a dimensão de organizadores das dinâmicas de aprendizagens voltadas à formação inicial das crianças quilombolas.

Aceitamos o compromisso de dar rigor e cientificidade ao campo metodológico na interpretação de uma teoria que provoque a reflexividade processual. Dessa forma, a descrição das características da comunidade quilombola, da escola e das crianças pesquisadas, conforme as ideias apresentadas, possibilitou agregar informações quanto à compreensão do contexto social e educacional pesquisado.

Portanto, o conhecimento social das crianças, como base conceitual, aponta para a compreensão gradual deste estudo, aliado à elaboração teórica sucessivamente feita e refeita a

partir dos dados conhecidos, considerando que “o conhecimento comum e o conhecimento científico estariam conectados em uma continuidade perfeita” (KAUFMANN, 2013, p. 44).

A relevância pessoal e científica deste estudo está em trabalhar os resultados, a partir do início da investigação com a fabricação da teoria, pois, no entendimento de Kaufmann (2013, p. 135), essa construção “se situa no instante em que o pesquisador, após ter contemplado todo seu material, decide tratar do seu conteúdo, para chegar enfim a um texto sociologicamente elaborado”. Contudo, temos a inquietação quanto a fazer as interconexões entre o saber local e o global para, então, construir uma tese coerente com o percurso da construção da pesquisa.

Destarte, ao contribuir com a visibilidade da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação *com* crianças quilombolas sobre o desvelar da escola constituída em suas Comunidades, conjecturamos igualmente sobre a riqueza da Educação (Escolar) Quilombola bem como sobre o repensar de práticas educativas *com* crianças nas Comunidades de suas pertenças.

Para isso, conhecer a realidade social e educativa da Comunidade foi necessário para entendermos a estrutura interna e externa numa constante movimentação entre a propriedade dos bens, a organização das famílias no sistema de parentesco e o poder que é atribuído às crianças no seio comunitário. Assim, a finalidade desta pesquisa se encontra no fato de contribuir com a construção de registros sistematizados e publicados de dados coletados em documentos oficiais ou nos legados elaborados pelas experiências cotidianas das crianças na comunidade educativa.

**CAPÍTULO 5 - EM MEIO À FLORAÇÃO EMERGEM PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA QUILOMBOLA**



**A transcendência emerge (NERTAN DIAS, 2016)**

Na ilustração “A transcendência emerge”, de Nertan Dias (2016), entendemos que é tempo de comunicar a boa nova da maturação dos frutos (narrativas) e como se desdobram em possibilidades de degustar saberes advindos da cultura da Escola Quilombola, assim como de anunciar o renascer em cada fruto/feto pronto para germinar as boas novas e nascer/renascer pela transcendência de si e de outrem.

Dos vários contextos percorridos, apresentamos agora as análises dos dados recolhidos, que ora se juntam num texto único, ora se preparam para deixar transcender a magnífica novidade: o aprender e o formar com o pé fincado no chão quilombola e a mente (útero) na ancestralidade circunscrita em territorialidade de pertença.

Então, os frutos advindos da floração passam por processos singulares de aprendizagem ressignificados pela autoformação biografizada nesta tese, de modo que a Escola Quilombola seja a tradução desse jeito singular de se portar no mundo enquanto revelação de sua função básica de contribuir para que as crianças possam ler, escrever e conviver com os pares na constituição de uma cultura escolar que perpassa as aprendizagens de cooperação mútua.

As crianças falam do que enxergam de fora para dentro, da maneira como vão se constituindo como aprendentes e construindo novos saberes. Suas narrativas produzem uma relação com o novo. Assim, como as crianças quilombolas recebem e incorporam a estranheza e, em seguida, o acolhimento em receber o outro, as demais crianças podem ter o mesmo gesto. Contudo, ressaltamos que estamos falando de crianças pesquisadas que são receptivas no seu jeito peculiar de ser. Temos o exemplo do Alien, que virou um novo amigo devido à capacidade dessas crianças de receber o outro, atitude basilar da infância, que cria e recria a dimensão do cuidado como possibilidade de compartilhar o sonho e a realidade.

De concordata com Freire (2007), “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” sobre as narrativas que as crianças quilombolas expressam da escola em que vivem. Narrativas que se constituem de um processo formativo e se constroem pela *práxis* reflexiva de suas ações e palavras, bem como das de seus pares.

Portanto, neste capítulo de análise dos dados, vamos em busca dos frutos que a árvore cajueiro e a árvore do conhecimento nos oferecem entre as variadas formas de expressão, as performances, os rituais e os subsídios essenciais do rico campo de pesquisa *com* crianças.

*Pesquisa para constatar,  
constatando, intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer  
o que ainda não conheço e  
comunicar ou anunciar a novidade.*

(Freire, 2007)<sup>50</sup>

Com base nesse pensar, expresso na epígrafe, nos motivamos a pesquisar, constatar e intervir (se necessário for) para, assim, conhecer e, conhecendo, comunicar a boa nova pela palavra vivida aos povos quilombolas e aos pares sobre as narrativas das crianças sobre a escola. Compreendemos que o processo formativo diário transita pelo pensar freireano nos autorizando, pela pesquisa e suas nuances, a nos formar pela *práxis* de professora, pesquisadora e militante por meio da reflexividade vivenciada nessas ações diárias.

Não obstante, se fez necessário conhecer a realidade social e educacional da Comunidade Quilombola Cajueiro I, já apresentada anteriormente, para termos um entendimento da sua estrutura, interna e externa, em movimentação em meio a esse espaço circunscrito sob a égide dos antepassados de origem africana e, portanto, assentado na ancestralidade com valores herdados do mundo afro que são traduzidos em forma de comunicação, com ênfase na oralidade, comumente manifesta nas relações sociais.

Esclarecemos que a escola em estudo está dentro de uma Comunidade Quilombola e, em ambas, acontecem relações de vivências, em rituais que não as tornam diferentes das demais escolas e comunidades pela natureza que imprimem. Por esse motivo, também consideramos os valores individualmente, como parte integrante de um todo, os quais, juntos, emanam cargas valorativas de grande expressividade na formação das crianças e de seus pares na Comunidade [Educação Quilombola] e na formação de crianças, alunos e alunas, [Educação Escolar Quilombola] e seus responsáveis com uma autoformação continuada diária.

Para apresentarmos as percepções sobre a escola quilombola na perspectiva das crianças, organizamos os resultados em subtítulos: “Panorama da escola quilombola através dos questionários”; “Análise das narrativas em rodas de conversa”; e “Textos escritos sobre ‘Minha Escola’”. Para tanto, fazemos uma análise da escola na perspectiva funcionalista (BARROSO, 2008), trazendo as finalidades e as normas da escola quilombola. Depois, partimos para uma análise da escola na perspectiva estruturalista (BARROSO, 2008),

---

<sup>50</sup> Confira a expressão “boniteza” na obra de Freire (2007), ver as Referências.

destacando a estrutura da escola e sua organização pedagógica. E finalizamos com uma análise da escola na perspectiva interacionista (BARROSO, 2008), discutindo as relações uns com os outros, as relações com os espaços e as relações com os saberes. De maneira que os apresentaremos nos subtópicos enumerados, a seguir.

### 5.1 Panorama da escola quilombola através dos questionários

Como apresentado na metodologia, no Capítulo 4 deste trabalho, passamos a refletir sobre as falas externalizadas por meio dos questionários respondidos pelas crianças<sup>51</sup>, alunos e alunas, da escola quilombola da Comunidade Cajueiro I. Realizamos o levantamento, registrado no Quadro 1, em que destacamos, com relação a esses sujeitos, o número de crianças por ano escolar, idade e sexo.

Quadro 1 – Crianças por ano escolar, número de crianças, sexo e quantidade por idade

Ano Escolar	Número de Crianças	Sexo <sup>52</sup>	Quantidade por Idade
3°	10	4 F 6 M	03 de 08 anos 05 de 09 anos 01 de 10 anos 01 de 11 anos
4°	10	10 M	02 de 09 anos 02 de 10 anos 05 de 11 anos 01 de 12 anos
5°	27	13 F 14 M	03 de 09 anos 01 de 10 anos 14 de 11 anos 09 de 12 anos
Total	47	17 F 30 M	03 de 08 anos 10 de 09 anos 04 de 10 anos 20 de 11 anos 10 de 12 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa por meio dos questionários (2013)

Conforme o Quadro 1, as crianças estudam no 3°, 4° e 5° anos iniciais da Educação Fundamental, sendo que: do 3° ano, são dez crianças na faixa etária de 8 a 11 anos; do 4° ano, dez crianças de 9 a 12 anos; e do 5° ano, vinte e sete crianças de 9 a 12 anos, perfazendo

<sup>51</sup> Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), as crianças receberam nomes de origem africana para representá-las a fim de preservar o seu anonimato.

<sup>52</sup> A abreviatura F para o sexo feminino e M para o sexo masculino.

quarenta e sete crianças no total. Dezesete são do sexo feminino e trinta do sexo masculino. Portanto, o percentual de 36,17% são meninas e 63,83% são meninos, isso mostra que, nas carteiras escolares da escola quilombola, prevalece uma educação formal que atende mais meninos nos anos iniciais. O número de meninas estudando, ainda é bastante inferior aos meninos, mesmo após anos de lutas e sofrimentos em prol do acesso de meninas ao conhecimento formal na sociedade brasileira, não diferente da realidade maranhense em estudo.

Assim, levantamos um olhar para além do sexo biológico de pertencimento, pois de acordo Boff (2004, p. 81/2),

[p]recisamos ultrapassar essa visão excludente e entender a sexualidade num nível ontológico, não como algo que o ser humano tem, mas como algo que ele é. O masculino não diz respeito somente ao homem, mas também à mulher. O feminino não ganha corpo apenas na mulher, mas também no homem. Esse feminino representa o princípio da vida, de criatividade, de receptividade, de enternecimento, de interioridade e de espiritualidade no homem e na mulher. [...] O resgate do princípio feminino junto com o do masculino propicia uma nova inteireza à humanidade, ao transcender as distorções na relação homem-mulher.

Essa visão ontológica transcende a concepção limitada de masculino e de feminino, pois ressignifica a libertação humana que ultrapassa as ideologias de poder e dominação. Desse modo, na cultura afro-brasileira, por exemplo, buscamos compreender o humano enraizado em vivências coletivas e em sintonia com o princípio da vida, valorando o masculino e o feminino como construção diária.

Descrevemos alguns pontos observados, considerando as idades das crianças pesquisadas, bem como o turno que elas estudam, qual seja: o vespertino. A faixa etária varia de 8 a 12 anos, esse dado é considerado a fim de também revelar que a idade/ano escolar dessas crianças está defasada, fato bem evidente. Essa é uma realidade advinda dos processos de exclusão pelos quais passam as pessoas na idade escolar causada pela inadequação das políticas públicas educacionais no Maranhão. Essa situação carece de medidas pedagógicas variadas para superação desses descaminhos na Educação Básica, bem como de políticas públicas com objetivos e metas voltados à melhoria da aprendizagem das crianças, principalmente daquelas que estão na Educação Fundamental.

A idade é um atributo que constitui um dos elementos essenciais da identidade física e social das pessoas. Nesse sentido, teóricos de várias áreas do conhecimento estudam as fases de desenvolvimento humano desde tempos remotos, objetivando compreender o processo de

aprendizagem que ocorre em cada fase e as necessidades e os interesses de viver esse processo com significado.

Observamos que a defasagem idade/ano escolar é acentuada nas crianças e isso implica dizer, a nosso ver, que o sistema educativo público não está dando conta da função de universalizar a Educação Fundamental e tampouco de garantir a qualidade na aprendizagem a partir de competências e habilidades mínimas subscritas nos currículos do Núcleo Comum, através das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Diante disso, fizemos o registro dos dados por ano escolar para facilitar nossa visão, de modo que organizamos as informações reveladas pelas crianças e sintetizamos-las, em linhas gerais, a partir das perspectivas estruturalista, funcionalista e interacionista (BARROSO, 2008). Nosso objetivo não é enquadrá-las, mas facilitar a sua visualização, por entendermos que colaboram para uma melhor compreensão dos dados produzidos *com* as crianças.

Para tanto, percorramos as narrativas das crianças para apreendermos como está dimensionada a escola quilombola. Segundo nossa análise, no 3º ano, nenhuma das crianças revelou dados relacionados às perspectivas funcionalista e interacionista. Dando continuidade, organizamos os dados dos alunos do 4º ano nas perspectivas funcionalista e estruturalista, visto que não encontramos, na fala deles, nenhum dado correspondente à perspectiva interacionista. Já no 5º ano, contemplamos dados de acordo com as três perspectivas – funcionalista, estruturalista e interacionista.

Quadro 2 – Ano escolar e as perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista

Funcionalista	Estruturalista	Interacionista
3º Ano	3º Ano	3º Ano
	Kitwana (9 anos): <i>Ela é suja; horrorosa; feia; cheia de buraco.</i> Ajani (9 anos): <i>A minha escola é bonita.</i> Adunbi (8 anos): <i>Feia; mal pintada.</i> Abdalla (8 anos): <i>Bagunçada; desarrumada; velha; horrorosa.</i> Khalfan (8 anos): <i>Bagunçada; horrorosa; parede quebrada; banheiro.</i> Baruti (8 anos): <i>Suja; bagunçada; horrorosa; parede quebrada; banheiro fedorento.</i> Deká (11 anos): <i>Uma escola suja; bagunçada; cheia de mato.</i> Aamori (8 anos): <i>Suja.</i> Shafira (9 anos): <i>Horrorosa; não</i>	

	<i>presta; bagunçada, suja.</i> Ashia (10 anos): <i>Suja.</i>	
4º Ano	4º Ano	4º Ano
Enzi (10 anos): <i>Uma escola que ainda não está preparada para receber atendimento educacional.</i> Adebayo (11 anos): <i>Uma escola educativa. Uma escola que não está preparada para o atendimento de qualidade.</i> Daude (11 anos): <i>Ainda não está preparada por uma educação de qualidade.</i>	Chinua (9 anos): <i>Temos uma escola feia; sem merenda.</i> Azi (10 anos): <i>Ainda não está preparada para uma educação de qualidade.</i> Chui (11 anos): <i>É uma escola que ainda não está preparada para a educação.</i> Foluke (12 anos): <i>Escola com conforto.</i> Chika (11 anos): <i>Uma escola muito boa.</i>	
5º Ano	5º Ano	5º Ano
Ade (11 anos): <i>Escola pública.</i> Keita (11 anos): <i>É uma escola boa, mas que temos lutas.</i> Kenia (11 anos): <i>Uma escola boa; que temos tudo que queremos.</i>	Dada (11 anos): <i>Nossa escola é boa; e grande.</i> Shaira (11 anos): <i>Uma escola boa e má ao mesmo tempo.</i> Zunduri (11 anos): <i>Temos uma escola boa; com pinturas diferentes.</i> Aiyetoro (11 anos): <i>Uma escola boa no sentido dos professores que são inteligentes; uma escola boa.</i> Diara (12 anos): <i>Uma escola que não dá merenda todos os dias; os banheiros que não tem pia; os professores faltam demais; os ônibus todos quebrados.</i> Essien (12 anos): <i>Eu desejo ter uma escola linda; grande; e organizada.</i> Leiza (11 anos): <i>É uma escola muito bagunceira; mas legal; e grande.</i>	Rulika (10 anos): <i>Uma escola com muito respeito; com deficiência; tem respeito por todos.</i> Jabarl (12 anos): <i>Uma escola com respeito; educação; alegria; e compaixão.</i>

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo através de questionários (2013).

Em consonância com as falas transcritas anteriormente, o que as crianças do 3º ano da Educação Fundamental narraram está dentro de uma visão que consideramos estruturalista, conforme classificamos suas falas no Quadro 2, ou seja, uma visão voltada para a estrutura física da escola. Equivale a pensarmos que a forma, segundo a qual as crianças percebem a escola quilombola, limita-se à materialidade e à organicidade, atribuídas a partir de características negativas ou problemas registrados com base na realidade e, também, com esperança de ver a boniteza do lugar onde aprendem. Nesse sentido, é que, “adotando uma perspectiva mais estruturalista, muitos autores põem em evidência o fato de que a instituição educativa não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz ela própria uma cultura específica” (BARROSO, 2008, p. 183), que pode ser uma cultura de denúncia das condições adversas e/ou de anúncio das boas novas.

As crianças mostram em suas falas que a escola vive a ambiguidade de estar ora funcionando como um sistema que autorregula, ora como um sistema autônomo nas funções básicas de instruir, educar e formar. Ajani, 9 anos, (2013) narrou: “*a minha escola é bonita*”, declaração que nos leva a considerar que sua escola é bonita, mas também a pontuar se essa seria a escola ideal ou se é seu jeito de perceber o seu local de estudos? Em contraponto ao seu posicionamento, nove alunos e alunas falaram da sujeira e da bagunça, notaram as paredes quebradas e denominaram a escola de horrorosa, feia, velha, cheia de buraco, mal pintada, cheia de mato e com banheiro fedorento, segundo exposto acima.

As primeiras percepções escritas no questionário falam da estrutura física da escola (paredes e banheiros) em mau estado de conservação, caracterizando-a como suja, horrorosa, desarrumada, bagunçada e velha. Entendemos, portanto, pelas respostas das crianças, que elas estudam numa escola “suja”, o que denota uma estrutura física incompatível com um lugar destinado à aprendizagem, que passa pela dignidade e melhoria com material escolar, espaço para brincar e mais qualidade.

Essa constatação do que falaram as crianças nos questionários, se opõem ao que foi descrito sobre a escola no item antecedente, considerando que essa diferença de percepções, se explica pelo fato de que houve uma reforma no prédio escolar, e que agora a escola não é mais assim como anteriormente.

Além disso, trazemos à tona um documento (BRASIL, 2006, p. 95) que avalia a qualidade da escola brasileira de acordo com um dos critérios de eficácia nomeado de “infraestrutura”, que se relaciona com as condições materiais de funcionamento, ou seja, instalações e equipamentos, servindo para que a aprendizagem aconteça de forma adequada na escola. Dessa maneira, convém esclarecer que o prédio escolar em estudo foi reformado em 2015 e está bem conservado, tendo em vista que apresenta uma aparência estética mais atrativa.

No que diz respeito à sua estrutura física, na escola, existe uma sala onde estão os livros para realização de atividades em aula ou como fonte de pesquisa de professores e professoras no local, ou ainda em casa, quando são levados como empréstimos pelas crianças.

Figura 29 – Crianças na biblioteca da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015)

Nesse mesmo lugar, foram instalados os computadores com internet rural pela “Operadora Claro”, que são utilizados para pesquisa sobre temáticas desenvolvidas em aulas e/ou para comunicação pelas redes sociais da comunidade escolar.

Os banheiros são limpos e, portanto, utilizados adequadamente pelas crianças, de modo que elas parecem ter consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar como um todo e contam com o apoio das pessoas auxiliares de serviços de limpeza.

A cozinha está em ordem e possuem equipamentos adequados (fogão, *freezer*, geladeira, armários, mesas, pias, filtros), utensílios para preparar e distribuir a merenda (panelas, liquidificadores, colheres, facas, pratos, copos) e estoque de alimentos organizados em prateleiras, entre outros. Além disso, as pessoas que trabalham nesse setor utilizam equipamentos de proteção individual.

Essa qualidade almejada passa, segundo Foluke, 12 anos, (2013) por uma “*escola com conforto*”. Essa característica, solicitada à estrutura administrativa, requer ações contundentes dos responsáveis pelo sistema educacional municipal, pois é evidente que as crianças sonham com uma escola em condições físicas adequadas para o aprender, de modo que, assim, possam se orgulhar de estudar nela.

Ratificando a explanação ora apresentada, entendemos, pelas falas transcritas, que as crianças, por um lado, denunciam problemas na escola, como desabafo infantil, dada a sua espontaneidade e, por outro lado, anunciam seus sonhos de um lugar melhor para estarem durante boa parte de suas vidas. Diante disso, nos perguntamos: O que pode ser feito

inicialmente para a conquista de um lugar aprendente de qualidade? Para tanto, Freire (1996, p. 22) nos diz que:

O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavras-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo. Nesse sentido, o diálogo como palavra-ação além de fazer a crítica em forma de discurso se compromete concretamente com aquilo que denuncia e/ou anuncia.

Essa dialética, entre os participantes do processo, lhes oportuniza dialogarem criticamente em prol de mudanças em relação a determinada situação. Desse modo, a escola, querida por esses alunos e alunas, precisa primar por elementos estéticos e operacionais, com espaços e equipamentos que contribuam com uma aprendizagem em consonância com as necessidades concretas de uma escola educativa, com conforto e qualidade para as crianças.

A escolha da perspectiva funcionalista nos ajuda a entender o que falam as crianças sobre a escola em estudo. Assim, os alunos e alunas do 4º ano percebem que a escola em estudo é, como para Enzi, 10 anos, (2013) “*uma escola que ainda não está preparada para receber atendimento educacional*”; mas que, para Adebayo, 11 anos, (2013) é “*uma escola educativa*”. No mesmo sentido, as crianças Azi, 10 anos, e Daude, 11 anos, (2013) são unânimes em afirmar que “*ainda não está preparada por uma educação de qualidade*”, ao que Chui, 11 anos, (2013) ratifica dizendo que “*é uma escola que ainda não está preparada para a educação*”. Nesse sentido, para Linhares e Trindade (2003, p. 16):

A busca é de que a educação atinja a todas e todos em suas inteirezas, possibilitando aos sonhos éticos, vindos do passado, traduções em diferentes linguagens, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos para fazer dos processos escolares, movimentos permanentes de participação na vida.

A educação precisa ser alcançada por todos, de modo que os processos educativos estejam em constante dinâmica na escola. Infelizmente, no *lócus* pesquisado, quanto a essa necessidade, a partir da perspectiva funcionalista, essas crianças clamam por uma educação melhor, porém a esperança as anima, quando asseguram “ainda”, significando que esperam a possibilidade de que a escola seja realmente, em sua extensão, bem melhor.

Contudo, para que a escola seja melhor, é necessário que ela seja fortalecida através de trabalhos coletivos, realizados pela comunidade escolar, de forma que contribua para garantir a melhoria da qualidade na educação, bem como o acesso, a permanência e o sucesso da

aprendizagem dos/as estudantes. E, para isso, é necessário que seja também um espaço de construção de um trabalho interdisciplinar com estratégias articuladas para uma efetiva prática pedagógica humanizada.

De qualquer forma,

[c]ada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 28).

O direito de aprender, independentemente de quem sejamos ou onde estejamos, garante às crianças o exercício de sua cidadania. Assim, temos a ideia de uma educação que atenda às crianças com qualidade. Para isso, ela necessita primar pelas finalidades determinadas na LDB nº 9.394 (1996) que, de acordo com a redação dada pela Lei 11.274 (BRASIL, 2006), no artigo 32, preconiza:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Para a formação básica do cidadão, alguns elementos são imprescindíveis, conforme os elencados no artigo da referida lei, deixando evidenciado que o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, a apreensão de aspectos sociais e a formação inicial das crianças em todas as dimensões trazem nuances da escola como instância que tem contribuições valorativas no processo formativo. Assim, é imprescindível tornar esse ambiente formativo estruturalmente adequado para atender às necessidades das crianças que estão em formação, de modo que elas possam afirmar como Chika, 11 anos, (2013) que sua escola é “*uma escola muito boa*”, como espaço de formação que conta com recursos humanos, financeiros e pedagógicos.

Outro ponto a ser explorado pela pesquisa se refere à merenda escolar, um dos elementos citados pelos sujeitos pesquisados. Uma criança chamada Chinua, 9 anos, (2013) do 4º ano, afirma: “*temos uma escola feia; sem merenda*”. Na visão de Chinua, existe a falta de merenda. A merenda<sup>53</sup> escolar é uma refeição que as crianças em idade escolar recebem como contribuição para suprir, em parte, as suas necessidades de nutrientes. Com início em 1954, só a partir de 1993, é que as secretarias estaduais e municipais de educação, que recebem do MEC os recursos, começaram a passar direto às escolas e à sua gestão as verbas para comprar os produtos alimentícios com mais qualidade, de preferência aqueles produzidos nas comunidades.

Assim, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) trabalha no sentido de garantir a merenda escolar de qualidade, através do oferecimento (planejado) de calorias e proteínas aos alunos e alunas beneficiados/as. No entanto, Chinua denuncia que nem sempre essa merenda chega às mesas escolares com regularidade. Essa capacidade de perceber como a escola se encontra exige uma visão crítica dessas crianças que, semelhantemente às crianças do 4º ano, a fazem de seu jeito singular, com franqueza e palavras apreendidas no universo escolar no qual convivem e que ressignificam diariamente.

Seguindo a explanação acerca da fala das crianças, organizamos os dados recolhidos no 5º ano dentro das dimensões já expostas por Barroso (2008). Assim sendo, as falas das crianças traduzem os sentimentos de uma escola “boa, ruim, chata”, tudo ao mesmo tempo.

Também, a partir da perspectiva funcionalista, inserimos as crianças do 5º ano que colocam respostas como a de Ade, 11 anos, (2013) segundo a qual ela estuda numa “*escola pública*”; outra criança, chamada Shany, 11 anos, (2013) coloca o posicionamento de que “*é uma escola boa mais que temos lutas*”, reconhecendo a importância da luta para que essa “*escola boa*” tenha, conforme assegura Kenia, 11 anos, (2013) sempre “*tudo que queremos*”. Essas formas de pensar a escola vêm ao encontro do que preconiza Freire (2000, p. 83), quando proclama:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo por meio da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo.

---

<sup>53</sup> Confira informações em [www.educabrazil.com.br/merenda-escolar/](http://www.educabrazil.com.br/merenda-escolar/)

É dessa escola que emergem os melhores sonhos com projetos destinados à construção do conhecimento, bem como emerge o reconhecimento do lugar das lutas e dos desejos de aprender com entusiasmo e criticidade, características próprias das crianças.

Vale enfatizar que, nesse contexto de expectativa quanto às possibilidades advindas do acesso à escola, essas crianças trazem consigo, a nosso ver, as histórias de lutas ressignificando as vidas, culturas e tradições de cada povo ou nação aos quais pertenciam seus antepassados, graças à criatividade de sobreviverem em manifestações expressas pela acomodação, rebelião, insurreição, quilombamento, mortes, mas, acima de tudo, por manterem vivas as chamas de suas essências históricas. E, por último, de resistências alimentadas pelas histórias recontadas diariamente, de forma a se sentirem fortalecidas em busca da liberdade sonhada com força emanada dos ancestrais.

Essa mescla de sentimentos e críticas evidencia a perspectiva estruturalista apresentada pelas falas das crianças. Dada, 11 anos, (2013) disse: *“nossa escola é boa e grande”*. De igual modo, outra criança de nome Shaira, 11 anos, (2013) admite que seja *“uma escola boa e má ao mesmo tempo”*, o que nos parece consciência das ambiguidades que se fazem presentes na cultura da escola. Nesse sentido, pontua Zunduri, 11 anos, (2013): *“temos uma escola boa: com pinturas diferentes”*. Ele destaca o aspecto estético da escola, em uma declaração que deixa bastante óbvio o desejo da beleza estrutural aliada ao de ter uma escola considerada boa, o que implica uma educação com qualidade em todas as dimensões.

Aiyetoro, 11 anos, (2013) ressalta que é *“uma escola boa no sentido dos professores que são inteligentes”*. A admiração dessa criança pelas pessoas que lhe formam é uma consequência de sua observação, que lhe permite afirmar que a escola é boa, porque os professores são inteligentes.

Todavia, Diara, 12 anos, (2013) denuncia que é uma escola *“que não dá merenda todos os dias; os banheiros que não tem pia; os professores faltam demais; os ônibus todos quebrados”*. Ela corrobora a visão de Chinua, 9 anos, (2013) citada anteriormente, quanto à merenda escolar e relaciona ainda vários problemas estruturais que dependem de uma organicidade das pessoas envolvidas e responsáveis pelo planejamento de ações contundentes de resolução, bem como da responsabilidade dos professores e professoras em não faltar às aulas, pois *“são inteligentes”* e, portanto, podem reflexionar suas práticas profissionais.

Temos também a declaração de Leiza, 11 anos, (2013) que relata: *“é uma escola muito bagunceira; mais legal; e grande”*. A característica de *“muito bagunceira”* diz respeito a uma visão do que não está bom nas relações entre as pessoas e os espaços na escola. Porém, Leiza acrescenta que a escola é *“legal”*, ou seja, ela aprova o que acontece nela. Acrescenta ainda

ser a escola “grande”, de maneira a apontar que têm espaços para articular as atividades pedagógicas com o ir e vir das pessoas e dos acontecimentos dentro dela.

De forma que as crianças replicam em coro que estão na escola para estudar. Por algumas crianças, a escola é aclamada como “boa” e, por outras, como “chata, ruim, muito ruim”, em percepções exteriorizadas por sentimentos, nos quais expressam o desejo de um espaço de busca do aprender diário.

A ansiedade para revelar a escola que desejam foi muito grande e a resposta de Essien, 12 anos, (2013) exposta em linhas gerais, juntamente com outras crianças, diz: “*eu desejo ter uma escola linda, grande e organizada*”. Finalmente anunciam, enquanto portadoras de sonhos, o que conseguem expressar, o que falta e o que esperam da escola quilombola onde estudam.

As crianças, especificamente dessa escola, gostam de desafios que estimulem as suas potencialidades e desejam, quando da realização de ações para sua formação, expressar suas ideias sobre as aulas que gostariam de ter na escola. Assim, a consciência inerente de que o corpo está matriculado na escola, que estão inteiras nesse espaço de formação, lhes autoriza a fazer reivindicações e mencionar atividades e locais, os quais são complementares na prática pedagógica. Elas solicitam, dos mestres e das mestras, ações no planejamento, como podemos perceber na seguinte declaração de Essien, 12 anos, (2013): “*eu desejo ter uma escola [...] organizada*”. Esse resultado somente poderá ser viabilizado a partir de um trabalho pedagógico que torne esse desejo, expresso pelo sujeito pesquisado, perceptível.

Reconhecemos que apenas as crianças do 5º ano mencionam dados que classificamos na perspectiva interacionista, dentre os quais destacamos, inicialmente, a fala de Rulika, 10 anos, (2013): “*uma escola com muito respeito; com deficiência; tem respeito por todos*”. Como também, a fala de Jabarl, 12 anos, (2013): “*uma escola com respeito; educação; alegria; e compaixão*”. Esta declaração da criança (aluno) está vislumbrando uma percepção cheia de desejo do que há de “boniteza” na preparação para uma educação de qualidade merecida pelas crianças, alunos e alunas, sujeitos de direitos, como uma grandeza relacionada ao respeito, à educação, à alegria e à compaixão.

A partir das falas ora expostas, evidenciamos que a escola oportuniza interação durante as relações partilhadas dentro dela. Isso está em consonância com uma série de direitos que as crianças têm, tais como direito “à dignidade e ao respeito; à autonomia e à participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; [...] à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos” (BRASIL, 2008, p. 19). São, portanto, direitos básicos que se estendem

às famílias das crianças e incluem “o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero” (BRASIL, 2008, p. 23).

Nesse sentido, a cultura se posiciona como a dialética entre o corpo da criança e o meio social, a partir de movimentos corporais, gestos, manifestações de emoções e de uma postura centrada na humanização, na preocupação com os rituais do grupo, em ações coletivas de preservação e enfrentamento com base na individualização e socialização.

Por fim, entendemos essas narrativas das crianças como expressão de protagonismo infantil, primando pela autenticidade que lhes é própria, diante da maneira como veem a escola quilombola, um local onde se permitem imprimir as marcas de uma cultura de escola, juntamente com a cultura escolar como construção de uma (auto)formação contínua das crianças quilombolas.

## 5.2 Análise das narrativas em rodas de conversa

O segundo procedimento metodológico de análise das informações centra-se na recolha dos dados a partir das rodas de conversa, das quais participaram crianças na faixa etária de 7 a 9 anos de idade, que dialogaram, imaginariamente, com o pequeno alienígena, chamado Alien – um ser imaginário, mas que se materializa em um instrumento de negociação e provocação para a elaboração de narrativas sobre a escola de Educação Fundamental da Comunidade Quilombola Cajueiro I no município de Alcântara, Maranhão.

Quadro 3 - Crianças participantes das rodas de conversa, ano escolar, idade e professoras

Roda	Nº	Nome	Ano Escolar	Idade	Professora
1ª	01	Dandara Borges	2º	7 anos	Lali Cristina
1ª	02	Kitwana Diniz	3º	8 anos	Luza de Cássia
1ª	03	Adunbi Ferreira	3º	8 anos	Luza de Cássia
1ª	04	Siara Araujo	4º	9 anos	Winda Maria
1ª	05	Ashanti Diniz	2º	7 anos	Lali Cristina
2ª	01	Abdalla Borges	3º	8 anos	Luza de Cássia
2ª	02	Baruti Torres	3º	8 anos	Luza de Cássia
2ª	03	Bem Boaes	3º	8 anos	Luza de Cássia
2ª	04	Aganju Pereira	2º	7 anos	Luiza Mahin

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2013)

Essas rodas de conversa tiveram como roteiro perguntas abertas e trouxeram informações que possibilitaram compreender melhor as narrativas infantis. O Roteiro que seguimos era composto das seguintes perguntas:

- ✚ Como é a escola de vocês?
- ✚ O que fazem na escola?
- ✚ O que aprendem na escola?
- ✚ Vocês têm amiguinhos na escola?
- ✚ Quem são os amiguinhos?
- ✚ Por que eles são amigos de vocês?
- ✚ Como é a professora ou professor de vocês?

Era final de tarde quando iniciamos a primeira roda de conversa com as meninas. Lembramos que elas se separaram espontaneamente dos meninos, os quais ficaram aguardando sentados debaixo de um pé de cajueiro. Vejamos os dados sobre as crianças que conheceram o Alien.

Quadro 4 – Dados das crianças participantes das rodas de conversa

Ano Escolar	Número de Crianças	Idade	Sexo <sup>54</sup>	Quantidade por Idade
02 - 2º 02 - 3º 01 - 4º	05	7 a 9 anos	F	02 de 7 anos 02 de 8 anos 01 de 9 anos
01 - 2º 03 - 3º	04	7 e 8 anos	M	01 de 7 anos 03 de 8 anos
Total	09	–	05 F 04 M	03 de 7 anos 05 de 8 anos 01 de 9 anos

Fonte: Dados coletados nas rodas de conversa (2013).

Começamos a roda de conversa apresentando o Alien que veio de um planeta muito distante. Lá onde mora, não existe escola e nem sabemos se existem árvores como o Cajueiro. Ao chegar aqui ao Brasil, ele começou a ouvir falar da escola e ficou curioso para conhecer uma escola quilombola no Maranhão. Nosso primeiro encontro com o Alien foi na capital do

<sup>54</sup> A abreviatura F para o sexo Feminino e M para o sexo Masculino, conforme o Quadro 4.

Rio Grande do Norte, em Natal. Lá ele nos disse: “Agora vou contigo para Alcântara conhecer as escolas de infância que funcionam por lá”.

Mencionamos para as crianças que Alien “*vai precisar de crianças como vocês para dizer o que é uma escola, como é a escola de vocês*”, ou seja, a escola que funciona na Comunidade Cajueiro I e em que estudam crianças na faixa etária de 07 a 12 anos de idade.

Assim, o Alien foi apresentado para as crianças que, inicialmente, viram o pequeno alienígena com um pouco de estranheza, mas depois se familiarizam com ele. Oportunizamos o momento de interação entre o alienígena e as crianças, ao conversarem sobre o local (planeta) de onde veio o amiguinho (desconhecido), que diz não conhecer uma escola, mas que deseja, quem sabe, estudar com eles. As crianças manifestam prazer em poder contribuir dando a conhecer a escola quilombola onde estudam, brincam e aprendem coisas para a vida.

Observamos que o fato de as crianças terem o Alien como “um desconhecido” e ao mesmo tempo como mediador – personagem utilizado como estímulo para falarem sobre a sua escola – causou reações de estranhamento e curiosidade no início e, depois, de acolhida. Um grupo de crianças brincavam com ele, algumas pegavam o Alien rapidamente e outras o acariciavam, o certo é que depois ele se tornou conhecido, amado e objeto do desejo de algumas dessas crianças quilombolas.

A curiosidade é um motor desejoso que não precisa da verdade como resposta. [...] necessita do indefinível, onde tudo é fluxo, criação, possível. Corpo a ser preenchido, a ser povoado de múltiplas vias de escoamento e fluxos desejosos para a criação de novos sentidos. O fluxo para efetivar como potência, como um corpo de relações intensivas e inventivas carece de um recorte, para que se possa escolher novos lugares e novos olhares (SILVA, 2014, p. 32).

Um novo sentido estava sendo construído pelos sujeitos, a ser mediado por aquele ser inserido na história como forma de instigar a construção de uma narrativa na pesquisa *com* crianças.

Para tanto, de posse das informações coletadas, perpetraramos um longo itinerário a fim de compreendermos como as crianças fizeram essas narrativas em rodas de conversa. No entanto, destacamos, novamente, nossa organização dos dados, de acordo com Barroso (2008), a partir das dimensões da escola nas perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista, para analisar as narrativas recolhidas nas rodas de conversa, a partir da forma como as crianças percebem a escola quilombola em que estudam.

Quadro 5 – Narrativas organizadas nas perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista

Funcionalista	Estruturalista	Interacionista
<b>1ª Roda de Conversa</b>		
<p>Kitwana (9 anos): <i>É boa. Legal. É bacana. É melhor do que ficar sem estudar.</i></p> <p>Ashanti (8 anos): <i>Na minha escola, eu brinco, eu faço um monte de coisa.</i></p> <p>Dandara (8 anos): <i>Na minha escola, eu brinco, eu estudo muito, e...</i></p>	<p>Adunbi (9 anos): <i>Ela é limpa. Tem merendeira, zeladora, professora, diretor.</i></p> <p>Kitwana (9 anos): <i>A minha professora é boa, inteligente, legal e eu gosto muito dela.</i></p> <p>Adunbi (9 anos): <i>A minha é a mesma da dela.</i></p> <p>Dandara (8 anos): <i>A minha professora é bem-educada, bem inteligente... e só.</i></p> <p>Siara (10 anos): <i>Ela é legal, bem-educada.</i></p> <p>Ashanti (8 anos): <i>A minha professora é bonita, é elegante.</i></p> <p>Dandara (8 anos): <i>Minha escola é muito limpa e muito bonita.</i></p>	<p>Kitwana (9 anos): <i>Eu tenho [amigos]. Tem aqueles meninos ali (Aponta os meninos atrás). Eu tenho meninos de outro lugar, mais meninas. E, sabe por que eu sou amiga deles? Porque a gente gosta muito deles. E faz muitas pazes com ele.</i></p> <p>Adunbi (9 anos): <i>Porque eles gostam de brincar. Eles são legais e são bacanas.</i></p> <p>Ashanti (8 anos): <i>Porque eles são legais, gosto muito de brincar.</i></p> <p>Dandara (8 anos): <i>Gosto muito de fazer amizade com eles. E porque eles são legais e eu gosto muito de brincar com eles. Porque eles são bem amigos. Eles são legais. Gosto muito de brincar. Porque são bons pra mim.</i></p>
<b>2ª Roda de Conversa</b>		
<p>Bem (9 anos), Abdalla (8 anos) e Aganju (7 anos): <i>Aprende a ler, escrever.</i></p> <p>Aamori (9 anos): <i>A gente aprende a fazer conta.</i></p> <p>Bem (9 anos): <i>A gente faz o dever de matemática.</i></p> <p>Aganju (7 anos): <i>Merendar.</i></p> <p>Abdalla (8 anos): <i>Faz dever.</i></p> <p>Bem (9 anos): <i>Brincar.</i></p>	<p>Bem (9 anos): <i>É porque a escola é ali (aponta). Ela ficou de reformar por causa de que as lâmpadas cai... Aí a parede estava rachando.</i></p> <p>Aamori (9 anos): <i>É mais ou menos. A parede está rachada.</i></p> <p>Aamori (9 anos) e Aganju (7 anos): <i>A professora é boa...</i></p> <p>Aganju (7 anos): <i>Legal.</i></p>	<p>Bem (9 anos): <i>Jogar no campo.</i></p> <p>Aganju (7 anos): <i>Porque a gente brinca lá na escola.</i></p>

Fonte: Dados coletados na pesquisa em rodas de conversa (2013)

Inicialmente, vamos discorrer sobre as falas das meninas a respeito da escola nas quais, a nosso ver, elas evidenciam a perspectiva funcionalista. Assim, na percepção de Kitwana, 9

anos, (2013) a escola: “*É boa. Legal. É bacana. É melhor do que ficar sem estudar*”; para Ashanti, 8 anos, (2013) a argúcia é de que: “*Na minha escola, eu brinco, eu faço um monte de coisa*”; e, ainda Dandara, 8 anos, (2013) declara: “*Na minha escola, eu brinco, eu estudo muito*”.

As meninas narram que a escola é um lugar de estudar e brincar, de fazer coisas, por isso ela é boa. Essa visão de que a escola seja o lugar por excelência para estudar, brincar e fazer um “monte de coisas” se aproxima da visão dos meninos, alunos da escola em estudo, pois Bem, 9 anos; Abdalla, 8 anos; e Aganju, 7 anos, (2013) dizem que na escola se: “*aprende a ler, escrever*”. Ideia endossada por Aamori, 9 anos, (2013) ao declarar: “*a gente aprende a fazer conta*”. Essas atribuições da escola dizem respeito ao processo de aprendizagem inerente ao currículo trabalhado e são representadas pela forma como as crianças percebem a finalidade básica da comunidade educativa. Assim, para o teórico social Bourdieu (2007, p. 221):

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Essa cultura veiculada na escola consegue dar conta da percepção de que há diferenças entre ela e as demais formas de compreensão da cultura constituída em outros ambientes. A cultura compõe um campo de mediações simbólicas, pelas quais um agrupamento humano compreende e apreende o real na interface da história coletiva com a história individual.

A maneira como as crianças aprendem é relatada por Platone e Hardy (2004, p. 26), considerando suas concepções de aprendizagem, que exigem um caminho metodológico, ao entenderem que:

Aprender é começar por descobrir uma situação, compreender as regras de trabalho, explorar o material, levantar temas de reflexão, identificar um problema que se coloca efetivamente, tentar a todo custo resolvê-lo e depois verificar não apenas o resultado, mas também o meio de chegar a ele, em seguida começar a sistematizar as aquisições ou aprofundá-las, depois ainda abrir novas pistas e levantar novas questões.

Dessa forma, faz-se necessário organizar uma série de atividades didático-pedagógicas que favoreçam a construção do pensamento lógico-matemático, linguístico, espacial, histórico, sonoro e ecológico, entre outras habilidades constituídas teoricamente e na prática direcionada a uma aprendizagem mais intensa. A riqueza de possibilidades metodológicas contribui para que as crianças estejam mais engajadas com as atividades propostas e as realizem com interesse e autonomia, buscando uma melhor escolaridade.

Segundo confirma Bem, 9 anos, (2013) “*a gente faz dever de matemática*”, atividade que também é apontada por Abdalla, 8 anos, (2013): “*faz o dever*”. A realização de atividades na escola como fazer “dever”, destacadas na pesquisa, asseguram que as crianças estão na escola para estudar, aprender a ler, escrever, fazer dever, que são ações ligadas ao fazer pedagógico (rotina) organizado do ponto de vista da matriz curricular, ou seja, são atividades voltadas ao aprender. Observamos que a escola é vista na sua função precípua de desenvolver as aprendizagens básicas de estudar e ler e, provavelmente, indícios da atividade de fazer conta, representada pelo dever de matemática, como reproduções do saber, bem como de linguagens expressas na sala de aula por seus pares.

Entre essas linguagens, é pertinente mencionar a leitura feita pela criança quanto ao espaço escolar. Assim, as funções da escola se estendem, como nos diz Aganju, 7 anos, (2013) ao “*merendar*” e, na fala de Betsenai, 9 anos, (2013) igualmente, ao “*brincar*”.

A criança possui um rico e fértil imaginário, pois suas estruturas mentais são compostas mais lentamente do que as do adulto e são menos socializadas. Através das suas criações e manifestações lúdicas, mais precisamente, do brinquedo e das brincadeiras, é possível compreender o dinamismo do simbolismo e do imaginário (BARROS, 2012, p. 145).

Ressaltamos as atividades que são realizadas para realização das aprendizagens, pois relacionam-se com as linguagens, a alimentação e as brincadeiras como ações complementares entre si, num conjunto de fazeres que expressa a rotina diária da escola. Há um misto de possibilidades de que a aprendizagem aconteça tendo a brincadeira como foco centralizador, pelo qual são desenvolvidas vivências significativas.

Nesse sentido, Benjamin (1994, p. 253) assevera:

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas

petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror.

Em consonância com o autor, os hábitos se constituem a partir de brincadeiras sendo estas, então, relevantes para o processo educativo. A finalidade da educação, para as crianças da escola em estudo, é a de proporcionar qualidade no processo de aprendizagem. Além disso, ela inclui vivenciar experiências pedagógicas pelo viés da interdisciplinaridade e pelo conhecimento da realidade do entorno e de outros locais, mediadas pelo processo dialógico. Nesse sentido, é relevante mencionar que

[o] processo dialógico potencializa o compromisso que assumem de, ao desvelar um tema, romper com sua aparência enganosa para apanhá-lo em sua essência como fenômeno inacabado existente na realidade concreta, assim como inacabado é o conhecimento parcial e incompleto que os constitui aprendentes do mundo e das relações que nele se estabelecem. Conhecimento que só faz sentido na medida em que é produzido e (re)produzido como um modo de apreender a realidade e como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 22).

O conhecimento brota e floresce a partir da realidade, possibilitando aos sujeitos aprendentes intervir no mundo, posicionando-se criticamente acerca de seu entorno. Isso é perceptível nas narrativas das crianças, quando se expressam acerca da escola em que estudam.

Assim, na perspectiva funcionalista, as crianças apontaram o que fazem na escola diariamente: estudar, aprender e brincar, formando um tripé que tem na comunidade educativa suporte para realização de atividades que as conduzam ao campo do conhecimento, da cultura, das manifestações lúdicas e das experiências de ler e escrever, construindo sentido através de mediações simbólicas e interativas.

Alinhada à compreensão de Barroso (2008), a partir da perspectiva estruturalista sobre a escola, Adunbi, 9 anos, (2013) diz: “*Ela é limpa. Tem merendeira, zeladora, professora, diretor*”. Esses aspectos, que são indicativos das demandas de estrutura física, profissionais e condições de funcionamento, também mereceram a atenção das crianças que citaram as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar. Preocuparam-se em relatar que a escola é, segundo Dandara, 8 anos, (2013) “*limpa*”, porém as crianças também trazem algumas reflexões sobre a escola como a de Bem, 9 anos, (2013) em que ele argumenta: “*É por que a escola é ali (aponta). Ela ficou de reformar por causa de que as lâmpadas cai... a parede estava rachando*”. Coadunando com a fala anterior, Jeferson, 9 anos, (2013) opina que

a escola “*é mais ou menos. A parede está rachada*”. Dessa forma, entendemos que as crianças cobram uma ação tanto do poder público, quanto de gestores e lideranças das comunidades como representantes dos anseios coletivos.

Quando Dandara, 8 anos, (2013) fala com orgulho que “*Minha escola é muito limpa e muito bonita*”, percebemos a alegria manifesta. Kitwana, 9 anos, (2013) narra sobre a pessoa que contribui com sua educação: “*A minha professora é boa, inteligente, legal e eu gosto muito dela*”. Esse gostar implica a admiração que sente pela inteligência da mestra. Adunbi, 9 anos, (2013) partilha da mesma visão de Kitwana, 9 anos, e diz: “*A minha é a mesma da dela*”. Além deles, temos também as narrativas de Dandara, 8 anos, (2013) de que “*A minha professora é bem-educada, bem inteligente, e... só*”, seguida de Siara, 9 anos, (2013) que assegura: “*Ela é legal, bem-educada*”, para então Ashanti, 8 anos, (2013) completar: “*A minha professora é bonita, é elegante*”.

Na fala repetida, “*minha professora*”, observamos um “*orgulho*”, especialmente quando nomeiam as qualidades que observam e admiram nas professoras de forma que Kitwana, 8 anos, (2013) chega a confessar: “*eu gosto muito dela*”. Entendemos, assim, que a professora representa para as crianças alguém que tem saberes diferentes das demais pessoas de sua comunidade.

Esse gostar da professora é uma revelação significativa, porque além das professoras e professores quilombolas existem outros/as professores/as que não são moradores/as da Comunidade, porém, fazem parte da comunidade educativa trazendo uma bagagem de conhecimentos, considerados relevantes para o processo educativo das crianças. Nesse mesmo viés, destacamos os ensinamentos das pessoas mais velhas, as quais trazem uma cultura quilombola centrada na memória como elemento da constituição de identidades desse lugar que representa a cultura tanto dentro quanto fora da comunidade.

Assim, o lugar dos adultos na relação com as crianças na Comunidade Quilombola é ressignificado pelas oportunidades que favorecem a interação entre elas e as demais pessoas, principalmente, porque as relações de cultura e cultura escolar são bastante parecidas e acontecem, na condição do respeito, durante as festividades e em outros momentos, por meio de relações prenches de envolvimento nos eventos coletivos.

A escola e a comunidade quilombola contribuem para a formação cultural das crianças, entretanto há uma hierarquia quanto ao reconhecimento da sabedoria atribuída pelas crianças aos professores e às professoras, conforme elas narram em seus textos.

Betsenai, 8 anos, (2013) percebe que “*A professora é boa...*” e, Aganju, 8 anos, (2013) fala timidamente para o Alien que a professora é “*legal*”. Desse modo, percebemos que o

Alien teve conhecimento de como é o professor e a professora dessa escola quilombola. Através das observações realizadas em visitas à escola e, portanto, durante a convivência, tivemos conhecimento do trabalho realizado pela professora mencionada por Betsenai. Ela realiza atividades com criatividade, envolvimento e preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças. A relação lúdica com a construção do conhecimento é bem presente no dia a dia de sua prática, nos fazendo considerar que uma aprendizagem significativa ocorre com as crianças das comunidades que participam da educação nessa escola.

Assim, na perspectiva interacionista, as meninas falam de suas experiências com as amizades. Kitwana, 9 anos, (2013) declara *“Eu tenho [amigos]. Tem aqueles meninos ali (aponta aos meninos atrás). Eu tenho meninos de outro lugar, mais meninas. E, sabe por que eu sou amiga deles? Porque a gente gosta muito deles. E faz muitas pazes com ele”*. As meninas se relacionam, em termos de amizade, com os meninos e justificam por que são amigas deles. O gostar de seus pares proporciona a possibilidade de sentirem-se amigas dos meninos.

Adunbi, 9 anos, (2013) diz que gosta dos meninos *“Porque eles gostam de brincar. Eles são legal, e são bacana”*. Ashanti, 8 anos, (2013) também alega o mesmo motivo: *“Porque eles são legais, gosto muito de brincar”*. Dandara, 8 anos, (2013) por sua vez, corrobora o mesmo pensamento quando afirma: *“Gosto muito de fazer amizade com eles. E porque eles são legais e eu gosto muito de brincar com eles. Porque eles são bem amigos. Eles são legais. Gosto muito de brincar. Porque são bons pra mim”*.

Essas meninas narram suas percepções sobre os relacionamentos de amizades que têm com os meninos e apresentam motivos que consideram relevantes em sua forma de conceber os laços entre amigos e amigas, fortemente marcados pelo brincar juntos, de forma que a interação acontece, gerando uma convivência respeitosa entre ambos.

Para início da conversa com os meninos, escolhemos Aganju, 7 anos, (2013) que menciona o “jogar no campo” com o ato de explicar *“porque a gente brinca lá na escola [...] Tem amigos e amigas que gostam de brincar”*. Esse brincar, a nosso ver, ganha três dimensões: o brincar no recreio, que conduz a certa liberdade de escolha do que gostam muito, como “jogar futebol” com os colegas; o brincar, inserido na proposta educativa planejada pelo professor e pela professora, como metodologia de encaminhamento dos conteúdos trabalhados; e o brincar enquanto atitude relacional no trato com colegas.

Esses brinquedos e brincadeiras revelam traços de uma cultura que são assimilados e reproduzidos pelas crianças, muito deles possuindo a mesma

essência ao longo do tempo e em diversas culturas. Contudo, também é perceptível os novos contornos que tais brincadeiras vão assumindo ao longo do tempo e variações entre as regiões onde se fazem presentes. Isso por que a criança não apenas recebe passivamente esses elementos culturais, ela também os interpreta e reelabora-os, de forma criativa e peculiar (BARROS, 2012, p. 144).

O brincar assume significações dentro e fora da escola, constituindo uma clara consciência das nuances que a escola quilombola representa para essas crianças e o lugar em que os brinquedos e as brincadeiras ocupam em suas vidas.

Durante a recolha dos dados da pesquisa, estivemos durante uma semana observando o relacionamento entre as crianças e suas brincadeiras na Escola Quilombola em estudo e percebemos que elas tomam a iniciativa de escolher as brincadeiras e convidam seus pares para juntas usufruírem o brincar juntos. Convém ressaltar que fazem esse exercício com autonomia e respeito aos colegas, discutindo as regras e exercendo as funções de liderança que lhes são cabíveis.

Quando a criança brinca, seu “corpo é a representação concreta do território em movimento” (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 58), portanto ela partilha os sentidos do brincar como complementaridade do cosmo que se encontra em *práxis* nas relações com seus pares brincantes. Tomamos como exemplo o brincar, de modo que, “em uma roda de capoeira, todos que compartilham os códigos são aceitos, desde que se coloquem como parceiros/as e respeitem a hierarquia” (Idem, p. 59). Essa dinâmica de abertura implica a possibilidade de acolhida de sua própria vida e da vida do outro, assim como a dos demais seres que constituem o universo.

Nas narrativas, as crianças expressam, como convicção, a ação central da escola de educação fundamental e o cotidiano apreendido, quando revelam o brincar e o estudar. Esse pensar apresenta a escola como um espaço de aprendizagem do que não se sabe, como uma manifestação da função de que, para além dos saberes advindo das áreas do conhecimento, há possibilidades de outras formas de aprender, independentemente das características sociais, culturais ou psicológicas das crianças.

É preciso estar convencido de que toda criança pode aprender, quaisquer que sejam suas características sociais, culturais ou psicológicas e quaisquer que sejam suas dificuldades; estar determinado a fazer tudo para provar isso, a si mesmo, às crianças e a seus pais, o que acaba por criar novas relações sociais e interindividuais na escola e em torno dela (PLATONE; HARDY, 2004, p. 25).

As crianças desenvolvem aprendizagens significativas nas interações com seus pares, de modo que os saberes escolares ganham dimensões permeadas pelas discussões, curiosidades e inventividades próprias da realidade que vivenciam na sala de aula e mobilizam-se para a compreensão sólida das perguntas efetivadas nessas interações.

Segundo Rocha e Trindade (2006, p. 57), “o saber escolar é produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, ou seja, conflitos, tensões e contradições”. Essa afirmação nos leva a pensar que as crianças quilombolas vivenciam um processo de protagonismo próprio do respeito que seus pares têm pelas construções pessoais que realizam a cada dia na escola e no coletivo de suas comunidades de pertença. Essa posição das crianças é de uma riqueza incomensurável, ao reconhecerem que, mesmo em meio às contradições e desigualdades sociais, nas relações interpessoais vividas na escola com os pares, elas conseguem construir amizades.

Ratificamos que das análises das rodas de conversa emergiram resultados que revelaram que, para a maioria desse grupo de crianças, a escola quilombola serve para aprender, ler, fazer conta, escrever, brincar e ter mais conhecimento sobre os fatos locais e nacionais, bem como para construir saberes que expressam a cultura escolar de acordo com as demandas concretas de sua comunidade. Esse quadro, a nosso ver, provoca a necessidade da concretização da implementação da Educação Escolar Quilombola, conforme explicita a Resolução nº 8 (BRASIL, 2012), fortalecendo a ideia da criança como sujeito de direitos e de pertencimento quilombola consciente.

Ao confrontar o que dizem os princípios referentes a uma Educação Escolar Quilombola e as ações voltadas para a realidade investigada no município de Alcântara (2013), percebemos, no que tange à construção de escolas nos territórios remanescentes de quilombos, que o governo municipal de Alcântara não tinha construído nenhuma escola com fundos oriundos do governo federal destinados para a construção e ampliação de espaços de aprendizagem nas Comunidades Quilombolas. Essas Comunidades se revelam, segundo Linhares (1999, p. 13), como:

Quilombos, terras de preto, terras de herança, terras de doação, terras adquiridas (por compra e venda), terras conseguidas em troca de serviços de segurança ou defesa da ordem vigente, todas são abarcadas regionalmente pela expressão terras de preto, formadas originalmente por homens e mulheres trazidos como escravos da África para o Maranhão.

É desse território onde reside parte da população negra de Alcântara que a realização das rodas de conversa, de meninos e meninas com o Alien, a nosso ver, foi fundamental para que as crianças pudessem narrar sobre a escola de sua pertença de formação. Essas narrativas infantis permitiram, tanto a nós como aos viajantes, como o Alien (estrangeiro), entendermos como as frases simples que eles narram conseguem expressar a significação e a percepção de suas vivências educativas em sala de aula, podendo revelar fatos para além da realidade escolar, envolvendo, sobretudo, a cultura quilombola.

Nesse sentido, compreendemos que as crianças evidenciam em suas narrativas um jeito de participar potencialmente das rodas de conversa, esforçando-se para convergir elementos resultantes do seu protagonismo enquanto sujeitos de direitos.

Nesse sentido, Morin (2006, p. 56) diz que o conceito de cultura passa por determinados elementos, porque

[a] cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Essa cultura escolar é garantida quando uma escola que se identifica como quilombola assume suas identidades em construção e seu pertencimento, sem, contudo, perceber-se enquanto um gueto, pois os traços de sua inserção social a fazem produtora de uma cultura escolar.

As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora (MORIN, 2006, p. 57).

Isso significa, a nosso ver, que tanto as crianças quilombolas quanto os seus pares, crianças ou adultos com quem convivem, partilham a necessidade de terem conhecimentos escolares e de mundo que as protagonizem como sujeitos de direitos.

Convém uma leve pausa na reflexão acima para registrar o estreito laço que foi construído entre o Alien e as crianças estudantes na Comunidade Quilombola Cajueiro I. Em abril de 2014, regressamos e entregamos a cada criança pesquisada um Alien pequeno, confeccionado especialmente para o convívio com elas na Comunidade. Desse modo, elas puderam cuidar do pequeno Alien enquanto símbolo identitário de participantes da pesquisa. Na verdade, elas receberam réplicas, algumas de cores mais fortes e outras de cores mais

fracas, diferenciadas entre as crianças como mulher e homem. Percebemos que elas deram nomes aos “seus aliens”, como por exemplo, Pedro Alien e Maria Alien e também que os trataram como filhos e filhas do Alien apresentado nas rodas de conversa.

Aproximadamente dois meses depois, no dia 01 de julho de 2014, as crianças escreveram alguns bilhetes ao Alien, dirigido à pesquisadora e outros direcionados ao pai de Alien, com várias declarações, expressando como perceberam o relacionamento de ambos. Eis aqui algumas frases que nos fazem refletir sobre o ritual de acolhida realizado, nesse período, por essas crianças, a saber:

- Siara, 11 anos, (2014) exclama: “*Gostei muito de seu filho [se reportando ao pai do Alien]*”, ou seja, o pequeno Alien, ao ser conhecido, é também amado pela criança.

- Baruti, 10 anos, (2014) declara “*Eu levei ele para o colégio, ele conheceu a minha professora [...] Ele gostou da escola e também queria estudar*”. O pequeno Alien participa das atividades da criança enquanto estudante, conhece a sua professora, gosta da escola e emite o desejo de também querer fazer parte da mesma classe de estudo do menino.

- Adunbi, 9 anos, (2014) narra o seguinte: “*Eu cuidei muito bem do Alien, ele levei ele pra o coco [dança] e pra a escola*”. Num outro excerto, confessa: “*Eu cuidei muito bem dele, me alegrei e fiquei feliz*”. O cuidado com as pessoas e coisas contribui para que a criança pense, tornando-a alegre e, portanto, feliz. Menciona o fato de ter levado o Alien para participar da manifestação cultural “Dança do Coco Marajá”, da qual faz parte como brincante, como também levou para a escola na qual estuda.

- Aganju, 8 anos, (2014) declara: “*Ele foi pra escola estudar. Eu brinquei muito com ele. Amo você*”. Essa declaração amorosa da criança inclui a participação em suas ações diárias de ir à escola estudar e de brincar junto ao novo amiguinho.

- Khalfan, 9 anos, (2014) afirma: “*Gosto muito do Alien, de coração*”. A inteireza do ser da criança é colocada nessa narrativa com a figura do coração, expressando um grande amor pelo Alien.

- Ashanti, 9 anos, (2014) também expressa seus sentimentos pelo Alien: “*Gosto muito de seu filho [falando ao Alien “pai”] eu levei ele para a escola, missa, Alcântara, São Luís [...]. conheceu minha professora, ele brincou com meus amigos, conheceu outras pessoas*”. O Alien conheceu lugares frequentados pela criança na aventura de estudar, rezar com a Comunidade, fazer tratamento de saúde e passear, além de brincar e partilhar das brincadeiras de criança.

- Siham, 9 anos, (2014) também relata a experiência de conhecer pessoas: “*Seu filho [dirigindo-se ao Alien “pai”] foi conhecido por muitas pessoas, ele passou a conhecer minha*

*professora [...] ele brincou muito comigo, eu não quero que venha buscar ele nunca*". Nessa fala, a criança expressa o desejo de ficar com o pequeno alienígena que recebeu da pesquisadora e ainda incorpora o simbolismo de filha de Alien, ao desenhar-se com as mesmas características físicas dele e de mãos dadas.

Como podemos perceber nas declarações, as crianças fizeram muitas coisas juntas com o Alien, afirmando que brincaram, levaram para escola, passearam, se divertiram, ficaram em casa com ele, dormiram numa cama no quarto, levaram para a missa na igreja, foram à escola, à capital São Luís e à sede de Alcântara, e ainda levaram para a Dança do Coco Marajá e, em casa, brincou com as bonecas. Abdalla, 9 anos, (2014) inclusive desenhou uma casa para o Alien que ganhou. Como consequência, o Alien tornou-se conhecido por muitas pessoas, pois conheceu a professora, foi apresentado aos amigos e se divertiu muito.

Além disso, as crianças ficam muito apegadas ao pequeno Alien, como podemos notar na declaração anterior de Siham, 9 anos, (2014) ao confessar: *“eu não quero que venha buscar ele nunca”*, pois alega estar cuidando bem do Alien; no apelo de Kitwana, 10 anos, (2014): *“Não me separe dele”*; e no pedido de Dandara, 9 anos, (2014): *“Cuido muito dele [...] Se você levar ele vou ficar com saudade [...] Eu te amo mesmo perto e longe”*.

Por fim, percebemos, nessas narrativas, o envolvimento das crianças com o Alien. Suas imaginações foram direcionadas pela maneira espontânea com que recebem as pessoas que visitam sua Comunidade, possibilitando que recebessem o Alien e convivessem simbolicamente com ele nas relações diárias preches de cuidados e afetividade.

### **5.3 Textos escritos sobre “Minha Escola”**

Entendemos que foi de extrema significância a participação das crianças enquanto sujeitos que sabem bem expressar as formas de relações estabelecidas na escola como local no qual passam grande parte do tempo a estudar e a brincar sob os cuidados de um/a professor/a quilombola.

Em relação ao ano de 2014, o quantitativo de crianças matriculadas foi de 228. Destas, 20 crianças na Educação Infantil, 72 crianças nos anos iniciais e 136 crianças e adolescentes nos anos finais da Educação Fundamental. Desse universo, para a realização da terceira etapa da pesquisa, participou o quantitativo de 41 crianças, de acordo com o Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – Dados referentes às crianças participantes da pesquisa

Ano Escolar	Número de Crianças	Idade	Sexo <sup>55</sup>	Quantidade por Idade
3°	14	08 a 11 anos	06 F 08 M	07 de 08 anos 03 de 09 anos 01 de 11 anos 03 NI
4°	12	09 e 10 anos	09 F 03 M	04 de 09 anos 03 de 10 anos 05 NI
5°	15	10 a 12 anos	05 F 10 M	12 de 10 anos 01 de 11 anos 03 de 12 anos
Total:	41	—	20 F 21 M	—

Fonte: Dados coletados nos textos escritos (2015)

Primeiramente, propusemos uma atividade de pesquisa através da escrita ou de desenho sobre a escola que estudam, realizada no dia 14 de agosto de 2015, como forma de expressão das percepções das crianças sobre a escola que está situada na Comunidade Quilombola Cajueiro I, na gestão do Prof. Adilo Torres<sup>56</sup>.

Optamos por apresentar (Anexo C) as falas escritas das crianças que estudam do 3° ao 5° ano sobre a maneira como colocam a escola quilombola a partir de textos escritos. Assim, descreveremos em linhas gerais cada turma para, em seguida, situá-las quanto ao total de crianças estudantes, caracterizando-as por sexo, idade e local de moradia.

A turma do 3° ano é composta por quinze crianças e traz a marca a Prof<sup>a</sup> Margarida<sup>57</sup> de modo que vamos identificá-los como alunos e alunas que participaram da pesquisa, sendo cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. Dessas, sete têm oito anos; três, nove anos; uma, onze anos; e três não informaram a idade. Elas residem nas Comunidades Quilombolas Só Assim, Peptal, Nova Espera, Ponta Seca e Cajueiro I.

<sup>55</sup> A abreviatura F para o sexo Feminino e M para o sexo Masculino; e, ainda, NI para “não informou” os dados solicitados.

<sup>56</sup> Professor, quilombola e gestor da Escola, também é uma liderança ativa, respeitada e preocupada com a qualidade de vida de sua comunidade de pertença, assim como uma pessoa atenta aos benefícios necessários ao seu povo negro.

<sup>57</sup> Professora quilombola, reside na sede de Alcântara e exerce sua profissão com afinco e dedicação ímpares de forma contextualizada com a realidade.

Vamos trabalhar também destacando as falas de alunos e alunas do 4º ano, da Prof.<sup>a</sup> Acotirene<sup>58</sup>, que trazem as seguintes características: nove crianças são do sexo feminino e três, do sexo masculino. Dessas crianças, quatro têm nove anos; três, dez anos; e cinco não informaram suas idades. Elas residem nas Comunidades Quilombolas Nova Espera, Cajueiro I, Peptal e Só Assim.

E, por fim, os alunos e as alunas do 5º ano, sob a responsabilidade do Prof. Baakir<sup>59</sup>, com a participação na pesquisa de dezesseis crianças, distribuídas assim: cinco do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo doze com dez anos, uma com onze anos, duas com doze anos e uma com treze anos de idade.

Cabe esclarecer que, dos textos, extraímos excertos que correspondem ao nosso objeto de estudo e suas nuances representativas, de modo a dar visibilidade às falas das crianças, alunos e alunas, em pesquisa sobre as percepções que possuem da escola quilombola na qual estudam. Para tanto, damos continuidade às análises com a estrutura proposta por Barroso (2008), a seguir.

### 5.3.1 Análise da Escola na Perspectiva Funcionalista

A elaboração dos Apêndices A, B e C se constituem de dados gerais, nos quais apresentamos as narrativas a partir das perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista. Assim, aqui na análise, vamos tratar de cada perspectiva e seus desdobramentos, conforme Barroso (2008).

Quadro 7 – Finalidades e normas da escola na perspectiva funcionalista

Finalidades	Normas
Takatifu (8 anos): “ <i>estudar [...] ler [...] de jogar bola</i> ”.	Zaki (9 anos): “ <i>a escola é o lugar onde a gente aprende a ler a escrever e a ser obediente</i> ”.
Rasul (11 anos): “ <i>a escola é um lugar onde a gente aprende a fazer coisas que a gente não sabia fazer coisas boas</i> ”.	Rasul (11 anos): “[...] <i>é limpa e muito bem organizada</i> ”.
Urbi (8 anos): “ <i>Eu gosto da minha escola e eu gosto de estudar</i> ”.	Makini (10 anos): “ <i>Eu gosto muito da minha escola [...] respeito os meus amigos e minha professora [...] precisamos colaborar com ela, tem que ser respeitada com carinho, dedicação e responsabilidade e temos que ter amor por nossa escola</i> ”.
Janna (10 anos): “ <i>gosto muito de ler, escrever, brincar</i> ”.	
Alika (10 anos): “ <i>O que eu faço na escola eu</i>	

<sup>58</sup> A Professora reside em Alcântara e trabalha na Comunidade, destacando-se pelo envolvimento nas atividades realizadas na escola.

<sup>59</sup> Professor, quilombola, *griot* da Comunidade, liderança e agente de saúde, trabalha firme na luta pela preservação da cultura e das tradições de sua Comunidade de pertença.

*estudo brinco”.*

Paka (9 anos): *“gosto de ler, de escrever, de pintar e desenhar e estudar. [...] A minha professora é uma pessoa muito legal de conversar e de ensinar meus colegas e eu. [...] A minha escola é bonita e tem professores muito legais, são alegres e inteligentes. [...] estudar, aprender e fazer novos amigos”.*

Keita (10 anos): *“Eu gosto de estudar e ir pro colégio. Eu gosto de meus amigos porque eles me ajudam”.*

Siham, (9 anos): *“eu conheço todas as pessoas na minha escola”.*

Niara (9 anos): *“na escola, gostei de brincar, fazer amizades e amigos”.*

Alika (10 anos): *“O meu professor é bacana, ele vai lá onde mim quando eu estou de dificuldade”.*

Khalfan (10 anos): *“A escola é um lugar aonde nós aprendemos a ler e escrever”.*

Baruti (10 anos): *“Eu gosto muito da escola. Eu gosto de ler e escrever”.*

Daren (10 anos): *“O que eu mais gosto de na minha escola são as brincadeiras. [...] O meu professor é bacana, ele me ensina quando eu estou com dificuldade”.*

Bem (10 anos): *“Eu gosto de estudar de brincar [...] meus amigos são inteligentes eu gosto de reciclar, gosto de ler muito, gosto de brincar de lata bola, polícia ladrão, indireto é muito bom. [...] eu gosto de desenhar, de matemática, geografia, ensino religioso, ciências, português. [...] eu gosto de brincar muitas coisas tipo motorista, carro, moto, colar desenhos, vôlei, bola, professor, de educação física, mas a tarde não tem”.*

Chaniya (10 anos): *“A escola é um lugar para estudar e de ensino. [...] Meus professores nos torna ser alguma coisa na vida, num futuro e no presente. O diretor cuida da escola repara as crianças para não se machucar”.*

Barack (12 anos): *“A minha escola é um lugar de estudar e aprender a alfabetizar as pessoas e ser alguém na vida quando crescer”.*

Ekom (10 anos): *“Também gosto de estudar [...] Eu gosto do meu professor porque ele me ensina. [...] A escola é um local especial para o ensino e a aprendizagem para a formação do cidadão”.*

Enam (10 anos): *“e gosto muito do meu professor e gosto muito de estudar, ler e desenhar”.*

Hasan (12 anos): *“Nossa escola tem todo tipo de brincadeira”.*

Siara (9 anos): *“eu gosto de brincar, lanchar e estudar”.*

Daren (10 anos): *“O diretor da minha escola é legal ela não deixa os meninos brigarem”.*

Hasan (12 anos): *“Eu gosto da minha escola não falta professor, tem muitas brincadeiras, temos que respeitar as pessoas as mais velhas que é nosso professor, os diretores...”.*

Fonte: Dados coletados nos textos das crianças (2015).

Em relação ao eixo da perspectiva funcionalista, ponderamos as categorias das finalidades e das normas da escola para apresentar os dados e as análises. As normas, como elemento de controle (normalização), e as finalidades, como identidade da escola, expressam na memória que as constituem testemunhos os quais exprimem os confrontos advindos da organização interna e externa de seus agentes educativos.

### 5.3.1.1 Finalidades da escola quilombola: “*estudar, aprender e fazer novos amigos*”

Inicialmente, escolhemos trechos de narrativas escritas que, a nosso ver, estão relacionados com as finalidades da escola quilombola. Começamos com a epígrafe escolhida de Paka, 9 anos, (2015) que compreende a escola com a finalidade básica de “*estudar, aprender e fazer novos amigos*”. Essas situações por ela registradas asseguram que as crianças têm consciência (ao menos em construção) sobre o lugar da escola em promover três funções essenciais para a Educação Fundamental: “*estudar, aprender e fazer novos amigos*”, como elementos de uma só unidade na visão da criança, aluna e aluno.

Assim, os laços de amizade se constroem nas relações e se consolidam nas declarações de admiração e na percepção que legam de cada colega. Assim, podemos inferir que, no ato de “*estudar e aprender*”, a criança demonstra o valor de atividades pedagógicas promotoras de leveza no momento de sua aprendizagem, associadas às relações que se dão no interior da escola, que perpassam a Comunidade de pertença e se estendem aos demais espaços de convivência.

Essa declaração sobre “*fazer novos amigos*” nos lembra o poema “*A escola*” de Paulo Freire encontrado no *Youtube*<sup>60</sup> que menciona a maneira como o autor vê a escola que construiu na sua concepção de educador pela vida afora. Pedimos permissão para citá-lo na íntegra sem a estética de sua criação:

A escola é... O lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de

---

<sup>60</sup> Confira o *site*: <https://www.youtube.com/watch?v=zIW109NCcqs>

camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”. Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Confessamos que essas palavras trazem poesia na narrativa que fazem sobre a escola. Sem muita diferença, a criança, aluno da escola quilombola, ressalta algumas finalidades básicas da escola, como por exemplo: “estudar, aprender e fazer amigos”. Numa consciência relacional de grande valor, principalmente por ser uma criança que consegue enxergar o mundo a partir de relações de amizade, consideradas como aprendizagem fundamental na escola, que são percebidas por Freire como fundamentais na vida.

Quando lemos que Urbi, 8 anos, (2015) declara: “*Eu gosto da minha escola e eu gosto de estudar*”; seguida de Janna, 10 anos, (2015), que diz: “*gosto muito de ler, escrever, brincar*”; ao que ratifica Dandara, 10 anos, (2015): “*O que eu faço na escola eu estudo brinco*”. No mesmo sentido, corrobora Paka, 9 anos, (2015): “*gosto de ler, de escrever, de pintar e desenhar e estudar*”; e igualmente complementam, Niara, 9 anos, (2015) “*na escola, gosto de brincar, fazer amizades e amigos*” e Baruti, 10 anos, (2015) “*Eu gosto muito da escola. Eu gosto de ler e escrever*”; e ainda, Enam, 10 anos, (2015) “*e gosto muito do meu professor e gosto muito de estudar, ler e desenhar*”.

Entendemos, a partir dos excertos acima, que estudar e brincar são faces de um mesmo jeito de conhecer e estar no mundo quilombola e, por que não dizer, do mesmo modo que outras crianças de lugares diferenciados culturalmente.

Em outras palavras, a brincadeira seduz o brincar tanto dentro quanto fora da escola. A nosso ver, o corpo infantil brincante perdura pelas demais fases da vida como observamos nas vivências narradas pelas crianças. Além disso, na relação com o professor ou a professora, as crianças entendem que as brincadeiras acontecem quando contam causos, histórias, piadas, jargões engraçados e, assim, ressignificam os momentos coletivos com risos e gargalhadas entre as crianças e seus pares. Portanto, há uma relação estreita entre as ações de estudar e brincar, ou melhor, elas são inerentes e ao mesmo tempo complementares no entendimento das crianças, como bem expressa Bem, 10 anos (2015):

*Eu gosto de estudar de brincar [...] meus amigos são inteligentes eu gosto de reciclar, gosto de ler muito, gosto de brincar de lata, bola, policia ladrão, indireto é muito bom [...] eu gosto de brincar muitas coisas tipo motorista, carro, moto, colar desenhos, vôlei, bola, professor de educação física, mas a tarde não tem.*

Diante das várias narrativas acima expostas, as crianças elencam finalidades da escola: estudar, ler, escrever, brincar, pintar, desenhar, colar desenhos, fazer amizades, reciclar, pois é lugar de gostar, de estar junto dos pares que educam e lugar dos fazeres educativos que as unem. Portanto, gostar muito da escola e do que ela oferece em sua função precípua circunscreve que o ambiente de educar está carregado do desejo de uma escola dinâmica e da vida em movimentos como faces interdependentes na cultura da infância.

Nesse sentido, ratificamos o entendimento de Rasul, 11anos, (2015) de que “*a escola é um lugar onde a gente aprende a fazer coisas que a gente não sabia fazer coisas boas*”. Esse pensar está em consonância com Delors (1998), que coordenou o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, no qual relata que a aprendizagem ao longo da vida é sustentada em quatro pilares do conhecimento e da formação continuada, são eles: “*Aprender a conhecer*”, que inclui as formas de linguagens, as metodologias e as ações de refletir sobre o novo, pensar a realidade e reinventar; “*Aprender a fazer*”, que perpetra parte da competência pessoal, trabalhar em equipe, ter estabilidade emocional, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, resolver conflitos e ter flexibilidade; “*Aprender a viver juntos*”, de modo a compreender, descobrir o outro, participar de projetos comuns e de equipes interdisciplinares; e, finalmente, “*Aprender a ser*”, deixando fluir as potencialidades das crianças rumo a uma formação mais ampla.

Nessa perspectiva, brota o entendimento de Rasul, 11 anos, (2015) quando evoca o pilar da educação “*Aprender a fazer*”, fato que nos permite um questionamento básico: “*Se a educação é aprendida na escola, que outras coisas são aprendidas na escola, ou seja, que coisas não se sabe que se aprende na escola de Educação Fundamental?*”? Pensamos, portanto, que a escola, enquanto um “*lugar aprendente*”, entra em consonância com a reflexão de Schaller (2008, p. 69):

Um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto de relações, das ligações, das associações entre os atores. Cada elo dessas redes pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de historização aos quais se submetem as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores. Nesse sentido, todo lugar é aprendente. Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles.

Por ser a escola quilombola um ambiente de aprendizagem mútua, alunos, alunas, professores e professoras se encontram para aprender a fazer “*coisas boas*”, o que nos permite

asseverar que aqui se configura uma nova visão do lugar escola. Os sujeitos aprendentes na escola aprendem mutuamente como uma comunidade educativa. Esse entrelaçamento entre comunidade e escola é destacado em uma palestra do Prof. José Pacheco, no *Youtube*,<sup>61</sup> na qual ele provoca o repensar das práticas educativas no Brasil se entrelaçando com a experiência da Escola da Ponte, em Portugal.

Assim, quando Chaniya, 10 anos, (2015) relata que “*a escola é um lugar para estudar e de ensino [...] Meus professores nos torna ser alguma coisa na vida, num futuro e no presente*”, estamos pensando em altas expectativas em relação à aprendizagem de crianças, alunos e alunas, pois um fato que nos chama atenção é a confiança que professores e professoras têm na capacidade de aprendizagem de cada criança estudante.

Outro papel relevante atribuído à escola refere-se à leitura e à escrita. Khalfan, 10 anos, (2015) menciona: “*a escola é um lugar onde nós aprendemos a ler e escrever*”, expressando duas habilidades fundamentais que se desenvolvem no processo de aprendizagem em sala de aula, nos planos de aula e nas descobertas diárias em construção pela criança aprendente. Ler o mundo é se inscrever no mundo das letras e da vida para lê-la e reescrevê-la diariamente. Nesse sentido, a biblioteca da escola funciona como um espaço que contribui com o conhecimento de tantos mundos possíveis, através da leitura como uma grande aliada da aprendizagem.

Deka, 12 anos, (2015) declara: “*a minha escola é um lugar de estudar e aprender a alfabetizar as pessoas e ser alguém na vida quando crescer*”. Esse apego expresso em “*minha escola*” pode levar às possibilidades de pertencimento a um lugar em que a criança se sente à vontade para aprender e se relacionar com colegas e demais pessoas da comunidade escolar, além de indicar que a dedicação aos estudos, num local prazeroso de estar, contribui para “*ser alguém na vida*” com liberdade para “*quando crescer*”.

Rayan, 10 anos, (2015) acrescenta que “*a escola é um local especial para o ensino e a aprendizagem para a formação do cidadão*”, trazendo aqui a dupla finalidade da escola fundamental de propiciar o “*ensino*” e a “*aprendizagem*” como elementos da formação cidadã.

Nesse universo, os profissionais da educação têm a função de trabalhar para uma educação transformadora das relações sociais, porque as percepções de quem concebe a escola como espaço de resistência, inovação e criatividade podem promover a diversidade, por meio de um aprendizado de como lidar com as desigualdades no ambiente escolar.

---

<sup>61</sup> Para mais informações, assistir à palestra ministrada por José Pacheco da Escola da Ponte em Portugal no II Congresso Nordestino de Pedagogia Espírita, em novembro de 2007, na cidade de Fortaleza – Ceará (veja nas Referências desta Tese).

Sabemos que a comunidade é lugar de resistência, de memória e de dignidade, possibilidades que, juntamente com a escola, devem ser construídas por serem inerentes ao seu jeito de estar no mundo. Daí a necessidade da implementação de uma Educação Escolar Quilombola, que já está preconizada pelos aspectos legais, mas cuja prática ainda está por vir, pois ainda está em construção. Nesse sentido,

[a] ação transformadora é, no âmbito de um conjunto constituído pela relação entre o sujeito e este mundo, o ato através do qual uma pessoa se engaja e produz a transformação das relações, produz a inteligência coletiva (entre apegos a sua história social e familiar e novas associações). A ação transformadora constitui-se entre a relação com o mundo e com os outros e a relação com si mesmo. É por isso que ela é transdutiva: é uma relação que articula duas relações e, através desse movimento, produz-se a inteligência coletiva (SCHALLER, 2008, p. 76).

Nesse sentido, a formação do cidadão e da cidadã enquanto criança é favorecida na escola por ser um espaço pluralizado ao valorizar de forma efetiva a história e a identidade negra, criando a consciência da própria identidade de pertencimento e do lugar das pessoas negras e da cultura afro-brasileira em suas vidas. Uma luta histórica que requer políticas públicas de direitos humanos no que concerne à Educação.

Para tanto, as políticas de formação inicial das crianças e continuada do corpo docente se aliam a novos conhecimentos, saberes e práticas em consonância com as demandas de cada local, mas conduzidas por uma ação transformadora advinda do coletivo e manifestada na Comunidade como “lugar aprendente”.

Cabe mencionar, novamente, o autor Schaller (2008, p. 80) quando ratifica que “a ação transformadora é sempre emprestada, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida, extrapolada, retomada por outros, distribuída entre as várias formas existentes, o que lhe confere suas formas sempre tão complexas”.

Diante do exposto, a escola é uma instituição que assume a função social de favorecer a aprendizagem, às novas gerações, de conhecimentos acumulados pela humanidade. As formas são variadas, desde as que atendem aos interesses em jogo no sistema educativo, que controlam as ações da gestão e demais segmentos da comunidade escolar do ponto de vista administrativo, financeiro, pedagógico e relacional, até as formas que consideram a realidade local, bem como as práticas culturais das comunidades do entorno que são atendidas pela escola.

Levantamos alguns questionamentos que consideramos pertinentes: De que maneira o ato de trabalhar por disciplina, através da unidade de aulas, colabora com os estudos e,

consequentemente, com as aprendizagens de alunos e alunas na escola de educação fundamental? Que características têm os bons professores e as boas professoras? Em que base está centrada as relações entre alunos, alunas, professores e professoras? Pois também nos preocupa a organização pedagógica da escola pública em classes, como forma de homogeneizar os alunos, os conhecimentos e as práticas. Isso, no dizer de Barroso (2008, p. 189), é

[o] paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos. Na verdade, este modo “escolar” de estruturar o trabalho pedagógico constitui uma manifestação de violência simbólica sobre os alunos e professores. [...] a manutenção desta forma de organização é responsável por muitos fenômenos de exclusão de alunos e de professores, e de uma tensão permanente nas relações que estabelecem entre si.

A existência desse paradoxo é real, porque as crianças quilombolas, tanto na escola como no meio social do entorno, vivem as influências do processo de globalização, que ampliam seus horizontes de necessidades e sonhos, em contraponto com as condições materiais guiadas pela falta de políticas públicas ou pela pouca efetividade das existentes no sentido de contribuir para que as crianças tenham uma vida digna.

Mesmo diante da ausência de políticas públicas ligadas ao brincar, ou mesmo de sua existência para atendimento das crianças no seio social, elas se mostram motivadas, principalmente pelas brincadeiras, como é o caso de Daren, 10 anos, (2015) quando declara o seguinte: “*o que eu mais gosto na minha escola são as brincadeiras*”. Essa fala assegura que essa criança compreende uma das funções básicas da escola, que é propiciar as brincadeiras como conteúdos, aliados à aprendizagem nas aulas. Entendemos que brincar faz parte da organização curricular da escola quando William, 12 anos, (2015) revela: “*nossa escola tem todo tipo de brincadeira*”. Para esclarecer, os textos apontaram algumas brincadeiras e brinquedos que fazem parte de suas vidas de crianças brincantes, sendo elas: a bola, a boneca, o carrinho, o cola, a pipa e polícia ladrão.

Nesse sentido, evocamos Benjamin (1994, p. 247/8) que, no texto “História cultural do brinquedo”, tão bem pontua:

Mas, não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e

segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo.

Esses signos, a nosso ver, traduzem-se em diálogo através das brincadeiras, as quais dependem de brinquedos simples e de certa forma tradicionais, além de outras que estão centradas no corpo infantil que brinca em “molejos”, ou seja, plasticidade corporal, agilidade e sagacidade. Outra particularidade nas brincadeiras é que elas são vivências coletivas com regras ditas e discutidas para não “burlar” o combinado no grupo.

Assim, quando Keita, 10 anos, (2015) afirma: *“Eu gosto de estudar e ir pro colégio. Eu gosto de meus amigos porque eles me ajudam”*, nos questionamos: O que significa gostar de estudar numa escola de educação fundamental? Que elementos estão presentes numa escola que permite a um aluno ou a uma aluna gostar de estudar nela? Talvez o cuidado mútuo e de preservação dos laços que estão defendendo em seus territórios seja um motivo, como destacado pela aluna Siham, 9 anos, (2015) : *“eu conheço todas as pessoas na minha escola”*. Desse modo, a relação de proximidade entre as pessoas permite mais segurança devido aos laços construídos.

Quando Alike, 10 anos, (2015) afirma: *“O meu professor é bacana, ele vai lá onde mim quando eu estou de dificuldade”*, nos mostra que a criança reconhece a responsabilidade que o mestre lega quanto ao acompanhamento individual de seus aprendentes em formação que necessitam de atenção particular. Ekom, 10 anos, (2015) admite: *“Também gosto de estudar [...] Eu gosto do meu professor porque ele me ensina”*.

Do mesmo modo, ao narrar sobre sua professora, Paka, 9 anos, (2015) assegura: *“A minha professora é uma pessoa muito legal de conversar e de ensinar meus colegas e eu. [...] A minha escola é bonita e tem professores muito legais, são alegres e inteligentes”*. A aluna se refere à escola como “bonita” e justifica os espaços que nela existem para a grande aventura de aprender. Asseguramos, ainda, que a escola possui profissionais de educação com as funções peculiares de “ensinar” aos alunos e às alunas e, ao mesmo tempo, os qualificam de “legal de conversar”. Uma percepção de que o ambiente da escola propicia relações de amizade e companheirismo entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Embora, nesse sentido, Marmoz (2003, p. 74) advirta que “aquele que ensina é encarado como diferente, quer assuma essa diferença ou negue; e mesmo que queira ser um igual, sua missão o distingue daqueles para quem trabalha”.

Portanto, gostar de estudar na escola interfere igualmente no gostar dos agentes do aprender, denominados de professores e professoras que ministram boas aulas. A aluna Paka,

reconhece a dedicação no fazer pedagógico, porém chama atenção para a organização desses profissionais, e para a responsabilidade que assumem em relação à estruturação de uma escola de qualidade.

Quando menciona a visão que tem do gestor da escola, Chaniya, 10 anos, (2015) afirma: “*O diretor cuida da escola repara as crianças para não se machucarem*”. Então, do ponto de vista funcional, a criança (aluna) expressa o entendimento que tem da função de eficácia e eficiência da pessoa coordenadora do espaço educativo. Assegura o reconhecimento pelo trabalho de profissionais que ganha relevância ao afirmar, com segurança, que “o diretor cuida da escola”. Aqui se revela uma gestão participativa ou, ao menos, aponta que é possível, nesse contexto, viver a experiência do cuidado coletivo com o local e os sujeitos que lá estudam diariamente.

Temos observado, em nossa convivência, a comunidade vivenciando a educação de suas crianças, alunos e alunas, em momentos de interação, por meio de conversas, que promovem esclarecimentos e um conhecimento aprofundado das histórias de vida de cada membro da comunidade educativa pela alteridade. Igualmente, a comunicação regular entre a equipe escolar, os pais e as mães e a comunidade é um quesito bem visível, pois o gestor promove reuniões frequentes com o corpo docente, pais e responsáveis, objetivando engajá-los na participação em eventos de interesse no processo educativo das crianças.

Portanto, essa escola quilombola, localizada na zona rural, embora administrada pelo poder público municipal, inclui, em suas nuances, um fazer pedagógico no qual os sujeitos aprendentes são respeitados no conhecimento da realidade, no diálogo como forma de comunicação entre esses saberes, oportunizando conhecer, com significado, o currículo proposto e trabalhado na sala de aula.

#### 5.3.1.2 Normas da escola quilombola: “*a escola é o lugar onde a gente aprende a ler, a escrever e a ser obediente*”

Separamos partes das narrativas das crianças sobre a escola em que estudam, nas quais surgem timidamente algumas normas como as apontadas por Zaki, 9 anos, (2015) ao narrar que “*a escola é o lugar onde a gente aprende a ler a escrever e a ser obediente*”. Esse lugar de aprender encerra um currículo que contempla a leitura e a escrita como condição básica para avançar nos conhecimentos disseminados. Além disso, “ser obediente” requer uma compreensão em que se estabelece como norma a obediência às pessoas mais velhas em sua sapiência.

A escola é um local de confronto com o mundo social. Nela, o aluno observa os outros, adquire o conhecimento de outros comportamentos, das intenções, dos valores, e das normas que os sustentam. É nesse contexto que vai sendo desenvolvida, também, a questão do imaginário individual e social que se alimenta da responsabilidade (GRINSPUN, 2001, p. 85).

Em outras palavras, o respeito ao ser humano encontra aqui um espaço privilegiado em narrações sobre a escola, como o apelo de Makini, 10 anos, (2015) anunciando: *“Eu gosto muito da minha escola [...] respeito os meus amigos e minha professora [...] precisamos colaborar com ela, tem que ser respeitada com carinho, dedicação e responsabilidade e temos que ter amor por nossa escola”*. Essa consciência da necessidade de ações colaborativas em relação à escola em que estuda traduz, igualmente, um sentimento amoroso de carinho da criança.

Na visão de Rasul, 11 anos, (2015) a escola *“é limpa e muito bem organizada”*. Como observamos, a resposta da criança centra-se no desejo de uma “escola limpa”, o que denota uma estrutura compatível com um local destinado à aprendizagem, passando pela dignidade, pela aquisição do material escolar, por um ambiente para brincar e pela qualidade do processo educativo.

Temos observado também a importância para a criança dessa percepção positiva do ambiente escolar, pois nele há alegria de viver, com a realização de atividades alegres, num lugar espaçoso onde se tem liberdade de ir e vir, ao menos nos horários destinados ao lazer ou no tempo livre das aulas. Sendo assim, a escola, na percepção das crianças, está relacionada à limpeza espacial e à boa organização, as quais são atribuídas ao gestor da escola.

Nesse sentido, Barroso (2008, p. 195) assegura:

Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de carácter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores.

Nessa acepção, é pertinente compreender como, em contextos mais amplos, acontece a organização do trabalho escolar e de que forma a cultura escolar se instala, mesmo considerando as situações mais simples de interações entre os atores escolares nas atividades em classe como produção da vida econômica e social.

Barroso (2008, p. 196) pontua que “a capacidade de cada escola de produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização”. Assim, as aprendizagens são realizadas em tempos de formação humana e estão diretamente relacionadas à experiência prévia do sujeito e constituem-se parte de um fluxo: a história do sujeito.

Daren, 10 anos, (2015) reforça: “*O diretor da minha escola é legal ela não deixa os meninos brigarem*”. Não brigar é uma norma relacional que essa percepção adiciona às particularidades da estética organizacional e estrutural. Essa declaração aponta para a esperteza da percepção da criança de que essas particularidades estão, de certa forma, ligadas às normas inscritas na escola em que estuda e que, de igual maneira, interferem na prática pedagógica quando nos levam a pensar em qual concepção de educação centra-se o comportamento de colegas na sala de aula.

Cada escola tem uma dinâmica própria; mesmo sendo pública ou particular, suas características são específicas e distintas. Cada escola desenvolve seu próprio conjunto de normas e valores e, principalmente, sua própria cultura. Em cada escola os valores são processados, traduzidos e combinados de acordo com os interesses, algumas vezes conflitantes, da escola e da comunidade onde ela está inserida (GRINSPUN, 2001, p. 106).

Nesse sentido, a criança (aluno) segue seu texto narrando outras queixas de problemas que percebe na rotina da escola, como a falta de merenda e as condições dos banheiros, das salas de aula, das paredes, da quadra, do telhado, das pias e das torneiras. Essas percepções vislumbradas pelas crianças nos fazem refletir sobre suas capacidades para ver as minúcias espaciais, estéticas, pedagógicas e relacionais do fazer na escola quilombola que frequentam.

Do mesmo modo, as crianças percebem as pessoas que exercem as funções de merendeiras, serventes, vigias e secretária escolar, com as respectivas atividades de cozinhar, higienizar os ambientes, cuidar da segurança e cuidar dos procedimentos burocráticos de uma escola, juntamente com a gestão escolar, valorizando a participação democrática na busca do bem comum.

Também existe uma rotina pedagógica que, a nosso ver, é visualizada por Siara, 9 anos, (2015) que afirma: “*eu gosto de brincar, lanchar e estudar*”. Essa rotina normatiza o fazer educativo numa sequência que prima pelo gostar da criança das coisas que faz na escola.

Hasan, 12 anos, (2015) relata: *“Eu gosto da minha escola não falta professor, tem muitas brincadeiras, temos que respeitar as pessoas as mais velhas que é nosso professor, os diretores”*. Nessa declaração, há o entendimento de que as crianças são tratadas com compreensão em suas atividades e necessidades, além disso, aponta que obedecem às pessoas mais velhas. De modo que observo na Comunidade que elas chamam-nas de “dona”, seguido do nome da pessoa, e dessa forma reconhecem seu lugar na Comunidade.

As crianças são sempre alegres, provocando o riso “acanhado” nas/nos colegas e estão sempre dispostas a realizar as tarefas para as quais são convidados/as pelas pessoas adultas, consideradas, por elas, seus “espelhos”. As crianças admiram as pessoas mais velhas e nelas se inspiram em ações coletivas, seja em atividades de trabalho, seja em atividades mistas de manifestações culturais e religiosas, ou mesmo nos aspectos da vida cotidiana.

Portanto, as pessoas mais velhas da Comunidade, entre elas, os/as professores/as, são tidas como detentoras de experiências e de maturidade, prenes de tradição dos antepassados, passadas aos/às filhos/as e netos/as pela oralidade. As conversas acontecem geralmente debaixo dos pés de árvores, que dão sombra nos dias de sol quente, onde se sentam nos bancos construídos nas portas das casas para uso coletivo, ou ainda nas calçadas de suas casas, onde acontecem os encontros.

Nessas rodas de conversa diárias, apesar das normas, percebemos que o respeito aos mais velhos retrata que a criança faz uma observação minuciosa de suas ações, de denúncias da vida diária ou de seus posicionamentos pessoais sobre o lugar onde se sucedem as relações de aprendizagens e trabalhistas.

### 5.3.2 Análise da Escola na Perspectiva Estruturalista

Convém assinalarmos que, na perspectiva estruturalista (cultura produzida pela forma escolar), organizamos os dados recolhidos em dois pilares propostos por Barroso (2008) que se encontram centrados na estrutura da escola e na sua organização pedagógica. Vejamos o que nos dizem as crianças quilombolas sobre a escola que estudam:

#### Quadro 8 – Estrutura da escola e organização pedagógica

Estrutura da Escola	Organização Pedagógica
Takatifu (8 anos): <i>“a escola é muito grande e é muito bonita”</i> .	Zaki (9 anos): <i>“escola precisa de uma sala de vídeo”</i> .
Urbi (8 anos): <i>“Eu acho que a escola precisa</i>	Atsu (8 anos): <i>“falta brinquedo e quadro”</i> .

<p><i>de higiene nos banheiros [...] de quadra nova [...] é boa mas precisa de umas reformas”.</i></p> <p>Zahara (8 anos): <i>“minha Escola o que eu acho que a gente deve cuidar da Escola e não pode jogar lixo na Escola [...] é bonita só que eu quero muito mais”.</i></p> <p>Dandara (10 anos): <i>“minha escola é bonita e limpinha”.</i></p> <p>Alika (10 anos): <i>“Eu gosto de manter minha escola bem limpa”.</i></p> <p>Abdalla (10 anos): <i>“Escola linda, bonita, legal e limpa”.</i></p> <p>Leiza (10 anos): <i>“O que eu queria que mudasse era o posto de saúde, a lavanderia e a escola”.</i></p> <p>Bomani (12 anos): <i>“Minha Escola Municipal Barão de Grajaú”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“de manter a minha escola limpa e quadro limpo e cadeiras limpa”.</i></p> <p>Enam (10 anos): <i>“O que eu gosto minha escola é o pátio e corredor”.</i></p>	<p>Daudi (10 anos): <i>“Eu gosto da minha escola [...] de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, artes”.</i></p> <p>Ekam (10 anos): <i>“Gosto de vim pra escola [...] Na hora do recreio gosto de brincar com meus colegas de dama”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“Tem muitas meninas muitos meninos e pouco professor e tem um diretor”.</i></p> <p>Hasan (12 anos): <i>“A minha escola é muito legal que não falta professor, diretor e vamos respeitar os professores”.</i></p>
---	---

Fonte: Dados coletados nos textos das crianças (2015)

As crianças enfatizam com mais contundência a composição da escola, explorando alguns espaços e seus desejos quanto às melhorias. Outras crianças, alunas e alunos, destacam a importância dos envolvidos nos aspectos pedagógicos da escola. Isso demonstra que elas são conscientes do que é necessário para o seu desenvolvimento enquanto sujeitos aprendentes. Explanamos com mais detalhes a seguir.

### 5.3.2.1 Estrutura da escola: “a escola é muito grande e é muito bonita”

Para nomear a escola, Bomani, 12 anos, (2015) lembra: *“Minha Escola Municipal Barão de Grajaú”* e, em seguida, Takatifu, 8 anos, (2015) afirma que *“a escola é muito grande e é muito bonita”*. Supomos que o tamanho da escola é um fator importante que contribui ou não para a aprendizagem ocorrer, por esse motivo temos as falas do lugar da “boniteza” como inerente ao desejo de se sentirem bem e valorizadas em um ambiente bonito.

As crianças expressam os gostos de *“estudar [...] ler [...] de jogar bola”*, de modo que a maioria delas fala muito da quadra como espaço desejado para brincar com liberdade. Na narrativa das crianças, percebemos que, para elas, embora estudar e ler sejam finalidades da escola, surge também a ação de jogar bola como forma de participação no espaço onde se estrutura e se organiza a Educação Física. Esse espaço é reivindicado por elas, considerando

que a sua corporeidade é entendida como elemento fundamental na realização da aprendizagem.

As crianças conseguem desafiar a função da escola aliada ao espaço para brincar que, na sua concepção, é inerente à condição de aprender com o corpo inteiro tendo as aulas de Educação Física como um forte fator integrante no processo de aprender bem.

Urbi, 8 anos, (2015) narra: “*Eu acho que a escola precisa de higiene nos banheiros [...] de quadra nova [...] é boa, mas precisa de umas reformas*”. Nesse mesmo pensar, coloca-se como uma criança que denuncia os problemas que enxerga na escola e, ao mesmo tempo, anuncia o que gosta e relata que na escola se aprende e se brinca, mas também que é necessário haver higiene nos banheiros e uma quadra, demandando, conseqüentemente, que a escola precisa ser reformada.

Nesse mesmo sentido, também denuncia Zahara, 8 anos, (2015): “*minha Escola o que eu acho que a gente deve cuidar da escola e não pode jogar lixo na escola [...] é bonita só que eu quero muito mais*”. Assim, evoca um dos objetivos que se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Saúde (BRASIL, 1997), pois “percebe-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. Zahara aponta para o cuidado com o ambiente que passa pela consciência do “bem cuidar” e anuncia o querer mais para a escola em que estuda, destacando os cuidados de não jogar lixo e de cuidar do ambiente onde vivem, para assim se sentirem com mais liberdade de expressão.

Alika, 10 anos, (2015) relata: “*Eu gosto de manter minha escola bem limpa*”. Esse é um sinal de que o espaço escolar traz a manutenção da limpeza como um princípio de consciência de inclusão e de pertencimento, porém a responsabilidade é de cada pessoa individualmente. Por isso, Daudi, 10 anos, (2015) também salienta a necessidade “*de manter a minha escola limpa e quadro limpo e cadeiras limpa [...] escola bonita*”. Dandara, 10 anos, (2015) assevera que “*Minha escola é bonita e limpinha*”, ao que Abdalla, 10 anos, (2015) ratifica: “*Escola linda, bonita, legal e limpa*”.

Da mesma forma, Daren, 10 anos, (2015) reivindica: “*O que eu queria que mudasse era o posto de saúde, a lavanderia e a escola*”. Desse modo, a criança (aluno) amplia o conceito da escola para além da sala de aula, transpondo para a sociedade a responsabilidade de ter uma efetiva participação nos rumos educacionais e, conseqüentemente, na mediação da comunidade educativa interna e externa em relação aos problemas de saúde, à lavagem de roupas num espaço coletivo e à própria escola. Assim, emerge a consciência das necessidades de seu povo quilombola, a partir das regras coletivas que são construídas nas comunidades de

pertença de forma “natural” e, portanto, são apreendidas por cada sujeito, desde a mais tenra idade, como verdades de seu grupo.

Todavia, Enam, 10 anos, (2015) narra: “*O que eu gosto na minha escola é o pátio e corredor*”. Observamos, nessa fala, que essa criança nos reporta ao entendimento de que as crianças, alunos e alunas, quando ficam brincando no horário do recreio no pátio da escola, conseguem compreender as histórias voltadas às manifestações da cultura de seus pares, crianças ou não e, com isso, surgem as possibilidades de fortalecimento da identidade a partir da aprendizagem dessas práticas culturais e sua consequente produção ou ressignificação.

Para tanto, a comunidade escolar se posiciona como um espaço acolhedor dos jeitos de reproduzir a cultura da escola e a cultura escolar como faces interdependentes na cultura infantil do brincar e se relacionar de forma coletiva. Nesse contexto, cada criança escolhe o jeito de brincar mais atrativo para si ou se incorpora em outras formas de brincar estabelecidas entre elas, ou seja, reinventa a estrutura da escola para além de seus muros e salas no prédio escolar, indo naturalmente ressignificando os espaços do aprender.

#### 5.3.2.2 Organização Pedagógica: “*Eu gosto de vim pra escola [...] Na hora do recreio gosto de brincar com meus colegas*”

Quando a criança (aluno) Ekom, 10 anos, (2015) afirma: “*Gosto de vim pra escola [...] Na hora do recreio gosto de brincar com meus colegas de dama*”, de certa forma, mostra que gosta de estar na escola e cumprir uma rotina própria de sua organização interna. Ele enfatiza o horário do recreio como momento de brincar com outras crianças que estão ao lado, consideradas colegas de aprendizagem.

Quando falamos da organização informal da escola como cultura, sabemos que no interior das escolas coexistem as ações burocráticas de funcionalidade do processo educativo, como também a diversidade de fazeres, estilos e modalidades de ações e, acima de tudo, a descontinuidade das ações entre governos e gestores, ou seja, agentes administrativos e educativos.

Nesse sentido, faz-se pertinente compreendermos como, em contextos mais amplos, acontece a organização do trabalho na escola e a forma como a Educação Escolar Quilombola se instala, mesmo considerando as situações mais simples de interação entre os agentes educativos nas atividades em classe como produção da vida cultural e social. Assim, essas práticas escolares são os resultados de uma vida coletiva, na qual esses agentes educativos se revezam, cada um em suas funções específicas para dar vazão aos saberes articulados no

processo de escolarização, bem como nos produtos das atividades pedagógicas, apropriando-se das relações temporais e históricas na sua constituição.

Com a visão das necessidades sentidas pelas crianças em prover seu aprendizado de equipamentos que facilitem o trabalho pedagógico, Zaki, 9 anos, (2015) aponta que, a “*escola precisa de uma sala de vídeo*”, por entender que a dinâmica midiática avança na sociedade e precisa fazer parte do cotidiano de sua escola. Significa que vê a escola para além do lugar físico e as aulas como divulgadora de conteúdos atuais e, mesmo estando fora dos livros, quer aprender com vídeos e atividades que permitam uma aprendizagem significativa.

Quando Atsu, 8 anos, (2015) acrescenta “*falta brinquedo e quadro*”, pontuamos que nem só de recursos pedagógicos vive a escola, mas de um currículo que permeie a prática educativa de sentidos, como Daudi, 10 anos, (2015) declara: “*Eu gosto da minha escola. [...] de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, artes*”. Nesse sentido, Bem, 10 anos, (2015) acrescenta: “*eu gosto de desenhar, de matemática, geografia, ensino religioso, ciências, português*”. Essas duas narrativas nos mostram que a matriz curricular traz disciplinas, nas quais se organizam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. As crianças acrescentam os espaços e recursos de suporte ao aprender como vídeo, brinquedos e quadra. E, em relação à disponibilidade e à utilização desses recursos didáticos, a escola dispõe de materiais pedagógicos adequados, permitindo atividades diversificadas dentro e fora da aula, para tornarem o currículo mais vivo e dinâmico.

Hasan, 12 anos, (2015) confessa: “*A minha escola é muito legal que não falta professor, diretor e vamos respeitar os professores*”. Entendemos que outro jeito de organizar o tempo de aula passa pelo planejamento como proteção do tempo de aprendizagem.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a autoavaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados (BRASIL, 1997, p. 36).

As ações educativas seguem um cronograma cujo acesso é disponibilizado a todos. Geralmente, o tempo previsto no horário de aulas é definido e exposto na sala de professores e professoras para acompanhamento e organização diária do coletivo. Vale enfatizar que, quando falta um professor ou professora, há uma prática constante entre eles de substituição,

pois, caso algum colega falte, “sobe o horário”, ou seja, quem teria aula mais tarde e está com horário livre assume a sala, sem prejuízo do tempo de aula aos estudantes.

Além disso, as práticas efetivas em sala de aula são propostas por atividades que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada criança, pois há uma otimização do tempo nos espaços intermediários da escola com vistas a uma aprendizagem constante de forma contextualizada e compreensiva. Quanto às estratégias diferenciadas de trabalho na sala de aula ou propostas de atividade extraclasse, incluem técnicas individuais e coletivas de “aprender fazendo” que, por vezes, são timidamente utilizadas e articuladas como formas de incentivar o fazer pedagógico.

Além disso, as crianças são engajadas em atividades realizadas com a mediação de professores e professoras, bem como em “deveres para casa” passados, regularmente, pelos agentes educativos com o objetivo de ampliar os conhecimentos.

Daudi, 10 anos, (2015) relata que em sua escola “*tem muitas meninas muitos meninos e pouco professor e tem um diretor*”. Aqui cabe uma ênfase para a função pedagógica e relacional da gestão. Destacamos o posicionamento acerca das características de um gestor. As crianças conclamam que este seja atencioso, companheiro e tenha o diálogo como instrumento de aprendizagem dialógica. “Nesse sentido, o diálogo exige a capacidade de partilhar, de verificar e de interpretar essas emoções com uma linguagem comum (inclusive a expressão corporal/não verbal), numa dada cultura e num contexto espaço-temporal preciso” (TAYLOR, 2003, p. 64).

Diante do exposto, questionamo-nos: Qual o lugar da gestão numa escola e quais são as qualidades vistas numa pessoa que exerce a função gestora na escola fundamental? O gestor, enquanto mediador, mantém, como centro do diálogo, a discussão e atenção da comunidade escolar, assim como a aprendizagem significativa, por meio da qual, segundo as crianças, dão-se relações de aprender, que são imprescindíveis ao seu desenvolvimento.

As crianças admitem o percurso vivido pela escola em se manter organizada como um reflexo da pessoa do gestor e do corpo docente, ao realizar sua profissão centrada na tarefa denominada de “ensinar aos alunos o que eles precisam saber”. Esse gestor mediador permanece na escola acompanhando as atividades da equipe, realizando, juntamente com ela, as ações que julgam importantes para enriquecer os sujeitos do processo de aprender. Sendo assim, as relações que se estabelecem entre os membros, entre estes e a comunidade e as relações externas são parcerias colaborativas necessárias na construção da cultura de escola.

Destarte, atento às necessidades de cada pessoa da comunidade educativa, o gestor se desdobra para solicitar junto às instâncias responsáveis os materiais, equipamentos e recursos

que contribuem para o bom andamento da escola. É relevante destacar que a presença efetiva do gestor se faz constante, pelo fato do mesmo, a nosso ver, pertencer à Comunidade Quilombola Cajueiro I, onde a escola funciona. Assim, por conhecer o “chão onde pisa”, preocupa-se em atender as demandas de seu povo quilombola. Ressaltamos, também, o compromisso de líder para cuidar de seus entes queridos, além da competência técnica e formativa que possui para exercer com eficácia sua função de profissional da educação.

### 5.3.3 Análise da Escola na Perspectiva Interacionista

Esclarecemos o posicionamento de Barroso (2008), ao destacar que, na perspectiva interacionista, a cultura organizacional da escola está centrada no que diz respeito às relações uns com os outros, às relações com o espaço e às relações com os saberes. Partimos desse pressuposto para organizar os dados recolhidos, destacando as narrativas das crianças a partir dos eixos aqui expostos.

Quadro 9 – Cultura organizacional das relações uns com os outros, com o espaço e com os saberes

Relações uns com os outros	Relações com o espaço	Relações com os saberes
<p>Janna (10 anos): “o que eu não gosto no colégio é violência, bule [bullying] falta de respeito”.</p> <p>Paka (9 anos): “Na escola eu gosto da minha professora e de meus amigos que dão alegria e carinho”.</p> <p>Dandara (10 anos): “Eu gosto de brincar com meus amigos [...] eu não gosto de bollem [bullying]”.</p> <p>Obá (9 anos): “eu tenho meus amigos e eu adoro minha família, meu povoado e minha escola”.</p> <p>Siham (9 anos): “Minha comunidade se chama Cajueiro e a gente somos todos parentes”.</p> <p>Paka (9 anos): “Minha escola é um lugar perfeito para eu fazer amizades e amigos, eu não gosto de ter amigos maus e salientes”.</p> <p>Siara (9 anos): “Eu moro na Comunidade Espera [...] Eu gosto de brincar com os meus amigos, primos e meu irmão”.</p> <p>Alika (10 anos): “Eu gosto de</p>	<p>Maria (8 anos): “eu amo a minha escola”.</p> <p>Janna (10 anos): “O meu povoado se chama Peptal [...] lá eu brinco de muitas coisas tipo pega-pega, esconde-esconde, tacambol [...] Lá eu participo de muitas coisas, eu também estudo na escola do Cajueiro eu acho essa escola muito bacana”.</p> <p>Paka (9 anos): “Minha comunidade é um lugar que mais adoro brincar e participar de cultos e outras coisas, eu brinco com meus amigos”.</p> <p>Makini (10 anos): “na comunidade eu brinco com meus amigos de muitas brincadeiras”.</p> <p>Dandara (10 anos): “meu povoado é bonito tem muita pessoas legais”.</p>	<p>Zahara (8 anos): “Eu gosto muito de compartilhar com meus amigos e amigas”.</p> <p>Kansha (9 anos): “Meu povoado tem [...] tambor de crioula e bloco”.</p> <p>Alika (10 anos): “A minha comunidade é uma comunidade quilombola remanescente de quilombo, etnias e mistura de raça negras”.</p> <p>Khalfan (10 anos): “Eu gosto da escola, dos professores. Eu gosto de brincar de roda, jogar bola tacobol, cola, esconde-esconde, e de carro, rouba pano e esconde pano. [...] Na minha comunidade eu e meus amigos nós fizemos muitos brinquedos como carro de lata, papagaio, pião, radiola de buriti”.</p> <p>Daudi (10 anos): “de ser inteligente [...] de escrever,</p>

<p><i>estudar, de brincar. Eu gosto de brincar de voule [vôlei]. Eu gosto de brincar com minhas colegas”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“Gosto da minha mãe, pai, tio, avó, avô, irmão, primo, colegas”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“de brincar com os meus amigos [...] de jogar futebol com meus amigos, primo e irmão”.</i></p> <p>Ekom (10 anos): <i>“Minha brincadeira preferida é jogar bola. Eu gosto de brincar”.</i></p> <p>Enam (10 anos): <i>“minha brincadeira favorita é policia ladrão [...] E gosto de brincar com meus amigos. E tenho vários amigos”.</i></p> <p>Ajani (11 anos): <i>“eu gosto de brincar com meus amigos e meu irmão e minha irmã”.</i></p> <p>Ashia (10 anos) <i>“brincar com minhas amigas [...] jogar, brincadeiras”</i></p>	<p>Daren (10 anos): <i>“Eu moro na comunidade Peptal e ela é remanescente de quilombo. [...] O tipo de brincadeira que eu mais gosto de brincar é de pular corda”.</i></p> <p>Bem (10 anos): <i>“A minha comunidade chamada Cajueiro I é quilombola e como que tem muito caju”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“A minha comunidade é uma comunidade quilombola [...] Gosto da minha comunidade. [...] Gosto da minha sala [...] de brincar”.</i></p> <p>Hasan (12 anos): <i>“Eu gosto da minha comunidade porque nós empinamos pipa com os meus colegas de várias brincadeiras”.</i></p>	<p><i>estudar [...] da minha brincadeira policia ladrão do cola de futebol e jogar vôlei”.</i></p> <p>Daudi (10 anos): <i>“[...] do professor Luis, gosto do diretor, gosto da minha sala [...] de brincar”.</i></p> <p>Adunbi (10 anos): <i>“O meu professor é muito legal e inteligente. O meu bairro é Cajueiro eu amo meu povoado. Minha brincadeira preferida é latabol. O diretor é muito importante para todos nós”.</i></p> <p>Ekom (10 anos): <i>“A minha comunidade é uma comunidade quilombola”.</i></p>
--	--	---

Fonte: Dados coletados nos textos das crianças (2015).

As falas expostas anteriormente evidenciam aspectos da cultura organizacional com ênfase nas relações estabelecidas entre os sujeitos e seus pares e serão exploradas a seguir.

### 5.3.3.1 Relações uns com os outros: *“minha escola é um lugar perfeito para eu fazer amizades”*

A escola é o lugar mais apropriado para fazer amizades, conforme exclama Paka, 9 anos, (2015): *“minha escola é um lugar perfeito para eu fazer amizades”*, a criança (aluna) acrescenta, igualmente, a expressão de amorosidade entre o lugar e as relações com os pares através do brincar e do estar juntos. Assim, a comunidade escolar aqui se apresenta como um suporte que assegura a capacidade de aprendizado e de respeito para com a cultura coletiva construída diariamente na vida comunitária.

Não é diferente da finalização que a criança (aluna), Janna, 10 anos, (2015) dá a seu texto, dizendo: *“o que eu não gosto no colégio é violência, bule [bullying] falta de respeito”*. O que é confirmado por sua colega Dandara, 10 anos, (2015): *“Eu gosto de brincar com meus amigos [...] eu não gosto de bolem [bullying]”*, pois esses são elementos concebidos pelo seu olhar, expressando ambiguidades. Nessa narrativa, as crianças reconhecem comportamentos e

atitudes que são vivenciados pelos colegas, dificultando a atenção e concentração nas aulas, na promoção do ato de aprendizagem, pois a brincadeira é sadia, porém os atos de violência acionam formas desrespeitosas de convivência entre si.

Alika, 10 anos, (2015) declara: *“Eu gosto de estudar, de brincar. Eu gosto de brincar de vôlei. Eu gosto de brincar com minhas colegas”*. Expressa assim três funções da escola básica, centradas nas possibilidades de estudar, brincar e se relacionar com os pares. São atitudes centralizadas no individual e ao mesmo tempo no coletivo, quando a criança opta por um esporte, por exemplo, e o grupo se ajuda para concretizá-lo.

Assim, Obá, 9 anos, (2015) assegura: *“eu tenho meus amigos e eu adoro minha família, meu povoado e minha escola”*. Siham, 9 anos, (2015) igualmente afirma: *“Minha comunidade se chama Cajueiro e a gente somos todos parentes”*. Siara, 9 anos, (2015) se posiciona, colocando seu lugar de pertença: *“Eu moro na Comunidade [...] Eu gosto de brincar com os meus amigos, primos e meu irmão”*.

Os laços familiares e fraternais são expressos como fundamentais na construção de suas identidades de pertença – “somos todos parentes”. Além disso, a atitude de ter amigos e poder brincar com pessoas próximas fortalece os vínculos de autonomia e liberdade. Mais que pronomes possessivos, as palavras meu, meus e minha se apresentam como elementos identitários das crianças, mostrando o pertencimento e o lugar que ocupam nas relações interpessoais na Comunidade.

Por fim, as crianças asseguram seus gostos, como Daudi, 10 anos, (2015) que gosta *“de brincar com os meus amigos [...] de jogar futebol com meus amigos, primo e irmão”*. Brincar no coletivo de amigos é uma das preferências das crianças que enfatizam o jogo e a brincadeira com primos e irmãos. De igual modo, as meninas, como Ashia, 10 anos, (2015) falam do *“brincar com minhas amigas [...] jogar, brincadeiras”*, dando a conotação de que, para ambos os sexos, as brincadeiras não são diferenciadas.

Nesse sentido, Ekom, 10 anos, (2015) expressa: *“Minha brincadeira preferida é jogar bola. Eu gosto de brincar”*. Jogar e brincar são dois lados da mesma moeda, ou seja, são ações que se complementam. Desse modo, Enam, 10 anos, (2015) revela: *“minha brincadeira favorita é polícia ladrão [...] E gosto de brincar com meus amigos. E tenho vários amigos”*. Ao especificar sua brincadeira preferida, complementa com o gosto de compartilhar com os amigos o ato de brincar e acrescenta: *“tenho vários amigos”*, mostrando assim o universo de amizade a sua volta. Ajani, 11 anos, (2015) exclama: *“eu gosto de brincar com meus amigos e meu irmão e minha irmã”*. Dessa nomeação de pessoas, participa Paka, 9 anos, (2015) quando diz: *“Na escola eu gosto da minha professora e de meus amigos que dão alegria e carinho”*,

acrescentando a amizade que compartilha com a professora e os amigos, justificando que estes oferecem “alegria e carinho”, dois sentimentos que conseqüentemente produzem bem-estar, segurança na vida e no aprender.

Assim, entendemos que as crianças enumeram os pares com os quais gostam de brincar, sendo eles amigos, amigas, primos, irmãos e irmãs, assinalando os vários lugares em que convivem com os entes queridos. Isso equivale a dizer que brincam em casa, na comunidade e na escola. Elencam os jogos e as brincadeiras, chegando a listá-los como favoritos ou preferidos, porém nos chama atenção quando ratificam o “gosto de brincar”, trazendo em si a inerência de ser brincante.

### 5.3.3.2 Relações com o espaço: “gosto da minha sala [...] de brincar”

O gosto pela sala de aula, enquanto um dos espaços de gostar de brincar, provoca confissões como a de Daudi, 10 anos, (2015): “gosto da minha sala [...] de brincar”. No mesmo sentido, Maria, 8 anos, (2015) ratifica: “eu amo a minha escola”, bem como assegura que gosta de brincar. Entendemos que a vida e o brincar são partes intrínsecas da cultura para essas crianças que vivem sua infância com intensidade nas Comunidades de pertencimento.

Conseqüentemente, as crianças, alunos e alunas, brincam diariamente na escola e na Comunidade, lugares em que os brinquedos e brincadeiras fazem parte da vida em comum. As brincadeiras mais citadas nas narrativas foram: boneca, queimada, esconde-esconde, rouba bandeira, tacobol, bola, cola, casinha, carro, jogar futebol, vôlei, dama, pique-esconde, corrida, desenho, pintura, pega-pega e cozinha.

Diante da variedade de possibilidades, fica evidente que muitas habilidades são construídas a partir dos jogos e suas regras; da capacidade de criar advinda de brinquedos; de imaginarem situações vivenciadas como a casa e a cozinha na Comunidade; do desenho e da pintura como atividades escolares; do desenvolvimento da coordenação motora e da corporeidade através da agilidade; e também da vivência de esportes como o futebol, vôlei e corrida; e, igualmente, de alguns campos da memória como atenção, concentração e noções de abstração; além do que vivenciam em papéis sociais apreendidos, que ampliam a inteligência emocional e as relações interpessoais, entre outras.

Desse modo, as crianças expressam os gostos pelas brincadeiras nas quais, em sua maioria, utilizam apenas o corpo e naturalmente nos fazem pensar que seja pela dinamicidade e corporeidade vivenciadas diariamente ou, ao menos, pelo desejo mimético de que sejam alimentadas do que é fundamental para o povo negro: a liberdade de ser e viver.

A criança desenvolve aptidões presentes nas características de aprendizado mimético, assim como na afirmação do caráter específico desse aprendizado, pois favorece sua inserção nos processos culturais de seu grupo social.

Essas aptidões miméticas permitem à criança na primeira infância participar da produção e dos processos culturais da sociedade. Elas favorecem aquilo que, na psicologia, chama-se de “aprendizagem por imitação” (ou “efeito catraca” – “*effet cliquet*”): a criança assimila as produções materiais e simbólicas de sua comunidade cultural, que, conservadas dessa maneira, são transmitidas à geração seguinte (WULF, 2015, p. 2).

Desse modo, percebemos que as Comunidades Quilombolas herdaram, de forma significativa, a cultura africana em seus rituais e, assim, a identidade quilombola é um fator de preservação da ancestralidade herdada do povo africano, sendo, nesse caso, representada pelas crianças nas brincadeiras e jogos, nos quais se envolvem no dia a dia.

Segundo Fonseca (2006, p. 124), a identidade é a continuidade do tempo, como dinamicidade, que, por vezes, se repete como disposição durável do ente em relação a si mesmo; e o que advém do comportamento, hábito, fidelidade às normas, regras e instituições.

A aprendizagem mimética, fundamentada no corpo e nos sentidos, permite a aprendizagem de imagens, de esquemas, de movimentos pertencentes à esfera da ação prática; ela se realiza de maneira em grande parte inconsciente, fato que induz efeitos duradouros em todos os campos da evolução cultural (WULF, 2015, p. 21).

Nesse sentido, as relações miméticas constituem um processo de formação e autoformação também para as crianças, que perpassam uma dinamicidade criadora de novas aprendizagens, a partir das relações intrapessoais, bem como, ao mesmo tempo, nas relações sociais.

O processo mimético, portanto, expressa o aspecto performativo enquanto representação, expressão e imitação numa relação constante permeada pelas práticas culturais manifestas no seio da Comunidade, principalmente, pelas crianças. Do mesmo modo, as situações conflituosas e até atos de violência são imitados nos processos sociais como parte expressiva de uma determinada vivência que pode ser, ou não, coerente com as condições de vida.

A capacidade de agir em sociedade é adquirida, por mimetismo, ao longo de diferentes processos culturais de aprendizagem. [...] É também numa

abordagem mimética que se pode apreender as características culturais do agir social. O saber prático e o agir social são indiscutivelmente modelados pelos fatores históricos e culturais (WULF, 2015, p. 10).

Assim, as crianças conseguem desafiar a função da escola aliada ao espaço para brincar, que em sua concepção é inerente à condição de aprender com o corpo inteiro, tendo aulas dinâmicas como integrantes do processo de instruir-se bem.

Para entendermos melhor esse universo infantil, vamos destacar mais algumas falas como a de Janna, 10 anos, (2015), que inicia sua narrativa falando de seu lugar de pertencimento e ainda do que faz no seu ofício de ser criança, brincar, especificando algumas brincadeiras com as quais brincam diariamente:

*O meu povoado se chama Peptal. [...] Lá eu brinco de muitas coisas tipo pega-pega, esconde-esconde, tacambol. [...] Lá eu participo de muitas coisas, eu também estudo na escola de Cajueiro eu acho essa escola muito bacana.*

A participação em “muitas coisas” na Comunidade nos faz pensar que a Educação Quilombola se dá por ações apreendidas no seio coletivo da vida. No entanto, estudar atende a uma demanda da escola e, portanto, da vida, isso porque a brincadeira é um canal de aprendizagem endógeno ao enraizar valores e exógeno ao se materializar nas regras de convivência, e ambos fazem parte das dimensões humanas.

Desse modo, entendemos que os valores aprendidos pelas crianças diariamente na escola estão estabelecidos por órgãos oficiais e não visualizam, enquanto política pública, os valores educativos que estão prenes nas vivências comunitárias do jeito de ser da população negra. Por conseguinte, não favorecem as ações afirmativas aos afrodescendentes iniciadas pela educação na comunidade e dentro dela, como também na escola enquanto lugar público de aprendizagem e valorização da pessoa enquanto autora de sua história desde a mais tenra idade.

Paka, 9 anos, (2015) afirma: “*minha comunidade é um lugar que mais adoro brincar e participar de cultos e outras coisas, eu brinco com meus amigos*”. Makini, 10 anos, (2015) adiciona que “*na comunidade eu brinco com meus amigos de muitas brincadeiras*”. As crianças gostam de estar na Comunidade e participar das atividades inerentes a sua constituição, aliando com o fato de que as brincadeiras vivenciadas com os amigos ganham uma dimensão relevante na formação adquirida pela Educação Quilombola inerente às pessoas que vivem na Comunidade de pertença.

Assim, Dandara, 10 anos, (2015) confirma: *“meu povoado é bonito tem muita pessoas legais”*. Da mesma maneira, Daren, 10 anos, (2015) corrobora: *“Eu moro na comunidade Peptal e ela é remanescente de quilombo [...] O tipo de brincadeira que eu mais gosto de brincar é de pular corda”*. Bem, 10 anos, (2015) identifica seu lugar: *“A minha comunidade chamada Cajueiro I é quilombola e como que tem muito caju”*. Logo, o lugar de morar é também um “lugar aprendente” onde a criança identifica o ser bonito, o gosto pelo brincar e a Comunidade como quilombola.

No mesmo sentido, Daudi, 10 anos, (2015) menciona: *“A minha comunidade é uma comunidade quilombola [...] Gosto da minha comunidade [...] do professor [...] do diretor, gosto da minha sala [...] de brincar”*. Aqui a identidade quilombola se alia ao gostar do espaço de moradia, das pessoas, do lugar de aprender e de brincar. Apontamos, nesse sentido, também o reconhecimento de Ekom, 10 anos, (2015) de que *“A minha comunidade é uma comunidade quilombola”*, ou seja, de pessoas que se identificam e se assumem pelo viés da ancestralidade.

Além disso, o ser criança se evidencia em Hasan, 12 anos, (2015) quando narra: *“Eu gosto da minha comunidade porque nós empinamos pipa com meus colegas de várias brincadeiras”*. Assim, estar na Comunidade e poder fazer o que gosta e com quem gosta nos faz pensar que são possibilidades confortáveis de segurança para a criança que garantem momentos de aprendizagens pela convivência.

Da mesma forma, Alika, 10 anos, (2015) retrata seu lugar de pertencimento social quando reconhece: *“A minha comunidade é uma comunidade quilombola remanescente de quilombo, etnias e mistura de raça negra”*. Surgem, a partir de sua narrativa, muitos questionamentos numa declaração tão sublime de uma criança (aluna) que declara o lugar social de seu povo, da pertença, ao menos dita, se ainda não construída. Com esse pensar, Daudi, 10 anos, (2015) reforça as ligações familiares e fraternais, quando relata: *“Gosto da minha mãe, pai, tio, avó, avô, irmão, primo, colegas”*. [...] *“A minha comunidade é uma comunidade quilombola [...] Gosto da minha comunidade”*. A particularidade dos textos nos chama atenção pelo fato de que expressam o que gostam de fazer dentro da escola, na família e nas Comunidades de pertença “quilombola”.

Por fim, Adunbi, 10 anos, (2015) reforça, ao fazer sua confissão: *“O meu professor é muito legal e inteligente. O meu bairro é Cajueiro eu amo meu povoado. Minha brincadeira preferida é latabol. O diretor é muito importante para todos nós”*. A Comunidade Quilombola se torna um lugar de estar, de admirar as pessoas mais velhas, de pertença, de brincar, do diálogo e de reconhecer as pessoas que atuam nas relações de aprender.

Na relação com os espaços de aprender, as crianças, alunos e alunas, narram seu pertencimento nas Comunidades em que moram e onde estudam. Brincam de muitas brincadeiras num lugar bonito, com pessoas que gostam e onde sentem segurança em estar juntos. “*Juntos*” é a palavra que nomeia o livro<sup>62</sup> de Sennett (2012, p. 302) no qual o autor exemplifica: “[...] a cooperação é intrínseca ao ser humano, mas precisa ser desenvolvida e aprofundada. Ela vai além da questão ética em relação ao outro, ao diferente, como ocorre na capacidade de escuta e recepção”. Esse modelo de sociabilidade de trabalhar e fazer coisas juntos requer um jeito diferenciado de lidar com o ser humano que está em si e no outro, é um jeito de acontecer a Educação Quilombola.

As crianças declaram serem as Comunidades em que moram denominadas de “quilombolas”, nomeiam-nas, falam dos gostos, exclamam gostar dos/as professores/as, do diretor, do espaço “sala” e da ação de brincar de formas variadas. Na Comunidade Quilombola, cada pessoa sabe o nome de todos, chamam-se pelo nome e, se for um apelido chama com respeito e um jeito carinhoso de falar. Nesse sentido, procuram reconhecer e respeitar a identidade nominal. Portanto, os nomes têm uma forte ligação com as raízes familiares e de parentesco. Assim, a memória se estabelece na dinamicidade representativa dos momentos de conhecimento expressa como possível formadora de identidades culturais preservadas na relação entre a objetividade e a subjetividade.

O “nome” é um dos elementos que implica uma localização social determinada, que em face da identidade incorpora em si os papéis e atitudes interiorizadas e se autoidentifica. Para Berger & Luckmann (1987, p. 179), “a sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização”, juntamente com as formas de linguagem expressas na diversidade.

Compreende-se, portanto, que as identidades nos “lugares aprendentes” (Comunidade e Escola) são construídas de modo processual, dinâmico, relacional e, enquanto ações de conhecimento e produção de cultura, através do envolvimento interativo de saberes, subjetividades e representações sociais, pois estão imbuídos de elementos da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade, de modo que as identidades são determinadas pela estrutura social.

---

<sup>62</sup> “*Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*” (2012) é uma obra de Richard Sennett que fala das habilidades para explorar práticas sociais e materiais, da natureza, da cooperação e traça a evolução de seus rituais desde a Idade Média até a atualidade.

### 5.3.3.3 Relações com os saberes: “*eu gosto muito de compartilhar com meus amigos e amigas*”

No dia a dia das Comunidades Quilombolas, a *práxis* é inerente, porque o pensar e o fazer se corporificam, de tal modo que esse exercício permite a construção de conhecimentos, agregando saberes sociais e científicos, pensados a partir das próprias comunidades, de maneira que Zahara, 8 anos, (2015) assevera: “*Eu gosto muito de compartilhar com meus amigos e amigas*”. A partilha de coisas boas merece atenção ao se conceber que, para além de aprender e brincar na escola, se constroem relacionamentos duradouros que se mantêm fora dela.

Nesse sentido, “[...] os brinquedos são matérias-primas das crianças para realizar descobertas. Ao brincar, procuram seus lugares no mundo. Os brinquedos são objetos utilizados por elas como instrumentos de grande descoberta, da descoberta do eu” (WEISS, 1993, p. 70).

Sendo assim, as aspirações de felicidade das crianças são cultivadas em ambientes solidários pela partilha de aprendizagens que possibilitem serem seguras, abertas e motivadas para aprender umas com as outras, sejam as crianças, os jovens ou os adultos, que diariamente não separam os saberes, mas os percebem como um conjunto de vivências necessárias para lhes fortalecer no grupo.

Kansha, 9 anos, (2015) fala dos saberes culturais ao afirmar que “*Meu povoado tem tambor de crioula e bloco [de Carnaval], tem coco [Dança do Coco Marajá]*” e a partir de sua fala nos reportarmos à emoção sentida por lermos sobre três elementos culturais fortes que trazem ao menos prova circunstancial de noções de pertencimento dada a sua convivência atenta e curiosa com as manifestações culturais do povo negro.

As manifestações históricas e tradicionais são transformadas e expandidas de acordo com interesses e necessidades de cada grupo social e das influências recebidas nas tessituras diárias, que exteriorizam os costumes perdurados pelas gerações e, conseqüentemente, ao serem externalizadas, traduzem conhecimentos que falam de si, suas origens, histórias vividas e construídas no imaginário das crianças.

Ao mesmo tempo, as manifestações culturais e religiosas de origem popular e a tradição histórica maranhense protegem a alma das pessoas participantes e, da mesma forma, representadas nas festas, festejos e credices peculiares, entrelaçando-se em mostras de fé e de vida ao se reconstruírem diariamente.

Alika, 10 anos, (2015) narra: “*A minha comunidade é uma comunidade quilombola remanescente de quilombo, etnias e mistura de raça negra*”, de forma que entendemos que o referido aluno sinaliza seu pertencimento quando declara “a minha comunidade”, que confirma como fruto de suas observações ou da fala de seu professor.

Khalfan, 10 anos, (2015) relata com detalhes:

*Eu gosto da minha escola, dos professores, gosto de brincar de roda, jogar bola tacobol, cola, esconde-esconde, e de carro, rouba pano e esconder pano [...] na minha comunidade eu e meus amigos nós fizemos muitos brinquedos como carro de lata, papagaio, pião, radiola de buriti.*

São muitos elementos percebidos pelo aluno e, portanto, descritos em sua narrativa como focos de seu jeito de conceber as aprendizagens no seio da comunidade escolar. Existe ainda um sentimento amoroso em relação à escola e às coisas com as quais se relaciona, pois passa pela consciência planetária do cuidado. Percebemos, também, que as brincadeiras denotam saberes que perpassam os tempos e espaços, ganhando especificidades na reprodução intergeracional.

As brincadeiras de roda, tão tradicionais, estão relacionadas ao sentido cíclico que a roda possui, como símbolo do reinício, da mudança e do devir, associada ao arquétipo do ciclo. [...] sendo o girar da roda um símbolo de renovação e do retorno das formas da existência. Tem também um sentido celeste, representando a evolução do universo e da pessoa (BARROS, 2012, p. 154).

Da mesma forma, a arte de fazer brinquedos requer saberes e práticas artísticas que igualmente atravessam gerações, portanto são saberes culturais carregados de significados para a infância. Quando se pensa a construção desses saberes, em Comunidades Quilombolas que se encontram no interior do Maranhão, distantes da possibilidade de comprar artefatos de brincar com tecnologias atuais, valorizam-se esses brinquedos por serem acessíveis dada a matéria-prima da qual são confeccionados e pela valoração do esforço da sua construção.

De acordo com Daudi, 10 anos, (2015) na escola, gosta “*de ser inteligente [...] de escrever, estudar [...] da minha brincadeira polícia ladrão do cola de futebol e jogar volei*”, revelando o orgulho que o lugar de estudar possui em sua vida. Vejamos que os posicionamentos justificam as amizades conhecidas e partilhadas, adicionando a percepção de professores e colegas inteligentes, as finalidades da escola vista como saberes que se aliam com as brincadeiras.

As brincadeiras fazem parte do universo cultural das crianças. A cultura escolar precisa ter tempo e espaço para as brincadeiras, bem como incorporá-las como prática escolar. Os brinquedos e as brincadeiras que as crianças realizam em outros espaços e tempos, ou fora da escola, têm atribuído outros sentidos, pois propiciam estímulo devido ao caráter lúdico próprio da realização de brincadeiras.

Mas é importante assinalar também que as crianças podem ter usado o tempo e o espaço escolares para atribuir às brincadeiras sentidos que lhes eram próprios, usos que eram os seus, não os impostos pela escola. Assim, praticar brincadeiras pode ter constituído um campo de possibilidades para as crianças na escola e, mais especificamente, no tempo dedicado aos “Exercícios Physicos”, inclusive para levar para o pátio aquelas que realizavam nas calçadas, ruas, praças, varandas ou nos quintais – e isso confere novas características ao movimento de escolarização de brincadeiras, porque inclui a participação das crianças, com práticas não previstas pela legislação ou pelos agentes escolares (VAGO, 2002, p. 234/5).

A natureza da escola está entre a indissociabilidade presente na formação, produção e difusão de conhecimentos, produtos e processos em ações interdisciplinares. Existe uma relação entre a escola e a sociedade de modo que os impactos sociais são visíveis nas ações transformadoras no interior da escola. A comunidade participa das decisões, de maneira que o envolvimento no acompanhamento das atividades pedagógicas e culturais necessita de conhecimento da cultura local.

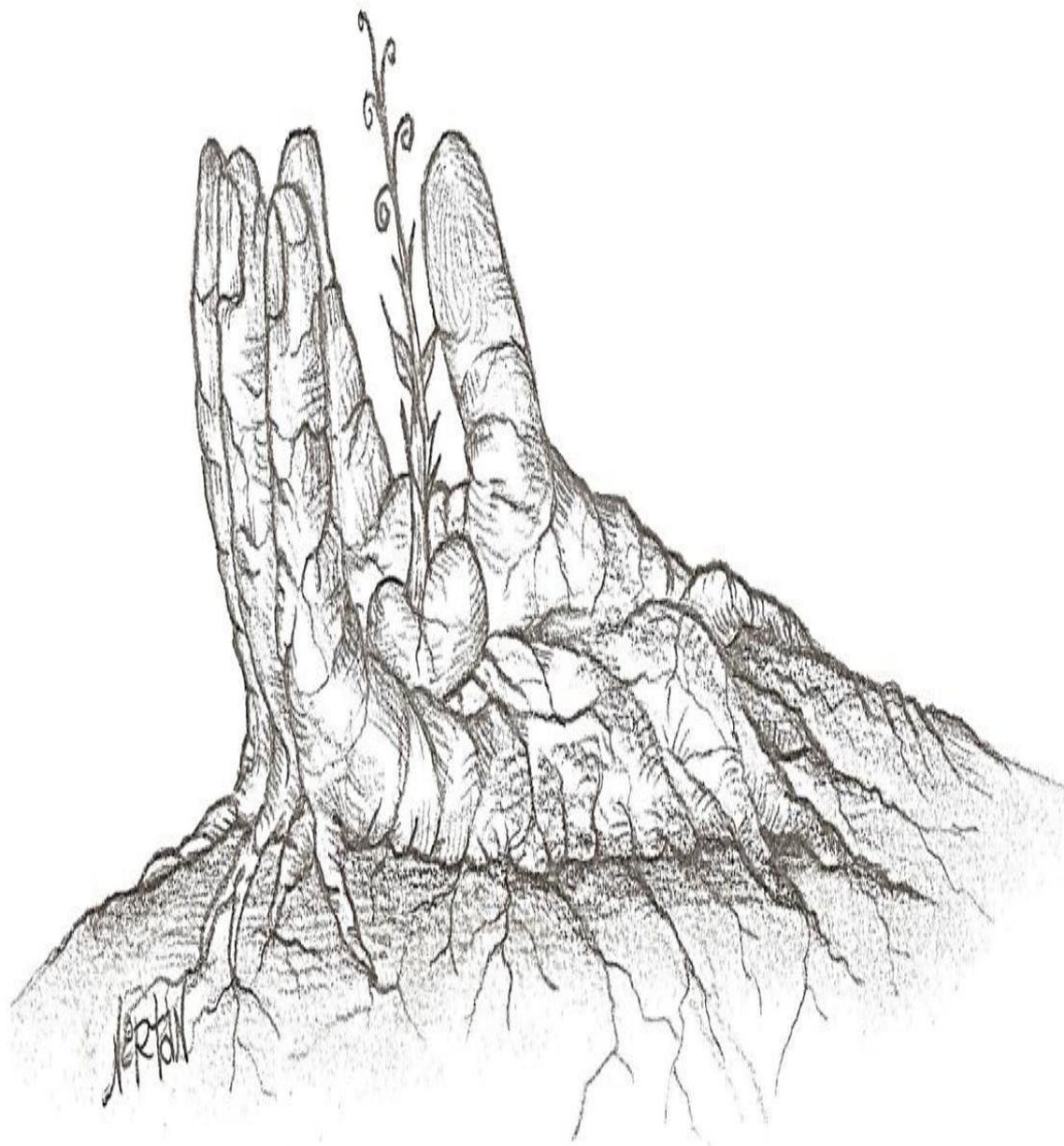
Desse modo, consideramos que escrever *com* a criança negra no Brasil é uma tarefa empreendida que nos faz refletir sobre o ato de escolarizar em territórios que, em si, são potencialmente educativos. Assim, ao responder o que é uma escola quilombola para as crianças nos deparamos com várias concepções de escola que vão desde um lugar de produção do conhecimento e transformação da realidade até o conceito de escola como uma instituição de manutenção e reprodução das formas de conhecimentos da sociedade.

Portanto, asseguramos que a escola é um “lugar aprendente” de relações humanas como parte da interação, pois equivale a pensar que uma ação simples eleva a grandeza das relações com os outros, com os espaços e com os saberes, de forma que contribuem para uma convivência humanizada no âmbito escolar, anunciando, para tanto, as boas novas da escola quilombola na Comunidade Cajueiro I.

Por fim, as crianças partilham os saberes que detêm sobre o pertencimento a uma Comunidade nomeada por elas de quilombola e falam das manifestações culturais que são bem visíveis e compartilhadas. Expressam os saberes ao confeccionar os brinquedos e nas

brincadeiras, através de regras estabelecidas, porém ressignificando-as. Assim, reconhecem os espaços e as pessoas que contribuem para o seu aprender e para os saberes que são de pertença própria de quilombolas.

## OS BROTOS DAS CONSIDERAÇÕES...



**Nos brotos... A vida continua! (NERTAN DIAS, 2016)**

Na ilustração “Nos brotos... A vida continua!”, de Nertan Dias (2016), presenciamos uma metamorfose vislumbrada nas múltiplas formas de ver a vida fértil das crianças, gestada em suas singularidades.

Os brotos, quer enxertados, quer naturais, saem das entranhas da árvore mãe, ressignificam-se em ambientes sustentáveis, propícios à vida que continua, além de ganharem mais possibilidades de renovação. Igualmente, a essência do dito pelas crianças em narrativas infantis é elevada ao centro do “lugar aprendente”, a escola de infância.

A reapropriação da escola pela criança, como um “lugar aprendente” de criação, é o que sinalizam os resultados da pesquisa. A escola quilombola traz para a criança a continuidade da infância enquanto uma categoria social e geracional que não apaga o ser criança para ser aluno, de modo que ambos convivem no mesmo chão da cultura escolar.

A criança é uma pessoa/sujeito que tem individualidade, mas que não deixará de ser cidadã e cidadão sócio-histórico e de direitos, que constrói identidades entrelaçadas com a cultura negra africana enquanto criança quilombola através da repetição, reapropriação e recriação constante da cultura da infância. Desse modo, os rituais de cooperação na Comunidade Cajueiro I são feitos como forma de apropriação do olhar do outro para além do ver, brincar e fotografar. Dessa feita, a ciência precisa considerar a voz da criança a ser ouvida como fonte de construção de um capital biográfico de si, da escola e da comunidade de pertença.

Não é que a escola quilombola seja somente para a Comunidade Quilombola, porém elas se complementam dado o jeito de existirem, uma vez que essa escola necessita preservar a cultura quilombola e se apropriar mais da perspectiva de resistência, fazendo uma adesão ao transitar por aprendizagens e conhecimentos acumulados pelos afrodescendentes, desde a tecnologia do conhecimento espacial, que passa pela engenharia do saber, até as tradições inscritas na escola do território quilombola.

Portanto, nos brotos das considerações, voltamos nossa visão para a essência do que nos disse Gandhi (In: CARVALHO; SOSA, 2005): “Se eu pudesse deixar algum presente a vocês, deixaria [...] A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora. [...] O respeito àquilo que é indispensável: além do pão, o trabalho. [...] a ação”. Muitos são os brotos que estão por advir deste trabalho *com* crianças... Quiçá, possam ir além do que nos foi proposto e possível, que possam falar de outras coisas e construir elementos que tenham a força da vida a ser seguida. E, que a cultura, a cultura escolar e a cultura da escola quilombola sejam a seiva que alimente os novos brotos que virão...

*Se eu pudesse deixar algum presente a vocês,  
 Deixaria acesso ao sentimento de amar a vida dos seres humanos.  
 A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo afora.  
 Lembraria os erros que foram cometidos  
 Para que não mais se repetissem.  
 A capacidade de escolher novos rumos.  
 Deixaria para vocês, se pudesse,  
 O respeito àquilo que é indispensável:  
 Além do pão, o trabalho.  
 Além do trabalho, a ação.  
 E, quando tudo mais faltasse, um segredo:  
 O de buscar no interior de si mesmo a resposta  
 E a força para encontrar a saída.  
 (Gandhi, 2005)<sup>63</sup>*

A música “Eu só peço a Deus”, nas vozes de Mercedes Sosa e Beth Carvalho, é um misto de reflexões sobre um profundo engajamento com as causas sociais. Evoca o não esquecimento da solidariedade para que as pessoas não se sintam indiferentes à dor humana, à injustiça, à guerra, à mentira, nem ao futuro. A letra recorda que já fomos machucados brutalmente, na inocência da gente, e instiga que o povo não se esqueça do poder dos traidores, para não viver desenganado e não fugir para viver uma cultura diferente. No final da música, declamam o poema de Mahatma Gandhi, o qual explana o legado com que gostaria de presentear sua gente, com o segredo infalível da interioridade como resposta e saída na busca do bem coletivo.

Vamos apontar alguns *brotos* que ganharam vida ao longo deste tempo de estudo, convivência e conhecimento, dando destaque a uma visão geral de cada Capítulo desta tese.

Lembramos que no *broto* da pesquisa bibliográfica estivemos num processo de leitura de teóricos dos quais emergiram reflexões a partir do nosso objeto de estudo “as percepções de crianças quilombolas sobre a escola” e, mais precisamente, de pensadores, homens e mulheres, que constroem as bases do campo teórico e metodológico da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, na sua aplicabilidade *com* as crianças sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias, com capacidade singular de expressão do que pensam, sabem e vivem diariamente.

Na última década, no Brasil, registrou-se o crescimento do número de pesquisadores/as interessados/as por linhas de pesquisas com metodologias e procedimentos

---

<sup>63</sup> Mahatma Gandhi, líder e filósofo indiano que viveu pregando a paz entre as pessoas. Trecho de sua fala citado no final da música “Eu só peço a Deus” de Beth Carvalho e Mercedes Sosa (Sony BMG, 2005).

que colocam em evidência a criança como porta voz de sua realidade social. Assim, temos como *broto* o conhecimento da infância nos seus diversos aspectos que, ao longo dos tempos, proporciona mudanças de paradigmas relacionadas às pesquisas *com* crianças por parte dos/as profissionais que trilham este caminho, conhecendo, produzindo e publicando sobre a metodologia que valoriza as narrativas das crianças, respeitando os valores próprios de sua idade e do ambiente onde vivem.

A resignificação proposta para as práticas de pesquisa *com* crianças, como nosso terceiro *broto*, se fundamenta à medida que encontramos, no mundo da infância, a fala das próprias crianças dando vez ao protagonismo infantil. Numa via de mão dupla, a realização de pesquisas nessa perspectiva anuncia a presença de uma dinâmica de transformação da escola, em atitudes que vão das práticas prescritivas às cooperativas, convergindo na mobilização de novos olhares para as pesquisas *com* crianças.

Assim sendo, a árvore do conhecimento, que neste trabalho chamamos de Cajueiro, se constituiu das partes como forma singular de abrolhar identidades, mas que pode ser qualquer uma, desde que traga em si a compreensão de como um ser pode representar outros seres em construção. Revisitamos cada parte da árvore, neste final do texto da tese, na tentativa de resignificar cada *nó* donde brota nova vida.

O Capítulo 1, “Enraizando as Memórias e Identidades de uma Aprendiz em Formação”, traz o Memorial que floresce de nossas entranhas e que nos possibilita abrolhar as metamorfoses pelas quais passamos durante as várias etapas de nossa existência. Vale mencionar que a escrita de nossa história de vida nos fez vivenciar um processo de reflexividade sobre o que as pessoas que passaram por nós e as etapas de nossa formação, autoformação e de profissionalidade têm feito conosco antes, durante e após esses momentos intensos de aprendizagens.

Consideramos que, embora nossa história seja comum no modo como temos nos constituído aprendentes, o que nos faz diferente é a busca constante de oportunidades para sair da zona de conforto e alçar voos em razão do pertencimento preconceituado e discriminado pelo fato de sermos mulher, negra e professora. Além disso, nos identificamos, também, como uma semente que brotou com muito esforço e anos de dedicação nos estudos e que, fertilizada por relações interpessoais, nos deu ousadia para brotarmos em uma posição atípica entre alguns dos pares negros e negras mais próximos.

Não obstante, ainda que, por um lado, a construção de nossas identidades passe por conflitos, medos, silêncios e angústias, por outro lado, nos sentimos fortalecidas quando vislumbramos conquistas coletivas de pares igualmente sedentos pela liberdade de viver e ser

pessoa comprometida com a luta pela educação como uma estratégia de compreensão da realidade e instrumento privilegiado para interpretar o processo de ser aprendiz.

No Capítulo 2, “Entre os Troncos da Teoria e da Metodologia”, trouxemos a perspectiva da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, pois o saber científico construído pela percepção das crianças quilombolas de sua escola de pertença está intrinsecamente aliado ao fazer pedagógico que elas vivenciam diariamente. Desse modo, contribuem tanto para a valorização das práticas sociais como para a sensibilização de uma visão crítica da realidade e do desenvolvimento humano em formação nos seus pares.

Nesse sentido, ratificamos: é com os pés no chão quilombola que construímos reflexões baseadas nesta pesquisa *com* crianças enquanto seres de direitos, contribuindo, assim, com fundamentos epistemológicos e relacionais de uma parte da realidade do contexto em estudo.

As falas de si, aliadas à vida na escola, abriram um campo de possibilidades para conhecermos práticas pedagógicas realizadas na escola de infância. Consideramos os princípios éticos da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação, os métodos de recolha, transcrição, análise e posterior publicação dos dados como caminhos para revelar as narrativas, por vezes, silenciadas, de crianças quilombolas. Apresentamos, a partir do que dizem as crianças das Comunidades Quilombolas sobre a escola em que estudam, nossa compreensão e o referencial de autores e autoras em pontos específicos de suas falas.

A partir das narrativas infantis foi oportunizado, nesta pesquisa, o conhecimento sobre a escola quilombola por crianças que conhecem e vivem os processos de construções individuais e coletivas de sua cultura escolar. Entendemos que para essa dimensão da Educação Escolar Quilombola, as narrativas fortalecem o conhecimento e as aprendizagens que orgulham os ancestrais e alimentam as lutas como guerreiros/as por melhores condições para uma escola de infância de qualidade.

Assim, as conjecturas explicitadas evidenciam como é proeminente a perspectiva da pesquisa *com* crianças para o estudo no campo educacional. A fala da criança contribui para identificar problemas estruturais, organizacionais, de aprendizagem e de políticas públicas em Educação.

Este trabalho com narrativas infantis nos faz pensar nas singularidades de cada Comunidade Quilombola e na pluralidade de concepções sobre a escola em suas práticas, principalmente pelo uso da linguagem traduzida na oralidade como tradição ancestral e, igualmente, pela cultura que se constitui no ouvir as pessoas mais velhas. A maneira como as

peças da Comunidade se comportam e agem no seio familiar e no coletivo impregnam as crianças de valores como a solidariedade.

No Capítulo 3, “A Copa do Cenário da Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola”, conhecemos caminhos legais para a população brasileira de afrodescendentes, através de instrumentos como leis, resoluções, diretrizes e direitos conquistados em cartas, conferências, declarações, estatutos e programas que apontam as possibilidades de avanços, as dificuldades, as discussões, as lutas e as conquistas forjadas no reconhecimento e na valorização das pessoas enquanto sujeitos de direitos.

Na Constituição Federal (1988), encontramos medidas que repudiam as formas de preconceito e de discriminação, ao reconhecer as pessoas como portadoras de uma singularidade irreduzível e isso suscita a necessidade de uma formação escolar atenta ao desenvolvimento da personalidade do ser humano como condutor de vida em abundância.

Portanto, foi fundamental trilharmos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394 (1996), que legisla sobre a educação brasileira nos diversos campos do conhecimento, níveis e modalidades. Para tanto, quiçá tenhamos, em médio prazo, uma sociedade que se importa com a pessoa afro-brasileira e o coletivo de seus pares no avivamento da autoestima valorativa, passando pela educação das crianças como prática social.

Reconhecemos a luta histórica do Movimento Negro (MN) para incluir, no currículo escolar, a aprendizagem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e assim compreender os caminhos trilhados para que a Lei nº 10.639 (2003) seja disseminada como uma realidade emergente. Essa lei intenciona, entre outras coisas, educar as pessoas afro-brasileiras para reconhecerem suas raízes históricas, pelo viés da escola, como um espaço de releitura e, por conseguinte, de poder orgulhar-se do pertencimento étnico e da identidade de matriz africana.

Percebemos a constante movimentação de entidades e instituições educacionais no Brasil na busca de fornecer subsídios aos interessados pela História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que se estabeleçam ações efetivamente favoráveis à desconstrução de preconceitos pelo viés do conhecimento da temática. Nesse sentido, vislumbramos as possibilidades de fazer acontecer, na prática educativa dos sistemas oficiais e particulares, a sua efetivação nos currículos, salas de aula, eventos nas áreas educacionais, empresas e instituições, entre outros espaços competentes.

Faz-se imprescindível, portanto, a implementação de políticas públicas em ações afirmativas que favoreçam a construção de consciência histórica e crítica de fatos vividos no

processo escravagista, que ocasionou amarras duráveis à população negra, traduzidas em discriminações sociais, econômicas e culturais. Essas informações foram valiosas para percebermos como esse processo acontece ou não nas escolas quilombolas do município de Alcântara e como essas práticas são acordadas por cada sujeito em seu próprio aprender individual e coletivo.

Para tanto, asseguramos que as crianças da Comunidade Quilombola Cajueiro I falassem da cultura escolar em padrões estabelecidos por valores articulados com as vivências comunitárias do jeito de ser do povo negro, a maneira como se representam e as expectativas que trazem ao viés da Educação Escolar Quilombola como uma forma de promoção de ações afirmativas para a população afro-alcantareense.

Os avanços nas pautas de reivindicações da Educação Escolar Quilombola nos movimentos sociais, entre eles, o Movimento Negro (MN), são considerados significativos. No entanto, o suporte governamental, por meio de políticas públicas nessa área, apresenta resultados bastante contraditórios. A população de afrodescendentes almeja que o Estado cumpra com a demanda de reconhecimento de sua participação na construção da sociedade brasileira, de valorização do trabalho realizado com empenho e sofrimento e da afirmação dos direitos na Educação, principalmente para as suas crianças.

Por fim, no campo da pesquisa sobre Educação (Escolar) Quilombola, tendo por base a visão de crianças quilombolas, vimos a presença de apenas um trabalho científico que adentra a problemática e traz elementos pertinentes para essa discussão, e outro trabalho que enfoca o local de pesquisa. Destarte, um dos aspectos que retrata a originalidade de nossa pesquisa se assenta no número reduzido de propostas dessa natureza, na área da pesquisa *com* crianças quilombolas e nos quilombos como *locus* de suas vivências e percepções sobre temáticas como a escola em que estudam e se formam para e na vida de sujeitos de direitos.

No Capítulo 4, “Ramificações Metodológicas nos Contextos Percorridos”, viajamos nessa reflexão para apontar que o município de Alcântara se dimensiona neste universo por apresentar uma alta tecnologia que o país herda, dada à especificidade de construir foguetes espaciais, fato que nos transporta para a compreensão de que há saberes englobantes nas áreas específicas de realização dessa atividade. Como contraponto, surgem os projetos sociais de valorização do patrimônio cultural dos afrodescendentes brasileiros em Alcântara que se tornam mais visíveis para dar conta da equidade e do respeito às diferenças no seio das Comunidades Quilombolas, legados pelos valores de tradição ancestral.

No Capítulo 5, “Em Meio à Floração Emergem Percepções sobre a Escola Quilombola”, consideramos o território da escola quilombola como possibilidade para as

crianças aprenderem conteúdos apropriados que contemplem essa realidade, logicamente, com parcerias preconizadas pelo poder público. Nesse caso, o sistema educativo, via governo municipal, em consonância com a construção de uma matriz curricular, precisa valorizar essa particularidade e as formas de saber, contribuindo para a formação de uma escola diferenciada e com qualidade científica e social.

Nessa perspectiva, nosso trabalho contribui para a valorização desse contexto, bem como para a formação desse universo escolar, pois possibilita às crianças, enquanto sujeitos ativos desse processo, a oportunidade de contar histórias de sua própria vida e de apresentar suas percepções acerca de um espaço que influencia, sobremaneira, sua vida de aprendente. Nesse intento, debruçamo-nos para ouvi-las em suas construções conceituais sobre a escola quilombola como espaço onde passam parte do tempo diário em busca do que chamam de aprender a ler e escrever, contar e brincar.

Da mesma forma, na escola, as crianças vivem rituais específicos organizados pelas pessoas responsáveis pela gestão e pela aprendizagem e se comportam de acordo com os padrões almejados por elas. É como se fosse um outro mundo, ladeado de coisas diferentes, que, algumas vezes, as crianças compreendem e com as quais interagem, mas que, em alguns momentos, passam despercebidas, ainda que estejam presentes e atentas ao que acontece a sua volta. Ali se apresenta a escola que tem a função social de contribuir com o processo de ler, escrever e fazer conta [operações matemáticas]. É para essa escola que, diariamente, se encaminham, de modo que os objetivos da estrutura organizacional [escola] compactuam com os objetivos expressos nas narrativas.

Entendemos que tanto o patrimônio cultural construído pelos africanos e seus descendentes quanto o patrimônio espacial em construção pelo governo brasileiro podem interagir através de diálogos e socialização de saberes de cada campo, para uma alta produção de conhecimentos intercalada com a compreensão da territorialidade e tecnologia em benefício da vida humana. Ressaltamos que, em contrapartida, nas Comunidades Quilombolas as crianças e seus pares têm inúmeros saberes para socializarem com os “intelectuais do espaço” e vice-versa, com a garantia de uma aprendizagem contínua e benéfica para ambos.

Compreendemos que escola e comunidade não são mundos separados, mas “lugares aprendentes”, que contemplam, cada um, a partir da função para a qual foram instituídos, formas de se posicionarem e trabalharem em sua missão educativa. Podemos conjecturar que talvez a diferença entre a escola e a comunidade está no fato de que, na escola, acontecem rituais de competição, de disputa e de individualismo, num aprender que pouco se relaciona

com o coletivo; enquanto, na comunidade, os rituais de cooperação, coletividade e sociabilidade no aprender são particularidades relacionais mais visíveis.

Assim, as vivências e falas analisadas a partir de um embasamento teórico nos permitiram a construção de reflexões de forma organizada, considerando a concretude dos dados pesquisados. O texto narrado pelas crianças dá sentido ao todo, uma que vez que os conteúdos analisados expressam as verdades experienciadas pelas crianças no processo de suas práticas educativas na Comunidade Quilombola e na escola de pertença.

A realização das rodas de conversa, a nosso ver, foi fundamental para que as crianças pudessem narrar sobre a escola de sua pertença de formação. Essas narrativas infantis nos permitiram entender como as frases simples que falam conseguem expressar a significação e percepção de suas vivências educativas em sala de aula, o que revela fatos para além da realidade escolar. Diante disso, compreendemos que o jeito de a criança ser e estar nas rodas de conversa, esforçando-se para evidenciar suas narrativas, denota uma participação potencialmente rica de elementos para a pesquisa *com* crianças na área da Educação e, por conseguinte, para o protagonismo de crianças quilombolas enquanto sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, elas se esforçam para demonstrar suas linguagens, característica que significa um jeito singular de participar que lhes é próprio. Esperamos, pois, que as crianças quilombolas vivenciem um processo de protagonismo próprio permeado pelo respeito que seus pares têm pelas construções pessoais realizadas no coletivo de suas comunidades de pertença.

Diante do exposto, apontamos a Educação Escolar Quilombola como um canal apropriado para a solidez de experiências, forjando posturas, atitudes e falas desprovidas de ideologias reprodutivistas oportunizando às crianças o desenvolvimento de suas capacidades de lidar com o conhecimento e a ética necessária às construções, ao reconhecimento e à valorização das identidades quilombolas.

Para tanto, vislumbramos, da mesma forma, as possibilidades de termos a Educação Escolar Quilombola como uma aliada na desconstrução de preconceitos e atos discriminatórios, que, por meio do currículo, efetive uma prática multiculturalista de visibilidade positiva e de reconhecimento dos valores legados pela ancestralidade das pessoas negras em sua participação na formação da sociedade brasileira.

Se por um lado, as escolas quilombolas se movimentam para garantir os direitos das crianças, por outro lado, a falta de condições físicas, materiais e humanas, e problemas no currículo, o qual nem sempre atende às aspirações das comunidades, demonstram os desafios

que precisam ser vencidos quanto à vivência da autonomia e participação cidadã no estabelecimento de normativas.

Portanto, em outro viés, nossa inquietação com este trabalho pautou-se em ouvir os sujeitos crianças narrarem sobre as funções da escola, para que serve e se ela está para além de aprender, ler, fazer conta e escrever. Assim, possibilitamos que as crianças se expressassem sobre a escola e sua comunidade de pertença. Nesse processo, elas mencionaram a necessidade da efetivação da Educação Escolar Quilombola, fortalecendo a ideia de sujeitos de direitos a partir de sua realidade.

Essas crianças percebem a escola pública quilombola como espaço privilegiado de inclusão e de combate às relações preconceituosas e discriminatórias e reconhecem os valores afros como sagrados em sua formação. Dessa forma, enquanto sujeitos do processo educativo, se posicionam a favor do respeito à cultura e à história do seu povo, e reinventam-se, recriando suas vidas com base em aprendizagens coletivas.

Estamos diante de um campo de pesquisa próspero, no que se refere à compreensão da escola pública quilombola vista como instituição de visibilidade organizacional e social para aprofundamento da temática, dada a conexão com a compreensão da cultura de escola.

Portanto, ponderamos que os caminhos metodológicos nos conduziram à consecução dos objetivos propostos e a parâmetros de análise dos conteúdos apresentados pelas crianças nas rodas de conversa. Para tanto, foram indispensáveis os esforços que empreendemos no sentido de desvelar a Educação Escolar Quilombola a partir das narrativas legadas pelas crianças, a fim de compreendermos as manifestações que acontecem como materialização teórica do objeto em estudo.

Assim, conhecer as concepções de escola atribuídas pelas crianças quilombolas nos oportunizou entender o lugar social da criança na interação com as outras crianças e com os adultos, de modo que, mesmo em meio a uma escola precária, onde se visualizam desigualdades sociais, um fazer pedagógico libertador se sobressai, evidenciado pelo esforço de trabalhar no sentido de dar conta de sua função social.

A pesquisa favoreceu a observação de uma cultura de aprendizagem com crianças quilombolas ao buscar a compreensão das relações estabelecidas em sala, na escola, nas políticas públicas e na comunidade em seus múltiplos aspectos e movimentos diários. Contemplamos valores, atitudes e ações pedagógicas voltadas para a corresponsabilização dos sujeitos desse espaço, a construção do respeito mútuo, a produção coletiva e a elaboração contínua de atividades diferenciadas, lúdicas e prazerosas, desse modo tiveram acesso a

interações qualitativas enquanto conhecimento do patrimônio cultural do município de Alcântara - Maranhão.

O que a escola faz com as crianças quilombolas em Alcântara se aclara nas contribuições para a formação humana a partir de parâmetros estabelecidos pelo sistema educativo onde está inserida. Nesse caso, entendemos que as crianças quilombolas, por vezes, fazem um bom uso das habilidades aprendidas na escola enquanto espaço de aprendizagem, outras vezes, constroem um repertório de competências a ser desenvolvido pela vida afora.

Portanto, a vantagem de uma escola quilombola diferenciada está na possibilidade de trabalhar com as incertezas a serem vividas no percurso da escolarização, o que envolve riscos no desenrolar do trabalho pedagógico.

Foi uma vivência extraordinária analisar as escritas e as falas das crianças quilombolas sobre a escola, como forma de exercício dinâmico, o que nos proporcionou uma compreensão de suas singularidades marcadas pela visão de mundo adquirida como fruto de um olhar de respeito pela Comunidade e pelas práticas efetivas de convivência com professores, professoras, lideranças, responsáveis e, de modo especial, com as próprias crianças.

Diante de todo o percurso cultivado durante o processo, a nossa tese é a de que a Educação Escolar Quilombola, enquanto uma matriz curricular, foca-se na possibilidade de ser mais do que uma proposta pedagógica, pois traz em si saberes produzidos pelos ancestrais, constrói conhecimentos locais postos nas comunidades e escolas norteadas por princípios básicos, além de políticas afirmativas de educação construídas pelas crianças e adolescentes.

Desse modo, compreendemos as características da escola quilombola maranhense pela percepção de crianças, sujeitos de direitos, e de sua própria vida num processo social, cultural e histórico resultante de sua atividade, numa constante interação com a educação da escola, a qual corresponde a um “lugar aprendente” sociocultural e institucional, responsável pela produção do conhecimento e da cultura. Assim, as identidades das crianças quilombolas se encontram asseguradas como patrimônio da educação dos afro-brasileiros do ponto de vista individual e coletivo, interferindo nos processos de constituição dessas identidades, a partir da socialização e de aprendizagens mútuas.

Sinalizamos que a escola quilombola traz, em seu percurso, o desejo de construir uma educação na qual as crianças primem pela valorização e pelo respeito às diferenças, numa interconexão com as especificidades da Educação Quilombola que se constituem na Comunidade. A escola quilombola é a representação de um território curricular em movimento, inerente aos conteúdos multidisciplinares propostos pela concretização de uma educação com as crianças, lidando positivamente com a realidade construída na coletividade e

na problematização de uma memória local, nacional e ancestral histórica de resistência, vivenciada diariamente na Comunidade Quilombola Cajueiro I. Para as crianças pesquisadas, a escola tem como finalidades algumas ações como “*estudar, aprender e fazer novos amigos*” e normas; estrutura e organização pedagógica; e relações uns com os outros, com os espaços e com os saberes.

Por fim, ratificamos a nossa tese de que a escola quilombola não se sustenta em si mesma, ou seja, na cultura escolar, mas, acima de tudo, na cultura de escola, que emana da Comunidade Quilombola Cajueiro I onde está inserida, perpassada pela cultura educativa que carrega elementos dos povos ancestrais.

Destacamos, entre essas possibilidades, as vivências atitudinais de desenvolvimento sustentável; os valores do cooperativismo e do comunitarismo nas roças de mandioca e na produção da farinha, principais fontes de renda; as ricas manifestações culturais que expressam a energia vital; a corporeidade, a musicalidade, a religiosidade e a circularidade como expressões máximas para a constituição de ser pessoa em “Terras de Preto”, cuja oralidade, permeada de ludicidade, conduz ao entendimento dos traços de memórias e de ancestralidade.

As memórias individuais das crianças, sujeitos de direitos, alargam a percepção da história de suas Comunidades de pertença, de modo que as memórias sociais se constituem da junção de cada pensar e de testemunhos pessoais e grupais, os quais enraízam a memória familiar e social de seu tempo e lugar.

Pontuamos que a escola quilombola, núcleo de nossa pesquisa, se diferencia das demais escolas brasileiras pelo fato de vivenciarem, nas salas de aula, atividades que possibilitam o enraizamento na história e na tradição da população negra, as quais deixam marcas diferenciadas na memória da criança, ao verem os acontecimentos da vida e os significados dados para esses momentos.

Nesse intuito, a justificativa se dá pelo fato de primarmos pela pesquisa *com* crianças quilombolas, como sujeitos que convivem com pessoas carregadas de sabedoria ancestral e persistentes quanto à defesa do que é sagrado ao seu povo: educar-se coletivamente, adquirindo conhecimentos de mundo e da vida.

Esta pesquisa reconhece, na escola quilombola, a Educação Fundamental como um portal de entrada das crianças ao universo da escolarização, uma vez que os conhecimentos a serem construídos perpassam os saberes curriculares organizados pelos sistemas educativos nacional, estadual e municipal (Educação Escolar Quilombola) em articulação com os saberes

(Educação Quilombola) advindos da vida coletiva na Comunidade de pertença de cada criança.

Entendemos que, se por um lado o processo de escolarização voltado às Comunidades Quilombolas mostra os caminhos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para a organização pedagógica do sistema educativo municipal, por outro lado, a escola beneficia-se com a efetivação de práticas educativas ao considerar as crianças, inseridas nas escolas quilombolas, como sujeitos de direitos.

A pesquisa revela que existem inúmeras possibilidades de novas pesquisas a serem realizadas na área da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação e, mais precisamente, *com* crianças quilombolas de vários recantos do Maranhão, ou outros estados do Brasil, para, assim, formarmos uma rede de estudo, pesquisa e produção fomentando acadêmicos/as a vivenciarem a bela arte de ser um/a aprendiz.

Finalmente, os *brotos* ressignificam a vida, nos pés de cajueiro, já em processo de maturação, após surgirem, alimentados pelos nutrientes que escapam para cumprir a missão de dar continuidade a outras vidas, sem perder a consciência identitária de ser inerente ao novo. Portanto, não se fecham no aprender, mas abrem outras oportunidades de renascerem diariamente pela magia do encantamento da ancestralidade, circunscritas nas rodas do aprender com as crianças quilombolas do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ABREU, Casimiro. *Meus oito anos*. Disponível em: <http://www.infoescola.com>. Acesso em: novembro de 2015.
- ALAMINO, Aparecido Camazano. *Centro de Lançamento de Alcântara: uma janela brasileira para o futuro*. Rio de Janeiro: Adler, 2014.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de *et al* (Org.). *Cadernos de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia; UEA Edições, 2010.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico*. Brasília: MMA, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Processos de territorialização e movimentos sociais na Amazônia. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção social da justiça social*. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios quilombolas e conflitos: comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência no decorrer de 2009. In: *Caderno de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos*, Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010. (p. 317-349).
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; PEREIRA JR, Davi (Orgs.). *Nova cartografia social da Amazônia: luta dos quilombos pelo título definitivo: oficinas de consulta*. Alcântara: Casa 8 Design/ Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.
- ALVES, Rubem. O que é científico. In: *(Psychiatry On-line Brazil (4) Janeiro 1999*. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/arquivo/arquivo-99.htm>. Acesso em: 10/08/2015.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, SP: Papyrus; Rubem Alves ME, 2002.
- AMADO, Janaina (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1992.
- ANDRADE, Maristela de Paula; SOUZA FILHO, Benedito (Orgs.). *Fome de farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara*. São Luís: EDUFMA, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Haveria uma antropologia infantil na Modernidade? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 36, n. 22, p. 74-113, set./dez. 2009.

ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.

ARRUTI, J. M. *Mocambo. Antropologia e História do processo de formação quilombola*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício. A negação do território: estratégias e táticas do processo de expropriação na Marambaia. In: *Caderno de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos*, Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010. (p. 109- 115).

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010.

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobrega; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

BARRETI, Bozzo; BARBOSA, Marcelo; BERNARDES, Nil. *Negro rei*. Disponível em: <http://www.cifraclube.com.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2013.

BARROS, Flávia Luz Pessoa de; RAMASSOTE, Rodrigo Martins. *Patrimônio contado: Alcântara, cultura e educação*. São Luís - Maranhão: Superintendência Regional do IPHAN no Maranhão, 2012. (Livro I).

BARROS, João de Deus Vieira (Org.). *Imagem, imaginário e educação*. São Luís, MA: EDUFMA, 2012.

BARROSO, João. *Cultura, cultura escolar e cultura de escola*. (2008). Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf). Acesso em: 26 de fevereiro de 2016.

BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura\\_part\\_esc.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf). ou <https://issuu.com/l Luiz/docs/namec03c54>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2016.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura história da cultura*. [Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin]. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. [Tradução de Floriano de Souza Fernandes]. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. [Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Shaira Maria Gurgel Lavallée]. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOFF, Leonardo. *A voz do arco-íris*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 13. ed. São Paulo: CIA das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA; DIPRO; FNDE; MEC, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Declaração dos Direitos Essenciais da Criança Negra na Escola*. Folder. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPP/SECAD, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC/CNE, 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

BRASIL. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=210020&search=maranhao|alcantara|infograficos:-historico>. Acesso: 12/04/2015.

BRASIL. Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm\\_pr\\_hom\\_mul.php?codigo=210020](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_pr_hom_mul.php?codigo=210020). Acesso em 14/04/2015.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2015.

BRASIL. *INEP*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&tast=vi](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&tast=vi). Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. IBGE, Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica*. (Texto para discussão organizado por Tatiana Dias Silva). IPEA, Rio de Janeiro, abril de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de janeiro de 1996. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC/SEPP/IR/SECAD, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica de 2013*. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (Org.). *Quilombos. Identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: ABA/FGV, 2002.

BRASIL. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 20 de agosto 2014.

BRASIL. População rural de Alcântara – MA. Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/WebService/frm\\_pr\\_hom\\_mul.php?codigo=210020](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/WebService/frm_pr_hom_mul.php?codigo=210020). Acesso em: 14 de março de 2015.

BRASIL. *Resolução nº 1*, 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/SEPP/IR/SECAD, 2004.

BRASIL. *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 30 out. 2014.

BRASIL. *Educação Quilombola*. Disponível em: <http://www.bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 03 e 09 de novembro de 2014.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. [Tradução de Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si*. Natal – RN: UFRN, 2007. (Tese de Doutorado em Educação).

CARVALHO, Beth; SOSA, Mercedes. Eu só peço a Deus. Gieco, León. *Beth Carvalho e Amigos*. Sony BMG, 2005. [CD].

CARVALHO, Herli de Sousa. *A construção da identidade étnica afro-brasileira em Vassouras (1964-2004). Um estudo de caso: Associação Afro Cultural Ieda Fátima*. Vassouras, RJ: USS, 2005. (Dissertação de Mestrado em História Social).

CARVALHO, Herli de Sousa. *A efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas práticas educativas como res)significação da História e Cultura Afro-Brasileira em Imperatriz – Maranhão - Brasil*. Assunção, PY: UNINORTE, 2009. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação).

CARVALHO, Herli de Sousa. *Diário de Campo*. Anotações manuscritas. (2013-2016)

CARVALHO, Herli de Sousa. Rodas de conversas: o que narram as crianças sobre escolas quilombolas no Maranhão. *Anais com o título Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VI CIPA)*. CD-ROM como o ISSN: 2178-60676, das páginas 1.061-1.071.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COUTO, Antônio Emílio Leite. Disponível em: <http://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiações>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

CRUZ, Cassius Marcelus; SOARES, Edimara Gonçalves (Orgs.). *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba, PR: SEED, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. [Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. Brasília: UNESCO, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. [Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota]. Natal, RN: EDUFRN, 2012. (a)

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. (b). Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v17/n51/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17/n51/02.pdf). Acesso em: 24 de abril de 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. 2011?

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos... (p. 143-153); O que a vida nos ensinou...(189-222). In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUTRA, Lúcia; CONCEIÇÃO, Gerson. “*Guerreiras Quilombolas*.” Álbum “cantando histórias e lutas do povo negro”, 2009.

FERNANDES, Iêda Licurgo Gurgel. *Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre a travessia na cultura de escola*. Natal, RN: UFRN, 2015. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. [Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi]. Natal, RN: EDUFRRN, 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 31-57.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FLEISCHER, Edy Resende. Quilombos brasileiros: estratégias para a liberdade, sobrevivência e etnicidade. Um ensaio bibliográfico. PANTOJA, Selma et al (Org.). *Entre Áfricas e Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, Marco Zero, 2001.

FONSECA, M. N. S. (Org.) *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 307-327).

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2. ed.. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORTES, Lauro Tadeu et al. *Diagnóstico participativo do município de Alcântara - Maranhão*: DLIS – Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável. Alcântara: Aquarela, 2003.

FREIRE, Paulo. *A escola*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=z/W109Nccqs>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: BRASIL. 500 anos: 1939 – 1999. Texto-base retirado da SAGA: *A grande história do Brasil*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (fasc. 12).

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. História da educação da criança afro brasileira. In: GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu]. In: *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan/jun., 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. [Tradução: José Claudio, Júlia Ferreira; Revisão científica: Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso]. 2 ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. [Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio]. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). Os Laudos Periciais - Um Novo Cenário Na Prática Antropológica. *Laudos Periciais Antropológicos em Debate*. Brasília, DF: ABA; Florianópolis: ABA/NUER, p. 15-28, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: ALMEIDA, Wagner Berno de [et al] (Orgs.). *Cadernos de debates Nova Cartografia Social: territórios quilombolas e conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. (p. 17-40)

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret. Liberdade: uma busca nossa de cada dia. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

LINHARES, Luiz Fernando do Rosário. *Terra de preto, terra de santíssima: da desagregação dos engenhos à formação do campesinato e suas novas frentes de luta*. São Luís – MA: UFMA, 1999. (Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas).

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade narrativa da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 12(3), p. 233-241, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas*. Disponível em: [faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/071.-Macedo-Aprendizagem-e-formaca1.PDF](http://faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/071.-Macedo-Aprendizagem-e-formaca1.PDF). Acesso em: 23 de setembro de 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnoformatividade: currículo, formação e narrativa. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (p. 285-299).

MARMOZ, Louis. Aprender com Paulo Freire? O estrangeiro como formador? O formador como estrangeiro? In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

MATURAMA, Humberto R.; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. [Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez]. 8 ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. (Trad. Bebel Orofino Schaefer). 3 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. *Verbetes merenda escolar*. Dicionário interativo da Educação Brasil – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/merenda-escolar/>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

MORAES, José Nascimento. *Vencidos e degenerados*: romance - crônica maranhense. 4 ed. São Luís: CCMN, 2000.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. [Tradução: Maria da conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.)]. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. [Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya; Revisão Técnica: Edgard de Assis Carvalho]. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Gloria. Quilombos contemporâneos versus terceiro milênio. In: PANTOJA, Selma et al (Org.). *Entre Áfricas e Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo, Marco Zero, 2001.

MUNANGA, Kabengele (org). *Superando racismo na escola*. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de Pedagogia. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adair%20M.%20Nacarato%20\(USF\)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adair%20M.%20Nacarato%20(USF)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20(UFRN).pdf). Acesso em: 10/10/2013.

NASCIMENTO, Maria Nadir. *Geografia do Maranhão*. São Paulo: FTD, 2001.

NASCIMENTO, Milton. Coração de estudante. Disponível em <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: 31/05/2016.

NORONHA, Raquel Gomes (Org.). *Identidade é valor*: as cadeias produtivas do artesanato em Alcântara. São Luís: EDUFMA, 2011.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NUNES, Georgina Helena Lima Nunes. Educação Quilombola. In: BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

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

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. In: ALMEIDA, Wagner Berno de [et al] (Orgs.). *Cadernos de debates Nova*

*Cartografia Social: territórios quilombolas e conflitos*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. (p. 41-48).

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. Tomo. São Cristovão – SE, nº 11, p. 43-58, jul./dez. 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. In: *Caderno de debates nova cartografia social: Territórios quilombolas e conflitos*, Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010. (p. 41-48).

PACHECO, José. Escola da Ponte: palestra completa. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qYF8EqB\\_8I8](https://www.youtube.com/watch?v=qYF8EqB_8I8). Acesso em: 20/04/2016.

PANTOJA, Selma et. al. (org). *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marcos Zero, 2001.

PASSEGGI, M. da Conceição. *Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica*. In. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Coleção: Modos de viver, narrar e guardar. Curitiba. Editora CRV. 2014. P 133-148.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre a escola da infância?” - MCTI/CNPq/CAPES-07/2011-2, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobrega (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobrega (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUSA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PEREIRA JR, Davi. Quilombolas de Alcântara na rota do 4887: uma fábula da história do racismo institucional a negação de direitos pelo estado brasileiro!. In: *Caderno de debates nova cartografia social: Territórios quilombolas e conflitos*, Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010. (p. 101-108).

PEREIRA JÚNIOR, Davi. *Quilombos de Alcântara: território e conflitos – Intrusão do território das comunidades quilombolas de Alcântara, pela empresa binacional, Alcântara Cyclone Space*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

PINEAU, Gaston; GRAND, Jean-Louis Le. *As histórias de vida*. [Tradução: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi]. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINO, Angel. *As marcas do humano. Origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski* São Paulo. Cortez. 2005.

PLATONE, Françoise e HARDY, Marianne (orgs.) *Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. 3: Memória. v. 2, n. 3. p. 3-15. Rio de Janeiro: Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, 1989.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re) Conhecer quilombos no território brasileiro. In:

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil, *Revista USP*, nº 28, São Paulo, dez. 1995 a fev. 1996, p. 16.

RIBEIRO, Esmeralda. *Poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2004. (Cadernos Negros. Vol. 27). Disponível em: <http://apaginadavida.blogspot.com.br/2009/03/esmeralda-ribeiro-e-seu-enigma-do-amor.htm>. Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. (p. 53-75).

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). *Pesquisa (Auto)Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba, PR: CRV, 2013. (p. 107-120).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le petit prince (O pequeno príncipe)*. [Tradução: Frei Betto]. São Paulo: Geração Editorial, 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.); Prefácio de Gaston Pineau. *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. [Trad. Ângela Melin]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SEBRAE. *Curso de Capacitação para os Condutores de Turismo: roteiro de Alcântara –MA – Caminhos Histórico, Santo, Além-Urbe e Água Benta*. Alcântara- MA: SEBRAE, 2009.

SENNET, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política de colaboração*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Adriana Maria Paula da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninas pretas e pardas na Corte*. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. In: *Revista do Professor*. Porto Alegre. 11(44), p. 29-30, out./dez., 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs). *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos-SP: EDUSFSCar, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Observação participante e escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 285-306).

SOARES, Edimara Gonçalves. Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010.

SOUSA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUSA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUSA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização*. Curitiba, PR:CRV, 2013.

SOUSA, Karla Cristina Silva. *Estereótipos Étnicos nas Representações de Crianças*. São Luís: EDUFMA, 2011.

SOUZA, Yvone Costa de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 18/01/2015.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VERENA, Alberti. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

VICENTINI, Paula Perin; SOUSA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VILLAR, Diego. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. *Mana*. 10 (1): p. 165-192, 2004.

VIVEIROS, Jerônimo de. *Alcântara no seu passado econômico, social e político*. 3 ed. São Luís: AML/ALUMAR, 1999.

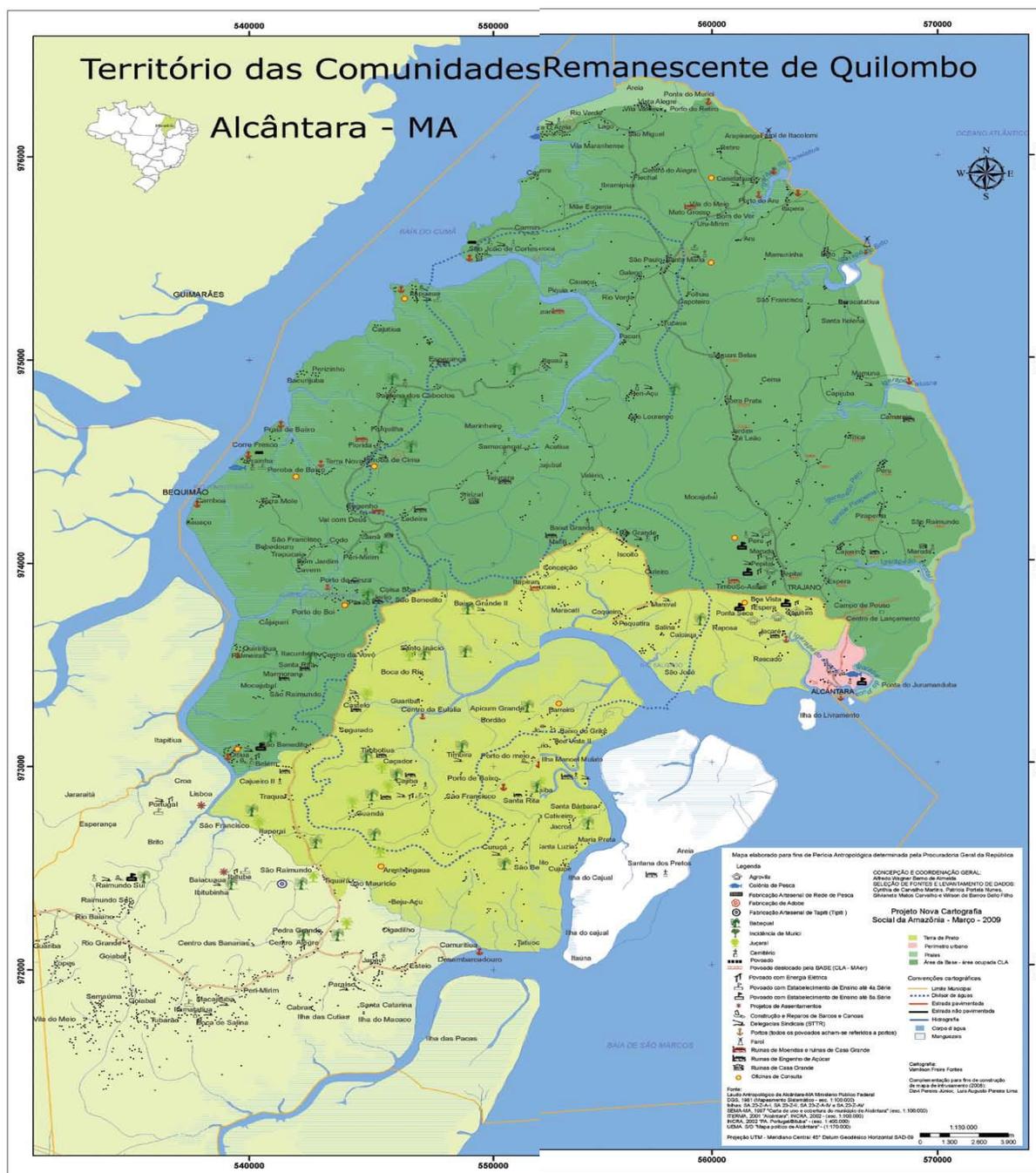
VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para inclusão e a formação. 2004. Disponível em: [http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos\\_publicados\\_3\\_rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf). Acesso em: jul. 2014.

WEISS, Luise. *Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. [Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga]. Revisão científica de Maria da Conceição Passeggi.

## ANEXO A – MAPA DO MUNICÍPIO DE ALCÂNTARA - MARANHÃO



Fonte: <http://novacartografiasocial.com/?wpdmact=process&did=MzAuaG90bGluaw==>

## ANEXO B - ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS<sup>64</sup> POR POLOS E OS POVOADOS DE SUA LOCALIZAÇÃO

### 01 - POLO ARENHENGAUA

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M D. Pedro I * <sup>65</sup>	Cajiba
02	E M D. Pedro II * (Sede) – UECA <sup>66</sup>	Arenhengaua
03	E M Rosita Cerveira Marques *	Cujupe
04	E M Bandeira Tribuzzi *	Curuçá
05	E M Coração de Jesus *	Vila Nova
06	E M Inácio Raposo *	Boa Vista

### 02 - POLO CAJUEIRO

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Barão de Grajaú * (Sede)	Cajueiro I
02	E M Santa Tereza *	Manival
03	E M Barão de São Bento *	Mamuna
04	E M Santo Antonio *	Peptal
05	Unidade Escolar Cidade de Alcântara – UECA *	Cajueiro I

### 03 - POLO ITAMATATIUA

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Vereador Manoel Domingos Pereira *– UECA	Itamatatiua
02	E M Vereador Manoel Pereira *	Tubarão
03	J I Eurico de Jesus*	Itamatatiua
04	E M Marechal Castelo Branco I * – UECA	Mocajituba I
05	E M Marechal Castelo Branco II *	Mocajituba II

### 04 - POLO JAPÉU

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Raimundo Júlio Monteiro I* (Sede) – UECA	Japeú
02	E M Jerônimo Viveiros*	Macacos

### 05 - POLO OITIUA

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Duque de Caxias * (Sede) – UECA	Oitua
02	E M São Marcos *	Quiriritiua
03	E M José de Bonifácio *	Mocajubal
04	E M Dra. Naiza Araújo Leite *	Castelo
05	E M Marcial Ramalho Marques II *	Pavão
06	E M Nova Esperança *	Baiacuaua
07	E M Malalael Moraes *	São Raimundo

<sup>64</sup> As duas escolas do Polo Raimundo SÚ e as três escolas do Polo Sede não foram encontradas na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos. A página anuncia “As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicados pelo Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015”.

<sup>65</sup> O asterisco significa que a escola está situada na zona rural quanto a sua localização, segundo dados do INEP (2014).

<sup>66</sup> Unidade Escolar Cidade de Alcântara (UECA) está situada administrativamente na SEMED com dependências legais na Comunidade Cajueiro e atende alunos/as do 6º ao 9º Ano da Educação Fundamental de várias Comunidades em suas respectivas escolas. A documentação da escola é centralizada, possuindo um gestor geral, uma gestora adjunta e duas auxiliares de secretaria.

08	E M João Paulo VI *	Novo Belém
09	E M Eurico Ribeiro *	Santo Inácio
10	J I Vereador Mamédio Pereira *	Oitíua

## 06 - POLO PEROBA

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Vereador Joaquim Ribeiro * – UECA	Peroba de Cima
02	E M Dr. Odilon Soares * – UECA	Prainha
03	E M João Paulo II * – UECA	Samucangaua I
04	E M Jorge Dino *	Santana de Cabloco
05	E M Zumbi dos Palmares *	Samucangaua II
06	E M Dom Bosco *	Perizinho
07	E M Dr. João Leitão *	Itaáú
08	E M Santa Terezinha *	Itapuaua
09	E M Dr. Silva Maia *	Terra Mole
10	J I Goulart Vasconcelos *	Peroba

## 07 - POLO PERU

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Antonio Lobo * – UECA	Peru
02	E M Senador Archer *	Rio Grande
03	E M Deputado Sabóia *	Marudá
04	E M Deputado Américo de Sousa *	Peri-Açu
05	E M Chapeuzinho Vermelho *	Peru

## 08 - POLO RAIMUNDO SU

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Newton de Barros Belo (Sede) – UECA	Raimundo Su
02	E M Gonçalves Dias	Portugal

## 09 - POLO SANTA MARIA

Nº	NOME DA ESCOLA	POVOADO
01	E M Assis Chateaubriand * – UECA	São João de Cortes
02	E M Dr. Facure * (Sede) – UECA	Santa Maria
03	E M Juscelino Kubitschek de Oliveira *	Brito
04	E M Vista Alegre *	Vista Alegre
05	E M Dr. Benedito Leite *	Canelatiua
06	E M Governador José Sarney * – UECA	Ponta da Areia
07	E M João Batista Amorim *	São João de Cortes

## 10 - POLO SEDE

Nº	NOME DA ESCOLA (Zona Urbana)	POVOADO
01	E M Apolinário Antônio Ribeiro	Mangueiral
02	E M Inácio de Viveiros Raposo	Centro
03	J I Inácio de Viveiros Raposo	Centro

Fonte: SEMED (ALCÂNTARA, 2014); MEC/INEP (2015).

ANEXO C – AUTO RETRATO DO  
ILUSTRADOR DA TESE

Sou mesmo assim  
Como um pássaro no inverno  
Bijando flores.

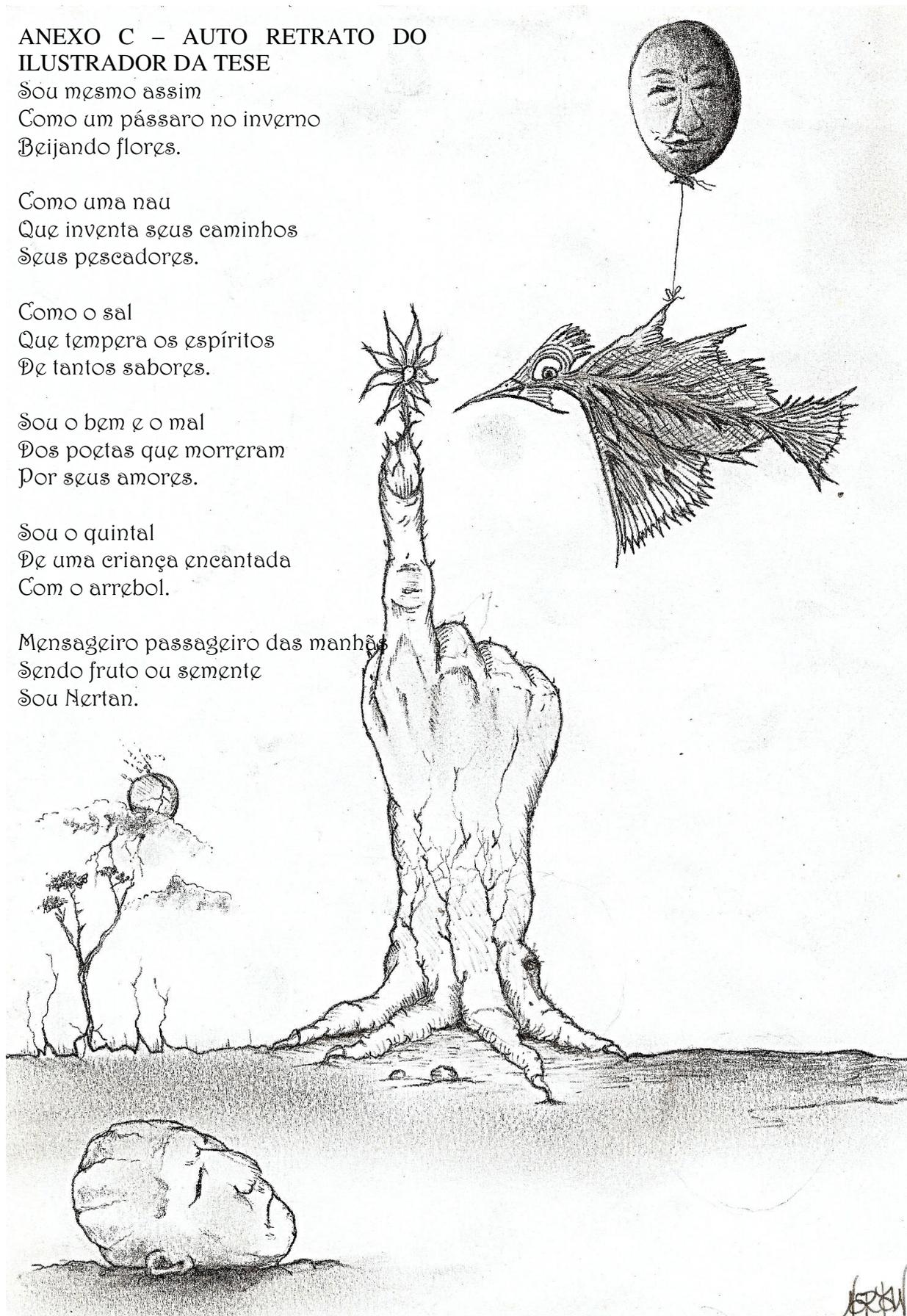
Como uma nau  
Que inventa seus caminhos  
Seus pescadores.

Como o sal  
Que tempera os espíritos  
De tantos sabores.

Sou o bem e o mal  
Dos poetas que morreram  
Por seus amores.

Sou o quintal  
De uma criança encantada  
Com o arrebol.

Mensageiro passageiro das manhãs  
Sendo fruto ou semente  
Sou Nertan.



## APÊNDICE A - PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

**NARRATIVAS INFANTIS NA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA**

Takatifu (8 anos): *“estudar [...] ler [...] de jogar bola”*.

Rasul (11 anos): *“a escola é um lugar onde a gente aprende a fazer coisas que a gente não sabia fazer coisas boas”*.

Urbi (8 anos): *“Eu gosto da minha escola e eu gosto de estudar”*.

Janna (10 anos): *“gosto muito de ler, escrever, brincar”*.

Alika (10 anos): *“O que eu faço na escola eu estudo brinco”*.

Paka (9 anos): *“gosto de ler, de escrever, de pintar e desenhar e estudar. [...] A minha professora é uma pessoa muito legal de conversar e de ensinar meus colegas e eu. [...] A minha escola é bonita e tem professores muito legais, são alegres e inteligentes. [...] estudar, aprender e fazer novos amigos”*.

Keita (10 anos): *“Eu gosto de estudar e ir pro colégio. Eu gosto de meus amigos porque eles me ajudam”*.

Siham, (9 anos): *“eu conheço todas as pessoas na minha escola”*.

Niara (9 anos): *“na escola, gostei de brincar, fazer amizades e amigos”*.

Alika (10 anos): *“O meu professor é bacana, ele vai lá onde mim quando eu estou de dificuldade”*.

Khalfan (10 anos): *“A escola é um lugar aonde nós aprendemos a ler e escrever”*.

Baruti (10 anos): *“Eu gosto muito da escola. Eu gosto de ler e escrever”*.

Daren (10 anos): *“O que eu mais gosto de na minha escola são as brincadeiras. [...] O meu professor é bacana, ele me ensina quando eu estou com dificuldade”*.

Bem (10 anos): *“Eu gosto de estudar de brincar [...] meus amigos são inteligentes eu gosto de reciclar, gosto de ler muito, gosto de brincar de lata bola, policia ladrão, indireto é muito bom. [...] eu gosto de desenhar, de matemática, geografia, ensino religioso, ciências, português. [...] eu gosto de brincar muitas coisas tipo motorista, carro, moto, colar desenhos, vôlei, bola, professor, de educação física mas a tarde não tem”*.

Chaniya (10 anos): *“A escola é um lugar para estudar e de ensino. [...] Meus professores nos torna ser alguma coisa na vida, num futuro e no presente. O diretor cuida da escola repara as crianças para não se machucar”*.

Barack (12 anos): *“A minha escola é um lugar de estudar e aprender a alfabetizar as pessoas e ser alguém na vida quando crescer”*.

Ekom (10 anos): *“Também gosto de estudar [...] Eu gosto do meu professor porque ele me ensina. [...] A escola é um local especial para o ensino e a aprendizagem para a formação do cidadão”*.

Enam (10 anos): *“e gosto muito do meu professor e gosto muito de estudar, ler e desenhar”*.

Hasan (12 anos): *“Nossa escola tem todo tipo de brincadeira”*.

Zaki (9 anos): *“a escola é o lugar onde a gente aprende a ler a escrever e a ser obediente”*.

Rasul (11 anos): *“[...] é limpa e muito bem organizada”*.

Makini (10 anos): *“Eu gosto muito da minha escola [...] respeito os meus amigos e minha professora [...] precisamos colaborar com ela, tem que ser respeitada com carinho, dedicação e responsabilidade e temos que ter amor por nossa escola”*.

Siara (9 anos): *“eu gosto de brincar, lanchar e estudar”*.

Daren (10 anos): *“O diretor da minha escola é legal ela não deixa os meninos brigarem”*.

Hasan (12 anos): *“Eu gosto da minha escola não falta professor, tem muitas brincadeiras, temos que respeitar as pessoas as mais velhas que é nosso professor, os diretores...”*.

## APÊNDICE B – PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA

**NARRATIVAS INFANTIS NA PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA**

Takatifu (8 anos): *“a escola é muito grande e é muito bonita”*.

Urbi (8 anos): *“Eu acho que a escola precisa de higiene nos banheiros [...] de quadra nova [...] é boa mas precisa de umas reformas”*.

Zahara (8 anos): *“minha Escola o que eu acho que a gente deve cuidar da Escola e não pode jogar lixo na Escola [...] é bonita só que eu quero muito mais”*.

Dandara (10 anos): *“minha escola é bonita e limpinha”*.

Alika (10 anos): *“Eu gosto de manter minha escola bem limpa”*.

Abdalla (10 anos): *“Escola linda, bonita, legal e limpa”*.

Leiza (10 anos): *“O que eu queria que mudasse era o posto de saúde, a lavanderia e a escola”*.

Bomani (12 anos): *“Minha Escola Municipal Barão de Grajaú”*.

Daudi (10 anos): *“de manter a minha escola limpa e quadro limpo e cadeiras limpa”*.

Enam (10 anos): *“O que eu gosto minha escola é o pátio e corredor”*.

Zaki (9 anos): *“escola precisa de uma sala de vídeo”*.

Atsu (8 anos): *“falta brinquedo e quadro”*.

Daudi (10 anos): *“Eu gosto da minha escola. [...] de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, artes”*.

Daudi (10 anos): *“Tem muitas meninas muitos meninos e pouco professor e tem um diretor”*.

Ekom (10 anos): *“Gosto de vim pra escola [...] Na hora do recreio gosto de brincar com meus colegas de dama”*.

Hasan (12 anos): *“A minha escola é muito legal que não falta professor, diretor e vamos respeitar os professores”*.

Fonte: Dados coletados nos textos escritos, 2015.

## APÊNDICE C – PERSPECTIVA INTERACIONISTA

**NARRATIVAS INFANTIS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA**

Janna (10 anos): “o que eu não gosto no colégio é violência, bule [bullying] falta de respeito”.

Paka (9 anos): “Na escola eu gosto da minha professora e de meus amigos que dão alegria e carinho”.

Dandara (10 anos): “Eu gosto de brincar com meus amigos [...] eu não gosto de bollem [bullying]”.

Obá (9 anos): “eu tenho meus amigos e eu adoro minha família, meu povoado e minha escola”.

Siham (9 anos): “Minha comunidade se chama Cajueiro e a gente somos todos parentes”.

Paka (9 anos): “Minha escola é um lugar perfeito para eu fazer amizades e amigos, eu não gosto de ter amigos maus e salientes”.

Siara (9 anos): “Eu moro na Comunidade Espera [...] Eu gosto de brincar com os meus amigos, primos e meu irmão”.

Alika (10 anos): “Eu gosto de estudar, de brincar. Eu gosto de brincar de voule [vôlei]. Eu gosto de brincar com minhas colegas”.

Daudi (10 anos): “Gosto da minha mãe, pai, tio, avó, avô, irmão, primo, colegas”.

Daudi (10 anos): “de brincar com os meus amigos [...] de jogar futebol com meus amigos, primo e irmão”.

Ekoni (10 anos): “Minha brincadeira preferida é jogar bola. Eu gosto de brincar”.

Enam (10 anos): “minha brincadeira favorita é policia ladrão [...] E gosto de brincar com meus amigos. E tenho vários amigos”.

Ajani (11 anos): “eu gosto de brincar com meus amigos e meu irmão e minha irmã”.

Ashia (10 anos) “brincar com minhas amigas [...] jogar, brincadeiras” Maria (8 anos): “eu amo a minha escola”.

Janna (10 anos): “O meu povoado se chama Peptal [...] lá eu brinco de muitas coisas tipo pega-pega, esconde-esconde, tacambol [...] Lá eu participo de muitas coisas, eu também estudo na escola do Cajueiro eu acho essa escola muito bacana”.

Paka (9 anos): “Minha comunidade é um lugar que mais adoro brincar e participar de cultos e outras coisas, eu brinco com meus amigos”.

Makini (10 anos): “na comunidade eu brinco com meus amigos de muitas brincadeiras”.

Dandara (10 anos): “meu povoado é bonito tem muita pessoas legais”.

Daren (10 anos): “Eu moro na comunidade Peptal e ela é remanescente de quilombo. [...] O tipo de brincadeira que eu mais gosto de brincar e de pular corda”.

Bem (10 anos): “A minha comunidade chamada Cajueiro I é quilombola e como que tem muito caju”.

Daudi (10 anos): “A minha comunidade é uma comunidade quilombola [...] Gosto da minha comunidade. [...] Gosto da minha sala [...] de brincar”.

Hasan (12 anos): “Eu gosto da minha comunidade porque nós empina pipa com os meus colegas de várias brincadeira”.

Zahara (8 anos): “Eu gosto muito de compartilhar com meus amigos e amigas”.

Kansha (9 anos): “Meu povoado tem [...] tambor de crioula e bloco”.

Alika (10 anos): “A minha comunidade é uma comunidade quilombola remanescente de quilombo, etnias e mistura de raça negras”.

Khalfan (10 anos): “Eu gosto da escola, dos professores. Eu gosto de brincar de roda, jogar bola tacobol, cola, esconde-esconde, e de carro, rouba pano e esconde pano. [...] Na minha comunidade eu e meus amigos nós fizemos muitos brinquedos como carro de

*lata, papagaio, pião, radiola de buriti”.*

Daudi (10 anos): *“de ser inteligente [...] de escrever, estudar [...] da minha brincadeira policia ladrão do cola de futebol e jogar vôlei”.*

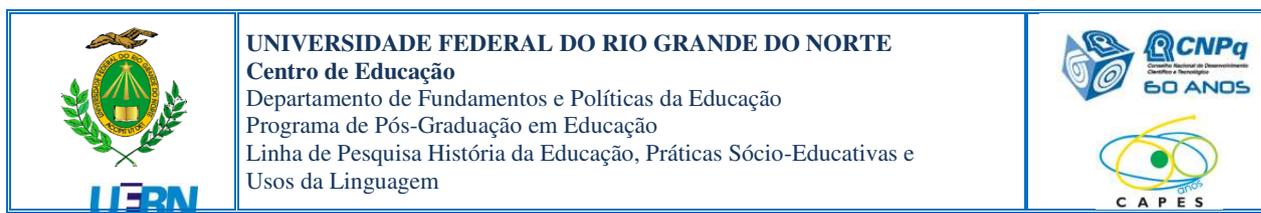
Daudi (10 anos): *“[...] do professor Luis, gosto do diretor, gosto da minha sala [...] de brincar”.*

Adunbi (10 anos): *“O meu professor é muito legal e inteligente. O meu bairro é Cajueiro eu amo meu povoado. Minha brincadeira preferida é latabol. O diretor é muito importante para todos nós”.*

Ekom (10 anos): *“A minha comunidade é uma comunidade quilombola”.*

Fonte: Dados coletados nos textos escritos, 2015.

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

#### Esclarecimentos aos pais e responsáveis pelas crianças

Este é um convite para a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa interinstitucional, “**Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?**”, aprovada pelo Edital de Ciências Humanas 07|2011(MCTI/CNPq-MEC/CAPES), financiada pelo CNPq (Processo nº 401519/2011-2), coordenada pela Professora **Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi** – Professora titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este trabalho investiga as significações construídas, narrativamente, por crianças de 04 a 10 anos de idade acerca das escolas da infância (Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental) no município de Alcântara - Maranhão, e será desenvolvida sob a coordenação das seguintes pesquisadoras, respectivamente: **Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi**, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e, **Herli de Sousa Carvalho**, Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

De acordo com as exigências do Comitê de Ética, serão submetidos à apreciação dos responsáveis: o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), incluindo-se o Termo de autorização de uso de áudio e de imagem, que deverão ser assinados pelos/as responsáveis que estiverem de acordo.

**A participação da criança é voluntária, o que significa que ela poderá desistir a qualquer momento, ficando seus pais e/ou responsáveis livres para retirar seu consentimento, sem que isso lhes traga nenhum prejuízo ou penalidade.**

Caso decida aceitar o presente convite, esclarecemos que a criança participará de uma roda de conversa a respeito do modo como ela percebe suas vivências na escola. As rodas de conversa, realizadas no ambiente escolar, serão gravadas em áudio e em vídeo e os conteúdos serão posteriormente transcritos e analisados pelas pesquisadoras responsáveis para fins de produção de conhecimento sobre as escolas da infância.

Esclarecemos que os/as professores/as e os/as responsáveis pelas crianças serão convidados/as a participarem de uma reunião (ou de várias reuniões, caso se faça necessário) na qual serão explicitados os princípios teóricos e procedimentos metodológicos que dão sustentação à pesquisa, assim como os riscos e benefícios da mesma para a criança.

Ao participar da roda de conversa, a criança corre **os seguintes riscos**: emocionar-se ao falar sobre suas experiências ou ao ouvir a experiência do/a colega; cansar-se da sua participação; sentir-se constrangida ao ouvir comentários a seu respeito ou ainda a respeito de seus familiares (irmãos/ãs, pais, responsáveis); sentir-se incomodada ao ver sua imagem projetada; aborrecer-se por disputar a vez de falar com os/as colegas; sentir-se obrigada a participar.

Na eventualidade de a criança apresentar indícios de qualquer uma dessas manifestações, consideradas como riscos da pesquisa, a pesquisadora terá o cuidado de

interromper a dinâmica para evitar qualquer constrangimento, garantindo à criança um ambiente acolhedor e afetivo. Quanto à imagem reproduzida no vídeo, ela será inteiramente preservada.

**Quanto aos benefícios**, estima-se que as crianças serão estimuladas a falar nas rodas de conversa dentro de uma situação lúdica. Trata-se de responder, à curiosidade de um ET (Alien – Toy Story) que deseja saber como é a escola. A presença do ET tem como objetivo desvincular a criança dos riscos de constrangimento que poderiam ocorrer se respondesse diretamente a pesquisadora. Estima-se que ao participar da pesquisa, a criança terá os seguintes benefícios: expressar-se livremente sobre a vida na escola; manifestar sua percepção sobre o trabalho escolar; considerar os espaços de ludicidade e eventuais constrangimentos na escola; elaborar narrativamente os tempos vividos no cotidiano, as interações com os/as colegas e os/as profissionais responsáveis; projetar desejos de melhoria na escola; elaborar projeções futura... Ao falar sobre as experiências vividas para alguém que não conhece a escola (o ET), esse exercício de reflexão pode ainda permitir a criança, melhor compreender as dificuldades que enfrenta e assim descobrir maneiras de amenizá-las. A criança também será convidada a comentar o vídeo gravado e a socializar suas impressões. O trabalho conjunto com as pesquisadoras e colegas se apresentará como um momento de reflexão sobre a escola.

Todas as informações obtidas nas rodas de conversa serão utilizadas unicamente em trabalhos acadêmicos. A imagem e o nome das crianças serão preservados. Todas as informações obtidas serão mantidas no anonimato. O nome da criança não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em **local seguro**, ou seja, nas unidades de pesquisa de cada instituição (UFRN, UFMA), cujo endereço consta do TCLE, sob a guarda das pesquisadoras. Na UFRN, serão armazenadas cópias dos dados das demais instituições, na sala da Base de Pesquisa da Coordenadora do Projeto – sala 21 do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus Universitário, s/n, Lagoa Nova, CEP – 59.078-970, Natal-RN, tel. (84) 3342-2775, ramal 250.

A divulgação dos resultados será feita sob a forma de artigos, de *papers* e de uma coletânea organizada pelas pesquisadoras, e, mais especificamente da escrita da Tese de Doutorado em Educação. Em todos esses trabalhos não serão identificados/as os/as voluntários/as.

Você ficará ciente deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será lido antes da realização da pesquisa. Caso ocorra algum tipo de prejuízo em razão **de divulgação indevida da imagem**, as pesquisadoras se comprometem a ressarcir e/ou indenizar qualquer prejuízo desde que devidamente comprovado de que ele decorre da pesquisa.

Dúvidas a respeito da ética deste trabalho poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN na Avenida Senador Salgado Filho s/n. – Lagoa Nova – Caixa Postal 1666 – Natal/ RN. Ou pelo telefone (084) 3215- 3135, ou ainda as pesquisadoras responsáveis, disponíveis em suas respectivas instituições:

MARIA DA CONCEIÇÃO FERRER BOTELHO SGADARI PASSEGGI (UFRN)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro da Educação.  
BR 101, Campus Universitário, s/n, Lagoa Nova 59072-970 - Natal, RN – Brasil

Telefone: (084) 3342-2272 E-mail: [mariapasseggi@gmail.com](mailto:mariapasseggi@gmail.com)

HERLI DE SOUSA CARVALHO (UFMA/UFRN)

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Curso de Pedagogia.

Rua Urbano Santos, s/n, Centro 65.901-170 Imperatriz - MA

E-mail: [herlli@hotmail.com](mailto:herlli@hotmail.com)

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</b>  <b>Centro de Educação</b>          Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação          Programa de Pós-Graduação em Educação          Linha de Pesquisa História da Educação, Práticas Sócio-Educativas e Usos da Linguagem</p>	
---	---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos da pesquisa, os riscos e benefícios envolvidos nos procedimentos necessários à sua realização e à produção do conhecimento sobre as escolas da infância e concordo que o/a meu/minha filho/a minha filha

participe, voluntariamente, da pesquisa **“Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”**, aprovada pelo Edital de Ciências Humanas - CNPq/CAPES Nº 07/2011-2 e financiada pelo CNPq (Processo Nº 401519/2011-2), sob a responsabilidade da Professora Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Matrícula nº 73468450, Professora titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte do Centro de Educação da UFRN, e da Doutoranda Herli de Sousa Carvalho, Matrícula nº 2013121455, Doutorado Interinstitucional: Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Responsável pela criança

Nome completo

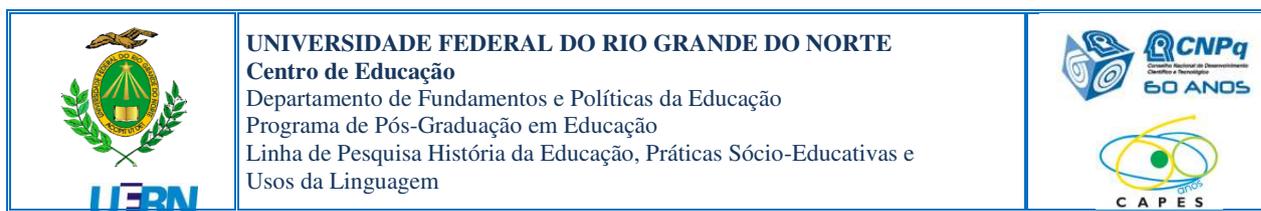
RG:

Pesquisadora responsável pela pesquisa

Herli de Sousa Carvalho

RG: 031061322006-9 SSP- MA

## APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO E DE IMAGEM



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO E DE IMAGEM

Por meio deste termo, eu, \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisadora doutoranda (Herli de Sousa Carvalho, Responsável na UFMA/UFRN), Matrícula nº 2013121455, RG nº031061322006-9, CPF 294.644.043-53 a gravar em áudio e vídeo as **rodas de conversa** realizadas para o Projeto de pesquisa intitulado “**Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?**”, aprovado pelo Edital de Ciências Humanas - CNPq/CAPES Nº 07/2011-2, financiado pelo CNPq (Processo Nº 401519/2011-2), sob a responsabilidade da Professora **Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi**, Matrícula nº 73468450, Professora titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte do Centro de Educação da UFRN. Concordo com o que foi esclarecido pela pesquisadora e destaco que fui informado(a) dos meus direitos de conhecer o material gerado a partir das gravações e que as gravações serão armazenadas em arquivo eletrônico específico para esse fim, e guardadas em lugar seguro, durante o período de cinco anos, e que depois desse prazo, todo esse material será descartado por meio de incineração.

Alcântara - MA, 17 de dezembro de 2013.

Assinatura do/a responsável pela criança

\_\_\_\_\_  
 Nome completo

RG:

Pesquisadora responsável pela pesquisa

Herli de Sousa Carvalho

RG: 031061322006-9 SSP- MA