



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO ACADÊMICO INTERDISCIPLINAR

JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS

RETOMANDO TERRITÓRIOS NO CAMPO DOS SABERES: o Movimento
Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares
I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA

São Luís

2022

JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS

RETOMANDO TERRITÓRIOS NO CAMPO DOS SABERES: o Movimento
Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares
I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão (PGCult-UFMA), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Cultura, Educação e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques
Bandeira.

São Luís

2022

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833

R375r

Reis, Jadson Fernando Rodrigues.

Retomando territórios no campo dos saberes : o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA / Jadson Fernando Rodrigues Reis. – São Luís, 2022.

128 f. : il. ; color.

Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira.

Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Educação Escolar Quilombola 2. Currículo. 3. Movimento Quilombola do Maranhão. 4. Baixada Maranhense. I. Título. II. Bandeira, Arkley Marques.

CDD: 371.8298122
CDU: 572.9(812.1)+374.72

JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS

RETOMANDO TERRITÓRIOS NO CAMPO DOS SABERES: o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e a construção do currículo da Escola Othon Soares I, localizada na comunidade Pau Pombo – Santa Helena – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão (PGCult-UFMA), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Cultura, Educação e Tecnologia.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira (Orientador)

Doutor em Arqueologia

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ana Caroline Amorim Oliveira (Membro Interno)

Doutora em Antropologia Social

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Marcelo Fagundes (Membro Externo)

Doutor em Arqueologia

Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

Dedico esta dissertação para todos(as) os(as) trabalhadores (as) que atuam na Educação Escolar Quilombola na Baixada Maranhense, com os(as) quais tenho construído aprendizados significativos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, D. Raimunda Rodrigues Reis (*in memoriam*), por ser minha força motriz, luz e fonte de inspiração. Por ter me ensinado os saberes mais fundamentais da vida: honestidade, generosidade e dedicação. Mãe, mesmo não estando mais entre nós, tudo que faço é pensando em você e no que te deixaria feliz e orgulhosa. Espero que neste momento esteja. Amo-te eternamente.

A Maycon Rangel Abreu Ferreira (*in memoriam*), por ter acompanhado e incentivado desde o início a realização deste sonho. Pela disposição em estar junto e pela escolha de ter sido tão generoso nesses quatro anos em que convivemos dividindo alegrias, tristezas e angústias. Por conta de uma política ineficaz de combate à pandemia e um projeto explícito de genocídio em massa do qual foi vítima, infelizmente, você não pode acompanhar a concretização desta etapa. Sou muito grato pelo privilégio de ter te conhecido e ter passado por sua vida. Tenho muito orgulho de ter sido teu amigo.

À minha família, irmãs, irmãos, sobrinhos (as) e cunhados (as) (são tantos que optei por não os nomear), por se preocuparem comigo durante os meus longos períodos de ausência e por respeitarem quem eu sou e as decisões que resolvi tomar durante a minha vida.

A todos os meus amigos e amigas que carrego comigo e que estiveram presentes nesses últimos dois anos, oferecendo afeto e palavras de incentivo. Agradeço, em especial: Klaus Pessoa, Fátima Correa, Bruna Luiza, Cláudia Sousa, Anne Machado, Tiago Moreira, Sirlanda Macedo, Karlana Bianca, Áurea Maria Brandão, Ivan Oliveira, Anissa Ayala, Meire Assunção, Nadege Privado e Josinea Botelho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- *Campus* Pinheiro, por ter concedido o afastamento para a participação no mestrado e por sempre prezar e apoiar a formação de seus(as) servidores(as). Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (IFMA- *Campus* Pinheiro), onde esta pesquisa nasceu, e a toda sua equipe de servidores pesquisadores que dele fazem parte e que por lá passaram.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT-UFMA), pelos aprendizados construídos ao longo dos últimos dois anos e pela qualidade da formação oferecida aos profissionais do Maranhão. Agradeço, especialmente, à professora Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho, pela excelente condução do Programa durante esse período de incertezas e instabilidades que atravessamos e pela assertividade das decisões, sempre pensadas tendo como base o coletivo.

Ao meu orientador, professor Dr. Arkley Marques Bandeira, por acreditar no meu trabalho, pelas preciosas sugestões dadas ao seu desenvolvimento e por ter conduzido todo o processo de forma leve, paciente e otimista. Aos professores Dr. Marcelo Fagundes e Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira (Carol), por terem aceitado os convites em participar das bancas de qualificação e defesa e pelas sugestões que foram fundamentais para a feitura desta pesquisa. À professora Carol, em especial, por ser um exemplo de docência humanizada e pelas discussões estimáveis e construtivas que realizamos no Grupo de Pesquisa Epistemologia da Antropologia, Etnologia e Política (CNPQ).

A todos (as) os (as) professores (as) do CEF Othon Soares I e lideranças do Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) que permitiram a realização deste trabalho e aceitaram participar da pesquisa: Elizabete Santos Lopes, Gilmara Alves Brito, Naildo Braga Correia, Simone da Conceição dos Santos Fonseca, Antônio José Ferreira Pavão, Rosimeire Almeida Jinkings e Izabel Cristina Maia Frazão. Estendo meus agradecimentos a todos (as) trabalhadores (as) da educação do CEF Othon Soares I, do CEF Júlia Costa Dias e da Secretaria Municipal de Educação de Santa Helena por terem oferecido as condições necessárias para a realização da pesquisa.

À turma 2020.1 do PGCULT pela resiliência e por ter encarado o desafio de continuar no mestrado diante da tragédia pela qual atravessamos. Foi um momento difícil, mas persistimos até o fim. Agradeço especialmente aqueles(as) com os quais construí uma maior proximidade: Fran, Gustavo, Pry, Manu, Celso e Alice. Aos dois primeiros por terem exercido a função de representantes de turma com zelo e dedicação.

À Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Maranhão (PROAES-UFMA) e aos psicólogos Ana Flávia Moniz Costa e Cedric Tempel Nakasu, por terem oferecido acompanhamento e orientação em um dos momentos mais difíceis que atravessei e que foram fundamentais para que eu reordenasse as emoções e as ideias objetivando a conclusão do mestrado.

E, por fim, agradeço às instituições de educação pública do país e às agências de fomento à pesquisa que continuam resistindo mesmo em um período de tantos ataques direcionados a elas e aos(as) seus(as) profissionais.

“Hoje eu posso dizer claramente que estamos fazendo retomada. Hoje estamos tomando a educação que queremos para os nossos filhos de uma maneira simples e trabalho lento, né? A gente sabe que a gente quer um passo grande, mas nós estamos indo passo a passo trabalhando com os professores, todos profissionais nossos, uma luta que a gente conseguiu conquistar. Então eu creio que dentro do município de Santa Helena, a retomada da educação é um avanço. [...] Viver em busca da educação é assim, é um baixa e levanta, é um levanta aqui, tropeça acolá. Mas a gente está sempre caminhando, como a gente sempre se coloca na frente, que nós não temos medo de enfrentar qualquer tipo de resistência que vamos ter para melhorar a nossa educação. Nós vamos estar sempre em frente, sempre na busca de desenvolver, de organizar e de socializar nas nossas comunidades para que elas possam estar aptas a chegar e reivindicar seus direitos como jovens e crianças.”

(Elizabete Santos, professora quilombola e liderança negra do MOQUIBOM em Santa Helena).

RESUMO

Esta pesquisa analisa os efeitos do processo de retomada no campo da Educação Escolar Quilombola encabeçado pelo Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) na construção do currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, do Território Quilombola de Pau Pombo, em Santa Helena – MA, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta: saberes políticos, identitários e estético-corpóreos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em caráter exploratório e descritivo, que aconteceu por meio de pesquisa documental, trabalho de campo, realizado entre os anos de 2020 e 2021, e da aplicação de entrevistas estruturadas com professores (as), gestores e lideranças residentes na comunidade de Pau Pombo. Os resultados da pesquisa revelam que, nos últimos anos, o MOQUIBOM em Santa Helena tem atuado na reivindicação de políticas no campo da educação articuladas as suas aspirações e perspectivas enquanto grupo; essas ações têm se manifestado naquilo que esses sujeitos têm denominado de retomada no campo da educação, por meio da construção de Ensinos Crioulos, entendidos aqui enquanto exercícios de descolonização curricular e epistêmica; no CEF Othon Soares I, a retomada no campo dos saberes políticos tem acontecido por meio de ações em prol de políticas curriculares e educacionais voltadas para o cumprimento de uma educação diferenciada e contextualizada; em relação a retomada no campo dos saberes identitários, destacam-se estratégias curriculares de fortalecimento de laços comunitários e pertencimento étnico; a retomada no campo dos saberes estético-corpóreos tem acontecido por meio de estratégias curriculares e de transposições didáticas que visam superar uma visão estereotipada e exótica da estética e do corpo negro.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Currículo. Movimento Quilombola do Maranhão. Baixada Maranhense.

ABSTRACT

This research investigates the effects of the recovery process in the field of Quilombola formal education headed by Quilombola Movement in Maranhão (MOQUIBOM) in building the curriculum of the Othon Soares I Elementary School, located in Pau Pombo territory, Santa Helena – Maranhão, starting from the mobilization of their knowledge built in struggle: political, identity and aesthetic-corporeal kinds of knowledge. It is a qualitative research, exploratory and descriptive, that has been developed through bibliographic, documentary and fieldwork research that took place between 2020 and 2021, and structured interviews with teachers, principals and community leadership resident in Pau Pombo territory. The research results show that, in the latest years, MOQUIBOM at Santa Helena has been active in claiming policies in education field, articulating its aspirations and perspectives as a group; these actions have manifested themselves in what these subjects have called a recovery in education field, through the construction of Creole Teachings, understood here as exercises in curricular and epistemic decolonization; at Othon Soares I Elementary School, the recovery in political knowledge field has taken place through actions in favor of curricular and educational policies aimed at the fulfillment of a differentiated and contextualized education; in what concerns to the resumption in identity knowledge field, curricular strategies to strengthen community ties and ethnic belonging have stood out; the recovery in aesthetic-corporeal knowledge field has taken place through curricular strategies and didactic transpositions that aim to overcome a stereotyped and exotic view of aesthetics and the black body.

Keywords: Quilombola Formal Education. Curriculum. Quilombola Movement in Maranhão. Baixada Maranhense.

RESUMEN

Esta investigación analiza los efectos del proceso de retomada en el ámbito de la Educación Escolar Quilombola liderado por el Movimiento Quilombola de Maranhão (MOQUIBOM) en la construcción del currículo del Centro De Enseñanza Fundamental Othon Soares I, del territorio Quilombola de Pau Pombo, en Santa Helena – MA, a partir de la movilización de sus saberes construídos en la lucha: saberes políticos, identitários y estético-corporales. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, que se realizó a través de la investigación documental, trabajo de campo, realizado entre 2020 y 2021, y de la aplicación de entrevistas estructuradas con docentes, gestores y liderazgos residentes en la comunidad de Pau Pombo. Los resultados de la investigación revelan que, en los últimos años, el MOQUIBOM de Santa Helena ha actuado en la reivindicación de políticas en el ámbito de la educación articuladas a sus aspiraciones y perspectivas como grupo; estas acciones se han manifestado en lo que esos sujetos han llamado retomada en el ámbito de la educación, a través de la construcción de Enseñanzas Criollas, entendidas aquí como ejercicios de descolonización curricular y epistémica; en CEF Othon Soares I, la retomada en el ámbito de los saberes políticos se ha dado a través de acciones en favor de políticas curriculares y educacionales orientadas a cumplir con una educación diferenciada y contextualizada; en relación a la retomada en el ámbito de los saberes identitários, se destacan las estrategias curriculares para el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y la pertenencia étnica; la retomada en el ámbito de los saberes estético-corporales ha ocurrido a través de estrategias curriculares y transposiciones didácticas que pretenden superar una visión estereotipada y exótica de la estética y del cuerpo negro.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola. Currículo. Movimiento Quilombola de Maranhão. Baixada Maranhense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Baixada Maranhense.....	17
Figura 2 - Município de Santa Helena.....	27
Figura 3 - Cartografia do Território Pau Pombo, com destaque na Comunidade Pau Pombo e no CEF Othon Soares I.....	31
Figura 4 - Igreja Evangélica na comunidade Pau Pombo.....	32
Figura 5 - Igreja Católica na comunidade Pau Pombo.	33
Figura 6 - Sede do MOQUIBOM na comunidade Pau Pombo, ao lado do poço que abastece os moradores.....	34
Figura 7 - Festejo do Divino Espírito Santo na comunidade Pau Pombo em 2018.	34
Figura 8 - Casa do forno (casa de farinha) em Pau Pombo.	35
Figura 9 - Beiju sendo produzido no forno de torrar.....	35
Figura 10 - Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I (fachada).....	38
Figura 11 - Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I (quintal).....	38
Figura 12 - Mandala do MOQUIBOM.....	42
Figura 13 - Abaixo-Assinado elaborado pelos (as) professores (as) do CEF Othon Soares I em maio de 2021.	70
Figura 14 - Projeto de Extensão <i>Educação, escolas quilombolas e formação de professores na Baixada Maranhense</i>	78
Figura 15 - Divulgação do primeiro vestibular para ingresso na LIEQ.	81
Figura 16 - Mandala do MOQUIBOM em destaque no CEF Othon Soares I.	84
Figura 17 - "Nós somos nossas raízes": as sementes crioulas, as ervas medicinais e a cultura material de Pau Pombo.	87
Figura 18 - "Nossa escola é mais alegre quando você está aqui": a estética negra em evidência.....	93
Figura 19 - Mural produzido para a cerimônia de reinauguração do CEF Othon Soares I.....	94
Figura 20 - Mural produzido durante o encerramento da Semana da Consciência Negra de 2021.	94
Figura 21 - Mural enfatizando o protagonismo de mulheres negras na luta antirracista, com destaque nas figuras de Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Dandara, Antonieta de Barros e Marielle Franco.	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comunidades Quilombolas de Santa Helena, certificadas pela Fundação Cultural Palmares até 2021.....	28
Quadro 2 - Falas dos (as) entrevistados (as) quando questionados acerca do conhecimento sobre PPP do CEF Othon Soares I.	74
Quadro 3 - Falas dos (as) entrevistados (as) quanto sua experiência no curso de formação oferecido pelo IFMA <i>Campus</i> Pinheiro.	79

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN/MA	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudo de Direito Econômico e Social
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRFB	Constituição da República Federal Brasileira
DCNEEQs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERMA	Instituto de Terras do Maranhão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQTQIA+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexo e Assexual. O “+” é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero

LIDA	Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades
LIEQ	Licenciatura em Educação Quilombola
MA	Maranhão
MNU	Movimento Negro Unificado
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PGcult	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETNOS	Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica no Maranhão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMDH	Sociedade Maranhense de Direitos Humanos
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONTEXTUALIZANDO OS LOCAIS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	25
2.1 O município de Santa Helena e as comunidades quilombolas	25
2.2 A comunidade de Pau Pombo	30
2.3 O CEF Othon Soares I	36
2.4 O Movimento Quilombola do Maranhão (O MOQUIBOM)	39
3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DA DECOLONIALIDADE: em busca de outros lugares epistêmicos	45
3.1 O Movimento Quilombola Brasileiro enquanto sujeito epistêmico: a construção de marcos curriculares	53
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	60
4 RETOMADA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM SANTA HELENA: a experiência no CEF Othon Soares I	66
4.1 Construindo uma Pedagogia Crioula: exercícios de descolonização curricular nas escolas no Território Pau Pombo	66
4.2 Retomada no campo dos saberes políticos	75
4.3 Retomada no campo dos saberes identitários	83
4.4 Retomada no campo dos saberes estético-corpóreos	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS	112
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	119
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA	124
ANEXO C - CARTA DE PRINCÍPIOS DO MOQUIBOM	126

1 INTRODUÇÃO

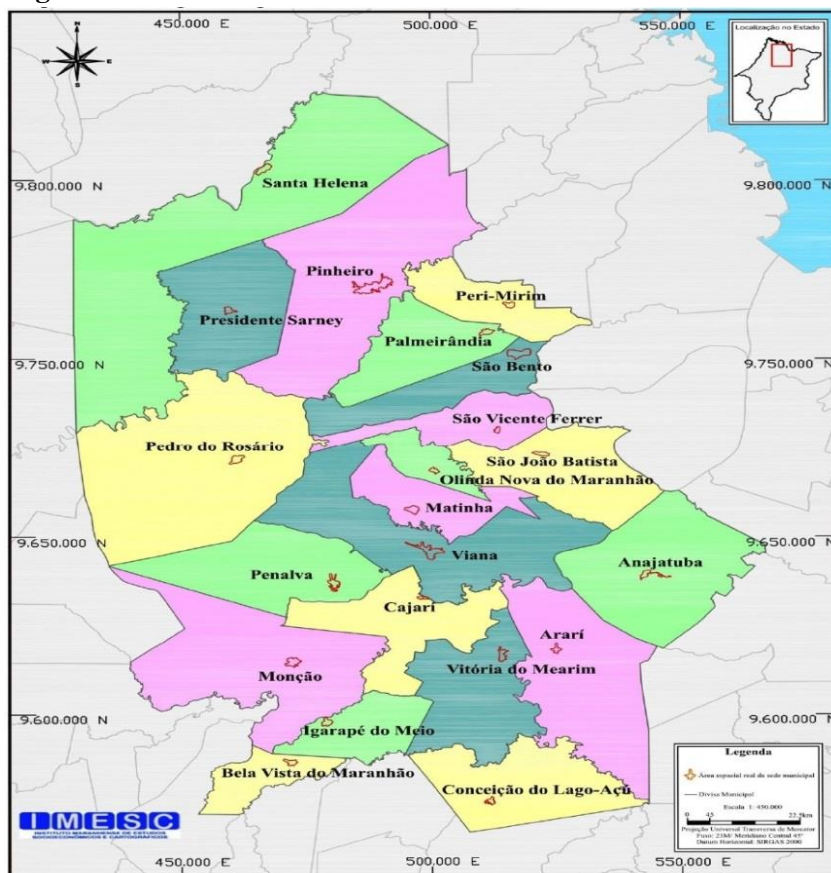
A Baixada Ocidental Maranhense (Figura 1)¹ possui um processo de formação muito específico no que diz respeito à ocupação dos seus territórios por parte dos povos originários e tradicionais. Nessa microrregião, tem se destacado a construção de uma rede significativa de saberes gerados no contexto da luta por autodeterminação², preservação dos modos de vida e reprodução social desses coletivos em um cenário marcado por graves conflitos fundiários, perseguições e assassinatos de lideranças comunitárias. Essas articulações, que têm se manifestado em diferentes âmbitos, vêm sendo construídas, principalmente, por comunidades quilombolas, ribeirinhas, quebradeiras de coco, povos indígenas, assentados, dentre outros segmentos.

Dialogando com Santos (1999) e Saquet (2011), compreendo que os processos de territorialização geram um potencial significativo para a construção e reatualização das identidades dos sujeitos e dos seus coletivos. Segundo Santos (1999, p. 8), o território é o chão acrescido da identidade. A identidade, por sua vez, “[...] é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida [...]”. Nesse sentido, o território e os processos de territorialização estão aqui sendo entendidos como resultado da relação entre os atores sociais e o ambiente físico e social, pois estes se estabelecem por meio de ações e práticas de produção de existências e resistências no espaço que são frutos de disputas, conflitos, embates, rupturas e permanências (SAQUET, 2011).

¹ De acordo com dados disponibilizados pelo IMESC (2013; 2018), a Baixada Maranhense ou Baixada Ocidental Maranhense é uma microrregião de aproximadamente 20.000 km² localizada dentro da Amazônia Legal Brasileira e caracterizada por ser uma área de campos alagáveis e de lagos sazonais e perenes. Em 2017, sua população estimada era de aproximadamente 334.650 habitantes por km², a maioria residindo na Zona Rural (176.696). Por ser ocupada por uma população majoritariamente rural, as principais atividades econômicas desenvolvidas na Baixada estão ligadas a agricultura e a pecuária. A primeira atividade tem como função primária a subsistência dos núcleos familiares e/ou vendas de excedentes para o comércio local, sendo a farinha de mandioca o item mais comercializado. Em relação à pecuária, destaca-se a criação de bovinos, caprinos e suínos. Além disso, outras atividades comerciais que merecem destaque são a pesca (água doce sobremaneira) e a atividade comercial de médio e grande porte, a exemplo de redes de supermercados e lojas de produtos têxteis (IMESC, 2013; 2018).

² O princípio da autodeterminação (que aqui também aparece, por vezes, como “soberania política”) é uma garantia constitucional que confere aos povos e comunidades tradicionais e originárias o direito de autogoverno e decidirem livremente sobre caminhos viáveis e possíveis de sua existência.

Figura 1 - Baixada Maranhense.



Fonte: IMESC (2013).

Deste modo, no que diz respeito à preservação e ao usufruto dos territórios quilombolas, essas comunidades têm se organizado em movimentos sociais que buscam garantir a sua autonomia, combater a interferência de grileiros, posseiros e fazendeiros que ameaçam a titulação e permanência em seus territórios. Nessa conjuntura tem se destacado a atuação do Movimento Quilombola do Maranhão, doravante MOQUIBOM, fundado no município de Santa Helena no ano de 2010, pautando sua luta nas causas em prol do território livre e nas denúncias sobre a morosidade do Estado nos processos de demarcação e titulação territorial. Assim como na permissividade e nos interesses escusos de megaprojetos da iniciativa privada que chegam sempre acompanhados por ameaças de desapropriação ameaçando as formas de vidas construídas por essas comunidades ao longo dos últimos anos.

Defendendo a autodeterminação e a soberania política na definição de caminhos sustentáveis e viáveis de sobrevivência, desde a sua fundação, o MOQUIBOM tem se constituído como um agente fundamental na construção e reivindicação de ações que garantam uma vida digna, tensionando o Estado para o cumprimento da lei e garantia de

justiça social, sejam eles no campo da saúde, da moradia digna, da soberania alimentar, dos direitos culturais, da educação (foco deste trabalho), dentre outros. E é no intuito de ampliar e fortalecer o espectro de alcance dessas ações que as lideranças do movimento têm firmado parcerias/articulações com profissionais e instituições alinhados à luta quilombola.

Foi no âmbito da minha participação em uma das ações de formação de professores quilombolas e de lideranças comunitárias no município de Santa Helena, fomentada pelo MOQUIBOM, e que considero como parte constituinte desse rol de parcerias anteriormente citado, é que esta pesquisa começou a ser delineada. Refiro-me ao projeto de extensão de *Educação, Escolas Quilombolas e Formação de Professores na Baixada Maranhense*³ que foi realizado junto aos (as) professores (as) e lideranças comunitárias residentes nos Territórios Pau Pombo e Vivo, ambos localizados no município em questão.

Na ocasião, tive a oportunidade de construir a oficina *Imagens da África e dos africanos no currículo escolar*, um dos módulos ministrados no curso, e de participar ativamente da comissão executora do projeto. A partir dessa experiência, foram se delineando inquietações relacionadas à prática educativa e aos currículos escolares adotados nesses territórios. Entre as mais recorrentes, estavam aquelas correspondentes às estratégias que implementassem a aplicação das diretrizes contidas na Lei nº 11.645/2008, a qual, versa sobre o História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, comumente conhecida como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Além disso, percebi ainda o quanto os agentes políticos do MOQUIBOM, participantes ativos no curso de formação, vêm atuando no sentido de disputar um currículo mais aberto ao diálogo e à incorporação dos saberes construídos por meio da sua luta. Na medida em que esses fenômenos eram observados, recorri à leitura de trabalhos que contemplassem o papel dos movimentos sociais como produtores de experiências educacionais e pedagógicas significativas, entendidas aqui como saberes, e a forma como se presentificam (ou são tornados ausentes), flexionam e ressignificam os currículos adotados nas instituições formais de educação localizadas nos territórios quilombolas da Baixada Maranhense.

Inicialmente, realizei uma busca em caráter exploratório, em repositórios institucionais e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

3 O projeto de extensão Educação, Escolas Quilombolas e Formação de Professores na Baixada Maranhense foi selecionado por meio do Programa Geral de Extensão do Instituto Federal de Educação do Maranhão- *Campus Pinheiro*, Edital nº 01/2019, de 01 de fevereiro de 2019 e registrado sob o número do processo 23249.068760.2019-25.

Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de me familiarizar com os trabalhos que têm se debruçado sobre esses temas. Para tanto, utilizei os seguintes descritores: Educação Escolar Quilombola, Baixada Maranhense, Currículo e Movimentos Sociais. A partir dos trabalhos encontrados, constatei que, nos últimos anos, foram desenvolvidos poucos estudos no âmbito da educação escolar quilombola na Baixada Maranhense pensando a relação entre currículo para uma educação contextualizada (AIRES, 2016; CARVALHO, 2016; GONÇALVES, 2019; GOMES, 2020).

Porém, não obstante a relevância social e acadêmica desses trabalhos mencionados, quando se pensa a relação entre movimentos sociais, currículo e Educação Escolar Quilombola, pude observar que essas pesquisas não contemplaram análises mais sistemáticas acerca da compreensão dos mecanismos que operam na produção de ausências e ocultamento das experiências produzidas pelos movimentos sociais nos currículos das escolas desses territórios. Como nos esclarece o educador Miguel Arroyo (2013), esse fato ocorre porque a hierarquia curricular ignora os saberes produzidos pelos movimentos sociais no real vivido, tornando as práticas educacionais empobrecidas dessas experiências, menosprezando os seus sujeitos produtores.

Nesse sentido, esta pesquisa começou a tomar forma a partir do meu interesse em analisar os efeitos práticos e teóricos dos diálogos estabelecidos entre movimentos sociais e educação escolar quilombola na Baixada Ocidental Maranhense, levando em consideração as experiências construídas durante a realização do curso de extensão mencionado. Interesse este que veio delineando indagações a partir da observação do fenômeno que esses profissionais, em sua maioria lideranças do MOQUIBOM, têm denominado de “retomada da educação nos territórios”, termo que aparece de forma recorrente desde os primeiros encontros com os participantes dessa pesquisa e durante todo o trabalho de campo realizado no Povoado Pau Pombo e na escola Othon Soares I.

Esse processo de retomada tem se manifestado em uma série de intervenções e disputas no âmbito da educação nas escolas desses territórios, a exemplo da reivindicação de professores(as) próprios(as) do território e uma gestão escolar pensada de forma horizontal, com a efetiva participação dos anciãos e lideranças comunitárias. Para esse coletivo, tratar de retomada no campo educacional diz respeito, também, à luta por uma educação voltada às questões políticas, sociais e culturais vivenciadas nesses quilombos, o que tenho denominado de educação diferenciada/educação contextualizada ao longo deste trabalho, do reconhecimento da sua luta enquanto movimento organizado e a urgência de construir uma

educação afrocentrada⁴ e antirracista. Foi refletindo acerca da potência de mobilização e luta presente na categoria de “retomada” que decidi trazê-la para o título desta dissertação e dedicar como epígrafe o trecho de uma das entrevistas onde ela aparece de forma mais significativa.

Tendo em vista a necessidade de recorte teórico e metodológico da pesquisa, optei por desenvolver a investigação em uma das escolas participantes da formação. Frente a isso, o Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I foi escolhido como local de pesquisa por três motivos: 1) acesso facilitado, devido a sua proximidade com a MA – 106, que liga Pinheiro à Santa Helena; 2) a maioria dos(as) professores(as) da escola participou da formação mencionada; e 3) na referida escola, encontram-se lideranças do MOQUIBOM atuando na educação formal.

Nesse contexto, o problema que delinea esta investigação é: quais são os efeitos desse processo de retomada encabeçado pelo MOQUIBOM na construção do currículo da escola Othon Soares I e como essas práticas curriculares têm estabelecido uma interface com os saberes políticos, identitários e estético-corpóreos construídos em luta por meio desse coletivo?

Diante o exposto, o objetivo geral desta investigação é analisar os efeitos do processo de retomada no campo da Educação Escolar Quilombola encabeçado pelo MOQUIBOM na construção do currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, do Território Pau Pombo, em Santa Helena – MA, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta. Com a intenção de contemplá-lo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) compor um apanhado histórico acerca do protagonismo do Movimento Quilombola brasileiro na disputa de referenciais legais para a disseminação de ações afirmativas no âmbito do currículo, na reorganização das escolas dos territórios quilombolas a partir da perspectiva do pensamento e do currículo decolonial; b) investigar como o MOQUIBOM tem realizado o enfrentamento no processo de construção dos currículos dos espaços formais de educação inseridos nos territórios quilombolas em Santa Helena e c) discutir os desdobramentos desse processo de disputa na constituição do currículo da escola CEF Othon Soares I, a partir da mobilização dos seus saberes políticos, identitários e estético-corpóreos.

⁴ O conceito de afrocentricidade e/ou afrocentado(a) usado neste trabalho coaduna com a ideia defendida por Molefi Kate Asante (1980). O filósofo estadunidense pensa a afrocentricidade enquanto uma noção revolucionária, posto que estuda conceitos, acontecimentos, ativistas e processos sociopolíticos a partir da perspectiva da diáspora africana e, conseqüentemente, dos(as) negros(as), entendidos enquanto sujeitos e não meros objetos do conhecimento.

Esta pesquisa está articulada à Linha de Pesquisa LP2 – *Cultura, Educação e Tecnologia*, do PGCult, uma vez que se debruça no estudo dos saberes produzidos por um dos segmentos do movimento quilombola no Maranhão, o MOQUIBOM, ao longo da sua trajetória e os diálogos estabelecidos com a educação formal realizada no âmbito escolar de uma instituição em território tradicional, considerando os fundamentos pedagógicos e o currículo e, mobilizando interdisciplinarmente discussões no campo dos Estudos Culturais, da Educação, da Antropologia e da História.

Em relação ao desenho metodológico, optei por uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e com objetivos exploratórios e descritivos (GIL, 2002; YIN, 2016). A coleta dos dados aconteceu por meio de pesquisa documental, trabalho de campo e da aplicação de entrevistas estruturadas com cinco professoras que atuam nessa instituição, um gestor escolar e duas lideranças do MOQUIBOM residentes no território.

Entre os (as) professores (as), gestores (as) e lideranças que participaram da pesquisa, há a presença de seis mulheres e dois homens, sendo que o corpo docente é majoritariamente composto de mulheres. São jovens e adultos, da faixa etária dos 20 aos 40 anos, que, em sua maioria, possui uma breve experiência na docência ou estão exercendo a atividade pela primeira vez. Por conta disso, grande parte destes (as) professores (as) teve interesse em buscar formação inicial por meio da Educação à Distância e presencial em instituições públicas de cidades vizinhas, tendo em vista que no município de Santa Helena não há essa oferta. Todas as professoras residem na comunidade de Pau Pombo. Importante mencionar ainda que, dentre essas profissionais, apenas duas não se declaram membro do MOQUIBOM, apesar de ter conhecimento sobre a existência do movimento e de sua importância na organização política das comunidades quilombolas.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre os meses de novembro de 2020 e dezembro de 2021, com inserções curtas na comunidade e na escola por conta da crise sanitária global provocada pela COVID-19, que exigiu reformulações nos procedimentos de coleta de dados no intuito de mitigar a propagação da doença. Parte dessas mudanças exigiu repensar o planejamento da pesquisa, onde algumas das etapas foram adiadas e se estenderam por um período maior de tempo, a exemplo das necessárias presenças em campo, assim como a readequação da aplicação de algumas das entrevistas, que inicialmente foram planejadas para serem coletadas presencialmente e tiveram que ser realizadas via recursos do *WhatsApp* e do *Google Meet*.

Como se poderá perceber durante a leitura desta dissertação, alguns interlocutores (as) aparecem com mais recorrência do que outros no momento de apresentação e discussão

dos dados. Isso se deu pelo fato de que algumas entrevistas conseguiram fluir de forma mais dinâmica em comparação as outras realizadas, possibilitando que uma gama maior de informações fosse disponibilizada quando os (as) participantes se sentiam mais à vontade. Compreendo que o contexto do uso das tecnologias da comunicação para a realização das entrevistas impactou significativamente no processo de coleta de dados, gerando possíveis inibições e omissões de informações. Além disso, como é comum em pesquisas qualitativas com uso de roteiro de entrevistas, em determinados momentos, pude notar a saturação nas respostas que eram atribuídas às perguntas, ocasionando desnecessárias repetições de dados que poderiam comprometer a escrita e a leitura do texto. Enfatizo, no entanto, que isso não significa que as entrevistas, que são corriqueiramente acionadas nas análises propostas, tenham maior relevância em relação às outras. Do contrário, todas foram fundamentais para a tessitura desta pesquisa.

Retornando para a explicação do trabalho de campo realizado, enfatizo que, no primeiro semestre de 2021, as aulas voltaram a funcionar de modo híbrido e as comunidades quilombolas do Maranhão foram priorizadas no Plano de Imunização do Sistema Único de Saúde (SUS)⁵. Nesse período, fiz duas outras breves inserções em campo objetivando reunir dados que não foram possíveis de serem obtidos por meio das tecnologias de comunicação remota devido a ausência de serviço de *internet* na escola para uso da comunidade, assim como a inexistência de uma conexão de rede satisfatória para a realização das entrevistas com alguns dos participantes. Durante a minha presença nesses espaços, sempre procurei obedecer a todos os protocolos de distanciamento e uso de equipamentos de proteção individual, de acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). No segundo semestre desse mesmo ano, acompanhando a tendência na queda de casos de COVID-19 no país e o avanço da imunização, as aulas voltaram de forma presencial e, assim, pude completar a coleta de dados.

Os roteiros das entrevistas se encontram em apenso a esta dissertação (APÊNDICE B) e, em anexo, pode-se localizar o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) autorizando a realização da investigação e apontando que esta obedeceu todas as exigências contidas na Resolução nº510/2016, que determina diretrizes éticas específicas para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a exemplo do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) no momento que antecedia a aplicação das entrevistas.

⁵ Ver: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=301690>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O tratamento e a análise dos dados obtidos obedeceram as seguintes etapas: 1) transcrição dos dados levantados nas entrevistas e construção de categorias que subsidiaram a análise prévia; 2) análise pormenorizada dos dados obtidos nas entrevistas, estabelecendo interface com o quadro teórico-metodológico, o problema e os objetivos da pesquisa; 3) Construção de sínteses e de processos interpretativos, relacionando dados empíricos (pesquisa documental e entrevistas), referencial teórico, problema, objetivos e de que forma se encontram interfaceados à realidade investigada.

A dissertação se encontra estruturada em cinco seções. A primeira seção corresponde a esta **Introdução**. No **capítulo 2**, contextualizo os locais onde a pesquisa foi realizada, trazendo informações sobre o município de Santa Helena e a comunidade de Pau Pombo com ênfase em aspectos históricos e dados que possam traçar um quadro geral acerca da Educação Escolar Quilombola nesses locais. Do mesmo modo, discuto o contexto de surgimento do MOQUIBOM e enfatizo os processos de luta enfrentados por este nos territórios quilombolas da Baixada Maranhense, sobretudo no campo da educação.

No **capítulo 3**, discuto as potencialidades da decolonialidade para se pensar o currículo educacional em uma perspectiva emancipadora, ou seja, que possibilite a construção de espaços de enunciação e escuta para os coletivos sociais. Estabeleço, ainda, uma interface entre o debate sobre privilégios epistemológicos e sociais com as teorias do currículo, e, em seguida, discuto a trajetória do Movimento Quilombola brasileiro, entendendo-o enquanto sujeito epistêmico, no delineamento e proposição de políticas no campo educacional em prol de uma educação diferenciada nos e pelos territórios, respeitando seus modos de reprodução social, suas trajetórias de luta e autonomia. Dei ênfase às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola por considerar como um documento fundamental desta investigação.

No **capítulo 4**, discuto o que tenho entendido enquanto exercícios de descolonização curricular nas escolas quilombolas do território Pau Pombo por meio da atuação das lideranças do MOQUIBOM e dos (as) professores (as) quilombolas, na construção daquilo que estes tem denominado de Pedagogia Crioula/Ensinos Crioulos e de retomada no campo da educação. Em seguida, apresento os entraves na ordem de fatores pedagógicos e burocráticos que têm dificultado esse processo e que tem exigido reformulações das estratégias pedagógicas e curriculares para a implementação de uma educação diferenciada e contextualizada. Apresento e analiso, ainda, como esse processo de retomada tem se dado no campo dos saberes políticos, identitários e estético-corpóreos (GOMES, 2017).

Por fim, apresento as **Considerações Finais**, onde estabeleço reflexões acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa. Retorno à problemática desta analisando em que medida foi contemplada, assim como possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 CONTEXTUALIZANDO OS LOCAIS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção consiste em estabelecer um panorama histórico e social acerca de formação do município de Santa Helena, assim como de suas comunidades quilombolas, para, logo em seguida, contextualizar os locais e os sujeitos que aparecem na pesquisa com ênfase na comunidade de Pau Pombo, no CEF Othon Soares I e no MOQUIBOM.

2.1 O município de Santa Helena e as comunidades quilombolas

Os primeiros registros históricos acerca da região que atualmente se encontra dentro dos limites de Santa Helena datam do início do século XVIII e foram forjados no contexto da expansão colonial para o interior do Maranhão por meio da atividade pecuária (MEIRELES, 2001; COSTA, 2018).

Segundo Marques (1970), durante o governo de Fernando Antônio de Noronha (1792-1798), indígenas Gamella, provenientes da comunidade Riacho do Laranjal (Vila de Viana), foram assentados na margem direita do Rio Turiaçu via carta régia de sesmarias e ali vieram a construir os primeiros núcleos de povoamento do que futuramente se tornaria a freguesia de Santa Helena. A carta de doação, assinada pelo então rei português D. José I, concedia ao líder da comunidade, o indígena Pedro Alves (nome cristianizado), a autorização para residirem na região com seus grupos familiares. Ato este que representou uma das mais recorrentes formas de manifestação de violência nas colônias ibéricas, ou seja, a de retirar o direito do uso da terra e dos seus recursos por parte dos povos originários e depois doá-las aos mesmos por meio de cartas de sesmarias como um beneplácito das estruturas de colonização.

Outro registro histórico, também datado do século XVIII, escrito pelo capuchinho Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres Maranhão, atesta a presença indígena em Santa Helena. Intitulado *Poranduba Maranhense ou Relação histórica da Província do Maranhão*, em seu capítulo XXVIII (Das povoações do Maranhão), está presente a seguinte anotação: “Santa Helena. Pequena aldeia de índios”. (MARANHÃO, 2012, p. 160).

Ainda no século XVIII, tem-se a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1777), que tinha como objetivo dinamizar a economia maranhense por intermédio de sua inserção no mercado internacional de escravizados e da produção agrícola do açúcar e do algodão. Do ponto de vista econômico, esse período ficou

conhecido como a “idade do ouro” do Maranhão, provocando grandes mudanças na cultura, na economia e na sociedade oitocentista (COSTA, 2018).

A Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão propiciou um vigoroso fluxo de escravizados trazidos da África para a parte setentrional da província, de modo particular para São Luís, Alcântara e Baixada Ocidental, faixa territorial que fazia parte da região amazônica, conforme aponta Barroso Junior (2009). Assunção (2012) pontua a Companhia foi diretamente responsável pelo aumento exponencial da população escravizada no Maranhão (55%) às vésperas da Independência, encontrando-se concentrada nos vales dos rios Itapecuru, Mearim, Pindaré e em algumas vilas e distritos da Baixada, a exemplo de Viana, São Bento, Guimarães (da qual Santa Helena foi subordinada até 1835) e Cururupu, onde existiam engenhos que empregavam de forma maciça a mão de obra cativa.

Conforme Almeida (2008), os primeiros registros oficiais relacionados à repressão de quilombos na Baixada e do Litoral Ocidental datam desse período, apontando sua predominância em localidades como São Bento, Turiaçu, Pinheiro, São Vicente de Férrer, Vila Nova do Pinheiro, Santa Helena, dentre outros. Na Baixada, inclusive, foi onde se desenvolveu um dos principais quilombos do Maranhão colonial, o quilombo São Benedito do Céu, em Viana. Sobre notícias de quilombos nas regiões próximas a Santa Helena, Assunção (2012) informa que:

No final da época colonial, em 1811, houve as já mencionadas batidas contra quilombos em Guimarães, quando foi feita a referência ao grande quilombo João Congo, cuja localização não é clara, mas que deve ter existido também nessa área, nas matas além da fronteira. Logo depois da Independência voltariam as queixas sobre os “grandes quilombos” formados no centro da ribeira do Turiaçu. (ASSUNÇÃO, 2012, p. 513).

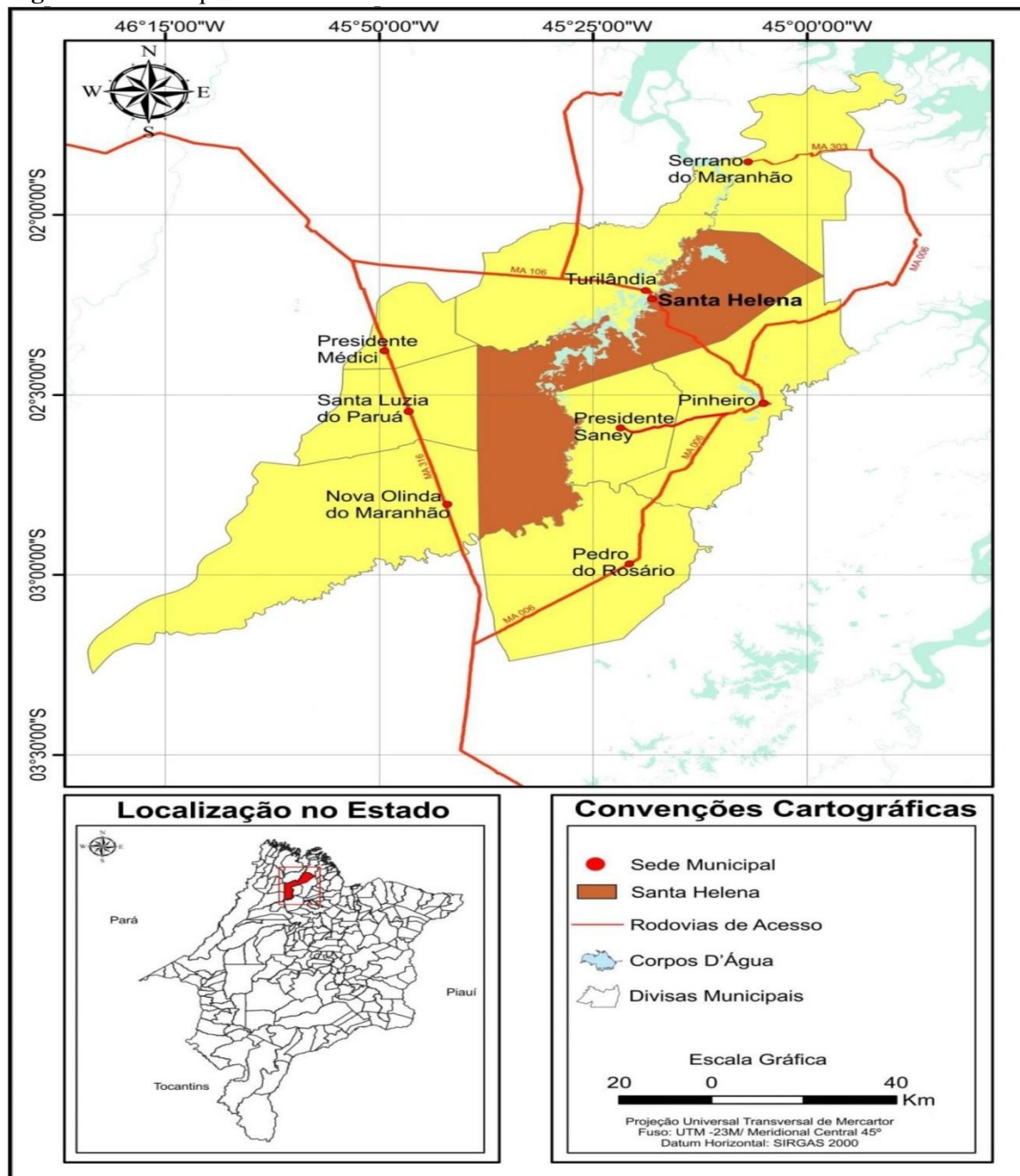
O autor pontua que esses motins viriam a provocar pânico entre a elite senhorial e agrária da Baixada quando, em 1867, tem-se a eclosão do levante no quilombo São Benedito do Céu (ASSUNÇÃO, 2012). Ainda no século XIX, Santa Helena deixa de ser freguesia e ganha condição de distrito por meio da Lei Provincial de 08 de maio de 1835, subordinado a Vila de Guimarães. Em 1838, quando ganha *status* de vila, por meio da Lei Provincial N° 65 de 15 de junho, consegue autonomia política e administrativa (IMESC, 2013; 2018). No entanto, parte dessas terras torna-se herança familiar em posse da elite agrária de Guimarães, como ocorreu com a região que atualmente integra o território de Pau Pombo, conforme veremos mais adiante.

Em 1932, Santa Helena perde, mais uma vez, sua autonomia administrativa e tem seu território anexado ao município de Pinheiro, situação na qual permanece brevemente,

pois, via Decreto Lei Estadual N° 919 de 30 de setembro de 1935, ganha finalmente sua autonomia de município.

Atualmente, Santa Helena (Figura 2) possui uma área de 2.191, 169 km², com 39.110 habitantes até 2010 e, para 2020, uma população estimada 42.483 habitantes (IBGE, 2010).

Figura 2 - Município de Santa Helena



Fonte: IMESC (2013).

De acordo com dados publicados no Diário Oficial da União (DOU) de 15 de junho de 2021, Santa Helena possui 17 comunidades quilombolas certificadas⁶ pela Fundação Cultural Palmares. Dentre essas comunidades, 06 fazem parte do Território Pau Pombo, conforme se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Comunidades Quilombolas de Santa Helena, certificadas pela Fundação Cultural Palmares até 2021.

Comunidade	Situação	Data de Publicação DOU
Janaubeira	Certificada	06/07/2010
Pau Pombo	Certificada	17/06/2011
Bom que Dói e Faxina	Certificada	01/12/2011
Boi de Carro	Certificada	01/12/2011
Chapadinha	Certificada	01/12/2011
Santa Severa	Certificada	01/12/2011
São Roque	Certificada	01/12/2011
São Raimundo	Certificada	01/12/2011
Armíndio	Certificada	01/12/2011
Povoado de Vivo	Certificada	01/12/2011
Curralzinho	Certificada	31/12/2012
Oiteiro Grande	Certificada	31/12/2012
Bem Fica	Certificada	31/12/2012
Bacuri	Certificada	31/12/2012
Aranha	Certificada	19/09/2013
Santa Luzia	Certificada	19/09/2013
São Bento	Certificada	19/09/2013
Mundico	Certificada	01/11/2019

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da Fundação Cultural Palmares (2021).

Conforme as datas de publicação das certidões no DOU, a maioria dessas comunidades tem reconhecido o seu direito de posse e uso dos territórios através da emissão

⁶ As comunidades quilombolas certificadas são aquelas que passaram pelo processo de autorreconhecimento, conforme as diretrizes do decreto 4887/2003 e já possuem certidão emitida por parte da Fundação Cultural Palmares (FCP).

dos títulos no contexto de ascensão do MOQUIBOM na Baixada Maranhense e do delineamento de uma política fundiária específica, com base no decreto 4.887/2003⁷.

Desse modo, o movimento exerceu/exerce a função de catalizador de demandas que vieram se avolumando ao longo dos anos e, a partir das formações políticas oferecidas às lideranças desses territórios, passa a intervir frente ao Estado e aos órgãos responsáveis pelas demarcações territoriais na garantia desse direito e de políticas públicas específicas para essas comunidades.

Levando em consideração que esta dissertação se debruça no campo de políticas para a educação escolar, realizei um levantamento acerca de dados que deem conta da atual situação da educação em Santa Helena para, logo em seguida, desenhar um quadro geral sobre a Educação Escolar Quilombola no município.

Tendo por base os resultados obtidos no Censo Demográfico de 2010, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 e o Censo Escolar realizado em 2020, o município possui uma taxa de escolarização que gira em torno de 92,6%, que é um índice considerado satisfatório levando em consideração as históricas e elevadas taxas de abandono e evasão escolar que acometem as regiões do interior do Maranhão (IBGE, 2010). O IDEB do Ensino Fundamental para os anos iniciais é de 4,2 e do para os anos finais é de 3,5, portanto, abaixo de 6,0, que é a média considerada adequada dentro das regras que medem a qualidade dos índices educacionais (INEP, 2019).

Até o ano de 2020, havia 7.318 matrículas ativas no Ensino Fundamental em Santa Helena, divididas entre 87 escolas localizadas em suas regiões urbana e rural. Dentre essas instituições, 23 escolas são reconhecidas enquanto quilombolas, segundo os critérios definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que as classificam como “escolas em localizações diferenciadas – Área de Remanescentes Quilombolas” (INEP, 2020). A maioria dessas escolas quilombolas se encontra na zona rural e possui estruturas prediais que, ressalvadas as suas particularidades, são bem parecidas em relação a sua constituição, possuindo entre duas ou três salas de aulas, dois banheiros, um pátio e uma sala que exerce a função de almoxarife/secretaria. Excetuam-se desse formato algumas as escolas polo, que, conforme pude observar nas incursões em campo, geralmente possuem um número maior de salas de aulas e, em alguns casos, uma biblioteca, ainda que com um acervo bibliográfico pouco volumoso.

⁷ Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003- Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo censo escolar de 2020, no território Pau Pombo, existem seis escolas, uma em cada um dos Quilombos-Membros⁸, dispostas da seguinte forma: CEF Padre Almir (atende as comunidades Bom que Dói e Faxina), CEF Ivan Silva (comunidade Boi de Carro), CEF João Pavão (comunidade São Raimundo), CEF Sagrado Coração (comunidade Chapadinha), a escola polo CEF Julia Costa Dias, que dispõe de uma creche, localizada na comunidade São Roque e a escola Othon Soares I, que atende os (as) estudantes da comunidade Pau Pombo. A seguir, apresento informações específicas dessa comunidade e da escola ali presente.

2.2 A comunidade de Pau Pombo

Ribeiro (2008) informa que as terras, hoje pertencentes aos limites da comunidade, eram até a segunda metade do século XIX, propriedades de uma rica família de origem portuguesa, produtora de açúcar, residente na Vila de Guimarães. Os Cavaignao, como eram conhecidos, doaram parte dessas terras, uma região denominada de Realengo, a Francisco Celestino Maia (Chico Maia) e à Bernarda Pestanha (Bernadinha), casal de escravizados que trabalhavam no engenho de propriedade da família. Posteriormente, após o estabelecimento de Chico Maia e de sua família nessas terras, a comunidade passou a ser denominada de Pau Pombo.

Em conversa com as lideranças do MOQUIBOM, que ali residem, foi-me informado que Pau Pombo é um topônimo usado em homenagem a uma espécie de árvore muito comum no território. A mesma é corriqueiramente utilizada no levantamento de cercas para a proteção de roças e quintais e/ou para a estruturação das casas de pau a pique (taipa de mão), antes da etapa em que recebem o barro para a formação das paredes que darão sustentação ao edifício.

O processo de reconhecimento e titulação da comunidade está registrado na Fundação Palmares sob o nº 1.508, livro de Cadastro Geral nº013, fl.124, processo 01420.005465/201152, portaria 91 de 17 de junho de 2011⁹, conforme o Decreto nº 4.887, de 20 novembro de 2003, que regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento,

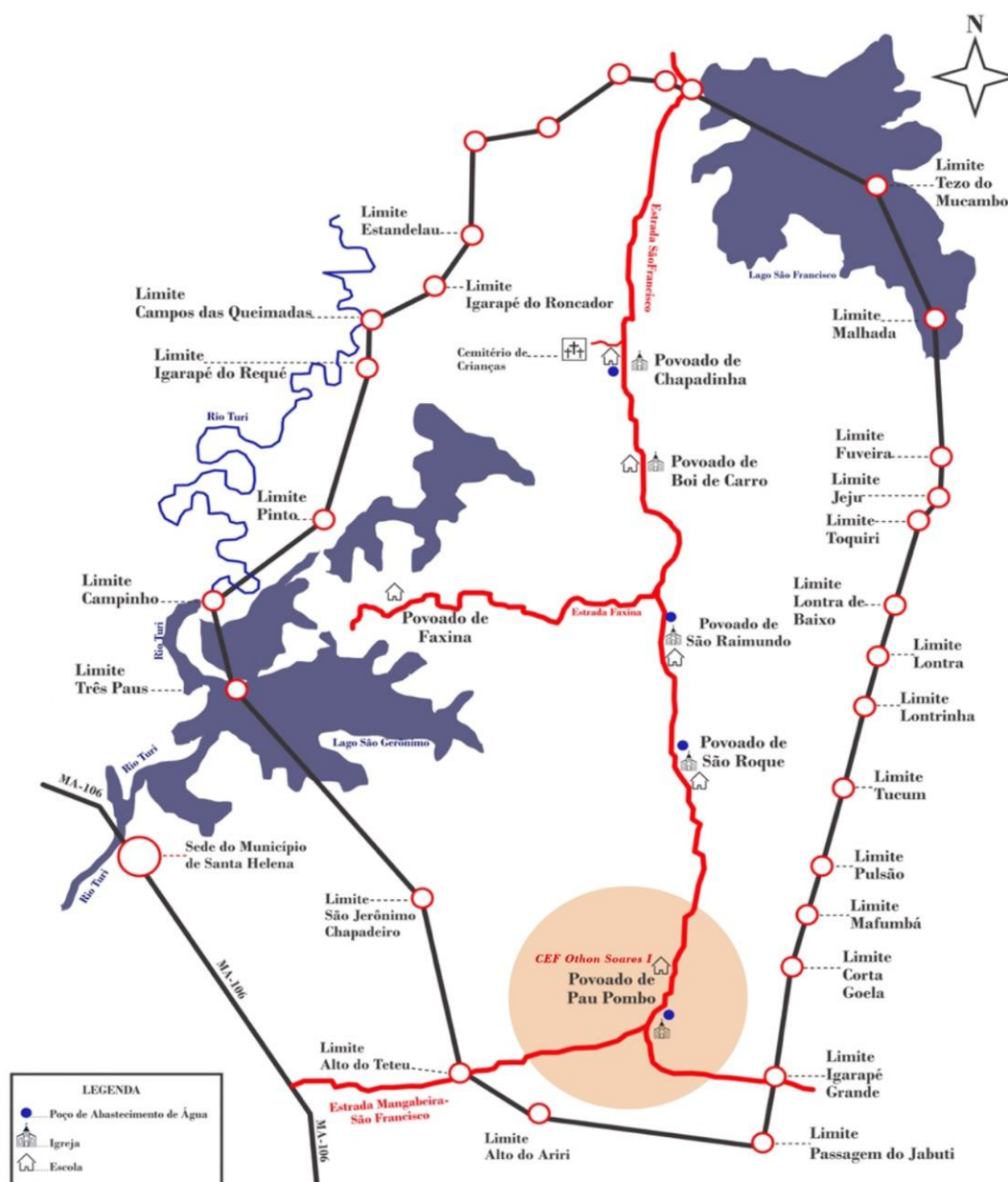
⁸ Segundo a Carta de Princípios do MOQUIBOM (2013), tornam-se e são conhecidas como Quilombos-Membros as comunidades remanescentes de quilombos que deliberarem em suas assembleias pela assinatura da Declaração de Pertencimento e forem referendadas pelo coletivo do MOQUIBOM. A carta de princípios do MOQUIBOM encontra-se anexada a esta dissertação.

⁹ Informações extraídas do banco de dados da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 16 jun. 2021.

delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (BRASIL, 2003).

Figura 3 - Cartografia do Território Pau Pombo, com destaque na Comunidade Pau Pombo e no CEF Othon Soares I.

Proposta de Delimitação Território Quilombola de Pau Pombo



Fonte: Elaborado pelo autor com base em MOQUIBOM (2010)

A cartografia, apresentada na Figura 3, foi elaborada tendo por base um mapa que se encontra sob a proteção de uma das lideranças do MOQUIBOM residente na comunidade de Pau Pombo. Tendo em vista que não foi possível encontrar uma versão digital do mapa, usei como referência as fotografias que capturei durante o trabalho de campo no segundo semestre de 2020 e, a partir delas, fiz o tratamento das imagens usando os *softwares Photoshop e CorelDraw*. A produção do mapa original ocorreu em colaboração com os (as) moradores (as) no contexto de organização dos documentos, que integrariam o processo para reconhecimento e titulação da comunidade, finalizado em 2011.

Na cartografia, podemos observar os limites estabelecidos entre Pau Pombo e os outros Quilombos-Membros, que compõem o território, assim como os limites naturais definidos de forma consensual pela comunidade, a exemplo de rios, igarapés e elementos do relevo.

Atualmente, o acesso à comunidade é feito exclusivamente por terra, via MA -116 e, saindo da rodovia, por trechos de estrada de terra. As lideranças comunitárias estimam que na comunidade resida em média trezentas pessoas, distribuídas entre noventa e um núcleos familiares. A religião predominante na comunidade é o cristianismo, com a presença de uma igreja evangélica (Figura 4) e uma igreja católica (Figura 5), que se encontra ao lado da sede do MOQUIBOM, onde são realizados, também, os festejos mais importantes para a comunidade.

Figura 4 - Igreja Evangélica na comunidade Pau Pombo.



Fonte: Autor (2020)

Figura 5 - Igreja Católica na comunidade Pau Pombo.



Fonte: Autor (2020)

Dentre esses festejos, o mais conhecido é o do Divino Espírito Santo, que acontece entre os dias 24 de outubro e 01 de novembro de cada ano. Ribeiro (2008), com base em relatos orais colhidos junto aos moradores da comunidade, registra que o festejo foi realizado inicialmente por parte de Chico Maia, em decorrência das comemorações pela assinatura da Lei Áurea, em 1888.

Segundo a autora:

Antes de acontecer a aprovação da Lei Áurea, em 1888, pela Princesa Isabel, o senhor Francisco Celestino Maia, fez uma promessa a todos os santos que se ele fosse vivo até a libertação dos escravos, o mesmo faria uma festa em agradecimento, durante o tempo de sua existência. Era uma festa com duração de dois dias, véspera e dia, com almoço e jantar de carne para os convidados e que quando isso não fosse possível, serviria refeições de peixe, porém, nunca aconteceu de mudar o cardápio de carne para peixe. [...] A celebração festiva para agradecimento, organizada pelo senhor Chico Maia só foi de dois dias nos primeiros anos, depois passou a ter duração de dez dias, quando seus filhos já adultos tomaram a frente, fazendo parte os moradores (pessoas que organizaram as novenas), bandeireiros (os que carregam bandeiras), caixeiras (responsáveis pelos batuques das caixas e hinos de louvor). O levantamento de mastro acontecia no dia vinte e três de outubro, com o início das novenas, até o primeiro dia de novembro, dia de todos os Santos. O mastro era um tronco de árvore retirado do mato, enfeitado com fitas, flores, frutas, bolos e bebidas. Depois de enfeitado, era fincado no meio do terreiro, em frente à casa da festa. Toda essa movimentação acontecia entre o rufar das caixas e o hino de louvor entoado pelas caixeiras. Enquanto isso era jogado bolinhos de tapioca ao pé do mastro para as crianças juntarem. (RIBEIRO, 2008, p. 7).

Sendo considerada a celebração mais tradicional da comunidade, o festejo do Divino Espírito Santo veio sendo realizado até o ano de 2019 (antes da pandemia de COVID-19) no salão comunitário, onde também funciona a sede do MOQUIBOM (Figura 6).

Figura 6 - Sede do MOQUIBOM na comunidade Pau Pombo, ao lado do poço que abastece os moradores.



Fonte: Autor (2020)

O festejo (Figura 7) apresenta elementos religiosos do cristianismo, das religiões de matriz africana e indígenas. Dessa forma, no decorrer dos dias em que se segue o seu desenvolvimento, acontecem celebrações de novenas, missas, toques de caixas, tambor de crioula e rituais de pajelança (conhecida também como panguara).

Figura 7 - Festejo do Divino Espírito Santo na comunidade Pau Pombo em 2018.



Fonte: Brito (2018)

As principais atividades econômicas da comunidade estão ligadas à subsistência de seus/suas moradores (as), destacando-se a agricultura familiar, a aquicultura, a pesca artesanal e a criação de animais. A primeira, com características da policultura, dá-se por

meio do cultivo dos produtos de acordo com suas respectivas sazonalidades (“a época” de plantio de cada um)¹⁰. A mandioca é a base da alimentação e, concomitantemente, um dos principais produtos cultivados em Pau Pombo (Figura 8). Além de servir para a alimentação de animais criados pelos moradores, dela, obtém-se a farinha seca (branca), a farinha d’água (amarela), a tapioca, a carueira¹¹, o beiju (Figura 9) e outros derivados utilizados na alimentação do dia a dia.

Figura 8 - Casa do forno (casa de farinha) em Pau Pombo.



Fonte: Correia (2018)

Figura 9 - Beiju sendo produzido no forno de torrão.



Fonte: Correia (2018)

¹⁰ A maniva (nome dado às mudas/pedaços do caule da planta da mandioca), o milho, o arroz e o feijão, produtos mais cultivados na comunidade, são plantados, respectivamente, nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março. A colheita das espigas acontece em abril, dos tubérculos da mandioca para a produção da farinha em outubro, do feijão em julho e do arroz em setembro.

¹¹ A carueira consiste, basicamente, nos maiores grãos da massa fresca da mandioca que, após o escaldamento/secagem no forno de ferro, não conseguem passar pelo processo da peineragem que originará a farinha d’água (amarela). É usada pelos moradores para a produção de mingaus e/ou como alimento para animais de pequeno e médio porte (aves, suínos e bovinos geralmente).

No que diz respeito à aquicultura e à pesca, há a existência de açudes familiares com o objetivo da criação de peixes para alimentação própria ou venda e troca dos excedentes quando possível. A pesca nos rios e igarapés é realizada de forma artesanal¹², voltada também para esse mesmo fim.

Os núcleos familiares também investem na criação de aves, suínos e bovinos para consumo, os quais são compartilhados em refeições coletivas realizadas durante encontros e festejos sediados no território.

2.3 O CEF Othon Soares I

Nas minhas primeiras incursões na comunidade, ainda durante a realização do curso de formação de professores e delineamento do projeto de pesquisa, surgiu-me o interesse em conhecer a história por trás da pessoa que dá nome ao CEF Othon Soares I. Ao questionar os (as) moradores (as) e professores (as) que ali trabalhavam e lideranças do MOQUIBOM, não foi possível descobrir de quem se tratava, posto que estes (as) não possuíam essa informação naquele momento. De imediato, minha hipótese foi a de que se tratava de algum morador antigo da comunidade ou de alguma figura política da cidade.

Posteriormente, comprovei minha segunda hipótese quando tive acesso a uma obra escrita pelo poeta e professor Antônio Torres Froés (2012)¹³ que pretende construir um apanhado histórico do município de Santa Helena desde a sua formação até o período de publicação do livro. Segundo o autor, Othon de Araujo Soares (Totó Soares) foi um dos dez prefeitos que estiveram à frente do município de Santa Helena entre os anos de 1933 e 1947.

O livro não precisa exatamente os anos de duração do mandato do prefeito homenageado, no entanto, o autor afirma que Totó Soares foi um importante nome para a reestruturação da educação no município, atuando desde a construção de novas unidades até a abertura de mais vagas na educação pública (FROES, 2012). O que encontra justificativa no fato de duas escolas do município receberem o seu nome, o CEF Othon Soares II, localizado no perímetro urbano do município (Rua Antônio Luís Pavão) e o CEF Othon Soares I, localizado na comunidade de Pau Pombo.

¹² Sobre as especificidades da pesca artesanal no Litoral e na Baixada Ocidental Maranhense, ver: RAMOS, Roberto Santos. **Nas águas de Guimarães**: os desafios da pesca artesanal. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2013. 253 p.

¹³ Mais informações sobre o escritor, ver: <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2016/10/18/descortinando-historias/> Acesso em: 29 jun. 2021.

Até dezembro de 2020, o CEF Othon Soares I funcionou como anexo do polo/núcleo escolar localizado no perímetro urbano do município de Santa Helena, o CEF Governador João Castelo. Por intermédio do MOQUIBOM, a partir de 2021, a nucleação da referida escola passou para o CEF Julia Costa Dias, localizada na comunidade de São Roque, um dos Quilombos-Membros do território Pau Pombo. Segundo informações da atual direção da escola Othon Soares I, essa decisão foi tomada por conta da proximidade das duas comunidades e da necessidade de integrar as escolas pertencentes ao território, não havendo justificativa para a nucleação ocorrer em escolas urbanas que recebem alunos quilombolas, mas não se consideram escolas quilombolas.

O processo de nucleação é muito recorrente na educação no campo, tendo em vista que essa seria uma maneira mais viável de enfrentar o crescimento das classes multisseriadas e os prejuízos advindos desse modelo, que, historicamente, acometeram os espaços formais de educação nas regiões do país mais afastadas dos centros urbanos (MENEZES, 2002).

Apesar das divergências em relação ao modelo de nucleação¹⁴ adotados no sistema educacional brasileiro, nos municípios da Baixada Maranhense, na zona rural, essa forma de organização escolar ainda é muito comum e convive concomitantemente com o modelo multisseriada. As escolas polos/núcleos, que geralmente estão localizadas próximas à sede do município ou possuem uma maior estrutura física, atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e as nucleadas (ou anexos) atendem o ensino infantil e os anos iniciais, comportando alunos com faixas etárias e níveis de conhecimentos distintos.

O CEF Othon Soares I (Figuras 10 e 11) comporta o modelo de organização multisseriada para a oferta da etapa Ensino Fundamental, desde alunos do infantil, anos iniciais e dos anos finais, do 6º ao 8º ano. Como o 9º ano não é oferecido na comunidade, os alunos precisam se deslocar até a escola CEF Júlia Costa Dias (escola polo) para cursá-lo.

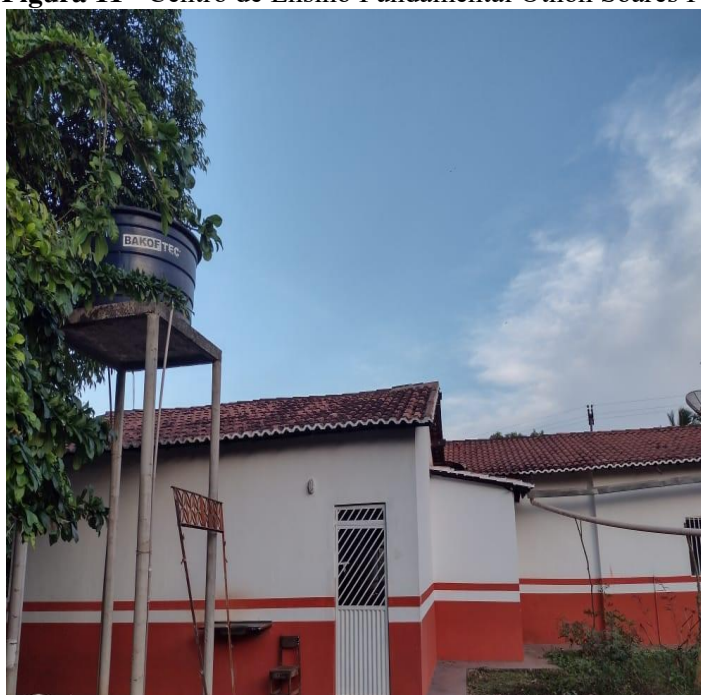
¹⁴ Para mais informações, conferir: ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176. 2007. ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 1999.

Figura 10 - Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I (fachada)



Fonte: Autor (2020)

Figura 11 - Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I (quintal)



Fonte: Autor (2020)

A estrutura predial é constituída por 03 salas de aula, 01 sala da direção, 01 sala para almoxarifado, que acumula a função de depósito, 02 banheiros e 01 cozinha para o atendimento, em média, de 60 alunos matriculados anualmente na instituição.

2.4 O Movimento Quilombola do Maranhão (O MOQUIBOM)

O MOQUIBOM surge na primeira década do século XXI como um movimento de resistência articulado em torno da luta contra os retrocessos que ameaçam as formas de vida e sociabilidades construídas ao longo das últimas décadas pelos remanescentes quilombolas no Maranhão na microrregião da Baixada Maranhense que, como já mencionado no corpo desta dissertação, é uma região marcada por graves conflitos fundiários com constantes perseguições e assassinatos de lideranças comunitárias.

No contexto em que ganha consistência enquanto movimento social, mudanças significativas ocorriam no campo das políticas públicas brasileiras destinadas aos povos tradicionais e originários, ainda que limitadas e carentes de amadurecimento. No que diz respeito aos processos de regularização e certificação dos territórios ocupados pelas comunidades quilombolas, caracterizados por uma tramitação lenta, centralizada e demasiadamente burocratizada, em novembro de 2003 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamenta o Decreto nº 4.887, que define os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos do que trata o art. 68 dos ADCT (BRASIL, 2003).

Um dos ganhos mais significativos presente neste documento está explícito nas definições mais claras do que o campo jurídico compreende enquanto comunidade quilombola, buscando se desvencilhar da concepção histórica desses territórios enquanto lugares de escravos fugidos ou de museu frigorificado de um passado longínquo. No tocante a essas comunidades, esse descentramento é compreendido na própria concepção legal do que é ser quilombola: “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003).

No Maranhão, apesar dos avanços trazidos pelo Decreto, a morosidade dos processos de reconhecimento e titulação das terras ocupadas ainda era uma realidade, o que é comprovado pelas constantes pressões provocadas pelo movimento quilombola ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e aos representantes da Fundação Palmares no estado.

A partir desse novo cenário político e pelas especificidades das demandas presentes nas comunidades quilombolas da Baixada Maranhense, em meados de 2010, começa a ganhar corpo uma nova frente de atuação do movimento que propunha a construção de agenda com ênfase e disposição política específica do que até então vinha sendo realizado

pela Associação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ)¹⁵.

Em entrevista concedida por Naildo Braga, liderança do MOQUIBOM em Santa Helena, foi possível compreender um pouco mais sobre o contexto no qual ocorre a emergência de um novo segmento do Movimento Quilombola no Maranhão e o descontentamento dessas lideranças em relação as ações empreendidas na garantia do reconhecimento de uma política fundiária específica que vinha sendo trabalhada até então. O mesmo informa que:

Estava tendo um curso de Teologia aqui na Baixada, mais precisamente no Centro Diocesano aqui de Mangabeiras onde algumas dessas lideranças que fazem parte do MOQUIBOM estavam fazendo esse curso. E dali, daquele pessoal que estava fazendo aquele curso, através dos padres Clemir e Inaldo, conhecendo a realidade das comunidades quilombolas da Baixada, dos representantes legais. Representantes entre aspas que se tem no Maranhão de comunidades quilombolas, como, por exemplo, a ACONERUQ, a própria representatividade nacional que é a CONAQ¹⁶. Naquele momento se chegou a conclusão de um entendimento de que essas representações que tinham as comunidades quilombolas não estariam representando as comunidades como deveria, muito por conta de alianças políticas, da política partidária, por estarem submissas a governos, tantos estaduais como federais e não representavam como deveriam as comunidades quilombolas, principalmente na questão da titulação dos territórios das comunidades. Então foi ali que surgiu a ideia do MOQUIBOM que é um movimento que não tem um líder, um único líder no caso. Um único presidente, até para evitar esse tipo de cooptação de lideranças pra tentar evitar isso. Então dali surgiu o MOQUIBOM, que é uma articulação das próprias comunidades. Não é uma representatividade única de uma pessoa, na figura de um presidente, de um único líder, mas sim todas as comunidades que fazem parte do MOQUIBOM articuladas entre si¹⁷. (BRAGA, 2020, informação verbal).

Na fala da liderança, fica evidente o desamparo sentido por essas comunidades em relação a única representação que, naquele período, tinha a atribuição de administrar as demandas e os conflitos presentes nos territórios quilombolas, a ACONERUQ¹⁸. Além disso, percebe-se que esses (as) quilombolas estavam preocupados com a situação de desamparo dessas comunidades, esse vazio viria a ser ocupado pela presença de membros da Igreja Católica, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade confessional ligada à Igreja Católica, na mediação dos interesses dessas comunidades em relação ao Estado. Presente na maioria das ações organizadas pelo movimento desde as suas origens, seja

¹⁵ Fundada em 1997, por meio de iniciativas do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) e da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH), a ACONERUQ foi, até meados de 2010, a única representação que lidava diretamente com os anseios e as demandas que chegavam constantemente das comunidades quilombolas, relacionados principalmente a solicitação de orientações acerca dos trâmites necessários pra a efetivação das políticas de titulação e regularização fundiária, organizadas até então pelas instâncias federais e estaduais, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA) (SOUSA, 2016).

¹⁶ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

¹⁷ Entrevista concedida em 15 de novembro de 2020, na comunidade Pau Pombo.

¹⁸ Sobre essa questão, ver Sousa (2016; 2019).

ofertando cursos de formação ou da disponibilidade de pessoal técnico especializado para assessorar as lideranças comunitárias, a CPT se configurou ao longo de uma década de existência do MOQUIBOM como a sua principal aliada, o que não tem impedido que o movimento construa outras relações com entidades de caráter confessional ou não.

Segundo Sousa (2016), nos seus primeiros anos de existência, o MOQUIBOM pautou suas ações por meio do enfrentamento direto ao Estado, ocupando espaços de poder institucionalizados, a exemplo dos prédios do INCRA, do Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA) e às sedes do Palácio do Governo do Estado e do Tribunal de Justiça. As ocupações mais proeminentes e que são corriqueiramente lembradas e mencionadas pelas lideranças do movimento ocorreram entre os anos de 2011 e 2015. A ocupação de 2015, ocorrida na antiga sede do INCRA, em São Luís - MA, envolvendo quilombolas, indígenas e outros segmentos camponeses, ganhou atenção nacional por parte de defensores dos Direitos Humanos e de políticos do campo progressista por ter sido acompanhada de uma greve de fome que se arrastou por nove dias¹⁹.

Sobre a importância do MOQUIBOM na reorganização política das comunidades quilombolas na Baixada Maranhense, a professora Elizabete Santos pontua:

Sabíamos que nós tínhamos direito, sabíamos que devemos lutar, a gente fazia lutas, só que era diferente, não ainda intitulados como comunidades quilombolas. Fazíamos luta como igrejas, como movimentos católicos e também fazíamos luta como movimentos sindicais, né? A gente fazia bastante. E daí com a necessidade que teve o surgimento da melhoria pra gente, que é o MOQUIBOM, que veio para nos dar força, nos dá vida, pra nos mostrar quem realmente somos. A gente se engajou e estamos até hoje e daí estamos cada vez mais desenvolvendo coisas novas para o município, pras comunidades e pro povo aí que nos acompanha, com grupo de mulheres, grupo de jovens, reuniões pra demandar contra a violência da mulher, enfim.²⁰ (SANTOS, 2021, informação verbal).

Interessante pontuar, na fala da entrevistada, o processo desencadeado pelo MOQUIBOM no agenciamento e fortalecimento de um pertencimento quilombola. Segundo ela, o movimento exerceu, dentre outras atribuições, esse papel de positivar identidades²¹

¹⁹ Uma postagem realizada pelo Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL-RJ), no seu perfil do Facebook em 16 de junho de 2015, exemplifica o alcance que as manifestações tiveram naquele período. Disponível em: <https://www.facebook.com/jean.wyllys/posts/903630249684983/>. Acesso em: 08 set. 2021.

²⁰ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

²¹ Ênfase que os sentidos de identidade e/ou identidades que aparecerão ao longo desta dissertação estão estritamente vinculados às perspectivas presentes nos Estudos Culturais, mais precisamente nos trabalhos desenvolvidos por Woodward, Silva e Hall (2014), que, em linhas gerais, estabelecem que: a) a (s) identidade (s) adquirem sentido por meio da linguagem, dos sistemas simbólicos e do meio social; b) a (s) identidades (s) é (são) relacional (is) e marcada (s) pela diferença; c) a (s) identidade (s) estabelece (m) suas reivindicações por meio de antecedentes históricos e d) a (s) identidade (s) não são unificadas. Ao longo deste texto, esses conceitos serão retomados para analisar dados obtidos na pesquisa empírica e que foram fundamentais para discutir aspecto relacionados a construção do currículo e de saberes no CEF Othon Soares I.

(“mostrar quem realmente somos”) presentes nessas comunidades que, por meio da continuidade das violências coloniais, foram silenciadas ou tornadas ausentes.

Nesse sentido, a partir do que foi apresentado pela professora, infiro que o ato de se autoafirmar enquanto quilombola por meio das ações do MOQUIBOM pressupõe, para as lideranças, o reconhecimento da condição de sujeito de direito perante a um Estado que, historicamente, tem operado, ainda que de forma velada, no apagamento, isolamento e invisibilização das trajetórias e histórias dessas comunidades

Dessa forma, as estratégias políticas cotidianas construídas pelo MOQUIBOM giram em torno da reivindicação de direitos fundamentais, interpretados aqui também enquanto políticas públicas, que garantam uma existência digna nesses territórios. A mandala adotada pelo movimento, mostrada na Figura 12, sintetiza essas estratégias, assim como personifica a relação desses sujeitos com esses direitos no intuito de construir modos de vidas pautados na soberania e autonomia política.

Figura 12 - Mandala do MOQUIBOM



Fonte: MOQUIBOM (2012).

No centro da imagem encontramos o fundamento basilar do movimento: a defesa do território livre. Para essas comunidades, a garantia de uma política fundiária específica, que tem sido conquistada de forma árdua, contudo, não é o suficiente. A partir da análise das categorias que rodeiam o centro da mandala, podemos considerar que a luta pelo território livre pressupõe a reivindicação e delineamento de outras políticas sociais que no campo da educação, saúde, economia, por exemplo, possam valorizar e reafirmar a história, a ancestralidade, os diferentes modos de se relacionar com o sagrado e com o seu território.

No campo das políticas educacionais, foco desta dissertação, considero que, nos últimos anos, o MOQUIBOM tem exercido um papel crucial como agente epistêmico na reivindicação e delineamento de ações que, ocorrendo em paralelo ao reconhecimento de uma política fundiária específica, objetivam, conforme proposto por Arruti (2017, p. 117), a “[...] proposição de uma educação diferenciada, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado.”

Para as reflexões que estabeleço no próximo capítulo, é interessante perceber outra categoria crucial, que aparece no centro da mandala. Refiro-me à ideia de Bem Viver, que, segundo Solón (2019) e Acosta (2016), pode ser entendida como um projeto de mundo (ou perspectiva de mundo) forjado no Sul global²², mais precisamente entre os povos e nacionalidades indígenas andinas e amazônicas²³, que buscam construir alternativas de vida distanciadas do imaginário empreendido pelo desenvolvimento capitalista fundamentado em uma noção de progresso e desenvolvimento ininterrupto que marginaliza, ameaça e explora as vivências dos povos tradicionais e originários.

As relações e perspectivas outras reivindicadas pelo Bem Viver estão sendo entendidas aqui enquanto exercícios de descolozinação, fundadas na autonomia e solidariedade entre povos e comunidades. Pressupõe, ainda, a construção de novas concepções de tempo-espço e de uma relação entre humanidade e natureza sustentada em dinâmicas de complementariedade/equilíbrio. O que, portanto, significa o distanciamento dos ditames de exploração e destruição fundadas a partir da modernidade ocidental e do colonialismo.

²² Dialogando com Santos (2019), a compreensão de Sul global reivindicado nesta dissertação não se refere meramente a uma posição geográfica, ou seja, países localizados abaixo da linha do Equador que foram alvos da colonização e das ações imperialistas dos países do Norte. O Sul global aqui entendido é, sobretudo, epistêmico, ancorado na produção e validação de conhecimentos que brotam das experiências de resistência contra as injustiças e opressões provenientes do capitalismo, do colonialismo, do racismo e do patriarcado.

²³ Segundo Solón (2016, p. 19-20), as noções recorrentes de Bem Viver presentes no Sul global estabelecem um paralelo com os conceitos de *suma qamaña* presente entre os Aymarás, *sumak kawsay* presente entre os Quéchuas, *teko kavi* e *ñandereko* presente entre os Guarani e, ainda, o a ideia de *kiime mongen* presente entre os Mapuche.

A própria noção de descolonização está imagetivamente sugerida na mandala do MOQUIBOM a partir do uso político que é feito da América Invertida, referência à obra homônima do artista hispano-uruguaio Joaquín Torres García, concluída em 1943²⁴ (contexto marcado pela luta de libertação colonial em várias partes do mundo). O significado que carrega o uso dessa simbologia pode ser relacionado ao exercício de construção de outras cartografias próprias por parte dos povos do Sul (global e epistêmico), enfatizando sua centralidade em detrimento da que foi imposta por parte dos domínios coloniais e imperiais tendo o Norte como referência.

É nesse sentido, levando em consideração as simbologias e as proposições de emancipação reivindicadas pelo MOQUIBOM, que considero fundamental pensar o campo da educação escolar formal e do currículo adotado nas escolas dos territórios quilombolas interfaceados aos debates possibilitados pelo projeto decolonial, tendo em vista que este desvela de que forma os privilégios sociais e epistêmicos se fazem presentes nestes espaços, valorizando saberes e em detrimento de outros. Em seguida, discuto como o Movimento Negro e os seus distintos segmentos há tempos já atuam no processo de descolonização do conhecimento e dos currículos escolares a partir dos seus saberes construídos em luta, mobilizando, inclusive, a construção de marcos legais no campo da educação formal.

²⁴ Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/internacionalizacao-invertida-reflexoes-criticas-sobre-a-educacao-superior-mundial-contemporanea/>. Acesso em: 08 de set. 2021.

3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DA DECOLONIALIDADE²⁵: em busca de outros lugares epistêmicos

Em *Histórias Locais/Projetos Globais* (2020), Walter D. Mignolo afirma que um dos empreendimentos mais bem-sucedidos da modernidade e do colonialismo, seu congênere, foi a construção do universalismo abstrato da ciência ocidental, personificado na ideia de que todo conhecimento é total e universal. A genealogia desse paradigma pode ser encontrada no século XVII, “o século das luzes”, na obra *Discurso do Método* de René Descartes. Ao apresentar nesta obra, o dualismo corpo/mente (“Penso, logo existo”), o filósofo francês inaugurará uma tradição epistemológica que concebe o conhecimento como uma entidade descorporificada, a-histórica e objetiva (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Na contramão dessa tradição do pensamento, o semiólogo argentino afirma que todo conhecimento possui uma localização geopolítica e geostórica, ou seja, é produzido a partir de interesses específicos e de distintos contextos geográficos e históricos (MIGNOLO, 2020). O projeto teórico de Mignolo (2020) será, portanto, o de dissecar os paradigmas e os projetos de poder que constituíram o universalismo abstrato como tal, como este atuou historicamente no silenciamento e apagamento de outras epistemologias e na naturalização de binarismos cartesianos, a exemplo de: povos cristãos/pagãos, racionais/irracionais, modernos/tradicionais, civilizados/bárbaros, sujeitos do conhecimento/objetos do conhecimento, etc.

Segundo Santos (2007), as ferramentas que separam esses pares dicotômicos construídos pelo *logos* moderno ocidental, podem ser entendidas enquanto linhas abissais que atuam radicalmente na impossibilidade da presença compartilhada. Essas linhas dividem quem ou o que está situado no lado da ciência (o “deste lado” /o lado certo) e o que foi situado do lado da crença, superstição, ignorância, opiniões e idolatrias (o “do outro lado” da diferença). O autor esclarece que estar situado “do outro lado” do pensamento abissal é ser sempre entendido como objeto ou matéria-prima da ciência, mas jamais como sujeito que produz conhecimento ou agente epistêmico, pois seus saberes são sempre interpretados a partir de uma ótica da incompreensão, tendo em vista que “[...] não obedecem nem os critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos com alternativos, da filosofia e da teologia.” (SANTOS, 2007, p. 73).

²⁵ Parte das reflexões aqui propostas foi publicada em formato de artigo em: <https://ijer.net/ijer/article/view/3404>. Acesso em: 16 nov. 2021.

Desse modo, o pensamento abissal se configura como ferramenta de construção e aprofundamento das distinções, produzindo inexistência e invisibilidade. Tornar-se inexistente, pontua o autor, significa não ser relevante ou compreensível em qualquer sentido. A invisibilidade, por sua vez, está ancorada:

[...] na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma das modalidades do “deste lado”. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2007, p. 72).

Contribuindo neste debate, Ribeiro (2019) vai desvelar as conexões intrínsecas entre a ideia da ciência universal abstrata e as relações de poder que permeiam múltiplos espaços do nosso tecido social (entre eles, obviamente, os espaços educacionais). A filósofa vai apontar que, ao passo que a crença na universalidade persiste, as instituições se valem dos seus instrumentos, a exemplo dos currículos, para oprimir e privilegiar algumas identidades em detrimento de outras. Dessa forma, a colonialidade se mostra bem-sucedida porque utiliza de artefatos para reforçar identidades hegemônicas e, no sentido epistêmico, “silenciar e desautorizar” identidades subalternizadas e dissidentes.

Assim, relacionando as posições defendidas pelos (as) autores (as), estabeleço um paralelo entre essas reflexões, mais precisamente no que diz respeito à constatação de que a injustiça cognitiva, forjada a partir da relação poder/saber, produz invisibilidades ou desautorizações epistêmicas nos espaços de produção do conhecimento, culminando na injustiça global, entendida como a permanência na zona do não ser ou da colonialidade do ser²⁶ (SANTOS, 2007; CURIEL, 2020).

Nilma Lino Gomes (2018), antropóloga e educadora brasileira, lembra que uma das dimensões mais preocupantes desse processo de desautorização epistêmica serão as noções implícitas que o currículo carrega acerca de quem pode falar ou construir representações sobre si e quem pode ser apenas representado e excluído de qualquer representação ou, como nos esclarece Ribeiro (2019), não pode acessar certos espaços de privilégio e, portanto, são relegados à esfera da não existência e da representação estereotipada.

²⁶ Fanon (1968, 2008) e Memmi (1977) defendem que os impactos provocados na constituição psicológica dos sujeitos colonizados a partir da subjetivação/epidermização do racismo e das hierarquias raciais baseadas em categorias biológicas, foram responsáveis pela construção de um complexo de inferioridade que é potencializado por um processo contínuo de negação de si. Nesta dimensão encontra-se presente a colonialidade do ser, que opera na anulação das condições ontológicas e da destruição da humanidade do colonizado (MALDONADO-TORRES, 2018).

É exatamente essa relação simbiótica entre saber e poder que ganha relevância para construir uma teorização crítica do currículo na perspectiva do pensamento decolonial²⁷ que, na medida em que desvela as ramificações da colonialidade do saber²⁸ no imaginário pedagógico, também pensa em um projeto possível de currículo que incorpore e positive os saberes emergentes²⁹ formados no “do outro lado” da margem³⁰: o da razão subalterna³¹, ou como sugere Grosfóguel (2008, p. 136):

[...] o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam do processo de produção do conhecimento. Isto significa que, embora o sistema mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva de mundo.

A perspectiva de mundo supracitada se constitui, por sua vez, em um conjunto de pressupostos científicos e filosóficos que atuam na construção de imaginários de inferioridade e subalternidade desses grupos sociais. O universalismo abstrato da razão moderno/colonial ocidental relegou aos segmentos sociais subalternos a representação de papéis que variaram entre dominados, explorados, aberrantes e deslocados. Isso contribuiu de forma significativa

²⁷ Enfatizo que os sentidos atribuídos à descolonização e decolonialidade neste trabalho não são idênticos. Descolonização diz respeito aos processos históricos de libertação das colônias que se encontravam sob o jugo dos impérios europeus. Nas colônias espanholas e portuguesas, os conflitos de libertação remontam ao século XIX, cada um possuindo especificidades na condução política desse processo. No Brasil, por exemplo, a “independência” surge de um acordo entre as elites locais e a metrópole, onde, após sua declaração, as estruturas coloniais continuaram inabaláveis: dentre elas a monarquia e a escravidão. Nas colônias africanas, caribenhas e asiáticas, o processo de descolonização inicia-se a partir do século XX, sendo marcado pela insurgência dos colonizados e episódios beligerantes traumáticos como a Guerra da Argélia (1954-1962). Em relação ao sentido de decolonialidade aqui adotado, me alinho com Maldonado-Torres (2019, p. 36) que aponta que esta é a “[...] luta contra o efeito da colonialidade e seus prejuízos materiais, epistêmicos e simbólicos” que, por sua vez, é uma lógica global de desumanização que persiste mesmo após o fim das colônias formais.

²⁸ Curiel (2020, p. 128) estabelece que na dimensão da colonialidade do saber há um esforço de perpetuação do imaginário de um: “[...] conhecimento neutro, objetivo, universal e positivo”. Esse sistema racional técnico-científico, “[...] pretende estar em um ponto zero de observação, capaz de traduzir e documentar com fidelidade as características de uma natureza e uma cultura exóticas. Trata-se de um imaginário proposto de uma plataforma neutra, um ponto único, a partir do qual se observa o mundo social que [...] cria uma grande narrativa universal da qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber, onde se subvaloriza, ignora, exclui, silencia e invisibiliza conhecimentos de populações subalternizadas.” (CURIEL, 2020, p. 128).

²⁹ Quando falo em saberes emergentes, estou dialogando com Santos (2007) que os denomina como saberes que resistiram com êxito à norma epistemológica dominante, leia-se a ciência moderna ocidental. Segundo o autor, as reflexões propostas pelos saberes emergentes têm produzido as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos, sem que haja o silenciamento de alguns em detrimento de outros ou o apagamento epistêmico daqueles considerados, pela norma dominante, como menos racional ou sistematizado.

³⁰ A ideia de margem aqui reivindicada está alinhada com a proposição de Kilomba (2019, p. 68) que propõe uma subversão da noção recorrente de margem (marginalizado/a) como espaço e *status* de inoperância, carência e privação. Do contrário, o sentido aqui pensado diz respeito a “[...] um espaço de resistência e possibilidade. [...] é aqui que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade, e dominação de classe são questionadas.” (KILOMBA, 2019, p. 68).

³¹ Em diálogo com Mignolo (2020), compreendo a razão subalterna como um conjunto de respostas e projetos que surgem como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e apresentadas pelo universalismo abstrato moderno/ocidental e sua recorrente classificação social por meio de categorias binárias.

para a hierarquização dos seus conhecimentos, sempre vistos na perspectiva de inferiores, portanto, é necessário questionar o processo que resultou no império cognitivo de uma única forma de produzir saberes que interpela vozes diversas, perpetua um imaginário de submissão a determinadas identidades e grupos sociais, pretere as trajetórias de culturas, coletivos, grupos étnico-raciais que não se encaixam no modelo ocidental de civilização e de desenvolvimento (GROSFOGUEL, 2008).

Evidenciando como esse projeto está interfaceado nas práticas pedagógicas e nos currículos adotados no sistema educacional, Gomes vai afirmar que:

[...] no contexto da produção teórica educacional e no cotidiano das práticas pedagógicas e dos currículos das escolas e universidades brasileiras, nem sempre esse histórico de lutas e os saberes nele produzidos são considerados enquanto tais. É nesse contexto que se faz necessária uma crítica radical à forma como conhecimento e saber são interpretados pela ciência moderna, resultando em um tipo de racionalidade que exclui as outras formas de pensar e conceber o mundo produzidas fora do cânone considerado científico. (GOMES, 2011, p. 144).

Portanto, compreendo, em diálogo com Silva (1999), que a colonialidade se assentou desde o início nas práticas e nos discursos adotados no campo educacional e pedagógico. Dessa forma, as noções universais e hegemônicas de gênero, sexo, raça, região, religião, classe, dentre outros marcadores sociais da diferença, foram combinadas no currículo, instrumento de poder, para marginalizar identidades que não se conformam às definições de identidade considerada “normal” ou “adequada”. Maldonado-Torres (2007, p. 131) pontua, ainda, que a relação entre o campo educacional e a colonialidade pode ser percebida desde as representações existentes nos materiais didáticos acerca de diferentes povos, comunidades e identidades, até em critérios definidores do que poderia se considerar um “bom trabalho acadêmico.”

O autor reflete como esses marcadores de exclusão, forjados no contexto da colonialidade, “continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial” ou, como afirma (SILVA, 1999, p. 129): “de que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu”.

Para além dessa problematização, somos convidados(as) a desnaturalizar e construir outros currículos alinhados com os projetos políticos e os anseios desses coletivos silenciados. O currículo é, portanto, passível de intervenções e mudanças, posto que está constantemente sendo disputado como arena política (MOREIRA; SILVA, 2002).

Conforme nos esclarece Arroyo (2013, p. 40):

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

O projeto decolonial se torna uma importante ferramenta de disputa dos territórios curriculares, tendo em vista que, no seu cerne, se pressupõe a autonomia, a emancipação e subversão da lógica do poder na esfera do conhecimento. Na medida em que essa lógica é questionada e subvertida, os currículos se abrem para as possibilidades de aprendizado com as diversas epistemologias de mundo construídas historicamente pelos segmentos não hegemônicos: epistemologias indígenas, quilombolas, dos feminismos, negros (as), LGBTTQIA+³², trabalhadores (as) sem terra, camponeses (as), para citar apenas alguns exemplos dentro do campo de possibilidades que Santos (2007) denomina de ecologia de saberes, a qual adquire contornos de uma contraepistemologia em relação à ordem cognitiva dominante.

O autor estabelece que o reconhecimento da diversidade do mundo nem sempre significou o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo. Logo, na perspectiva da ecologia de saberes, entende-se que “[...] existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.” (SANTOS, 2007, p. 86).

Uma interpretação apressada sobre essa premissa poderia concluir que reconhecer a existência de uma ecologia de saberes significa desacreditar no conhecimento científico. No entanto, a proposta do autor radicaliza e subverte qualquer abstração maniqueísta e dual, pois, dentro da perspectiva por ele defendida, há uma busca por uma presença compartilhada entre distintas formas de aprender o mundo, atuando no sentido de eliminar as linhas abissais e reconhecendo que toda forma de conhecimento é atravessada por limites internos e externos.

Desta feita, podemos correlacionar a proposta defendida por Boaventura Santos às teorias decoloniais, pois estão sendo aqui entendidas como parte constituinte de uma ecologia de saberes que emerge de práticas políticas e de experiências sociais concretas produzidas,

³² Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo e Assexual. O “+” é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

principalmente, pelas epistemologias do Sul³³. Sobre essa questão, Arroyo (2013) lembra de que partindo da compreensão do conhecimento como repertório socialmente produzido estaremos construindo estratégias de reconhecimento dos saberes forjados nas lutas dos movimentos sociais.

Para além de um conceito ou de uma categoria analítica, Gomes (2018) vem esclarecer que a decolonialidade, na perspectiva curricular e educacional, ganha contornos e formas de um instrumento de luta desses segmentos no enfrentamento ao imaginário pedagógico dominante. E concordando com a educadora, acredito que o pensamento decolonial contribui para a desmistificação da propagada neutralidade do campo educacional, constituindo-se como um aliado na denúncia e desmantelamento dos projetos autoritários e retrógrados que vêm sendo construídos nos últimos anos no campo educacional brasileiro.

Dentre esses projetos, citamos o *Escola Sem Partido*³⁴ que visa interferir na autonomia do trabalho docente e das instituições educacionais, alegando que o currículo deve prezar pela imparcialidade política e por uma formação voltada para os valores universais. O que, por si só, é um argumento contraditório, tendo em vista que o entendimento de valores universais defendidos pelo projeto está posicionado, por extensão, no campo da tradição cristã, ocidental, branca, patriarcal, classista e cisheteronormativa.

Por baixo do verniz de neutralidade advogado por este projeto, e pelos setores políticos e institucionais que o defendem, encontra-se o adiamento da construção de um modelo educacional crítico, emancipador e preocupado com os anseios dos grupos socialmente vulnerabilizados. Questões essas que o sistema educacional brasileiro historicamente não resolveu e se tornarão impossíveis de serem concretizadas com a sua possível aprovação. Desse modo, o projeto decolonial explicita os interesses que constituem o

³³ Segundo Santos (2019, p. 17) “As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, de opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Chamo o vasto e muito diverso âmbito dessas experiências de Sul anti-imperial. Trata-se de um Sul epistemológico, não-geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São produzidos onde quer que ocorram essas lutas, tanto no norte geográfico como no sul geográfico.”

³⁴ Movimento criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib que, por meio de um pacto entre setores conservadores da sociedade, buscou defender uma educação apartidária, neutra e “livre” de ideologias. Inicialmente, o movimento se propôs a reunir o maior número possível de denúncias realizadas por parte de pais e alunos que percebessem o rompimento desse pacto, expressa em uma suposta “doutrinação” político-ideológica presente nas escolas brasileiras. Deu-se início a uma verdadeira caça às bruxas dentro das instituições educacionais, onde profissionais da educação se viram intimidados e coagidos por tratarem de temas sensíveis e caros à formação do Brasil. Apesar de o Movimento ter se autodefinido como independente, sem vínculos partidários e/ou políticos, seus representantes buscaram incessante apoio junto à bancada evangélica no Congresso Nacional e no Senado com fins de obter sua aprovação como projeto de Lei, porém, sem ainda obter sucesso. Para uma leitura conjuntural sobre o tema, ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. 144 p.

currículo em suas diferentes etapas: constituição, validação e execução, contribuindo para que possamos enxergá-lo a partir de uma visão histórica ou social, ou seja, que:

Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar. Os docentes e os alunos têm direito a conhecer as tensões que levaram a essa sistematização dos conhecimentos que precisam aprender. (ARROYO, 2013, p. 122).

Buscando entender a decolonialidade como ferramenta de luta, que se estende para além do campo acadêmico, Gomes (2018), apresenta-nos mais uma vez a proposta do currículo decolonial numa perspectiva negra. Para a autora:

[...] é possível afirmar que as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista, atuam, há muito tempo, pela descolonização dos currículos. Não é, porém, uma descolonização genérica. Ela tem uma especificidade, ou seja, é uma descolonização dos currículos numa perspectiva negra e brasileira. (GOMES, 2018, p. 235).

Defender que existe uma perspectiva negra da crítica decolonial no campo educacional é reconhecer o protagonismo desses (as) sujeitos organizados (as) em coletividade, resultando na construção de conhecimentos emancipadores que estejam contextualizados a sua luta, história e identidades, provocando, assim, a inflexão do currículo por meio de suas perspectivas, epistemologias e interpretações da realidade social. Convergindo com a posição da autora, Santos (2007, p. 89) se reconhece que os movimentos sociais não concebem o conhecimento enquanto entidade abstrata, como sugere a racionalidade moderno/ocidental, “[...] mas como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real [...]”.

Em um exercício de reparação epistêmica, Gomes (2017, 2018) traçará um apanhado histórico para nos lembrar das conquistas no campo educacional encabeçadas pelos distintos segmentos do Movimento Negro Brasileiro nos últimos anos. Pontuará, ainda, que esse processo de construção e disputa de marcos antecede a insurgência do “giro decolonial” no fim da década de 90, nos sugerindo que os (as) intelectuais negros (as) brasileiros (as) já discutiam a urgência de uma educação decolonial *avant la lettrre*.

Para tanto, a educadora recupera as ações desenvolvidas pela Frente Negra Brasileira (FNB), pelo Movimento Negro Unificado (o MNU) e as contribuições teóricas de intelectuais negros (as) e os tensionamentos que seus pensamentos provocaram no campo das Ciências Humanas, Sociais e, conseqüentemente, da teoria educacional. Para a autora, esse resgate se constitui enquanto um exercício de reconhecimento das experiências políticas e

epistemológicas desses (as) pensadores (as) e ativistas. Além disso, estabelece um contraponto à crítica recorrente de que a decolonialidade – como vertente teórica/corpo teórica acadêmica - esteve ausente de brasileiros (as) figurando na condição de representantes deste projeto epistemológico, tendo em vista que foi continuamente dominado por teóricos (as) da América hispânica (SOUSA, 2019; BERNADINO-COSTA, 2018).

Dialogando com a proposta de Gomes (2018), Bernadino-Costa (2018) nos lembra da importância de compreendermos os Movimentos Negros a partir de uma concepção alargada, buscando entender que as flexões propostas no campo educacional não partiram somente da academia, pois, segundo ele, nem todo acadêmico é intelectual, assim como nem todo intelectual é acadêmico. Dessa forma, incluo neste debate as contribuições epistemológicas originadas a partir de distintas atuações, a exemplo de “[...] ativistas, professores, músicos, artistas, lideranças religiosas, poetas, enfim, todas aquelas pessoas capazes de construir uma homogeneidade e consciência de grupo para a população negra, bem como, capazes de apontar os caminhos da resistência e da reexistência [...]” (BERNADINO-COSTA, 2018, p. 120).

Diante disso, pensar a decolonialidade de forma dissociada dessa trajetória política construída pela população negra em movimento seria na assertiva defendida por Bernadino-Costa, Maldonado- Torres e Grosfoguel (2019, p. 10) “[...] uma traição à própria decolonialidade [...]”. Para evitarmos esse apagamento epistêmico, torna-se necessário: “[...] trazer para o primeiro plano a luta política de mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como da enormidade de artistas e intelectuais.” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10).

As ações empreendidas pelos Movimentos Negro seriam fundamentais e indispensáveis para a construção de marcos legais para a educação nas primeiras décadas do século XXI. Dentre esses marcos, podemos citar a Lei 10.639/2003- Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, alterada pela Lei 11.645/08, para incluir os estudos das comunidades e povos indígenas brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº08 de 20 de novembro de 2012), a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e a Lei 12.900/14 (Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais).

O protagonismo histórico da intelectualidade negra brasileira e dos seus distintos segmentos, é um chamado para que os pesquisadores e profissionais da educação compreendam que a denúncia dos processos de subalternização de outras epistemologias

perpetrados pela colonialidade do saber e a atuação política na construção de um currículo diretamente conectado ao pensamento decolonial, ainda que necessários, isoladamente, não são suficientes.

Torna-se imperativo que os corpos e as subjetividades desses segmentos não hegemônicos se façam presentes nos espaços de produção do conhecimento e dos currículos educacionais, possibilitando que os currículos das instituições de ensino se abram para as possibilidades de transformação e insurgências que estão sendo propostas por esses coletivos, tratando os seus saberes com a mesma atenção/responsabilidade epistemológica ao qual dispensamos, ao longo da nossa tradição curricular, aos saberes oriundos do lado eurocentrado da diferença colonial/ “do outro lado.” (MIGNOLO, 2020; SANTOS, 2007). Orientado por essa perspectiva é que, na próxima seção, delineio as contribuições do Movimento Quilombola brasileiro contemporâneo, a partir de sua trajetória em luta, na descolonização do campo educacional e curricular.

3.1 O Movimento Quilombola Brasileiro enquanto sujeito epistêmico: a construção de marcos curriculares³⁵

Compreender o Movimento Quilombola como agente epistêmico é interpretá-lo como produtor de conhecimentos que pressionam o Estado para a elaboração e implementação de políticas públicas que garantam a reprodução social nos territórios ocupados por essas comunidades, inclusive no campo da educação formal.

Nesse sentido, trato aqui, especificamente, da construção de políticas educacionais no campo da Educação Escolar Quilombola decorrentes de ações oficiais perpetradas pelo Estado por meio de marcos legislativos. No entanto, é de suma importância evidenciar que antes da institucionalização dessas diretrizes existiram iniciativas não-oficiais que, desde a segunda metade do século XX, vinham sendo implementadas nas comunidades quilombolas por parte de lideranças, profissionais da educação em serviço e pesquisadores preocupados com esse debate.

³⁵ Parte destas reflexões foi apresentada em formato de Comunicação Oral no *10º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional* (Sessão1: Patrimônio, Ensino de História e Lei 10.639/2003), evento organizado pelos Departamentos e Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista e realizado entre os dias 11 e 13 de maio de 2021. Os Anais do evento foram publicados em *e-book* (ISBN: 978-65-87312-06-4) e disponibilizados em: http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=63. Acesso em: 25 jun. 2021.

Sobre essa questão, Oliveira (2013, p. 54) recupera as ações pedagógicas, que vieram sendo desenvolvidas a partir do Movimento Quilombola em diversos estados e municípios brasileiros no campo da educação escolar diferenciada, antes mesmo da constituição da Educação Quilombola na condição de modalidade de ensino e da existência de diretrizes específicas que orientassem o tema.

Dentre esses trabalhos, destaco o projeto pioneiro desenvolvido no Estado do Maranhão por meio do Projeto Vida de Negro e do Centro de Cultura Negra do Maranhão desde a década de 80. Naquele período, o debate acerca dos estereótipos presentes no imaginário pedagógico e no currículo escolar sobre a população negra já tinha um papel de destaque dentro das proposições políticas do movimento, que compreendia a educação como campo estratégico de luta contra o racismo e de fortalecimento de suas demandas.

Ainda que a Educação Escolar Quilombola aparecesse de forma tangencial nessas proposições, tendo em vista que, naquele contexto, a preocupação do reconhecimento do uso dos territórios por elas ocupados ainda ganhava papel de destaque em relação a outras demandas, Oliveira (2013, p. 55) enfatiza que:

Tais iniciativas produziram documentos orientadores na construção da educação escolar quilombola, institucionalizando políticas educacionais que, posteriormente, contribuiriam para a institucionalização de uma política nacional específica de educação escolar para as comunidades quilombolas.

Além das discussões propostas pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, a mesma ainda destaca os seguintes projetos:

[...] da Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001), do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002), a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivências de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

A partir disso, compreendo que o cenário das políticas para a Educação Escolar Quilombola, que ganha força, principalmente, nos primeiros anos do século XXI, veio sendo pensado e moldado a partir da atuação desses sujeitos organizados em movimento. Isso indica que estes não se constituíram como meros espectadores do processo, pelo contrário, tiveram participação efetiva na definição de diretrizes, mobilizando os saberes e experiências que vinham sendo construídas nos processos de escolarização presentes em seus territórios.

Em relação ao campo das políticas educacionais institucionalizadas, resgato essa trajetória, a partir da aprovação da Lei 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que, dentro do campo das reformas educacionais atravessadas pela

década de 90, é o documento que origina uma série de debates e de marcos normativos no campo da educação e da cultura educacional no país (ARRUTI, 2017). Para o argumento que venho desenvolvendo até aqui, me interessa o reconhecimento ratificado pela LDBEN/96, em seu §4º do art. 26, das diferentes contribuições dos povos originários e tradicionais para a nossa formação, no que afirma: “§4- O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996).

Como já mencionado, a proposição desse artigo acontece em um contexto no qual o Estado brasileiro vinha sendo provocado pelos distintos segmentos do Movimento Negro do país, entre eles, o Movimento Quilombola, com vistas a garantir o direito à cidadania, o desenvolvimento de políticas públicas para a população negra, políticas reparativas, pelo reconhecimento da importância da luta antirracista e o direito ao uso da terra e do território. Com esse intuito, em 1995 acontece a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, ocorrida em Brasília, e, ainda em 1996, tem-se a constituição da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). O Movimento Quilombola brasileiro foi participante ativo nos dois eventos e, a partir dos encaminhamentos delineados na ocasião, buscou trabalhar de forma mais efetiva na construção de uma representação nacional que atuasse em defesa dos interesses das comunidades quilombolas.

Tais acontecimentos tiveram papel primordial na organização das demandas de luta desses segmentos sociais colocando seus anseios dentro do debate público da garantia de direitos específicos propiciados pela promulgação da Constituição de 1988. A LDBEN/96 reconheceria, ainda que timidamente, a relevância dessa luta quando, intermediado pelo artigo citado anteriormente, possibilita a abertura de debates que se propuseram a problematizar os imaginários construídos em torno da ideia de formação da sociedade brasileira que, herdeira da nossa constituição colonial, privilegiava uma origem comum alicerçada em narrativas europeias, escamoteando os legados dos povos indígenas e da diáspora africana na constituição da sociedade, conforme pontuam Gonzalez (2020) e Munanga (2020).

No entanto, Oliveira (2013) assevera que a LDBEN/96 resvala superficialmente na questão, tendo em vista que não define diretrizes educacionais específicas para os povos indígenas e as comunidades quilombolas, ficando restrita ao campo generalizante do reconhecimento. Contudo, este é um documento que abriu caminhos para que, nos anos posteriores, os movimentos sociais e os sujeitos da educação pudessem reivindicar marcos e políticas no campo da educação para as relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2013).

E é a partir das brechas possibilitadas por esse marco que situo a aprovação, por parte do Congresso Nacional, da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDBEN/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003). Esta Lei se constituiu como parte da terceira fase das ações que vinham sendo promovidas pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial desde 1969. Arruti (2017; 2011) vai ratificar que o Brasil se torna signatário da diretriz que apontava a educação como elemento fundamental para o exercício pleno dos direitos humanos e importante aliada no combate ao racismo e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira.

Lembremos, também, que em 2001, é sediada em Durban – África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, momento em que o país assume o compromisso de construir políticas mais efetivas e concretas para a população afro-brasileira e quilombola. Diante disso, meu argumento é o de que a participação do governo brasileiro nessas agendas políticas e sociais contribuiriam nos desdobramentos ocorridos no campo das políticas educacionais de reconhecimento dos povos e comunidades originárias que se desenhariam nos anos seguintes, a exemplo da Lei 10.639/03.

Tendo como relatora a educadora negra Petronilha Beatriz Gonçalves Dias, relevante pesquisadora das relações-étnico raciais no campo educacional, essa lei possibilitou a constituição de duas secretarias que atuariam na implementação de políticas de ações afirmativas para a população negra brasileira. A primeira delas foi a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída em 2003, e segunda foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade³⁶ (SECAD), instituída em 2004, e que se responsabilizaria pela implementação das diretrizes contidas na Lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino (ARRUTI, 2017).

Cabe pontuar que a Lei 10.639/03³⁷ não fazia referência explícita aos quilombos e/ou comunidades quilombolas, apesar de que coube a SEPPIR, em 2004, desenvolver as

³⁶ Organizada a partir das demandas dos movimentos sociais, a SECAD, em 2011, passa a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, incorporando na sua denominação o termo “Inclusão”. Até o ano de 2018, a SECADI foi responsável pelas ações, programas e políticas voltadas para a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em 2019, ela é extinta e, em seu lugar, surgem as Secretarias de Alfabetização e de Modalidades Especializadas da Educação, provocando um retrocesso nas políticas educacionais voltadas para a diversidade.

³⁷ Em 2008, o Art. 26 da LDBEN/96, que foi alterado pela Lei 10.639/03, sofreria uma nova mudança em seu texto original, dada pela Lei 11.645/08, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

ações do projeto que veio a ser denominado Programa Brasil Quilombola, programa lançado oficialmente em 2004 que, impulsionado pela publicação do Decreto 4.887/2003 tinha como propósito a consolidação de políticas públicas/ de Estado para as comunidades quilombolas, dentre elas as do campo educacional³⁸.

Dessa forma, a partir das ausências explanadas, o Movimento Quilombola avançava na proposição de reflexões sobre uma abordagem específica para o contexto educacional presente nos territórios, o que viria a acontecer de forma embrionária só um ano mais tarde, em 2004, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, naquele período aprovadas, mencionam o termo quilombo cinco vezes, como observado nas passagens destacadas a seguir:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (BRASIL, 2004, p. 21, grifo nosso).

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. (BRASIL, 2004, p. 23, grifo nosso).

[...] - Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. - Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades. (BRASIL, 2004, p. 25, grifo nosso).

Apesar das menções explícitas que o documento faz às particularidades dos processos de escolarização nas comunidades quilombolas, principalmente, no tocante à importância de se tratar da história dos quilombos no currículo e da urgência na construção de escolas em territórios quilombolas, é somente em 2006 que a SECAD se mostra preocupada em construir orientações educacionais específicas para as escolas quilombolas que atendem

³⁸ O Programa Brasil Quilombola instituiu a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que tinha os seguintes principais eixos: **Eixo 1:** Acesso a Terra; **Eixo 2:** Infraestrutura e Qualidade de Vida; **Eixo 3:** Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e **Eixo 4:** Direitos e Cidadania (BRASIL, 2004).

alunos oriundos das comunidades (ARRUTI, 2017). No propósito de atender ao objetivo definido, ocorre a publicação do *Guia de Orientações e Ações para a Implementação da Lei 10.639/03* que, segundo Oliveira (2013), viria ser complementado, em 2009, com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documentos responsáveis por estabelecer as principais frentes de ações para que, nos anos seguintes, ocorresse a efetivação da Educação Escolar Quilombola.

Em 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), institucionalizou a educação quilombola como modalidade de educação por meio da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, atentando-se às reivindicações de processos pedagógicos exigidos pela realidade das comunidades quilombolas, o documento estabelecerá a seguinte definição:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010a).

Essa década foi marcada pela organização de escutas e conferências que envolveram um contingente significativo de lideranças quilombolas, professores (as) dos/nos territórios e pesquisadores (as) do campo, como o intuito de efetivar as orientações contidas nas duas diretrizes mencionadas anteriormente. Os debates e projetos construídos nesse intervalo de tempo iriam desencadear nas inflexões surgidas durante a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

O termo quilombo aparece de forma tímida no documento de referência da Conferência, que serviu de base para as discussões nos estados, Distrito Federal e municípios. Todavia, ali, já se preconizava o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão das escolas quilombolas, assegurava a formação inicial e continuada para os professores dessa modalidade e evidenciava o protagonismo dos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento Quilombola, como atores políticos fundamentais do processo de construção das diretrizes conquistadas nas últimas décadas no campo da educação para a diversidade e inclusão.

Levando em consideração os aspectos citados, Arruti (2017) pontua que é no âmbito da CONAE que surge uma proposta inédita de incluir, no documento final dos trabalhos, um capítulo específico sobre a Educação Escolar Quilombola com o objetivo de

articular demandas de inclusão e de justiça para esse segmento social. No documento, ficaram previstas as seguintes orientações:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2010b, p. 131, grifo nosso).

Destaco os pontos “a” e “d”, pois neles está manifesta uma das conquistas mais significativas para o Movimento Quilombola naquele contexto, o qual consiste em que as diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e os processos de escolarização presentes nos territórios não poderiam ser pensados de modo descontextualizado aos seus anseios e perspectivas.

Os encaminhamentos gerados a partir do CONAE iriam contribuir para a criação de um Grupo de Trabalho, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, dentre outras atribuições, foi responsável pela organização do I Seminário Nacional de Educação Quilombola (2010), o qual contou com a presença de inúmeras lideranças do Movimento Quilombola dos diferentes estados brasileiros, e pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQs), documento que viria a ser aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2012 (ARRUTI, 2017).

Tendo em vista que as DCNEEQs se constituem como marco nas políticas para a Educação Escolar Quilombola e documento base que orienta os direcionamentos da pesquisa empírica desenhada nesta dissertação, a seguir, dedico um tópico para tratar especificamente delas.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

A partir das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010) e das deliberações do CONAE 2010, os meses seguintes foram precedidos de três audiências públicas com o intuito de dar forma às DCNEEQs. A primeira no estado do Maranhão, a segunda no estado da Bahia e a terceira em Brasília.

Segundo a relatora da comissão, a educadora Nilma Lino Gomes, a escolha dos estados da Bahia e do Maranhão se deu perante ao grande número de comunidades quilombolas presentes em seus territórios e a localização geográfica que possibilitaria uma maior articulação entre os estados das regiões Norte e Nordeste do país. A escolha do Distrito Federal, do mesmo modo, facilitaria a articulação entre os estados do Centro-Oeste, Sul e Sudeste, além do fato de o Conselho Nacional de Educação Básica, responsável pela elaboração das Diretrizes, estar localizado na capital brasileira (BRASIL, 2002).

Dentre os segmentos que participaram ativamente dessas audiências, destaca-se o protagonismo dos Movimentos Sociais, com ênfase no Movimento Negro e Quilombola, lideranças comunitárias, professores da educação escolar quilombola, estudantes, representantes das entidades públicas e pesquisadores (as) do tema. Os espaços de debates propiciados nas audiências públicas possibilitaram a exposição de denúncias relacionadas aos principais desafios travados nos territórios quilombolas. Em relação ao campo educacional, destaco que:

[...] muitas comunidades utilizaram aquele espaço para denunciar as condições precárias em que a educação escolar estava sendo realizada. Foram apontados muitos problemas estruturais como falta de espaço físico, de equipamentos básicos, falta de professores/as qualificados/as, falta de merenda, de livro didático, transporte adequado, enfim, elementos fundamentais para o funcionamento mínimo da escola nas comunidades. Além disto, muitas denúncias de discriminação, intolerância religiosa e perseguição política foram feitas. (SOUZA, 2015, p. 56).

Tendo em vista o cenário apresentado, a comissão responsável pela elaboração do documento priorizou as escutas municipais e estaduais, ocasião em que muitos desses entes atuaram na elaboração de suas próprias diretrizes. As demandas surgidas em decorrência das mobilizações regionais conduziram a discussões ampliadas durante a realização das audiências. Na primeira, realizada no município maranhense de Itapecuru-Mirim, em 05 de agosto de 2011, estiveram presentes 368 participantes. Na segunda, realizada na cidade baiana de São Francisco do Conde, em 30 de setembro de 2011, contou com a presença de 433 participantes e, na última audiência, realizada em Brasília, em novembro do mesmo ano,

participaram 110 membros. Além disso, a comissão responsável pela elaboração das diretrizes criou um endereço digital com o propósito de receber contribuições daqueles (as) que, por distintas razões, não puderam participar presencialmente das audiências (BRASIL, 2012).

O documento final foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em junho de 2012 e, ainda no mesmo ano, homologado pelo Ministro da Educação. Articulada a outros marcos legais no campo dos direitos para as comunidades quilombolas – dentre eles, o Decreto 4.887/2003 e o Decreto nº 5.051, que ratifica a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais -, as DCNEEQs entendem as comunidades quilombolas como “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2012, p. 61). E compreendendo que não estão circunscritas ao meio rural, acrescenta:

II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012, p. 62).

Ao adotar uma perspectiva conceitual sobre as comunidades quilombolas balizada no caráter da dinamicidade, as DCNEEQs estabeleceram entendimentos sobre algumas categorias primordiais na compreensão dos percursos educativos nos territórios. Ao utilizar a terminologia Educação Escolar Quilombola, por exemplo, as diretrizes compreendem que os processos educativos realizados nas comunidades não se dão exclusivamente dentro dos espaços formais de educação, a exemplo das escolas.

As experiências de ensino e aprendizagem ultrapassam essa dimensão e devem estar pautados nas vivências da comunidade do entorno, incorporando seus repertórios culturais, modos de reprodução social, memórias, protagonismo político e outras dimensões. As matrizes curriculares dessas escolas são desafiadas a estabelecer um diálogo contínuo e aproximado com os anciãos e lideranças comunitárias, construindo projetos que contribuam para a desmistificação de que é apenas na escola que se aprende, ou de que os saberes socialmente válidos são somente aqueles veiculados pelo currículo oficial, os quais, em muitas situações, não possuem vinculação direta com a realidade enfrentada.

Além disso, as DCNEEQs estabelecem, no Título III, que essa modalidade de ensino não se dará apenas nas instituições que se encontram localizadas dentro dos territórios quilombolas, tendo em vista que, em diferentes situações, esses estudantes precisam se deslocar para localidades vizinhas no intuito de dar continuidade aos estudos. Em razão disso, os currículos dessas escolas devem estar atentos às especificidades desses coletivos, atuando, também, na implementação das orientações contidas nas diretrizes (BRASIL, 2012).

As ponderações realizadas no corpo das DCNEEQs sugerem que, ao analisar as matrizes curriculares, o material pedagógico e o quadro de profissionais presentes nessas instituições, somos compelidos a entender que o fato de uma escola estar localizada em um território quilombola não significa necessariamente que ela seja uma escola quilombola, no sentido de que o seu currículo estabelece uma interface com as dinâmicas sociais dessas comunidades, positivando seus saberes e, o mais importante, incorporando-os no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem.

Arruti (2017) nos lembra de que situar o alcance desses distintos entendimentos é compreender a Educação Escolar Quilombola como um campo de estudos ainda em formação, considerando-se que só na década passada ganhou uma resolução específica que norteia a sua regularização, e levando em consideração que dentro do escopo da administração pública e da academia é uma realidade da qual não se pode obter um retrato fidedigno, pois se encontra em constante (re) ajustes.

Ao avançar na compreensão das proposições estabelecidas pelas DCNEEQs, focarei nos quatro principais eixos pedagógicos nela estabelecidos com o intuito de fortalecer a Educação Escolar Quilombola. Esses eixos já se faziam presentes no texto de referência encaminhado para direcionar os debates propostos nas escutas municipais, estaduais e nas audiências públicas realizadas entre os anos de 2010 e 2011 e aparecem com destaque no documento final. São eles: 1) o currículo; 2) o projeto-político-pedagógico; 3) a gestão e organização escolar e; 4) a formação de professores.

Em relação ao currículo, fica estabelecido que:

[...] 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. (BRASIL, 2012, p. 71).

O conceito de currículo adotado no documento está alinhado ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e se mostra também atento às especificidades demandas pela organização das escolas nos territórios quilombolas. Além

disso, entende que a construção de referenciais curriculares pressupõe disputas de territórios no campo dos saberes e, obviamente, conflitos de interesses pautados no que os marcos legais estabelecem e de como serão adaptados a partir dos distintos contextos e aspirações presentes nos territórios, tornando-o aberto e flexível.

As DCNEEQs estabelecem que a proposta curricular será traçada a partir de um acordo conjunto entre a instituição e a comunidade, mediada e discutida em colegiados e reuniões nas quais se possibilitará espaço para intervenção do Movimento Quilombola e de lideranças comunitárias a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é mais interessante nos processos educativos adotados nos territórios³⁹.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação Escolar Quilombola, pensado como um documento que estrutura as intenções e a identidade da instituição, será elaborado com base em diretrizes que assegurem a participação democrática, a autonomia educacional, a qualidade social do ensino ofertado e os projetos de negociação das diferenças. As DCNEEQs orientam, ainda, que no processo de delineamento do PPP, deve-se levar em consideração “[...] a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas [...]” (BRASIL, 2012, p. 71).

Do mesmo modo que a definição das referências curriculares dependerá de consulta às comunidades e ao Movimento Quilombola, fica acordado que a construção do PPP “[...] deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território [...]” (BRASIL, 2012, p. 71). Nesse processo, será levada em consideração a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes tradicionais, na perspectiva do diálogo horizontal defendido pelos estudos decoloniais e pela ecologia de saberes (SANTOS, 2007), a luta pelo território, o etnodesenvolvimento⁴⁰, a sustentabilidade e a cultura da comunidade (BRASIL, 2012).

³⁹ Podemos inferir essas considerações a partir da leitura do artigo 38, o qual esclarece: “A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem: I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas; [...] V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história; [...] VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmios estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola”.

⁴⁰ O entendimento de etnodesenvolvimento presente das DCNEEQs possui uma relação aproximada como o conceito definido pelo antropólogo mexicano Guillermo Batalla (1982), que o estabelece como a capacidade de

No que concerne à gestão e à organização escolar, as DCNEEQs estabelecem que deverá ser realizada prioritariamente por membros das comunidades quilombolas e orientada pelos princípios da gestão democrática. Logo, priorizará, assim como vimos nos eixos anteriores, pelo diálogo horizontal com as comunidades atendidas pela instituição e pautará sua atuação na consulta ao Movimento Quilombola, seja ele o local, o regional ou o nacional, articulando o trabalho da gestão institucional com o exercício da gestão do conhecimento, levando em consideração o que ficou estabelecido na matriz curricular e no projeto político-pedagógico⁴¹ (BRASIL, 2012).

Em relação à formação de professores (inicial e continuada) para atuar na educação escolar quilombola, cabe ponderar que existem profissionais que se encontram nessa modalidade sem necessariamente trabalhar em uma escola localizada em território quilombola, uma vez que inúmeras instituições vizinhas às comunidades recebem seus estudantes. Ênfase, ainda, que nem sempre o(a) professor(a) que atua na escola localizada em território quilombola é um membro da comunidade. Embora as DCNEEQs estabeleçam que os professores (as) que trabalhem nessas escolas sejam preferencialmente quilombolas, essa ainda é uma realidade distante.

O que esses segmentos profissionais têm em comum é o fato de que, durante sua trajetória profissional, não tiveram acesso a uma formação inicial e continuada contextualizada à realidade das comunidades quilombolas. Quando pensamos na conjuntura das escolas rurais, esse problema ganha contornos mais agravantes, pois a maioria desses profissionais não possui formação em magistério ou em licenciatura, requisitos necessários para a prática pedagógica, segundo a LDBEN/96.

Com o intuito de sanar problemas associados à questão, fica garantido o ingresso por meio de concursos públicos de provas e títulos, formação inicial para professores(as) que já atuam na modalidade e para aqueles(as) que trabalham em escolas que recebem alunos quilombolas, criação e implementação de programa de Licenciatura em Educação Quilombola, articulação com instituições públicas e privadas visando à oferta de cursos de formação continuada e realização de estágios supervisionados de estudantes de licenciatura na

um povo construir suas perspectivas de futuro através da mobilização de suas experiências históricas, seus recursos e potencialidades de sua cultura. Nesse processo, serão respeitadas as aspirações do coletivo, sua autonomia e autogestão na construção de caminhos sustentáveis de estar no mundo. Dessa forma, as DCNEEQs estabelecem o etnodesenvolvimento como “[...] modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as formas de produção do trabalho e de vida.” (BRASIL, 2012, p. 63).

⁴¹ Nesse processo, deverá considerar os seguintes aspectos: “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.”

Educação Escolar Quilombola, tendo assegurado alojamento, transporte e todas as medidas de segurança necessárias (BRASIL, 2012).

Todas as diretrizes apontadas para os eixos do currículo e do PPP também deverão ser respeitadas nos processos formativos do quadro docente, priorizando o estudo sobre a formação social brasileira, estratégias de combate ao racismo e superação de toda forma de estigmatização social. Na perspectiva do diálogo horizontal entre os saberes, discutido na seção anterior, se priorizará “[...] o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico.” (BRASIL, 2012, p. 75).

A partir do apanhado histórico elaborado nesta seção, é possível perceber a centralidade do Movimento Quilombola brasileiro no delineamento e construção de marcos legais no campo da Educação Escolar Quilombola nos últimos anos. Isto fica evidente na própria concepção de processos educativos adotada pelas DCNEEQ's, ou seja, a de que não podem ser desenvolvidos sem consulta ou desarticulados das aspirações e demandas deste coletivo. Em posse de todas essas informações e das orientações que vieram sendo propostas em legislações que foram construídas tendo o Movimento Quilombola como protagonista, na seção quatro desta dissertação, analisarei como esta articulação vem acontecendo no município maranhense de Santa Helena a datar da atuação do MOQUIBOM, evidenciando suas principais ações empreendidas no campo da educação escolar através do processo que seus agentes tem denominado de retomada, entendido aqui enquanto um projeto de descolonização no campo do currículo.

4 RETOMADA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM SANTA HELENA: a experiência no CEF Othon Soares I

Neste capítulo, apresentarei e analisarei os dados obtidos através da pesquisa de campo e da aplicação das entrevistas com as lideranças do MOQUIBOM e com os (as) professores do CEF Othon Soares I, focando nos processos de disputa e construção do currículo dessa instituição. Discuto e contextualizo o que os (as) entrevistados (as) têm denominado de Pedagogia/ Ensinos Crioulos para, logo em seguida, analisar como tem se dado esse processo de retomada no campo da educação, que aqui tem sido entendida enquanto processo de descolonização curricular.

4.1 Construindo uma Pedagogia Crioula: exercícios de descolonização curricular nas escolas no Território Pau Pombo

A primeira vez que tomei contato com as categorias Ensinos Crioulos e/ou Pedagogia Crioula, quase sempre usadas no mesmo sentido, ou seja, o da construção de saberes articulados aos contextos e interesses das comunidades quilombolas, foi durante as minhas iniciais incursões no campo. Ao longo dos diálogos que mantive nos últimos dois anos junto aos professores (as) e lideranças de Pau Pombo, pude me aproximar das perspectivas destes em relação aos significados que tais premissas carregavam.

Uma das perguntas presentes no roteiro de entrevistas, que elaborei para a coleta dos dados, priorizava investigar, a partir da percepção do(a) entrevistado(a), como as escolas do território Pau Pombo, sobremaneira a Othon Soares I, vinham oportunizando espaços/aberturas para o diálogo com o MOQUIBOM na construção de projetos pedagógicos e curriculares. Na entrevista concedida pela professora Elizabete Santos, pude compreender que, apesar dos esforços empreendidos pelas lideranças do movimento, a construção desses espaços tem sido realizada com enfrentamento por conta da resistência dos gestores da educação no município de Santa Helena em atender as demandas oriundas das comunidades.

No entanto, segundo a professora, desde meados de 2019, algumas conquistas foram significativas para o fortalecimento dessa luta. Dentre estas, ela cita o recente processo de junção das escolas quilombolas de Santa Helena em núcleos administrativos e pedagógicos presentes nos próprios territórios (antes as escolas estavam ligadas a polos urbanos do município), a reivindicação de professores (as) e gestores (as) residentes nas comunidades e que, de alguma forma, possuem vínculos com o MOQUIBOM e a construção de processos

formativos alinhados as diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e da educação contextualizada. Cada um desses aspectos será explorado mais adiante.

Quando interrogada acerca de como essa nova realidade tem sido articulada aos saberes curriculares em construção, ela informa:

Estamos conversando e dando ênfase no nosso povo, nossos anciões que é o nosso povo da EJA⁴², nosso foco é alfabetizar os nossos anciões para que possa se desenvolver que isso pra nós é uma grande importância, nossos anciões letrados. Então esse é o nosso objetivo agora e daí alfabetizar nossas crianças da melhor maneira possível com ensinamentos crioulos, de uma maneira bem satisfatória para todos.⁴³ (SANTOS, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Durante todo o diálogo mantido na ocasião dessa entrevista, a professora enfatiza a necessidade de articular os saberes dos anciãos da comunidade, assim consideradas as pessoas mais velhas dos núcleos familiares do território, junto aos saberes escolares, fazendo-se urgente, portanto, a inserção dessas pessoas na cultura do letramento, para que estes ensinamentos sejam veiculados não apenas através da oralidade, mas, também, através da escrita.

Nesse sentido, enfatizo que Pedagogia Crioula e/ou Ensinamentos Crioulos têm sido entendidos neste trabalho enquanto exercícios de descolonização curricular e, portanto, de descolonização epistêmica, na medida em que busca articular de forma horizontal saberes que vieram ao longo da história sendo apagados ou negligenciados pela norma dominante com saberes escolares presentes nos materiais didáticos e nas diretrizes curriculares específicas para a Educação Básica (SANTOS, 2019; GOMES, 2019). Assim, em diálogo com Arroyo (2012), venho buscando entender os anciãos e as anciãs do território Pau Pombo como os denominados Outros Sujeitos⁴⁴ que geram outras pedagogias/outros saberes curriculares alinhados as experiências sociais e pautado na autonomia e emancipação. Em variadas situações do trabalho de campo, esses saberes foram acionados por parte dos (as) entrevistados (as) com o intuito de reforçar o argumento de que se tem buscado articular esse

⁴² Educação de Jovens e Adultos.

⁴³ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁴⁴ [...] os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes a ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, aos despojos de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações e coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros da educação popular. (ARROYO, 2012, p. 24).

currículo escolar com os saberes ancestrais e tradicionais presentes na comunidade. Sobre essa questão, Naildo Braga acrescenta ainda:

Partindo do princípio de que as nossas comunidades quilombolas digamos ficaram esquecidas durante um bom tempo, o fortalecimento dessa luta a partir de 2010 pra cá, que a gente teve que fazer um resgate de muita coisa. O resgate da nossa própria história, o resgate da nossa ancestralidade, da nossa própria cultura, um resgate de muita coisa dentro da luta dessas comunidades quilombolas. Então, o nosso entendimento é que, o nosso grito de guerra, o nosso foco principal da luta é a titulação do território e nós entendemos que a educação ela precisa caminhar lado a lado com a luta pela titulação do território. E pra isso você precisa conhecer as suas origens, você precisa conhecer a sua história e você precisa conhecer e respeitar a sua própria cultura. Então a escola é fundamental nesse papel pra que a criança ali dentro da escola ela já comece a ter entendimento e conhecimento da própria história dela e do que se precisa fazer pra manter viva algumas tradições e manter viva a luta pelo território para garantir o direito de existência dessas comunidades⁴⁵. (BRAGA, 2020, informação verbal).

Importante mencionar que os sentidos atribuídos ao termo “crioulo” ou “crioula” por parte desses (as) professores (as) e lideranças do MOQUIBOM passaram por um processo de disputa e ressignificação. Nas distintas regiões da América Latina que foram alvos do projeto da colonização Ibérica, a categorização de crioulo(a) possui diferentes cargas semânticas. Nas colônias espanholas, crioulo(a) era uma denominação usual para os descendentes de europeus nascidos no território colonial. Já na América portuguesa, essa categoria veio sendo construída tendo por base uma série de injunções negativas por meio da noção biologizada de raça, principalmente por meio da ideia de mestiçagem⁴⁶, onde eram considerados crioulos os descendentes de africanos nascidos na colônia. Conforme aponta Munanga (2020), na maioria das vezes, o termo veio sendo usado, também, como sinônimo de “mulato (a)”⁴⁷, que seria a pessoa nascida a partir de uma relação inter-racial (branco + negro). A partir do final do século XIX e início do século XX quando as teorias raciais, vestidas de um suposto cientificismo, passam a penetrar de forma maciça no pensamento

⁴⁵ Entrevista concedida em 15 de novembro de 2020, na comunidade Pau Pombo.

⁴⁶ Munanga (2020, p. 23-24) aponta que não obstante as ambiguidades do conceito de mestiçagem, as abordagens raciologistas que buscaram definir o que é o (a) mestiço (a) se interessaram principalmente pelo “cruzamento” entre as “grandes raças” definidas *a priori*. Embora essa abordagem tenha sido a mais criticada e combatida ao longo do século XX e XXI, tendo em vista que não possui nenhum fundamento científico, foram seus pressupostos ideológicos que vieram dominando os estudos sobre mestiçagem. Segundo o antropólogo, a ideia de mestiçagem dentro desse construto racial, é responsável pela definição de categorias cognitivas largamente herdadas da colonização que possuem um conteúdo mais ideológico do que necessariamente biológico.

⁴⁷ Todas essas categorias estão sendo tensionadas neste trabalho. Considero que o imaginário coletivo construído em torno da categoria de “mulato (a)” é um dos exemplos mais nefastos do racismo ambíguo que alicerça a sociedade brasileira. Com isso quero ratificar que por mais que os discursos midiáticos, literários e do senso comum tentem provar que vivemos em uma democracia racial, o simples fato de categorizar determinados grupos e sujeitos com conceitos carregados de perjúrio - posto que “mulato (a)” vem de mula, que é o cruzamento de uma égua com um burro – só comprova as violentas heranças coloniais que assentam nossa formação social e trazem incontáveis prejuízos para os grupos que historicamente são afetados por essa estrutura racista (GONZALEZ, 2020).

social brasileiro, a pluralidade racial que nasce a partir do processo de expansão colonial é vista como um empecilho para a construção de uma nação forte e desenvolvida (MUNANGA, 2020; GONZALEZ, 2020).

Em termos gerais, constituiu-se um ideal de que o progresso só seria alcançado se a sociedade embranquecesse e eliminasse toda “[...] à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira [...]” (MUNANGA, 2020, p. 54). Dessa forma, a categoria de crioulo(a), assim como as outras distintas categorias de classificação racial, veio sendo perpetuada a partir de um imaginário carregado de estereótipos e violência.

Os usos que os(as) professores(as) e gestores(as) da educação quilombola de Pau Pombo têm feito da categoria “crioulo(a)” e dos seus significados é com o intuito de tensionar e reverter às noções injuriosas que carregam o termo, utilizado em variadas situações como forma de xingamento, transformando-o em estímulos e combustível para o enfrentamento.

Em conformidade com Gomes (2019), enfatizo que esse processo de descolonização curricular encabeçado pelos professores(as) e lideranças do território Pau Pombo e possibilitado pelo potencial daquilo que estes sujeitos têm chamado de Pedagogia Crioula, não se dá de forma genérica. É um exercício de descolonização que adota uma especificidade, ou seja, ele tem acontecido a partir das perspectivas do Movimento Negro, e dos seus distintos segmentos, com foco em “[...] uma educação democrática, pública, laica e antirracista [...]” (GOMES, 2019, p. 235). Descolonizar as pedagogias e os currículos só é possível, no entanto, se, em paralelo, ocorrer um processo de construção de outro olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus saberes e a forma como estes são produzidos, ou como sugere a professora Elisabete Santos:

[...] ainda tem muitas curvas a serem traçadas, mas ela está num desenvolvimento aí que nós vamos ver que nós estamos tentando descolonizar a mente de muitos educadores e de muitas pessoas. Porque a gente sabe que ela não era uma coisa correta porque nós vivia todo mundo com a mente colonizada. No momento que começamos a abrir nossa mente, a ouvir, a entender, a aprender, a aplicar e desenvolver dentro das nossas comunidades e quilombos aí vai tomando outra direção.⁴⁸ (SANTOS, 2021, informação verbal, grifo nosso).

Portanto,

[...] a compreensão de que existe uma perspectiva negra decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações [...]. (GOMES, 2019, p. 235).

⁴⁸ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

Um dos exemplos mais enfáticos dessa descolonização curricular, da qual a escola Othon Soares I tem sido partícipe, é o que esses sujeitos, organizados em coletivo, têm denominado de retomada da educação nos territórios quilombolas no município. Esse é um processo que vem sendo discutido ao longo dos últimos anos, mas que só tomou forma no segundo semestre de 2020 quando o MOQUIBOM, juntamente aos (às) professores (as) da educação quilombola em Santa Helena, resolveram radicalizar suas demandas, chegando mesmo a paralisar as aulas e participar de reuniões na câmara de vereadores portando abaixo-assinado onde constava uma das principais proposições para a educação escolar quilombola ali reivindicadas: a de professores(as) e gestores(as) que residissem nos territórios quilombolas e estivessem alinhados(as) aos interesses dessas comunidades (Figura 13).

Figura 13 - Abaixo-Assinado elaborado pelos (as) professores (as) do CEF Othon Soares I em maio de 2021.

Quilombo Pau Pombo 11 de Maio 2021.

A Comunidade Quilombola de Pau Pombo, município de Santa Helena - Maranhão, vem através desta carta reivindicar seus direitos dentro da comunidade escolar do Quilombo Pau Pombo, buscando melhorias para nossos alunos, dentro da Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012, artigo 8º parágrafo IV, onde nos assegura de termos direito a; presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; Nós como as outras comunidades quilombolas do nosso território queremos priorizar os educadores que temos em nosso quilombo independente de questões políticas.

Ficando assim o nosso mapeamento para gestão e educadores do Quilombo Pau Pombo:

Gestão - e Gilmaria

Educadores - Maria Tonide, Izabel, Simone, Edna, Maria José, Evanilma.

Assinaturas: Evanira dos Santos, Maria Dalva Santos, JAILSON DOS SANTOS, Karina Jansen, Glis Regina Ferreira dos Santos, Nelyde de Jesus F. Diniz, Gilmaria Alves Brito, Neuma de Jesus R. Costa, Maria das Dores Maria Frazão, Maria Z

Fonte: Autor (2021).

A pesquisa de campo me possibilitou analisar que esse assunto, o da designação de professores(as) e gestores(as) para atuar na escola Othon Soares I, assim como nas outras escolas dos Quilombos-Membros de Pau Pombo, era tratado com recorrente ênfase e fora o responsável pelos sucessivos atritos ocorridos entre a comunidade escolar e os responsáveis pela gestão da Educação Básica no município. No documento anteriormente reproduzido, se tem indícios de que a escolha desses (as) profissionais geralmente obedecia mais a critérios que envolviam trocas de favores políticos do que aos interesses da comunidade.

Em algumas das entrevistas que realizei durante a etapa de coleta de dados, observei que esse tema geralmente provocava animosidade por parte das lideranças e professores (as) de Pau Pombo, envolvendo acusações de omissão e mero interesse pessoal por parte desses (as) professores (as), que eram designados pela Secretaria Municipal de Educação, sem nenhuma preocupação com o processo educativo dos (as) estudantes. Por conta dos limites éticos que procurei obedecer enquanto pesquisador optei por não reproduzir esses trechos, tendo em vista que não realizei entrevistas com os outros lados envolvidos nessa disputa. No entanto, esse era um tema que sempre precisei tratar com cuidado até por conta das reações que ele provocava nos(as) entrevistados(as).

A partir da leitura do abaixo-assinado, percebemos, também, que os (as) professores (as) estão cientes de alguns dos aspectos legais que legitimam esse processo de retomada. Dentre esses documentos normativos, o texto cita as DCNEEQ's, mais precisamente o parágrafo quatro do artigo oito, que trata dos requisitos necessários para que se garanta o cumprimento dos princípios da Educação Escolar Quilombola⁴⁹ (BRASIL, 2012). Desse modo, todas as reivindicações que têm sido realizada por parte dos(as) professores(as) e lideranças têm encontrado respaldo nesse documento. No entanto, várias dessas diretrizes vinham sendo negligenciadas e descumpridas pela gestão educacional no município, o que exigiu uma postura mais combativa por parte dessas comunidades com o intuito de garanti-las:

Então nós estamos fazendo essa retomada. Hoje eu posso dizer claramente que estamos fazendo retomada. Hoje estamos tomando a educação. Impondo a educação que queremos para os nossos filhos de uma maneira simples e trabalho lento. A gente sabe que a gente quer um passo grande, mas nós estamos indo passo a passo trabalhando com os professores, todos profissionais nossos, uma luta que a gente conseguiu conquistar. São todos moradores das próprias comunidades quilombolas. Quem não é da própria comunidade quilombola que tá trabalhando, mas ele é de outra comunidade quilombola e vem trabalhar nessa. Então pra nós é uma conquista dos professores todos quilombolas e da nossa direção todos quilombolas. Então eu

⁴⁹ IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 64).

creio que dentro do município de Santa Helena, a retomada da educação é um avanço [...].⁵⁰ (SANTOS, 2021, informação verbal).

O professor Antônio José Pavão, liderança do MOQUIBOM e gestor da referida instituição, conta como foi presenciar a retomada encabeçada por esse coletivo a partir da sua perspectiva:

Olha, no princípio não foi fácil. Teve uma própria resistência da própria Secretaria de Educação que, por sua vez, decidiu fazer resistência. Inclusive a própria comunidade onde Naildo⁵¹ mora, que é a Comunidade de São Raimundo⁵², fez resistência e fechou a escola porque a Secretaria e o prefeito não queria atender o pedido da comunidade. Então partiu das comunidades de Pau Pombo de fazer resistência, de impor e dizer ali para as autoridades maiores que a gente não queria mais esse tipo de professores que não valorizavam a nossa cultura, que não valorizava os nossos meios e os nossos métodos de viver dentro da nossa comunidade. Então partiu muito desse pressuposto da gente entender realmente o que nós queríamos para a educação dos nossos filhos, do pessoal, para um sobrinho, nossos sobrinhos, parentes, enfim. Então partiu basicamente disso, da resistência das comunidades.⁵³ (PAVÃO, 2021, informação verbal).

A fala do professor indica, no entanto, que esse processo não tem sido realizado sem resistência por parte da SEMED de Santa Helena e dos seus agentes. Esse é apenas um dos variados aspectos que tenho considerado como as barreiras e/ou entraves, na ordem de fatores burocráticos e pedagógicos, que encontrei ao longo do trabalho de campo, que dificultam ou adiam a efetivação de uma Pedagogia Crioula. Ou seja, no nível prático, essas reivindicações tem se deparado com um cenário educacional adverso que precisa ser trabalhado no intuito de efetivação de uma educação diferenciada.

Isso torna evidente que a retomada no campo da educação e do currículo não se dá sem a ausência de uma correlação de forças ou por meio de antagonismos de ideias. Aspectos estes que corroboram com as reflexões propostas por Arroyo (2013, p. 113) quando este vai entender o território educacional e curricular como uma constante disputa de interesses, onde os sujeitos sociais e suas experiências buscam constantemente se afirmarem no campo do conhecimento, posto que estes (as) profissionais passam a entender que suas experiências sociais produzem saberes e que a maioria dos conceitos abstratos, que circulam nesses espaços formais de educação “[...] aparecem distantes das suas vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação.” (ARROYO, 2013, p. 115).

Pensando especificamente na realidade do CEF Othon Soares I, entre esses entraves pedagógicos, eu destaco a ausência ou incompletude de um Projeto Político

⁵⁰ Professora Elizabete Santos em entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁵¹ Naildo Braga, liderança do MOQUIBOM do Território Pau Pombo e um dos principais interlocutores deste trabalho.

⁵² Quilombo-Membro do Território Pau Pombo.

⁵³ Entrevista concedida em 20 de setembro de 2021 por meio de videoconferência.

Pedagógico (PPP) contextualizado aos princípios e diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Veiga (1995) aponta que o PPP fundamenta a organização do trabalho pedagógico em dois níveis complementares “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, buscando preservar sua função de totalidade” (VEIGA, 1995, p. 14). Além disso, o PPP estabelece a capacidade da escola delinear sua própria identidade, significando “[...] resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.” (VEIGA, 1995, p. 14).

Sobre o PPP para a Educação Escolar Quilombola, as DCNEEQ's definem o seguinte:

§1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território. § 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar: I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. § 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento⁵⁴ e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2012, p. 71).

No início da coleta de dados, após a confirmação de que a escola possuía um PPP, meu interesse esteve voltado em ter acesso a esse documento, pois considerava que ele seria primordial para a análise de aspectos relacionados à construção das práticas curriculares desenvolvidas na escola. De acordo com as informações que me foram disponibilizadas naquela ocasião, pude averiguar que o PPP estava sob posse da antiga escola núcleo, localizada no perímetro urbano do município. Porém, após o contato com a gestão da referida instituição, me foi esclarecido que ali ninguém tinha conhecimento de tal documento. Algumas das professoras do CEF Othon Soares I, que confirmaram a existência deste, continuaram reafirmando que o projeto havia sido construído e encaminhado para a aprovação por parte da escola núcleo, no entanto, sua devolução não aconteceu. Com o avanço da pesquisa de campo, fui constatando que, assim como o tema indicação de professores (as), tocar neste assunto era sempre um campo delicado, pois envolvia informações diversas e, em variados momentos, imprecisas. Contrariando o meu planejamento inicial, não tive acesso a

⁵⁴ Ver nota de rodapé 39.

esse documento, porém reuni no quadro abaixo algumas informações sobre o PPP que aparecem nas entrevistas que realizei.

Quadro 2 - Falas dos (as) entrevistados (as) quando questionados acerca do conhecimento sobre PPP do CEF Othon Soares I.

-Eu participei de uma parte desse PPP e pelo pouco conhecimento que eu tive dele, eu acho que ele não corresponde muito a articulação da comunidade escolar, eu acho que ele não condiz muito com a realidade da nossa comunidade. A comunidade escolar ainda não viu o que tem nesse PPP, só os professores que participaram e a direção da escola que participaram desse PPP e eu acho assim que um pouco de conhecimento que eu tenho dele, ele não condiz muito com a realidade do quilombo. Eu participei, digo assim eu participei (entre aspas) porque a gente sentou uma tarde inteira e não resolveu nada porque foi tudo assim em cima da hora. Eles chegaram, não avisaram a gente: “-olha, os professores pra se reunir com os outros funcionários pra fazer, pra entregar com dois dias, três dias”. A gente ficou naquela correria, eu ainda busquei o PPP antigo, consegui uma cópia porque a outra diretora da escola tinha uma cópia dele, ela conseguiu pra mim e ela disse: “-eu vou conseguir porque é pra ti”. Aí em cima dele a gente fez o outro, só foi mudado algumas coisas, tipo, quantidade de alunos, quantidade de alguns materiais que tinha na escola, quantidade de funcionários, função de cada um que foi mudado (alguns foram mudados). E foi assim numa correria.⁵⁵

- No momento ainda não. Não sei ainda, para falar a verdade. Faz pouco tempo que eu entrei na escola.⁵⁶

- Como eu havia falado para você eu não tenho conhecimento e ainda não alcancei em mãos. Seria então uma resposta que não saberia te dar com exatidão, mas eu sei sim da existência dele.⁵⁷

-Eu já ouvi alguém falando sobre esse Projeto, mas não sei nada sobre ele. Não tenho lembranças se já foi citado alguma dessas coisas.⁵⁸

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Como já mencionado, tenho analisado que a ausência de um documento, que oriente a sistematização curricular do CEF Othon Soares I e ordenado de acordo com os princípios e fundamentos da Educação Escolar Quilombola, tem dificultado esse processo de

⁵⁵ Professora Gilmara Alves em entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁵⁶ Professora Rosimeire Jinkings em entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁵⁷ Professora Simone da Conceição em entrevista concedida em 20 de agosto de 2021 na Escola Othon Soares I.

⁵⁸ Professora Izabel Cristina Frazão em entrevista concedida em 20 de agosto de 2021 na Escola Othon Soares I.

retomada nos aspectos pedagógicos e administrativos. Além disso, menciono o fato da rede municipal de educação de Santa Helena ainda não ter sido contemplada com um programa específico de distribuição de materiais didáticos contextualizados às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

No entanto, esse fato não tem impedido que os(as) professores(as) e lideranças residentes em Pau Pombo desenvolvam estratégias de curricularização em prol de uma educação contextualizada, realizando a retomada no campo da educação escolar por meio do aproveitamento e valorização dos saberes que nascem da realidade concreta desses sujeitos (ARROYO, 2013).

Em diálogo com Gomes (2017), tenho classificado esses saberes em três campos que não se anulam e são complementares entre si: retomada no campo dos saberes políticos, identitários e estético-corpóreos. Ao pontuar que esses saberes estão sendo interpretados aqui de forma complementar, quero dizer que na dimensão do real vivido eles têm sido construídos de forma articulada, às vezes um estando imbricado no outro. Dessa forma, optei por apresentá-los de forma seccionada apenas como um recurso didático que me facilitou o processo de organização e análise do conjunto de dados que obtive durante a pesquisa.

4.2 Retomada no campo dos saberes políticos

O que tem sido aqui denominado de saberes políticos possui uma ligação aproximada com as ações construídas pelo MOQUIBOM em prol de políticas curriculares e educacionais voltadas para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola no CEF Othon Soares I. São saberes que nascem da experiência concreta e que tensionam os saberes curriculares com o intuito de reconhecer esse movimento enquanto sujeito epistêmico, com competência de discutir os mais variados temas e propor soluções para a implementação de políticas e diretrizes educativas, ao passo que reeduca o olhar da comunidade escolar sobre o próprio movimento quilombola e a luta por ele empreendida (GOMES, 2017).

Para discutir esse campo, selecionei algumas dimensões que considero fundamentais: o remodelamento do processo de nucleação⁵⁹ das escolas quilombolas no território Pau Pombo, a reivindicação de professores(as) e gestores(as) quilombolas, a

⁵⁹ Art. 27- Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional e Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança (BRASIL, 2012, p. 70).

oportunização de espaços para o diálogo com o MOQUIBOM por parte da escola e a construção de programas e cursos de formação inicial e continuada para os(as) professores(as) em exercício.

Os dois primeiros aspectos já vieram sendo discutidos na seção anterior. Cabe reafirmar que estas demandas, asseguradas pelas DCNEEQs, já vinham sendo reivindicadas a longo prazo pelo MOQUIBOM e pela comunidade escolar, porém, sem a possibilidade de um acordo com a SEMED do município. Foi a partir de posturas mais incisivas, como a ocupação das escolas e paralização das aulas, que o movimento conseguiu êxito.

No que diz respeito aos espaços possibilitados pela escola para o diálogo e escuta com o movimento, a professora Gilmar Alves Brito informa:

A gente está sempre priorizando espaços, momentos de roda de conversa, reuniões, encontros com o movimento, falando sobre a cultura, sobre a educação, o movimento dentro da escola e as prioridades que a escola tem devido a ser escola quilombola. A gente tem muitos direitos, muitos deveres, e muitos desses direitos são passados em branco por falta de conhecimento, e isso sempre estão atentando a gente a isso, e aí tem sempre uma roda de conversa. Muitas vezes não é dentro da escola, por falta de espaço, mas sempre quando tem as reuniões, os encontros, a comunidade escolar sempre tá presente nos encontros. E são todos, graças a Deus, bem recebidos, tanto o movimento com a comunidade escolar, com a comunidade escolar e o movimento quilombola⁶⁰. (BRITO, 2021, informação verbal).

Por meio das informações prestadas pela professora, podemos notar que os saberes políticos produzidos pelo MOQUIBOM e presentificados nos espaços de contato entre este e a comunidade escolar de Othon Soares I, tem atuado na reeducação do olhar acerca da condição dos quilombolas enquanto sujeitos de direitos perante a um Estado que veio operando historicamente na negação e invisibilização desse segmento. A partir da sua experiência pessoal enquanto membro do movimento, a entrevistada ainda destaca que a presença de professores(as) da escola nos encontros e assembleias realizadas pelo MOQUIBOM é recorrente, o que tem possibilitado a construção de projetos em comum para a comunidade de Pau Pombo.

No entanto, quando se trata especificamente de realizar esse debate em sala de aula, junto aos discentes, essa temática tem sido tratada com certo cuidado por parte de algumas dessas professoras, pois estas ainda temem que essa discussão acerca das lutas empreendidas pelo MOQUIBOM seja muito complexa para o entendimento daqueles. A professora Simone da Conceição compartilhou quais são as estratégias curriculares que ela vem adotando para tratar dessas questões junto aos seus alunos dos anos iniciais:

⁶⁰ Entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

[...] como eu trabalho com o quarto e o quinto ano, eu procuro não aprofundar muito esse lado de fora, desses protestos. Eu sempre tento mostrar um pouco do lado valioso também. Qual seria esse lado? A parte da cultura. Porque nós vivemos na comunidade e sabemos que toda a comunidade em si ela tem uma cultura, ela tem um festejo, então ela tem uma tradição. O movimento MOQUIBOM também ele não é só de protestos, ele também vem buscando resgatar o valor do negro lá atrás. Que apesar de ter histórias sofridas, mas sempre foi povo guerreiro, nunca desistiram. Então, eu sempre procuro na minha sala de aula, eu sempre procuro relembrar, buscar tradições do movimento em determinados povoados [...].⁶¹ (CONCEIÇÃO, 2021, informação verbal).

Ao tratar do MOQUIBOM e de sua atuação, a professora busca articular elementos que ela considera como partes constituintes de uma cultura ou tradição das comunidades quilombolas do território Pau Pombo, a exemplo dos festejos, em detrimento da dimensão mais dura do enfrentamento. Ao afirmar que o movimento não se resume meramente aos protestos que tem realizado ao longo dos seus dez anos de existência, ela recupera essa dimensão da vida social que não é feita apenas de resistência e luta, mas de fruição, descanso e confraternização. Santos (2019) sugere que isto também é parte dos ensinamentos construídos pelas epistemologias do Sul, ou seja, o de que “[...] há momentos e contextos de sociabilidade e convívio social que são experienciados como se não houvesse qualquer dominação e, portanto, como se não fosse necessária qualquer resistência ou luta.” (SANTOS, 2019, p. 223).

Em relação à dimensão dos cursos de formação inicial e continuada para os professores que atuam no CEF Othon Soares I, o MOQUIBOM, ao longo dos últimos anos, vem buscando estabelecer parcerias com instituições públicas de ensino no intuito de garantir formação em exercício para os(as) profissionais da educação dos territórios quilombolas de Santa Helena. Essa é uma demanda que tem ganhado mais atenção por parte do movimento logo após o processo de substituição dos(as) professores(as) sem ligação nenhuma com as comunidades por professores(as) quilombolas, tendo em vista que estes, em sua maioria, ainda não possuem formação em magistério. Sobre essa questão, Naildo Braga afirma:

Sobre a educação a gente tem trabalhado bastante a questão da formação de professores e trabalhando sempre com os professores do próprio território. Pra isso a gente já conseguiu trazer cursos de formação através da UEMA e a gente conseguiu um período de doze meses que foi esse que aconteceu no próprio IFMA. Lá na própria instituição. Parte no IFMA e parte na comunidade.⁶² (BRAGA, 2021, informação verbal).

Uma das parcerias estabelecidas pelo MOQUIBOM, e mencionada pela liderança no trecho destacado, aconteceu com o Instituto Federal de Educação do Maranhão no ano de

⁶¹ Entrevista concedida em 20 de agosto de 2021 na Escola Othon Soares I.

⁶² Entrevista concedida em 15 de novembro de 2020, na comunidade Pau Pombo.

2019. A partir das provocações do movimento ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) dessa instituição, delineou-se uma ação formativa que foi realizada junto aos (às) docentes e lideranças comunitárias residentes nos territórios Pau Pombo e Vivo, ambos localizados no município em questão, tendo como participantes os(as) profissionais que atuavam na educação escolar nessas comunidades. A formatação do projeto aconteceu após algumas reuniões envolvendo a comissão organizadora institucional, lideranças do MOQUIBOM e a comunidade escolar. Nessa etapa, foi priorizada a escuta e o mapeamento das principais necessidades levantadas durante os diálogos iniciais.

O curso foi oferecido em formato de oficinas, ministradas quinzenalmente em formato de alternância, ou seja: alguns módulos aconteciam no *Campus* do IFMA, outros nas escolas das comunidades, respeitando as especificidades de participação do grupo (Figura 14). Os temas escolhidos para as oficinas, em uma perspectiva interdisciplinar, envolveram variadas temáticas articuladas as diretrizes e fundamentos da Educação Escolar Quilombola.

Figura 14 - Projeto de Extensão *Educação, escolas quilombolas e formação de professores na Baixada Maranhense.*



Fonte: Autor (2020).

Sobre a importância desse curso de formação para a atuação desses (as) docentes, reuni as seguintes percepções:

Quadro 3 - Falas dos (as) entrevistados (as) quanto sua experiência no curso de formação oferecido pelo IFMA Campus Pinheiro.

-Primeiramente a gente tem que falar que quem deu a primeira oportunidade para a gente ter uma formação através de um curso de extensão foi o IFMA, através do professor Saulo⁶³, que é isso nos possibilitou vivenciar e ver a educação de uma outra forma e também abriu nossos olhos para que a gente brigasse realmente pelos nossos professores. A partir desse curso de extensão que foi disponibilizado pelo IFMA que o MOQUIBOM, os articuladores e os líderes das comunidades entenderam o quanto é importante a gente brigar pelo professor da comunidade, brigar por formações cada vez mais, sejam formações de curso de extensão, de licenciatura voltada para a educação⁶⁴.

-Tive acesso a muito conhecimento, muita informação sobre a educação quilombola que eu não conhecia, como a base curricular quilombola, das diretrizes, eu não conhecia, hoje eu tenho em mãos, adquiri no curso, em cima dela eu tive muito conhecimento de coisas, direitos que a gente tem como quilombola e nossas escolas que a gente não buscava, não brigava por isso, não estava atento porque não conhecia, assim como muitos professores que ainda não conhecem muitas leis que a gente não sabia que tinha onde buscar nossos direitos a gente não conhecia. Então eu aprendi muito na formação, aprendi muitas atividades, muito jeitos de trabalhar com a educação quilombola que a gente não trabalhava, até mesmo por falta de conhecimento.⁶⁵

- Acredito que a maior conquista é a nossa retomada das escolas. Nós ter retomado nossa educação. E também nossos cursos de formação, a gente teve um pelo IFMA, com os cursos que a gente teve também pela UEMA em parceria com a professora Marivânia, que também foi uma grande conquista.⁶⁶

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Estabelecendo uma relação entre os trechos das entrevistas destacadas, pode-se perceber que alguns desses(as) professores(as) só passaram a ter conhecimento de algumas das legislações que regulamentam a Educação Escolar Quilombola, a exemplo das DCNEEQ's, a partir dos conhecimentos compartilhados durante a realização do curso. Um dos impactos mais significativos desses aprendizados para esses profissionais seria o estímulo

⁶³ Saulo Barros da Costa, professor de Geografia, agente da Comissão Pastoral da Terra e coordenador do referido projeto de extensão.

⁶⁴ Professor Antônio José Pavão em entrevista concedida em 20 de setembro de 2021 por meio de videoconferência.

⁶⁵ Professora Gilmara Alves Brito em entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁶⁶ Professora Elizabete Santos em entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

provocado pelo curso na sua mobilização para o processo de retomada do campo educacional realizado a partir de 2020.

Outra parceria mencionada pelos(as) professores(as) e lideranças no quadro em destaque, esta sendo mais duradoura, tem acontecido com o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade (LIDA)⁶⁷, ligado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e coordenado pela professora Marivânia Leonor Souza Furtado. Dentre as atividades de extensão realizadas pelo Grupo, encontram-se os cursos de formações para Movimentos Sociais e comunidades tradicionais, que buscam articular debates acerca de processos educativos em espaços formais e não formais dentro das comunidades quilombolas. Na Baixada Maranhense, a atuação do grupo não tem se resumido ao município de Santa Helena, sendo que este vem realizando atividades pontuais em outros municípios como Bequimão, São Bento e Peri Mirim, por exemplo.

A partir das provocações e escutas realizadas com o MOQUIBOM, uma das conquistas mais significativas dessa colaboração com o LIDA veio sendo delineada entre os anos de 2020-2021 que culminou na criação da Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ), a primeira no estado, que será oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* São Bento, através do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica no Maranhão (PROETNOS)⁶⁸. Articulada as orientações estabelecidas pela DCNEEQ's para a formação inicial de professores (as) da Educação Escolar Quilombola⁶⁹, durante a *I Jornada de Ciências Humanas e Sociais*⁷⁰ a professora Marivânia Leonor Souza Furtado compartilhou como tem se dado a organização dessa Licenciatura:

Como mais uma conquista dos mais fortes, e assim estou entendendo os povos e comunidades tradicionais, e aqui agora, especificamente, os quilombolas, nós teremos também nesse programa de formação docente (O PROETNOS) a primeira licenciatura em Educação Quilombola no Maranhão. E a gente também observa, a partir das referências que a gente tomou para elaborar um projeto pedagógico, que é a primeira experiência no Brasil. E aí novamente o Maranhão toma a dianteira no processo revolucionário de entender, de incluir que existem quilombolas, que existem escolarização nos quilombos, nas comunidades quilombolas que precisam

⁶⁷ Para mais informações sobre o Grupo, ver: https://www.ccsa.uema.br/?page_id=154. Acesso em: 21 out. 2021.

⁶⁸ Atualmente o PROETNOS engloba a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena e a Licenciatura em Educação Quilombola.

⁶⁹ Art 49- Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com as necessidades das comunidades (BRASIL, 2012, p. 74).

⁷⁰ Evento organizado pelo curso de Ciências Humanas/Sociologia da UFMA *Campus* São Bernardo. Todas as mesas e palestras encontram-se disponível no canal do curso: <https://www.youtube.com/channel/UCa6QmHxSHXE4rkWtGxpyojw>. Acesso em: 21 out. 2021.

ser assumidas pelos próprios quilombolas. E aí então nós temos a proposta dessa licenciatura em educação quilombola, específica e diferenciada à realidade dessas comunidades, visa formar os próprios quilombolas oriundos das suas comunidades para assumir os processos de escolarização em suas comunidades (FURTADO, 2021).

Na posição defendida pela professora, é nítido o reconhecimento da LIEQ enquanto política pública que deve ser assegurada pelo Estado, por meio da Universidade, mas que sua existência só foi possível a partir das demandas e reivindicações levantadas pelo movimento quilombola da Baixada, tendo os segmentos do MOQUIBOM e ACONERUQ como partes atuantes nesse processo de disputa da “luta dos mais fortes” por uma educação específica e diferenciada para os territórios. A Licenciatura irá contemplar professores(as) em exercício e aos candidatos(as) que concluíram o Ensino Médio ou equivalente, ou estão em vias de concluí-lo. Além deste requisito, para concorrer a uma vaga no curso (Figura 15) é fundamental que o(a) candidato(a) resida em território quilombola, o que será comprovado por meio de emissão de certidão própria para esse fim.

Figura 15 - Divulgação do primeiro vestibular para ingresso na LIEQ.

INSCRIÇÕES
01/11 a 26/11
As inscrições serão feitas na UEMA das 8H às 12:H e das 14H às 17:H

CURSO DE ENSINO SUPERIOR COM DURAÇÃO DE 4 ANOS
O edital será lançado dia 01 de Novembro

LIEQ
(Licenciatura em Educação Quilombola)
CURSO SERÁ PRESIDIDO NA UEMA

DOCUMENTOS PARA INSCRIÇÃO

- CPF (CADASTRO DE PESSOAS FÍSICA)
- RG (REGISTRO GERAL)
- XEROX DA CERTIFICAÇÃO DA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
- DOCUMENTO ASSINADO POR TRÊS REPRESENTANTES DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUE TE LIGUEM A MESMA

A PROVA ACONTECERÁ NA UEMA DIA 16 DE JANEIRO DE 2022
A PROVA SERÁ UMA REDAÇÃO

@prefeituradesaobentoma

PREFEITURA DE SÃO BENTO
O NOVO TEMPO

Fonte: Site da prefeitura municipal de São Bento (2021).

Tendo em vista que a LIEQ será ofertada no *Campus* da UEMA em São Bento, município localizado há aproximadamente 84 quilômetros de Santa Helena, a preocupação

atual do MOQUIBOM é garantir estrutura básica para que esses(as) profissionais acessem, permaneçam e concluam com êxito essa etapa. Para isso, têm sido reivindicadas, por parte da SEMED e da Secretaria Municipal de Igualdade Racial do município, políticas para transporte, alimentação e outras condições necessárias. Sobre a importância dessa conquista para a Educação Escolar Quilombola para os territórios quilombolas, o professor Antônio José Pavão pontua:

O MOQUIBOM está de forma diretamente ligada na formação, na proposta e na idealização desse projeto que é a LIEQ juntamente a professora Marivânia. Então o MOQUIBOM está diretamente junto nesse curso que é de uma valia muito grande para as comunidades e para os territórios, assim é muito importante. Porque aí a gente vai percebendo que estamos no caminho certo. Porque eu tenho certeza que o primeiro curso de extensão disponibilizado pelo IFMA foi o pontapé inicial e depois disso já está vindo aqui a LIEQ, que é pela UEMA, e aí muitos outros tenho certeza que ainda virão. Aí nós vamos fazer com que as pessoas se matriculem em massa para que a gente possa estar mostrando para o Reitor e para o diretor do polo da UEMA que existe esse público-alvo, existem essas pessoas que precisam realmente de uma licenciatura, de uma formação e de uma graduação superior. Que estamos aqui há muitos anos a espera de uma oportunidade e só agora que teve, mas não é tarde. A gente vai estar brigando para requerer mais e mais, então quanto mais vier cursos, formações e licenciaturas para a gente, vai ser muito bem vindo. É uma experiência única e ímpar que vamos ter a oportunidade de formar os nossos próprios professores, da nossa própria comunidade, que entendam a realidade e a vivência do povo da comunidade e das crianças. Então as crianças vão ter a oportunidade de sair da base já feito, de entender de onde que ele veio, qual é a sua origem e porque que ele está ali.⁷¹ (PAVÃO, 2021, informação verbal).

A partir da fala exposta, pode-se entender que o delineamento desse projeto tem acontecido a partir de consultas diretas com professores(as) quilombolas da região e com as lideranças do movimento, dando esse caráter de proposta coletiva. Mediante o entendimento do professor, a formação de profissionais da educação, que residam nos territórios quilombolas irá contribuir para que se construa, nessas crianças e jovens, um sentimento de pertencimento étnico e entendimento da realidade enfrentada pelas comunidades quilombolas. Esses são aspectos ligados àquilo que denomino de retomada no campo dos saberes identitários, que já vem sendo realizada no CEF Othon Soares I por meio de propostas curriculares que emergem do cotidiano escolar, apesar dos entraves pedagógicos e burocráticos existentes, já mencionados no corpo deste trabalho. A seguir, discuto como tem se dado esse processo.

⁷¹ Entrevista concedida em 20 de setembro de 2021 por meio de videoconferência.

4.3 Retomada no campo dos saberes identitários

Em conformidade com Gomes (2017), o que aqui tem sido entendido enquanto campo dos saberes identitários diz respeito às propostas curriculares construídas e implementadas pelos profissionais do CEF Othon Soares I, que atuam no fortalecimento de sentidos de pertencimento étnico e identitário, ao passo que trabalha com o estabelecimento de laços comunitários. Para tanto, as diversas estratégias que vêm sendo construídas têm buscado articular os conhecimentos escolares à cultura material de Pau Pombo, aos festejos, aos saberes ambientais elaborados no território, aos conhecimentos anciãos guardados pelos(as) moradores mais velhos(as) da comunidade e a desconstrução de uma narrativa acerca das comunidades quilombolas balizada em noções essencializadas e coloniais.

O conceito de identidade, aqui reivindicado, está estritamente vinculado às formulações teóricas dos Estudos Culturais⁷², que, dentre outras definições, estabelecem que a identidade é marcada por meio de símbolos, mais precisamente pela associação entre a (s) identidade (s) de um grupo e os objetos do cotidiano (WOODWARD, 2014). Nesse sentido, os (as) professores (as) do CEF Othon Soares I têm buscado fortalecer sua Pedagogia Crioula a partir da exposição e reafirmação de símbolos que definam, para aquele grupo, o que é ser quilombola. A mandala do MOQUIBOM, apresentada no capítulo dois desta dissertação, através do seu uso como bandeira, é um desses objetos que tem sido utilizado com esse fim, conforme compartilhado pelo professor Antônio José Pavão:

O pontapé inicial que o MOQUIBOM teve foi trazer a mandala. Nessa mandala tá ali escrito toda a história do MOQUIBOM, pelo que o MOQUIBOM luta, território livre, é o Bem Viver, é saúde e é educação. Então, assim, antes disso não acontecia porque eram outros gestores anteriormente. Então nesse ano aqui nós trouxemos a nossa mandala que nos representa para dentro das nossas escolas, com tambor, com as sementes crioulas, com os livros, com os utensílios utilizados pelos nossos primeiros moradores, avós, pais de terreiro, mestres, benzedeiros e tudo dentro desta mandala. Então esta mandala é representativa e estar lá dentro das nossas escolas. [...] Então isso faz com que os jovens e as crianças, todos os membros das comunidades se sintam representados ali por aquela mandala, porque sabem que ali é um espaço sagrado que conta toda a história do MOQUIBOM, porque que o

⁷² Apesar de me debruçar sobre o processo de construção da identidade étnica de quilombola nesta seção, tenho ciência de que o ato de delinear sentidos de pertencimento é um processo mais amplo e complexo do que pode parecer à primeira vista. No caso específico aqui estudado, tenho como horizonte o fato de que a identidade quilombola não é a única possibilidade de ser construída por parte desses sujeitos, tendo em vista que estes são atravessados por questões da ordem de gênero, sexo, raça, religião, geracional, etc., que atuam ou podem atuar na definição de outras possibilidades de pertencimento. Ou seja, este não é um processo simples ou estável, pois, conforme Gomes (2003, p. 171), “Possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. [...]. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes.” Conferir, ainda, a nota de rodapé 22.

MOQUIBOM luta e porque que o MOQUIBOM está ali existindo.⁷³ (PAVÃO, 2021, informação verbal).

Assim, conforme o entendimento do professor, os significados presentes na mandala produzida pelo movimento possuem um potencial significativo para trabalhar com seus discentes o fortalecimento de um pertencimento étnico e dos significados das lutas travadas pelo MOQUIBOM ao longo de sua trajetória, tendo em vista que ela sintetiza as categorias e frentes de atuação reivindicadas na construção do Bem Viver nessas comunidades. A partir desse comentário se pode entender, também, que o hasteamento dessa bandeira nas escolas do território Pau Pombo é um fenômeno recente que se alinha a esse processo de retomada da educação escolar por parte dos quilombolas, posto que quando os gestores não tinham nenhum vínculo com o movimento a sua presença não era notada.

Durante as atividades de campo que realizei, pude constatar a presença da mandala em lugar de destaque na escola (Figura 16), acompanhada da máxima: “Nós somos nossas raízes”, que também pode ser compreendida como parte constituinte desse contínuo exercício de configuração e reafirmação de uma identidade quilombola calcada na mobilização de antecedentes históricos e na ancestralidade (WOODWARD, 2014; HALL, 2014).

Figura 16 - Mandala do MOQUIBOM em destaque no CEF Othon Soares I.



Fonte: Autor (2021).

⁷³ Entrevista concedida em 20 de setembro de 2021 por meio de videoconferência.

Ainda na fala do professor Antônio José Pavão, ganha relevo a constatação de como tem sido trabalhado a reafirmação de pertencimento quilombola a partir da articulação entre os saberes curriculares e os saberes ambientais construídos em Pau Pombo, seja no manejo sustentável das sementes presentes na comunidade (as sementes crioulas⁷⁴), isto é, que estejam livres de agrotóxicos e de procedimentos de mudança genética, ou em práticas de cuidado com o território que mobilizam os saberes guardados pelos (as) anciãos e anciãs que ali residem.

As DCNEEQs já estabelecem que, dentre os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola nas suas ações e práticas político-pedagógicas, encontra-se o direito ao “[...] etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico e a sustentabilidade [...]” (BRASIL, 2012, p. 63). Ao fazer valer este princípio nas suas práticas curriculares e Ensinos Crioulos, esses(as) professores(as) têm construído conjuntamente alternativas sistêmicas⁷⁵ que podem ser entendidas como formas de adiar e/ou reverter os efeitos nocivos de uma ideia de desenvolvimento fundado na modernidade/colonialidade que, dentre outras premissas, sustenta-se na busca ininterrupta de lucros e exploração às custas dos recursos naturais e do empobrecimento de comunidades. Segundo Solón (2019, p. 14), esta lógica de dominação “[...] está causando a extinção de espécies, a perda da biodiversidade, a degradação do ser humano e o esgotamento dos limites da natureza [...]”.

Alinhadas a esses princípios, algumas das professoras do CEF Othon Soares I e lideranças do MOQUIBOM vêm participando do Programa Maranhão Verde⁷⁶, mantido pelo Governo do Estado do Maranhão por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais e, estão buscando articular às suas práticas pedagógicas esses

⁷⁴ Segundo o professor Antônio José Pavão, as sementes crioulas “[...] são as sementes da própria comunidade, aquilo que a comunidade cultiva e que não tem agrotóxicos, que está ali, que foi plantada e foi colhida com todo o cuidado e com o manuseio tradicional das comunidades e daquele agricultor que tem o seu jeito de fazer o seu plantio de acordo com a época boa da safra do ano. Então essas sementes crioulas são isso. É o feijão, é o arroz, é o milho, é a fava, é a própria semente da cabaça, que é um utensílio utilizado no dia-a-dia das pessoas que trabalham nas roças. Então, assim, pra gente é muito importante manter vivo essa tradição de das sementes sagradas dentro do nosso território.”

⁷⁵ Segundo Solón (2019, p. 15) “[...] quando falamos em construir alternativas sistêmicas, estamos nos referindo não apenas à superação do capitalismo, mas a estratégias que sejam capazes de enfrentar e superar o patriarcado, o produtivismo-extratativismo e o antropocentrismo. As alternativas não surgem no vazio. Emergem de lutas, experiências, iniciativas, vitórias, derrotas e do ressurgimento dos movimentos sociais, e aparecem em um processo muitas vezes contraditório de análises, práticas e propostas que são validadas na realidade”. Dentre essas alternativas, o autor cita as experiências construídas pelos povos tradicionais e originários como o Bem Viver, os direitos da Pacha Mama, a desglobalização, dentre outras.

⁷⁶ Para mais informações sobre o Programa Maranhão Verde, conferir: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?tag=programa-maranhao-verde>. Acesso em: 28 out. 2021.

conhecimentos. O objetivo do programa é fomentar e criar estratégias de apoio a conservação e recuperação ambiental, além de aproveitar os conhecimentos das comunidades acerca do manejo adequado dos recursos naturais. Rosimeire Jinkings, professora de História dos anos finais, compartilhou como tem sido a experiência de ser Agente Verde do território Pau Pombo:

Pesquisador: Você tem percebido a presença das lideranças do MOQUIBOM nas atividades que estão sendo desenvolvidas na escola?

Rosimeire: Sim, inclusive eu estou fazendo parte daqui do grupo Quilombo Verde, também estou indo e vamos ver o que vai dar daqui para frente.

Pesquisador: Quilombo Verde é aquele projeto de formação de agentes ambientais que está sendo desenvolvido pelo Governo do Estado, o Programa Maranhão Verde?

Rosimeire: É sim.

Pesquisador: Como tem sido a experiência nesse projeto e como você tem articulado os conhecimentos adquiridos nele com as suas atividades na escola?

Rosimeire: As atividades são plantar árvores, outro dia teve que fazer uma caminhada pela mata, apanhar os frutos que tivessem em árvores para colher as sementes e fazer a inseminação depois dessas plantas.

Pesquisador: Entendi, mas essa experiência você tem levado para sala de aula no intuito de discutir essa questão da sustentabilidade da Proteção Ambiental?

Rosimeire: É o que a gente faz. Ensinar para eles sobre cuidados com as águas, que é para não desperdiçar água e para não estar desmatando.⁷⁷

Outra estratégia curricular implementada por esses profissionais com o intuito de fortalecer os aspectos de pertencimento identitário diz respeito a práticas educativas que promovam a intersecção entre os saberes escolares, a cultura material e os saberes anciãos presentes em Pau Pombo. De acordo com o que fora compartilhado pela professora Simone da Conceição:

A gente sempre tá conversando com mais velho e adquirindo conhecimentos, contando as histórias dos avós, dos pais e assim sucessivamente. Então eu tento repassar para os meus alunos a importância que nós temos, que os nossos avós tiveram e quais foram os benefícios que os nossos avós nos trouxeram. Quem eram os nossos avós na comunidade? Que benefício os nossos avós traziam para comunidade? Exemplo: Alguém já tem uma avó que era uma excelente parteira? Alguém teve uma avó que sabia dar um excelente remédio? Fazer um chá? Então são coisas que eu trago para minha sala de aula. Uma folha de mato assim é ótimo, serve para quê? Para fazer chá para uma dor de barriga. Olha folha de tal coisa serve. [...] Resgate das lembranças boas, histórias antigas, trazendo aquele pessoal que teve história nas comunidades e o movimento em si também ele tem esse valor e o nosso propósito também é esse, resgatar quem éramos antes porque atrás de nós vieram pessoas muito importantes e nós não podemos esquecer delas porque além das lutas, já teve muitas vitórias, já teve pessoas que criaram na nossa comunidade histórias bem importantes. [...] Enfim, são esses tipos de aula e tipos de conhecimentos que eu sempre acompanho os meus alunos. [...] Eu sempre gosto de trabalhar as origens em sala de aula, trabalhar em cima da nossa cultura. As estratégias são fazer aqueles cofinhos e aquelas mensabas⁷⁸.

⁷⁷ Entrevista concedida em 30 de setembro de 2021 no CEF Othon Soares I.

⁷⁸ Entrevista concedida em 20 de agosto de 2021 na Escola Othon Soares I.

Adequado ao que foi exposto pela professora, pode-se perceber esse contínuo exercício de resgate e reivindicação dos conhecimentos guardados pelas pessoas mais velhas residentes no território como recurso de reafirmação de um pertencimento étnico, enfatizando nesse processo as suas identidades por meio do apelo a antecedentes históricos (WOODWARD, 2014). Além disso, essa prática educativa recupera uma dimensão fundamental do trabalho reprodutivo e dos aspectos comunitários presentes em Pau Pombo, que aqui estou entendendo como os saberes e fazeres intrínsecos ao cuidado do lar, da família e do apoio afetivo, a exemplo da feitura de medicamentos naturais, de utensílios domésticos (cultura material) e a realização de partos (Figura 17).

Federici (2017) nos informa que, a partir de uma análise histórica e antropológica, pode-se constatar que essas atividades vieram sendo realizadas fundamentalmente por mulheres e que, dentro da lógica da modernidade/colonialidade, passaram a ser ignoradas e/ou sistematicamente negligenciadas pela dinâmica produtivista interessada exclusivamente em bens e serviços mercantilizados. São saberes ancestrais que, apesar das tentativas de epistemícidios recorrentes, resistem com êxito a norma dominante. As epistemologias do Sul e a perspectiva decolonial nos ensinam que estes são carregados de potencial para o fortalecimento de laços comunitários e para a construção da solidariedade entre os membros de um grupo.

Figura 17 - "Nós somos nossas raízes": as sementes crioulas, as ervas medicinais e a cultura material de Pau Pombo.



Fonte: Autor (2021).

A fotografia anterior foi feita em setembro de 2021 em uma cerimônia realizada pela comunidade escolar e pelo MOQUIBOM marcando o retorno das atividades presenciais no CEF Othon Soares I, paralisadas no início de 2020 pelo agravamento da crise sanitária do COVID-19. A data coincidiu com a reinauguração da escola após uma reforma que vinha sendo realizada desde 2020, uma conquista significativa do MOQUIBOM para a educação quilombola de Santa Helena, tendo em vista que outras escolas de outros territórios também foram contempladas pela reestruturação predial. Na fotografia, que é a reprodução de uma mandala geralmente confeccionada em datas e ou/eventos importantes para a comunidade de Pau Pombo, podemos perceber alguns dos elementos que vieram sendo destacados até aqui: alimentos produzidos no território Pau Pombo por meio do manejo adequado das sementes e mudas nativas e sem o uso de pesticidas, objetos que demarcam a cultura material da comunidade (a exemplo dos cofos, abanos e cuias) e as plantas medicinais usadas de forma recorrente pelos moradores. Elementos que demarcam e reforçam um sentido de pertencimento.

Importante destacar, ainda, que o contínuo apelo a trajetórias históricas no intuito de fortalecer os laços de identidade ao território de Pau Pombo tem estado alinhado a uma preocupação política e social, por parte desses (as) profissionais, em reconsiderar alguns discursos que vieram sendo produzidos e reproduzidos em relação às comunidades quilombolas na contemporaneidade, conforme destaque na fala da professora Gilmara Alves Brito:

A gente busca muito, pesquisa, sempre tentando passar para os nossos alunos que nossos antepassados não foram escravos e sim foram escravizados. Passando pra eles, em cima das Diretrizes Curriculares Quilombola que nós temos direitos assegurados, não só direitos em papel, mas direitos que foram validados, que são reais, que a gente não faz só é buscar e que a gente não faz é lutar por nossos direitos. Então a gente está sempre buscando conhecimentos, sempre indo atrás de novas pesquisas pra tá passando isso pra eles e tentando mudar essa realidade que os livros trazem. Os livros das outras editoras trazem dizendo que fomos escravos, que somos escravos, mas sempre buscando mostrar pra eles que não somos escravos, nós fomos escravizados e que cada um de nós, nem que seja um pouquinho dos nossos antepassados, nós ainda tem esse sangue mesmo.⁷⁹ (BRITO, 2021, informação verbal).

Assim, consoante ao entendimento da professora Gilmara, é fundamental a problematização desse imaginário pedagógico que relegou aos povos e comunidades quilombolas uma narrativa estritamente vinculada a escravidão, a fuga e ao sofrimento. Estas vieram sendo reiteradas por meio dos materiais didáticos presentes na escola que, apesar de serem questionados pela maioria desses(as) professores(as), ainda exercem um papel crucial

⁷⁹ Entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

na formação dessas crianças e jovens, tendo em vista que são uns dos poucos recursos utilizados no cotidiano educativo⁸⁰.

Necessário enfatizar, também, que articulado ao que foi exposto pela professora, temos indícios de como essas práticas curriculares têm se voltado para a desconstrução de um olhar normativo e estereotipado acerca dessas comunidades e seus diferentes aspectos. É seguindo essa linha de argumentação que discuto como esse processo tem se dado no campo dos saberes sobre a corporeidade e a estética da pessoa negra.

4.4 Retomada no campo dos saberes estético-corpóreos

O campo dos saberes estético-corpóreos está sendo aqui entendido, em diálogo com Gomes (2011; 2017), como as práticas curriculares construídas no CEF Othon Soares I em torno da problematização e superação de uma visão exótica, racista e estereotipada em relação ao corpo das crianças e jovens que ali estão sendo educadas. Tem-se como horizonte de reflexão que a modernidade/colonialidade, em sua sanha pela universalidade, definiu padrões monoculturais do corpo que, no Brasil, tomando como análise as relações raciais estabelecidas, torna ideal tudo aquilo que se aproxima das referências estéticas do branco europeu.

O Movimento Negro Brasileiro e seus distintos segmentos foram pioneiros na discussão acerca dos processos que estabeleceram padrões estéticos desejáveis e na reeducação da sociedade acerca das relações de poder que envolvem a definição dos conceitos de beleza e fealdade, entendendo-os enquanto categorias históricas e socialmente construídas (GOMES, 2017). Atuam, dessa forma, na proposição de uma ecologia do corpo e do gosto estético, entendendo a corporeidade como ferramenta epistemológica, posto que é parte constituinte de uma rede de saberes, que produz “[...] outras lógicas corpóreas, construídas pelos grupos não-hegemônicos nos seus diferentes contextos.” (GOMES, 2017, p. 81).

Entendendo o potencial dos espaços possibilitados pelos movimentos sociais na emergência e construção desses saberes, a professora Elizabete Santos compartilhou como essa dinâmica de combate ao racismo tem se dado a partir da atuação do MOQUIBOM:

⁸⁰ Devido aos limites teórico-metodológicos desta pesquisa, não pude realizar uma análise mais sistemática dos materiais didáticos presentes na escola, a exemplo de livros didáticos, paradidático e/ou outros recursos. No entanto, foi unânime entre os participantes da pesquisa a constatação de que os materiais enviados ao CEF Othon Soares I pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) são insuficientes para trabalhar os princípios e fundamentos estabelecidos pelas DCNEEQs para a Educação Escolar Quilombola, por não estarem voltados especificamente para essa realidade. Diante disto, considero que a análise dos processos de produção, seleção e distribuição de material didático para a Educação Escolar Quilombola em Santa Helena e na Baixada Maranhense tem um significativo potencial para futuros estudos.

Com reuniões, com palestras informativas, tem feito a distribuição dos folders do MOQUIBOM e a gente tem feito encontros de jovens nas comunidades. Temos focado bastante em encontro com mulheres, porque a gente sabe que muitas das vezes dentro das comunidades as mais discriminadas são as mulheres. Então nosso público maior está sendo as mulheres. A gente senta com mulheres, faz reuniões, trabalha com oficinas, dentro das oficinas conversando como desenvolver. E também dentro do território a gente trabalha, nós temos também grupos do *WhatsApp* que a gente trabalha com *lives*, com reuniões que não dão pra fazer presenciais, mas creio que após a vacina nós vamos voltar novamente as reuniões presenciais. A prova disso é que no sábado a gente teve um encontro de mulheres pra fortalecer e com o nosso tema que justamente era esse: “o empoderamento feminino e não a violência”. [...] Mas a nossa temática foi justamente isso, foi trabalhar, conversar pra questão da libertação e de como a gente se libertar do racismo que tá aí. Porque a gente às vezes pensa que o racismo é só físico, mas tem vários tipos de racismo. Então a gente trabalha dessa maneira, conversando, repassando em encontrinhos de fundo de quintais.⁸¹ (SANTOS, 2021, informação verbal).

A partir da fala exposta, tem-se o entendimento que a temática de implementação de estratégias para o combate ao racismo dentro das comunidades quilombolas atravessa todas as ações desenvolvidas pelo MOQUIBOM, incluindo as do campo educacional formal⁸². Além disso, analisando o que foi dito pela liderança, tem-se como horizonte de ação a constatação de que as mulheres quilombolas são as mais prejudicadas por essa estrutura, levando em consideração que se encontram no intercruzamento de distintos marcadores que potencializam os prejuízos materiais e psíquicos dessa opressão, a saber, neste caso específico, raça e gênero. E, por isso mesmo, exigem ações mais específicas em torno desta realidade: organização de rodas de conversa, oficinas, estabelecimento de uma rede de cuidado e encontros com lideranças femininas jovens.

Quando questionada sobre as reverberações dessas ações formativas capitaneadas pelo MOQUIBOM, sobretudo pelas lideranças femininas do movimento, no campo da educação quilombola em Santa Helena, a entrevistada compartilhou que uma das mudanças mais significativas com o amadurecimento desse debate tem se dado na dinâmica de questionamento de algumas categorias de classificação cor/raça que até então eram atribuídas pelos responsáveis por preencher o Censo Escolar das escolas quilombolas no município.

Desde que a professora Elisabete Santos ocupa a função de gestora territorial da Educação Escolar Quilombola em Santa Helena, a partir da deflagração do processo de retomada, ela passa a notar que os censos que vinham sendo realizados até o ano de 2020 em algumas ocasiões estavam sendo preenchidos sem a indicação de que a maioria dessas escolas

⁸¹ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁸² Ratificamos que o inciso V do Artigo 50 das DCNEEQs estabelece que um dos eixos que devem nortear o currículo de formação de professores para atuarem na Educação Escolar Quilombola deve priorizar o estudo da estética e da corporeidade negra (BRASIL, 2012).

estava inserida em territórios quilombolas, mesmo com o fato de todas possuírem certificação junto a FCP, ou indicando, a partir da classificação cor/raça, que grande parte desses (as) estudantes eram pardos (as):

Mas lá você precisa definir se essa pessoa, a cor/raça dele é preto, se é pardo, se é amarelo ou se é não definido. Então através disso que eu fui observar nos censos anteriores que eu pude dar uma olhada. O poder público de Santa Helena, eu digo assim, que a gente luta pras comunidades quilombola, mas nos censos não tá que o pessoal é quilombola. Não tá que o povo é preto. Então este ano está sendo uma dádiva pra gente essa situação. A maioria lá está pardos, todo o povo das comunidades quilombolas está pardo. Quem não está pardo, tá branco. Tá entendendo? Porque às vezes o povo com uma preguiça de olhar no registro, ou também porque às vezes a pessoa é um pouco amarelinha ali eles acham que a pessoa é branca. Não sabendo que a nossa origem quem define e a gente mesmo.⁸³ (SANTOS, 2021, informação verbal).

Com base nas informações prestadas, pontua-se que um dos prejuízos mais recorrentes dos números levantados pelo Censo Escolar que não correspondem a realidade dessas escolas, acrescidos das decisões de um(a) gestor(a) desvinculado(a) das questões enfrentadas pelas comunidades quilombolas, presentificam-se em processos que podem atrapalhar e inutilizar a implementação de políticas públicas específicas no campo da Educação Escolar Quilombola, conforme já pontuado por Santos, Sousa e Bandeira (2020).

Levando em consideração, ainda, a ambiguidade das relações raciais no Brasil, que festeja o apagamento das opressões do racismo em detrimento de uma ideia distorcida de convivência democrática, ao passo que transforma o ideal estético do branco como característica moral a ser seguida (GOMES, 2017), pode-se entender, a partir das reflexões da professora Elizabete Santos, que, para os gestores que a antecederam a classificação cor/raça “branco” e/ou “pardo”, talvez fosse mais aceitável socialmente e racialmente, em detrimento da categoria preto(a). A partir desse novo cenário que se apresentava, a profissional dialogou com a comunidade escolar e conjuntamente decidiram preencher os dados consoantes a autoatribuição por eles defendidas, provocando, assim, uma inflexão nas informações prestadas para o Censo Escolar. Conforme a mesma:

Eu como uma professora preta, quilombola e militante de movimento negro, eu conversei com todos e disse: “todo o nosso censo escolar do nosso território vai preto”. Porque nós somos povos pretos, vamos mostrar quem nós somos. Então até hoje estamos preenchendo ele, pra gente levar pra Secretaria de Educação do município. Todo com o censo como pessoas pretas. Porque esse censo ele também dita muitas regras no município. Porque lá no município dá que nas comunidades quilombolas o povo não se define como preto e não tem o povo preto.⁸⁴ (SANTOS, 2021, informação verbal).

⁸³ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁸⁴ Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

Desse modo, tem-se o entendimento de que, para esses (as) professores (as) e lideranças, as categorias que, até então, vinham sendo preenchidas arbitrariamente sem levar em consideração o direito de autoatribuição da comunidade⁸⁵, provocavam um processo de silenciamento e apagamento corporeidade negra, cenário que começa a sofrer alterações nesse processo de retomada. Nota-se, ainda, que os atuais gestores nos territórios estão cientes de que o preenchimento adequado do Censo Escolar define algumas regras para a construção de políticas públicas específicas para a Educação Escolar Quilombola, conforme já mencionado.

Em diálogo com os professores do CEF Othon Soares I, busquei averiguar de que forma essas intervenções construídas pelo MOQUIBOM no campo dos saberes estético-corpóreos, com foco na construção e positivação da autoimagem da pessoa negra e combate ao racismo, têm se articulado às atividades pedagógicas e curriculares ali desenvolvidas. O professor Antônio José Pavão compartilhou como essas questões vêm sendo abordadas no currículo da escola investigada:

Desde quando a gente começou a tratar de forma efetiva sobre esse tema da educação, já foi valorizando todas as pessoas negras, o professor negro de dentro da nossa comunidade. Então a gente hoje não aceitamos uma pessoa de dentro da nossa comunidade que tem um cabelo afro ser discriminado. Não, a gente não aceita e é um assunto assim que é debatido dentro da nossa escola, inclusive as mulheres negras são referências dentro das escolas hoje do nosso território, sempre na nossa parede tem aquela mulher negra muito bonita sendo referência para todas as outras que ali se espelham e para aquelas criança que estão ali se desenvolvendo. Então pra gente hoje essas questões étnico-raciais a gente está discutindo bastante e a gente não aceita qualquer tipo de discriminação, seja ela advinda de qualquer parte da sociedade. E o MOQUIBOM repudia qualquer tipo de discriminação, seja ela racial, preconceituosa, por pessoas de sexo como os LGBT ou outro tipo, então o MOQUIBOM ele repudia qualquer tipo de ação como esta.⁸⁶ (PAVÃO, 2021, informação verbal).

A partir das reflexões propostas pelo entrevistado, pode-se observar a ênfase que é dada ao cabelo como um importante símbolo de construção da corporeidade e da identidade negra desses jovens e crianças em processo de educação. Com base nas proposições de Gomes (2003), é possível entender que, para esses(as) professores(as) o cabelo é um elemento fundamental na percepção que esses(as) alunos(as) negros possuem sobre o seu corpo, tendo em vista a quantidade de vezes que foi mencionado no decorrer das entrevistas realizadas

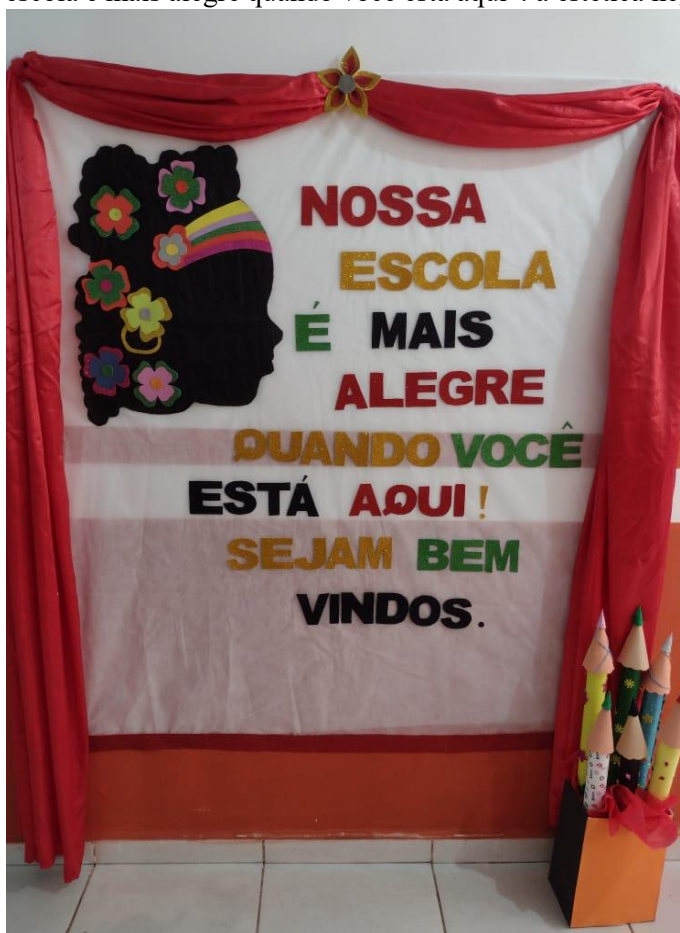
85 Segundo Arruti (2017, p. 119) “[...] os números de que dispomos não cobrem o número real de estudantes quilombolas, muito menos nos permite estimar a demanda não atendida. Por fim, a classificação “em área de quilombo” é atribuída ao(à) diretor(a) da escola no momento do preenchimento do censo escolar, o que nos coloca o problema de essa classificação não se dar nem por autoatribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial dessa comunidade e de seu território pelo Estado brasileiro, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo adesão ou oposição deste(a) gestor(a) em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade ou bairro em que a sua escola está situada, o que implica, quase sempre, uma tomada de posição política por parte deste funcionário público.”

⁸⁶ Entrevista concedida em 20 de setembro de 2021 por meio de videoconferência.

quando trabalhava especificamente a categoria saberes estético-corpóreos. A partir disso, se pode-se averiguar que, para esses profissionais, o “cabelo afro” carrega uma forte marca de identidade e o desafio maior é positivar esteticamente esse símbolo que, levando em consideração o cotidiano escolar e as relações ali estabelecidas⁸⁷, é passível de ser visto como sinônimo de inferioridade (GOMES, 2003).

Além disso, destaco novamente, nesse trecho em análise, a centralidade dada para as mulheres negras na construção dos saberes estético-corpóreos e na reeducação do olhar acerca do reconhecimento da luta antirracista por elas empreendidas. Por conta disso, o professor destaca que imagens de mulheres negras têm sido colocadas em destaque em diferentes lugares da escola com o intuito de positivar sua corporeidade, conforme se pode observar nas Figuras 18, 19 e 20 e 21:

Figura 18 - “Nossa escola é mais alegre quando você está aqui”: a estética negra em evidência



Fonte: Autor (2021)

⁸⁷ Segundo Gomes (2017, p. 95-96), a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro, seja na reprodução de discursos estereotipados (lentos, inaptos e indisciplinados) ou da transformação do corpo enquanto objeto. Conforme pontua a educadora, a mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema da intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras.

Figura 19 - Mural produzido para a cerimônia de reinauguração do CEF Othon Soares I.



Fonte: Autor (2021)

Figura 20 - Mural produzido durante o encerramento da Semana da Consciência Negra de 2021.



Fonte: Autor (2021)

Figura 21 - Mural enfatizando o protagonismo de mulheres negras na luta antirracista, com destaque nas figuras de Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Dandara, Antonieta de Barros e Marielle Franco.



Fonte: Autor (2021)

Ainda sobre o processo de valorização da corporeidade e da estética da pessoa negra, a professora Gilmar Alves compartilhou que, além dessa estratégia de tornar presente essas imagens em diferentes pontos da escola, ela busca complementar essa abordagem através da exibição e discussão de filmes e desenhos animados protagonizados por personagens negras e, na educação infantil, diversificar a variedade das cores dos giz de cera e outros materiais de desenhos que mais se aproximem da multiplicidade de tonalidade de peles e de cabelos presentes entre os alunos(as) de sua sala:

Primeiro a gente começou a trabalhar com a questão do *bullying*. Então dentro desse todo conteúdo do *bullying* a gente já entra com a questão do racismo, tenta mostrar pra eles que as pessoas não é porque são negras que são diferentes dos outros, todos nós somos iguais, temos os mesmos pensamentos, os mesmos direitos, a mesma cor de sangue, porque às vezes eles falam que o branco tem o sangue azul, né? [...] Que antes as crianças tudo pegava aqueles giz de cera, um lápis de cor: “-ah, professora, cadê aquele giz cor de pele?” Até o EVA quando a gente vai fazer a imagem de um menino, ou de uma menina, sempre era feito com na cor de pele que eles falam. Hoje não. Hoje a gente trabalha com a cor negra mesmo, com o EVA preto, o lápis de cor preto, pra mostrar que a pessoa não é diferente do outro por causa da cor, que não devemos ter racismo com as outras pessoas, preconceito devido a cor de cada um. Daí até mesmo em sala de aula eles vão pintar, aí eles pintam já não procuram mais a cor de pele, o cabelo que sempre era aquele cabelo da bonequinha que tinha que ser loura. Hoje eles já fazem o cabelinho enroladinho, já sabem pintar o cabelo

de preto, de marrom, castanho-escuro. Eles já não têm mais aquela visão só de louro, olhos verdes e olhos azuis⁸⁸. (ALVES, 2021, informação verbal).

A partir da fala exposta, pode-se compreender que, não obstante, os esforços empreendidos pela comunidade escolar no intuito de trazer para o currículo debates e estratégias de ensino que versem sobre o combate ao racismo e posituação da estética e corporeidade da pessoa negra, o tema ainda é tratado de forma generalista, sendo associado na maioria das entrevistas realizadas às ideias de preconceito ou *bullying*⁸⁹.

Como já discutido neste trabalho, entende-se que, tendo em vista as especificidades do racismo na sociedade brasileira em detrimento de outras formas de opressão, sobretudo no ambiente escolar, faz-se necessário trabalhar de forma específica os prejuízos psicológicos e materiais dessa estrutura na constituição desses sujeitos em desenvolvimento, assim como as dimensões drásticas do racismo e dos processos de autorrejeição, o que exige, portanto, uma abordagem mais pormenorizada e enfática. No entanto, tenho buscado compreender que essa estratégia, a de abordar o tema do racismo de forma mais ampla e associando a outros tipos de violências, talvez seja uma forma mais didática de tratar de um tema tão complexo, levando em consideração a faixa etária e o nível de escolaridade desses educandos.

⁸⁸ Entrevista concedida em 15 de junho de 2021 por meio de videoconferência.

⁸⁹ Para uma discussão mais sistematizada acerca da diferença entre preconceito racial, discriminação racial e racismo, ver: ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, busquei analisar os efeitos do processo de retomada no campo da educação encabeçado pelo MOQUIBOM e pelos(as) professores(as) da Educação Escolar Quilombola no município de Santa Helena, com atenção na dinâmica de construção do currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, do Território Pau Pombo, por meio da mobilização dos seus saberes construídos em luta, a saber: os saberes políticos, identitários e estético-corpóreos, valendo-se de um debate interdisciplinar no campo dos Estudos Culturais, da Educação, da Antropologia e da História.

Para responder a problemática definida e os objetivos propostos, o caminho metodológico foi construído tendo como suporte pesquisa documental, realização de entrevistas estruturadas e inserções breves em atividades de campo no CEF Othon Soares I por conta do cenário de crise sanitária global provocada pela COVID-19 no Brasil a partir de 2020, o que exigiu reformulações no cronograma e nas estratégias de coleta de dados ao longo de toda a investigação.

Inicialmente, contextualizei o local onde a pesquisa foi realizada, com ênfase no município de Santa Helena e suas comunidades quilombolas, para então tratar especificamente do processo de territorialização e caracterização de Pau Pombo. Em seguida, apresentei dados gerais acerca do cenário educacional do município, incluindo a Educação Escolar Quilombola, e trouxe informações acerca da escola investigada. Além disso, apresentei o contexto de surgimento e formação do MOQUIBOM e suas principais frentes de atuação.

Nas análises realizadas, pude constatar que para o MOQUIBOM a garantia de uma política fundiária específica conquistada nos últimos anos, que se manifesta nos processos de titulação das comunidades (“território livre”) não tem sido suficiente para garantia da autonomia, soberania e reprodução da vida nos territórios. Considero que a luta pelo território livre pressupõe a reivindicação e delineamento de outras políticas sociais, a exemplo do campo da educação, que tem exigido, por parte destes sujeitos, estratégias pedagógicas e de curricularização articuladas a sua realidade.

Essas ações têm se manifestado naquilo que essas lideranças e professores de Pau Pombo tem denominado de retomada no campo da educação, que se constitui por uma série de intervenções no campo da Educação Escolar Quilombola, que vem sendo realizado nos últimos anos, conforme fora discutido no decorrer desta dissertação. Com base no aporte teórico e metodológico escolhido (decolonialidade e epistemologias do Sul), constato que esse

processo pode ser entendido como exercícios de descolozinação curricular na medida em que esta perspectiva se torna uma importante ferramenta de disputa dos territórios curriculares.

Nesse intuito, dediquei a terceira seção da dissertação para estabelecer as reflexões entre currículo, estudos decoloniais, epistemologias do Sul e saberes não hegemônicos, dando atenção nos saberes construídos pelo Movimento Negro Brasileiro, em seus distintos segmentos, e as inflexões que estes tem provocado na reeducação da sociedade e na construção de políticas no campo educacional, enfatizando as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Os achados da pesquisa apontaram que, no CEF Othon Soares I e nas outras escolas do território Pau Pombo, esse processo de retomada no campo da educação tem se apresentado por intermédio da experiência dos denominados Ensinos Crioulos e/ou Pedagogia Crioula. Estes têm sido entendidos aqui enquanto exercícios de descolonização epistêmica e curricular, posto que para essas lideranças e professores(as) estes ensinamentos se constituem em um contínuo exercício de articulação horizontal de saberes que vieram ao longo da história sendo apagados ou negligenciados pela norma dominante com os saberes escolares.

Nesse interim, constata-se que a categoria “crioulo” que por muito tempo veio sendo usada de forma racista e pejorativa passa por um processo de ressignificação semântica, deixando seus contornos de xingamento e ganhando um significativo potencial de mobilização em prol do cumprimento das diretrizes curriculares e princípios fundamentais da Educação Escolar Quilombola, a exemplo de professores e gestores quilombolas, reforma e reestruturação das escolas presentes nos territórios, cursos de formação inicial e continuada e processos de nucleação que respeitem as especificidades dos processos de territorialização em Pau Pombo e o tempo deslocamento dos(as) alunos(as) para dar prosseguimento aos seus estudos.

A partir do cruzamento das informações obtidas no trabalho de campo com a pesquisa bibliográfica e documental realizada, pude averiguar que todas as ações demandadas por esse processo de retomada encontram fundamento nas DCNEEQ's, indicando que a maioria desses profissionais e lideranças possuem ciência acerca dos fundamentos e princípios que regem a Educação Escolar Quilombola.

Os resultados da pesquisa apontam ainda que, no CEF Othon Soares I, apesar dos esforços dispensados por parte do MOQUIBOM e dos(as) professores(as) na proposição da retomada no campo da educação quilombola e da proposição de Ensinos Crioulos, alguns entraves pedagógicos e burocráticos vêm tardando ou mesmo se constituindo como

obstáculos para a efetivação destes. Dentre esses entraves, constata-se a ausência de materiais didáticos específicos para a Educação Escolar Quilombola, resistência por parte da SEMED do município em atender algumas das demandas e ausência, incompletude e/ou não existência de um PPP articulado aos princípios das DCNEEQs e a realidade da comunidade de Pau Pombo.

Apesar destes entraves, o trabalho de campo e as informações prestadas me fizeram compreender que isto não tem impedido que os(as) professores(as) e lideranças residentes em Pau Pombo desenvolvam suas estratégias de retomada da Educação Escolar Quilombola por meio do aproveitamento e valorização dos saberes que brotam da realidade concreta por eles vivenciada.

Constata-se que, no CEF Othon Soares I, a retomada no campo dos saberes políticos tem acontecido por meio de ações em prol de políticas curriculares e educacionais voltadas para a implementação de uma educação diferenciada e contextualizada. Nesse âmbito, as análises dos dados demonstraram que as principais estratégias adotadas possibilitaram a remodelação dos processos de nucleação das escolas do território Pau Pombo. A escola investigada, que esteve até 2020 vinculada a um polo da área urbana, agora se encontra vinculada ao CEF Júlia Costa Dias, localizada na comunidade São Roque, Quilombo-Membro de Pau Pombo. Tal mudança facilitou o deslocamento dos(as) alunos(as) no sentido de que o tempo gasto no trajeto de casa para a escola diminuiu.

Além disso, destaco as reivindicações empreendidas em torno da escolha de professores e gestores que residam no território. Esta mudança veio acompanhada da necessidade de formação inicial e continuada para esses profissionais, tendo em vista que, para a maioria, esta é a primeira experiência na atividade docente. Diante dessa nova realidade, o MOQUIBOM tem provocado instituições públicas no intuito de garantir cursos que possam contribuir na resolução de tal problemática.

Em relação ao processo de retomada no campo dos saberes identitários, constatei, por meio dos resultados obtidos, que, no CEF Othon Soares I, este tem se manifestado na proposição de estratégias curriculares que trabalhem o fortalecimento de laços comunitário e de pertencimento. Estas têm acontecido por meio da reafirmação de símbolos e elementos que possam definir, para aquele grupo, o que é ser quilombola. Dentre estes, pude constatar a exposição da mandala do MOQUIBOM (contendo todos os seus princípios) em distintos espaços da escola, a articulação entre o currículo, a cultura material de Pau Pombo e os saberes guardados e reproduzidos pelos ancião e anciãs da comunidade, além do trabalho com

as “sementes crioulas”, ou seja, espécies de plantas com propriedades medicinais e alimentícias que são manejadas de forma sustentável, sem o uso de pesticidas ou agrotóxicos.

No que se refere a retomada no campo dos saberes estético-corpóreos, as análises empreendidas me possibilitaram compreender que, no CEF Othon Soares I, as estratégias que objetivam superar uma visão estereotipada e exótica em relação ao corpo da pessoa negra têm girado em torno de atividades que deem centralidade das mulheres quilombolas, muitas destas em exercício da docência, na luta antirracista e na reeducação da sociedade acerca da estética e da corporeidade negra. Constatou-se que as ações de combate ao racismo no território Pau Pombo atravessam todas as intervenções e espaços de atuação possibilitados pelo MOQUIBOM, tendo reflexo, inclusive, nas proposições no campo da educação formal.

A partir disto, pode-se compreender que esses professores e gestores passaram a questionar algumas categorias de classificação de cor/raça, que vinham sendo preenchidos arbitrariamente no Censo Escolar e que não levavam em consideração a realidade dessas comunidades, provocando um silenciamento acerca de suas corporeidades e de autoatribuição quilombola. Pode-se compreender que apesar do tema do racismo ainda ser tratado de forma generalista, muitas vezes sendo confundido com os conceitos de preconceito ou *bullying*, ainda sim ficou evidente a preocupação, por parte desses profissionais, em pensar atividades pedagógicas voltadas para a reafirmação da estética e do corpo negro e adaptas ao nível e a linguagem do público-alvo do CEF Othon Soares I.

Em posse desses resultados, considero que pude alcançar respostas (e novas reflexões) à problemática que fora colocada, assim como pude contemplar os objetivos propostos. No entanto, reconheço que o contexto de COVID-19, exigindo o distanciamento social, e alguns obstáculos encontrados durante a coleta de dados trazem à tona alguns limites em relação à pesquisa realizada. Dentre os desafios postos pela pandemia, pude averiguar as dificuldades de alguns(as) participantes em acesso a internet e equipamentos para a realização das entrevistas, o que tardou a coleta das informações, pois exigiu reformulações constantes no desenho metodológico. Ademais, os diálogos mediados pelas tecnologias não permitem a observação de outras formas de comunicação, a exemplo da linguagem corporal, que também são fundamentais nas pesquisas de cunho qualitativo.

Além disso, como havia planejado inicialmente, não pude ter acesso a um documento que estabelecesse os fundamentos pedagógicos e curriculares da escola, a exemplo de um PPP. Considero, ainda, que este seria primordial para análises intercruzadas das informações prestadas durante as entrevistas.

No entanto, ratifico que o objetivo deste estudo não foi esgotar todas as possibilidades de interpretações e análise acerca da relação entre currículo na Educação Escolar Quilombola e saberes propostos pelo MOQUIBOM. Por conta disso, destaco que outras pesquisas podem ser realizadas pensando especificamente esta temática. Dentre esses desdobramentos e possibilidades, posso sugerir futuros estudos que se debrucem em: 1) analisar de forma mais ampliada como esse processo de retomada tem acontecido em outros territórios e escolas quilombolas de Santa Helena; 2) investigar de forma mais sistematizada os processos de produção, seleção e distribuição de material didático para a Educação Escolar Quilombola em Santa Helena, dimensão esta que não fora contemplada por esta pesquisa; e 3) análises futuras acerca do currículo da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEQ), buscando entender como esta tem estabelecido interface entre o seu currículo e a realidade enfrentada pelas comunidades quilombolas da Baixada Maranhense, os diálogos mantidos com o MOQUIBOM e a efetividade das políticas de ingresso, permanência e conclusão estabelecidas institucionalmente.

E, por fim, espero que esta pesquisa contribua para o campo dos estudos interdisciplinares em currículo e movimentos sociais em espaços formais e não-formais de educação, em especial, para a Educação Escolar Quilombola no Maranhão e que ofereça subsídios para os processos de construção e implementação de formações iniciais e continuadas para profissionais em exercício nas escolas dos territórios quilombolas de Santa Helena e da Baixada Ocidental Maranhense.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Geovania Machado. **Educação a céu aberto e escolarização no Território do Formoso**: um estudo etnográfico a partir dos saberes e conhecimentos tradicionais locais como contribuição para as escolas estabelecidas nas comunidades quilombolas Olho D'água e Lagoa Mirim. 2016. 236 f. Orientador: Camila do Valle. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/?p=732>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. 375 p.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 336 p.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em 05 jan. 2021.
- ARRUTI, José Maurício. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, Campina Grande, v. 33, n. 1, p. 164-179, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/325>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- ASANTE, Molefe Kate. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. Nova York: Amulefi Editions, 1980.
- ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. Quilombos maranhenses. *In*: GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José Reis. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 494-533.
- BARROSO JUNIOR, Reinaldo Santos. **Nas rotas do Atlântico Equatorial**: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800). 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/pt-br/teses-dissertacoes?title=&field_autor_a_value=&field_ano_de_publicacao_value=&field_modalidade_objetos_value=All&page=3. Acesso em: 15 set. 2021.
- BATALLA, Guillermo Bonfil. **Etnodesarrollo**: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. America Latina: Etnodesarrollo y Etnocídio. San José: Ediciones FLACSO, 1982.
- BERNADINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n.1, p. 119-137, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/18352>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por

remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final Conferência Nacional de Educação - Conae 2010**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010a. 178 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CARVALHO, Herli de Souza. **No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância na comunidade de Cajueiro I em Alcântara-MA**. 2016. 249 f. Orientador: Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23755>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CORREIA, Naildo Braga. [S.l.: Facebook], 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=790804267781637&set=pb.100005562123502.-2207520000.&type=3>. Acesso em: 24 jun. 2021.

CORREIA, Naildo Braga. [S.l.: Facebook], 2018. Disponível em: Acesso em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=790804267781637&set=pb.100005562123502.-2207520000.&type=3>. Acesso em: 24 jun. 2021.

COSTA, Yuri Michael Pereira. Sociedade e escravidão no Maranhão do século XIX. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 10, n. 20, p. 241-263, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10769>. Acesso em: 15 set. 2021.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 121-138.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA: Salvador, 2008. 194 p.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017. 464 p.

FROES, Antônio Torres. **História do município de Santa Helena**. São Luís: Lithograf, 2012. 84 p.

FURTADO, Marivânia Leonor Sousa. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h48 min). Publicado pelo canal Ciências Humanas Sociologia CHS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=88y7M-pDF7Y&t=1909s>. Acesso em: 16 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 192 p.

GOMES, Nalini Mendes. **Mulheres-Professoras: um estudo sobre vivências docentes na comunidade quilombola do Damásio**. 2020. 89 f. Orientador: Tatiana Raquel Reis da Silva. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em <https://www.ppghist.uema.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 155 p.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 04 dez. 2020.

GONÇALVES, Dinalva Pereira. **Da escola no quilombo à escola do quilombo**: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar os currículos das escolas quilombolas no Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA). 2019. 308 f. Orientador: Maria José Albuquerque Santos. Dissertação (Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2755>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. p. 75-93.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 04 dez. 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-72.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-helena/panorama> . Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Regiões de Desenvolvimento do Estado do Maranhão**: proposta avançada. São Luís: IMESC, 2018. 85 p.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses**: Microrregião da Baixada Maranhense, volume 2. São Luís: IMESC, 2013. 597 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 27 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 dez. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 27-53.

MARANHÃO, Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres. **Poranduba Maranhense ou Relação histórica da Província do Maranhão**. 3. ed. São Luís: Edições Academia Maranhense de Letras, 2012.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Editora Fon-Fon e Seleta, 1970.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2. ed. Trad. Roland Corbisier e Maria Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 127 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes multisseriadas. **Dicionário interativo da educação brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

MEIRELES, Mário. **História do Maranhão**. 3. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 2. ed. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482 p.

MOQUIBOM. **Carta de Princípios**. [Santa Helena: s.n.], 2013. 2 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020. 158 p.

OLIVEIRA, Suely Noronha. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. 232 f. Orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino; co-orientador: José Maurício Paiva Andion Arruti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=35636@1>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Pólen, 2019. 112 p.

RIBEIRO, Vera Lourdes. **O negro no povoado Pau-Pombo**: História e Cultura (Santa Helena – MA). 2008. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia da História e da Geografia) – Instituto Maranhense de Diversidade Científica, Santa Helena, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 478 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais de uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, 2007, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF**, Niterói, ano 1, n. 1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma Geografia das Territorialidades e das Temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 133 p.

SOLÓN, Pablo. Introdução. In: SOLÓN, Pablo (org.). **Alternativas sistêmicas**. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 224 p.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. **Processos de mobilização quilombola**: a ACONERUQ e o MOQUIBOM no Maranhão. 2016. 156 f. Orientador: Ilka Boaventura Leite. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180879/349155.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOUSA, Igor Thiago Silva de. Um esboço sobre a emergência do Movimento Negro no Maranhão: rupturas e continuidades nas lutas étnico-raciais. **Simbiótica**, Vitória, 2019, v. 06, n. 02, p. 264-288, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/simbiotica/article/view/28450>. Acesso em: 14 set. 2021.

SOUSA, Irany Gomes Souza de; SANTOS, Alipio Felipe Monteiro dos; BANDEIRA, Arkley Marques. O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Maranhão: algumas considerações sobre a relação da Educação Quilombola e a Formação Inicial e Continuada. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 7, p. 140-155, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2459>. Acesso em 08 nov. 2021.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação Escolar Quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 112 f. Orientador: Emanuel Luís Roque Soares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21077>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 1995. 192 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 336 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa: “**O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR**: diálogos construídos na escola Othon Soares I do território Pau Pombo em Santa Helena – MA”, sob a responsabilidade do pesquisador **JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS**, mestrando no programa de Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação do docente Doutor **ARKLEY MARQUES BANDEIRA**.

A pesquisa objetiva analisar os diálogos estabelecidos entre o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e o currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, do Território Pau Pombo, em Santa Helena – MA, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta: políticos, identitários e estético-corpóreos. A realização desta pesquisa justifica-se uma vez que ainda são escassos os estudos acerca de como os currículos das escolas quilombolas da Baixada Maranhense são pensados e construídos em interface com a produção de saberes advindos da experiência de atuação do Movimento Quilombola do Maranhão.

Sua participação nessa pesquisa é opcional e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que será realizada através dos recursos do *WhatsApp* ou dos recursos do pacote *Google (Meet)*, de acordo com a sua disponibilidade e acesso a um desses multimeios. A entrevista será gravada com o intuito de garantir a integridade das informações prestadas ou de dirimir dúvidas durante a análise dos dados. Você poderá desistir em qualquer fase da pesquisa, retirando seu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa não possui fins lucrativos.

Alguns riscos, na ordem de fatores emocionais ou psicológicos, podem ocorrer com a aplicação da entrevista: constrangimentos, sentimento de receio, medo de exposição, cansaço ou aborrecimento. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência destes fenômenos, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na

área. Assim como fica garantida a total guarda da identidade profissional do entrevistado, sendo que o seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a não obrigatoriedade de atribuir respostas às questões lhes causem constrangimento ou exposição.

Ademais, garantimos que apenas o pesquisador terá acesso aos dados pessoais e informações prestadas. Assim, todos os dados coletados terão caráter sigiloso e não serão divulgados com o nome dos entrevistados, assegurando privacidade, proteção da imagem e o uso das informações prestadas com vistas a lhe causar prejuízos.

Os benefícios que você terá acesso a partir de sua participação neste estudo serão: refletir a acerca da importância dos espaços de educação formal nas comunidades quilombolas, através dos seus currículos e das práticas educativas e a participação em oficinas, palestras e formações que serão realizadas pelo pesquisador responsável a partir dos resultados alcançados com este estudo.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, onde seu anonimato será preservado.

Caso queira, em qualquer fase da pesquisa, obter informações sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço: Rua Edmundo Calheiros, Edifício Carvalho, Ap. 05, São Francisco, São Luís - MA, CEP: 65076-390. E-mail: jadson.fernando@discente.ufma.br, fone: (98) 98160-5332. O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar reclamações e críticas em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Av. dos Portugueses, 1966, CEB Velho, Bloco C, Sala 7. UF: MA Município: São Luís. CEP: 65.080-040.

Este Termo de Consentimento e Livre Esclarecido está sendo emitido em duas vias, ambas assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo pesquisador responsável e pelo (a) Sr (a), ficando uma via com cada um de nós.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____

Pesquisador Responsável

Participante

APÊNDICE B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
 MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

ROTEIRO DA ENTREVISTA/ GESTORES:

DADOS GERAIS:

Local: _____
 Data: ___/___/____. Idade: _____.
 Formação: _____. Tempo da última
 formação: _____. Cargo e tempo no cargo:
 _____.
 Etapa da educação em que atua: _____.
 Reside na comunidade? () sim () não. Caso não, informar _____.
 É membro do MOQUIBOM? () sim () não

INFORMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO COM O MOQUIBOM:

- 01- Quais são as suas informações acerca do MOQUIBOM?
- 02- Como você percebe a presença e o diálogo com o MOQUIBOM nas atividades que são desenvolvidas na escola Othon Soares I?
- 03- O MOQUIBOM tem autonomia para sugerir o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou participar do planejamento das atividades educacionais nas escolas do território? Comente.
- 04- O MOQUIBOM ou alguma liderança comunitária participa do processo de seleção/produção de materiais didáticos a serem utilizados nas escolas dos territórios? Comente.

APROFUNDANDO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO:

- 05- Comente acerca das potencialidades e dos limites do processo de nucleação adotados na educação escolar quilombola em Santa Helena.
- 06- No contexto das nucleações, existe alguma política de acesso e permanência para os alunos originários de comunidades quilombolas?
- 07- Comente acerca das ações formativas para os docentes que atuam na escola Othon Soares I.

- 08- Essas ações contemplam as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03? Comente.
- 09- Como é o processo de construção da Proposta Curricular Pedagógica e do Projeto Político-Pedagógico das escolas quilombolas?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

ROTEIRO DA ENTREVISTA/ DOCENTES:

DADOS GERAIS:

Local: _____
 Data: ___/___/____. Idade: _____.
 Formação: _____. Tempo da última
 formação: _____. Cargo e tempo no cargo:
 _____.
 Etapa da educação em que atua: _____.
 Reside na comunidade? () sim () não. Caso não, informar _____.
 É membro do MOQUIBOM? () sim () não

INFORMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO COM O MOQUIBOM:

- 01- Quais são as suas informações acerca do MOQUIBOM?
- 02- Como você percebe a presença e o diálogo com o MOQUIBOM nas atividades que são desenvolvidas na escola?
- 03- Como a escola Othon Soares tem oportunizado espaços para o diálogo com o MOQUIBOM?
- 04- O MOQUIBOM tem autonomia para sugerir o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou participar do planejamento das atividades educacionais nas escolas do território? Comente.

APROFUNDANDO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO:

- 05- Como o seu processo formativo, seja inicial ou continuado, ofereceu um repertório para o trabalho na educação escolar quilombola?
- 06- Dentro da sua atuação, como tem sido trabalhada a história dos quilombos, do protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro no Brasil?
- 07- Como você tem buscado articular sua prática às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03, que trata do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira?

- 08- Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola? Você o considera satisfatoriamente articulado à realidade da comunidade?
- 09- Os materiais didáticos com os quais você trabalha estão satisfatoriamente articulados à realidade da educação escolar quilombola? Comente.
- 10- De que forma você tem trabalhado a construção da autoimagem da pessoa negra nas suas atividades pedagógicas?
- 11- De que forma você tem trabalhado o combate ao racismo nas suas atividades pedagógicas?
- 12- Em que período do calendário letivo você costuma trabalhar temas relacionados às comunidades quilombolas? É um tema que atravessa toda a sua prática? Comente.
- 13- De que forma sua prática tem sido pautada no intuito do fortalecimento da identidade e da história dos quilombolas?
- 14- Do seu ponto de vista, quais os principais desafios enfrentados pelas escolas quilombolas no território Pau Pombo?
- 15- Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o que veio sendo discutido até aqui?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA/ LIDERANÇAS MOQUIBOM

DADOS GERAIS:

Local: _____

Data: ___ / ___ / ___. Idade: _____.

Reside na comunidade Pau Pombo? () sim () não. Caso não, informar _____.

ROTEIRO DE ENTREVISTA/ LIDERANÇAS MOQUIBOM

- 01- Como surge o MOQUIBOM em Santa Helena?
- 02- De que forma o MOQUIBOM de Santa Helena encontrou-se/encontra-se articulado à realidade das comunidades quilombolas da Baixada?
- 03- No campo da Educação, quais as ações vêm sendo construídas pelo MOQUIBOM no território de Pau Pombo?
- 04- Como as escolas nas comunidades do território Pau Pombo tem oportunizado espaços para o diálogo como O MOQUIBOM?
- 05- O MOQUIBOM tem autonomia para sugerir o desenvolvimento de projetos pedagógicos ou participar do planejamento das atividades educacionais nas escolas do território? Comente.
- 06- Quais as conquistas mais significativas obtidas pelo MOQUIBOM para o fortalecimento da educação escolar quilombola no território Pau Pombo?
- 07- Como você entende o papel da escola e da educação escolar quilombola para o reconhecimento da luta que, nos últimos anos, vêm sendo travada pelo MOQUIBOM?
- 08- Como você entende o papel da escola e da educação escolar quilombola para a valorização da identidade quilombola, da identidade negra e combate ao racismo?
- 09- De que forma o MOQUIBOM tem atuado no combate ao racismo dentro da comunidade e nesses espaços de educação?
- 10- Do seu ponto de vista, quais os principais desafios enfrentados pelas escolas quilombolas do território Pau Pombo?

11- Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o que veio sendo discutido até aqui?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: diálogos construídos na escola Othon Soares I do território Pau Pombo em Santa Helena - MA.

Pesquisador: JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40167820.6.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.487.167

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa que pretende analisar os diálogos existentes entre os saberes construídos em luta pelo Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e o currículo da escola Othon Soares I, do Território de Pau Pombo em Santa Helena - MA. Em relação aos seus aspectos metodológicos, a investigação aqui proposta será realizada por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, norteadas pelo paradigma interpretativo e com objetivos em caráter exploratórios e descritivos. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados através de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas a serem aplicadas junto às lideranças do MOQUIBOM e aos docentes e gestores da escola. O alicerce teórico da pesquisa estará ancorado no pensamento decolonial e nas epistemologias do Sul, através das contribuições de

Mignolo (2008, 2020), Quijano (2008, 2010), Grosfoguel (2008, 2010), Maldonado-Torres (2018), Santos e Meneses (2010), dentre outros, para pensar os processos de colonialidade do saber e das subjetividades impostos pelas heranças coloniais na América Latina. Além disso, discutiremos como este fenômeno encontra-se enraizado no imaginário pedagógico e nos currículos adotados nas escolas dos territórios quilombolas, estabelecendo uma hierarquia entre conhecimentos onde os saberes produzidos por esses sujeitos e seus coletivos são negligenciados. Para tanto, encontraremos sustento nos trabalhos desenvolvidos por Gomes (2017, 2012, 2018), Arroyo (2013), Carvalho (2016), dentre outros.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.487.167

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os diálogos estabelecidos entre o MOQUIBOM e o currículo do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, do Território Pau Pombo, em Santa Helena – MA, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta: políticos, identitários e estético-corpóreos.

Objetivo Secundário:

Compor um apanhado histórico sobre o protagonismo do Movimento Negro e Quilombola na disputa de referenciais legais para a disseminação de ações afirmativas no âmbito do currículo, na reorganização das escolas dos territórios quilombolas a partir da perspectiva dos saberes emergentes e do pensamento decolonial.

Investigar a emergência do MOQUIBOM na Baixada Maranhense e como este coletivo vem estabelecendo diálogos com o currículo dos espaços formais de educação inseridos nos territórios quilombolas.

Discutir os desdobramentos dos diálogos construídos entre o currículo da escola C.E.F. Othon Soares I com saberes políticos, identitários e estético-corpóreos construídos na atuação política do MOQUIBOM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, "toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados" (BRASIL, 2016). Na proposta de pesquisa que aqui se desenha, salientamos que alguns riscos na ordem de fatores emocionais ou psicológicos que podem ocorrer com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Os riscos aos quais nos referimos, dizem respeito a constrangimentos,

sentimento de receio, medo de exposição, cansaço ou aborrecimento em atribuir respostas às entrevistas. No entanto, com objetivo de mitigar esses impactos, fica garantida a total guarda da identidade do (a) participante, sendo que o seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a não obrigatoriedade de atribuir respostas às questões lhes causem constrangimento ou exposição. Além disso, esclareceremos que aos participantes não será atribuído obrigatoriedade na participação ou continuidade na pesquisa, tendo estes a liberdade de abandonarem sua participação a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que haja prejuízos com o pesquisador responsável, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida. Garantiremos, ainda, que apenas o pesquisador terá acesso aos dados pessoais e informações prestadas. Assim, todos os dados coletados terão caráter sigiloso e não serão divulgados com o

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.487.167

nome dos entrevistados, assegurando sua confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e o uso das informações prestadas com vistas a causar prejuízos ao (à) entrevistado (a).

Benefícios:

A curto prazo, os benefícios diretos desta pesquisa serão a possibilidade dos participantes refletirem acerca da importância dos espaços de educação formal nas comunidades quilombolas, através dos seus currículos e das práticas educativas, na valorização dos saberes e lutas que historicamente vêm sendo construídos pelo MOQUIBOM. Em relação aos docentes que aceitarem participar desta investigação, será dada a oportunidade de repensarem sua ação pedagógica e como está têm contemplado os saberes, anseios e trajetórias dos quilombolas da Baixada Maranhense. A médio prazo, pretendemos, a partir da realização desta investigação, desenvolver cursos de formação continuada, oficinas e materiais pedagógicos alinhados aos objetivos e norteamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Essas ações serão desenvolvidas junto aos docentes e lideranças participantes da pesquisa e se realizará através do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação do Maranhão- Campus Pinheiro, instituição onde o pesquisador responsável atua desde 2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 510/16 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P	17/11/2020		Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.487.167

Básicas do Projeto	ETO_1653240.pdf	11:41:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.pdf	17/11/2020 11:40:42	JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	17/11/2020 11:37:28	JADSON FERNANDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.docx	16/11/2020 14:31:06	JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS	Aceito
Outros	Apresentacao_Plataforma.pdf	16/11/2020 14:19:23	JADSON FERNANDO	Aceito
Outros	Apresentacao_Plataforma.docx	16/11/2020 14:18:23	JADSON FERNANDO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/11/2020 14:17:24	JADSON FERNANDO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/11/2020 14:17:06	JADSON FERNANDO	Aceito
Outros	Autorizacao_MOQUIBOM.pdf	16/11/2020 14:07:02	JADSON FERNANDO	Aceito
Outros	Autorizacao_SEMED.pdf	16/11/2020 14:06:32	JADSON FERNANDO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/11/2020 14:01:02	JADSON FERNANDO	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	16/11/2020 14:00:44	JADSON FERNANDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/11/2020 14:00:01	JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/11/2020 13:59:47	JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 4.487.167

SAO LUIS, 30 de Dezembro de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DOS LOCAIS DE PESQUISA



MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO-MOQUIBOM.

OFÍCIO nº 01/2020

Santa Helena - MA, 13 de novembro de 2020.

À: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade- UFMA.

Assunto: Termo de anuência e autorização de realização de Pesquisa.

Eu, Naildo Braga, coordenador do Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) de Santa Helena, venho, através deste ofício, manifestar ciência, aprovação e autorização para que o Sr. **Jadson Fernando Rodrigues Reis**, mestrando do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), matrícula 2020101238, desenvolva a pesquisa intitulada “O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: diálogos construídos na escola Olton Soares I do território Pau Pombo em Santa Helena – MA”, orientada pelo professor Dr. **Arkley Marques Bandeira**, junto às lideranças do Território Pau Pombo, em Santa Helena - MA.

A referida pesquisa objetiva analisar os diálogos estabelecidos entre o Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e o currículo da referida instituição, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta: políticos, identitários e estético-corpóreos.

O pesquisador responsável se compromete a resguardar a privacidade dos participantes da pesquisa, protegendo suas imagens, e não usar nenhuma informação obtida em prejuízo destes ou das instituições envolvidas na pesquisa, conforme preconizado pela Resolução nº510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Atenciosamente,


 Naildo Braga

Coordenador do Movimento Quilombola do Maranhão- Santa Helena - MA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA HELENA – MA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO 065/2020 – SEMED.

Santa Helena – MA, 03 de novembro de 2020.

A: Coordenação do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA).


Assunto: Termo de anuência e autorização de realização de Pesquisa.

Eu, **JEANNE MAYKER DIAS LOBATO SOUZA**, Secretária Municipal de Educação do município de Santa Helena, designada pela Portaria 009/2018 de 15/01/2018, venho, através deste ofício, manifestar ciência, aprovação e autorização para que o Sr. **JADSON FERNANDO RODRIGUES REIS**, mestrando do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), matrícula 20250101238, desenvolva a pesquisa intitulada “**O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR: diálogos construídos na escola Othon Soares I do território Pau Pombo em Santa Helena – MA**”, orientada pelo professor **Dr. Arkley Marques Bandeira**, junto aos docentes e gestores do Centro de Ensino Fundamental Othon Soares I, da comunidade de Pau Pombo, em Santa Helena – MA.

A referida pesquisa objetiva analisar os diálogos estabelecidos entre o movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) e o currículo da referida instituição, a partir da mobilização dos seus saberes construídos em luta: políticos, indenitários e estético-corpóreos.

O pesquisador responsável se compromete a resguardar a privacidade dos participantes da pesquisa, protegendo suas imagens, e não usar nenhuma informação obtida em prejuízo destes ou das instituições envolvidas na pesquisa, conforme preconizado pela resolução nº 510, de 10 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências e Sociais.

Atenciosamente,



Jeanne Mayker Dias Lobato Souza
Secretária Municipal de Educação

ANEXO C – CARTA DE PRINCÍPIOS DO MOQUIBOM



CARTA DE PRINCÍPIOS

1º O MOVIMENTO QUILOMBOLA DO MARANHÃO, doravante denominado MOQUIBOM, é um movimento popular de caráter étnico, sem fins lucrativos ou econômicos, com prazo de duração indeterminado, e com sede e foro em Pinheiro, estado do Maranhão.

2º O MOQUIBOM, articula-se como uma rede de quilombos, independentes de qualquer ingerência do poder político instituído, com estrutura de organização horizontal, podendo atuar em parceria com outras organizações afins, fortalecendo-se pelos vínculos de solidariedade e enriquecendo-se com as diferenças entre seus Quilombos-Membros, num ambiente de debate democrático, transparente e público.

3º O MOQUIBOM, no desenvolvimento das suas atividades, não fará discriminação de cor, etnia, orientação sexual e gênero, nacionalidade, profissão, credo religioso ou convicção política.

4º O MOQUIBOM tem como objetivos:

- a) Defender os direitos e interesses das comunidades remanescentes de quilombo frente à arbitrariedade do Estado e da violência privada.
- b) Promover a articulação entre as associações e comunidades quilombolas do Maranhão;
- c) Lutar conjuntamente com as associações e comunidades quilombolas pela titulação dos seus territórios e acompanhar a tramitação dos processos de titulação;
- d) Estimular o manejo sustentado dos territórios quilombolas para garantir sua sustentabilidade econômica, social, ecológica, política e cultural;
- e) Apoiar as comunidades e associações quilombolas afim de que conheçam, integralmente, os direitos que lhes são assegurados por Lei;
- f) Apresentar e defender as reivindicações das associações e comunidades quilombolas frente às autoridades municipais, estaduais e federais;

- g) Apoiar as associações e comunidades quilombolas no desenvolvimento dos seus trabalhos;
- h) Promover convênios com Universidades, Institutos de Pesquisa e Organizações Não-governamentais para elaboração de estudos de interesse das associações e comunidades quilombolas;
- i) Divulgar as lutas dos quilombolas para a opinião pública;
- j) Lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação racial e religiosa;
- k) Valorizar, promover, estimular, divulgar as tradições, cultura e a religiosidade afro-brasileira das comunidades quilombolas, reconstruindo a história das populações negras;
- l) Estimular e promover ações voltadas para eliminar as desigualdades de direito e tratamento entre gêneros e entre gerações;

5º Tornam-se Quilombos-Membros as comunidades remanescentes de quilombos que deliberarem em suas assembleias pela assinatura da Declaração de Pertencimento e forem referendadas pelo coletivo do MOQUIBOM. Ao assinarem a referida Declaração as Comunidades Quilombolas se comprometem a acatar os termos desta Carta de Princípios;

6º Serão excluídos do MOQUIBOM as comunidades que contrariem a presente Carta de Princípios e que agirem de modo prejudicial aos objetivos do MOQUIBOM;

7º O MOQUIBOM, como articulação de comunidades quilombolas, reafirma seu compromisso com uma Estrutura de Organização Horizontal, para tanto elege como fórum de tomada de decisões os Encontros, garantindo sempre um ambiente de debate democrático para a construção de consensos.

8º Para facilitar os processos de construção de consensos, os quilombos-membros do MOQUIBOM escolherão um Conselho Político, com um número de 10 pessoas, devendo garantir o equilíbrio de gênero e gerações, por um tempo não superior a 2 anos;

Mangabeira- Santa Helena- Maranhão

Setembro 2013