Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Aryana Maria Colombo de Souza

Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?

Rio de Janeiro
2021

Aryana Maria Colombo de Souza

Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino.

Orientadora: Prof.ª Dra. Danielle Bastos Lopes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

S729 Souza, Aryana Maria Colombo de.

Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção? / Aryana Maria Colombo de Souza. – 2021.

80 f.: il.

Orientadora: Danielle Bastos Lopes.
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação - Teses. 2. Quilombolas - Teses. 3. Autobiografia - Teses. 4. Jongo (Dança) - Teses. I. Lopes, Danielle Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37:94(81).027

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Aryana Maria Colombo de Souza

Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Educação Básica no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino.

Aprovada em 16 de abril de 2021

Banca Examinadora

_____

Prof.ª Dr.ª Danielle Bastos Lopes (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Prof.ª Dr.ª Mônica Andréa Oliveira Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Prof.ª Dr.ª Amanda Motta Castro

Universidade Federal do Rio Grande/ FURG

_____

Prof.ª Drº Lucio Bernard Sanfilippo

Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro/ Notório saber

Rio de Janeiro
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, as mulheres e homens da minha família, em especial minha avó Emília, minha mãe Rosana, meu pai Ary, meus irmãos (Marcelo e Ary Junior) e meu lindo sobrinho, João.

Agradeço a orientadora Danielle Bastos pelo apoio incondicional, ao GEAF pela troca de saberes e acolhimento, aos quilombolas do Santa Rita Bracuí.

Agradeço aos colegas de Mestrado Profissional (CAP-UERJ, em especial a Cintia, Roberta e Barbara) pelo incentivo, parceria e amizade.

Agradeço ao Jongo e minha religião de matriz afro-brasileira que me mantém forte e altiva.

RESUMO

SOUZA, A. M. C. *Educação quilombola:* um estudo (auto)biográfico sobre o quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo destaca a relevância da participação dos africanos e afrodescendentes na composição dos Quilombos, como também ressalta a organização social com uma pedagogia significativa que preza pela diversidade, enfatizando as práticas educativas que colaboram para a formação de identidades por meio de relações estabelecidas no Quilombo e na instituição escolar. A proposta deste trabalho é utilizar uma pesquisa (auto)biográfica acerca do contexto educacional e cultural dos moradores do Quilombo Bracuí, na cidade de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, a fim de analisar a ideia de formação das identidades dos alunos por meio da vivência em comunidades quilombolas. Para tanto, foram feitas pesquisas bibliográficas, entrevistas com os moradores locais e educadores sobre essa modalidade de ensino identificando sua contribuição para a construção das identidades quilombolas. O estudo foi fundamentado em um diálogo com as teorias da corrente pós-estrutural, pós-colonial, provocando discussões acerca de como esses discursos pós-coloniais dialogam com os conceitos de alteridade, identidade e a relação com o sagrado, resultando na produção de um E-book (produto da dissertação) contendo a singularidade territorial quilombola.

Palavras-chave: Educação quilombola. Autobiografias. Jongo. Diferença.

ABSTRACT

SOUZA, A. M. C. *Quilombola education*: a (auto)biographical study on the quilombo Santa Rita do Bracuí – resistance or reinvention?. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present study highlights the relevance of the participation of Africans and Afro-descendants in the composition of the Quilombos, as well as emphasizing the social organization with a significant pedagogy that values diversity, emphasizing the educational practices that collaborate for the formation of identities through relationships established in Quilombo and in the school institution. The purpose of this work is to use (auto) biographical research about the educational and cultural context of Quilombo Bracuí residents, in the city of Angra dos Reis, in Rio de Janeiro, to analyze the idea of forming students' identities through of living in quilombola communities. To this end, bibliographic research, interviews with residents and educators about this type of teaching were carried out, identifying its contribution to the construction of quilombola identities. The study was based on a dialogue with the theories of the post-structural, post-colonial current, provoking discussions about how these post-colonial discourses dialogue with the concepts of alterity, identity and the relationship with the sacred, resulting in the production of a e-book (product of the dissertation) containing the quilombola territorial singularity.

Keywords: Quilombola education. Autobiographies. Jongo. Difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	E.M .Áurea Pires da Gama, Angra dos Reis/RJ	52
Figura 2 -	Rio Bracuí, Angra dos Reis/RJ	53
Figura 3 -	Entrada do Quilombo Bracuí, Angra dos Reis/RJ	53
Figura 4 -	L.1 cuidado dos animais, Angra dos Reis/RJ	55
Figura 5 -	Os animais da Liderança 1, Angra dos Reis/RJ	55
Figura 6 -	A horta da Liderança 1, Angra dos Reis/RJ	55
Figura 7 -	A pesquisadora e L.1 Marilda Souza. Angra dos Reis/RJ	56
Figura 8 -	A professora pesquisadora Liderança 2 Emerson MC, Angra dos Reis/RJ	57
Figura 9 -	Local da implementação da escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental 1, Angra dos Reis/RJ	69
Figura 10 -	Local da implementação da escola de Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, Angra dos Reis/RJ	70

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	**NO CAMINHO DO JONGO**	18
1.1	**Percorrendo um novo caminho: Quilombo Santa Rita do Bracuí**	21
1.2	**No processo de construção do Quilombo Santa Rita Bracui: há resistência ou reinvenção?**	23
1.3	**A mobilização para criação do Quilombo**	27
1.4	**O histórico do Quilombo**	28
2	**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: identidade e diferença**	34
2.1	**Metodologia**	34
2.2	**Os desafios e avanços na construção da educação escolar quilombola como um espaço de (re)criação de identidades, culturas e diferentes narrativas**	40
2.3	**Pós-colonialidade e diferença**	42
2.4	**Identidade, diferença e entre-lugar**	46
3	**NARRATIVAS QUILOMBOLAS**	51
3.1	**Comunidade Quilombo Santa Rita Bracuí – Angra dos Reis**	51
3.2	**Ser quilombola**	62
3.3	**Reflexão sobre educação quilombola: outras educações possíveis**	68
3.4	**O jongo como formação de identidades e perpetuação**	72
	POSSÍVEIS CONCLUSÕES	74
	REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

A história do Brasil privilegia, ao longo de sua trajetória, apenas alguns sujeitos sociais que ajudaram a construir a sociedade brasileira, posicionando os demais construtores dessa mesma história em um legado de silenciamento ou de esquecimento. Enquanto alguns personagens brasileiros são lembrados e suas narrativas contadas em livros didáticos e produções acadêmicas, outros sujeitos são destinados ao ostracismo.

Desse modo, o presente trabalho percorre uma das histórias esquecidas, dando legitimidade à essencial presença dos africanos e indígenas na composição da sociedade brasileira, construída por suas formas de poder social por meio dos Quilombos, símbolos de resistência e luta pela liberdade indígena e escrava.

A partir da minha própria experiência e da produção de conhecimento e de fontes bibliográficas de vários intelectuais, procuro dialogar com essas epistemologias por intermédio das narrativas presentes nesse território, que não é somente um campo de resistência à escravidão. É, além disso, um espaço de luta pelo direito à terra, reinvenção e criação de novos possíveis saberes e identidades.

Assim, o presente trabalho destaca a força do discurso e das subjetividades das lideranças do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, trazendo narrativas potentes como elemento percursor para o reconhecimento de nossas ancentralidades diaspóricas e a construção de uma consciência étnico-racial brasileira.

Compreendo, como mulher negra, a importância do discurso dos quilombolas, por meio da própria experiência no coletivo do qual faço parte: “Boidaqui”, onde desenvolvi minha vivência e subjetividade sobre o assunto. Esse tema surgiu em minha formação acadêmica por meio do jongo e da dança popular que trago em minha pele, oriundos de uma paixão que foi desenvolvida na adolescência, nas oficinas de jongo promovidas pela escola.

Minha paixão pelo som dos tambores, pela dança e canto permeou minha construção como mulher negra, pois os pontos e os versos ditos em rodas de jongo expressam a identidade do povo afrodescendente, particularmente, o dos remanescentes do Quilombo. Nas oficinas oferecidas pelo coletivo, experimentei os movimentos de dança aliados ao som dos tambores, das palavras que faziam com

que eu me entregasse à experiência de dançar com liberdade e em diálogo com o tambor.

Nessa experiência, as palavras entoadas junto aos tambores, refletiam a construção de simbolismos e signos que são compreendidos por jongueiros e aprendizes da cultura popular. A partir da vivência nas oficinas oferecidas pelo coletivo “Boidaqui”, eu pude experimentar os cânticos, a percussão, a dança e assumir a diferença como uma reflexão sobre a historicidade, a cultura e a produção de novos sentidos. O coletivo foi criado por um grupo de alunas e alunos de diversas universidades públicas, amantes da cultura popular. Apreendi a potencialidade do jongo através das oficinas, cuja experiência pode ser compreendida como um processo de aprendizado, pois o toque dos tambores, as coreografias, o canto, a dança e a imitação dos jongueiros mais velhos são elementos didáticos (ALMEIDA, 2002; CARRIL, 2017).

Com essa experiência emblemática, enxerguei a beleza da ancestralidade, o que culminou no conhecimento, com maior profundidade, da cultura afro-brasileira e do território quilombola. Ao pisar com meus pés naquela terra e ao observar a natureza, senti uma profunda conexão com o local ao escutar o barulho das cachoeiras e o pulsar dos toques dos tambores dos jongos, assim como a potência e beleza do território.

Iniciei minha jornada de autoconhecimento e “aquilombamento” pelo coletivo, com pequenas excursões a Quilombos urbanos e rurais no estado do Rio de Janeiro (ARRUTI, 2006, 2017; A. NASCIMENTO, 1980; NASCIMENTO, 1974, 1985, 2018, 2018a; RATTS, 2010). A cada excursão promovida pelo coletivo, junto aos territórios, deparava-me com a força da cultura e do jongo, com a resistência, a luta e o protagonismo negro, presentes nos discursos das velhas e novas lideranças quilombolas que permeavam o cotidiano desses territórios. Tais excursões despertaram em mim a curiosidade de pesquisar sobre os Quilombos por meio de uma inserção em cada um dos territórios que visitei.

Logo compreendi a importância do jongo como prática cultural quilombola, carregada de duas potencialidades: a memória coletiva de um passado escravocrata e um conjunto de simbolismos materiais e imateriais compostos por um coletivo no qual negros e negras constroem-se e reinventam-se na afirmação de sua existência.

A partir dessas andanças pelos Quilombos urbanos e rurais, desenvolvi, junto ao coletivo, atividades educativas pautadas na literatura infantil e infantojuvenil que

valorizam a identidade negra nessas comunidades, objetivando o desenvolvimento da autoestima, a leitura e a escrita, paralelamente às oficinas de jongo e de história oral em grupos dos antigos moradores desses territórios.

Com essas atividades, percebo a força das falas dos griôs dos Quilombos (Paraty, Angra, Quilombo Santa Rita do Bracuí, Quilombo São José), grandes contadores de histórias locais que, pela oralidade mantêm a memória social desse território (ALMEIDA, 2002; CARVALHO, 2017) e , igualmente, ocupam uma função de preservação da história, ao repassar para as gerações futuras, através da árvore genealógica das famílias, o conhecimento, os costumes e as culturas antigas das regiões.

Este trabalho demonstra, portanto, uma breve abordagem sobre Quilombos, educação quilombola e apresenta narrativas autobiográficas sobre os modos de ser, viver e educar nessa cartografia social.

Portanto, tomarei o conceito de identidade defendido por Stuart Hall (2002, 2010) e os processos de currículo e diferença com Bhabha (2003, 2007) e Macedo (2006, 2012, 2018, 2019), além da literatura especializada em quilombismo (A. NASCIMENTO,1980; CARRIL, 2017). Nesse sentido, busco um diálogo entre as correntes pós-coloniais e pós-estruturais para debater as questões de Quilombo, identidade, escola e diferença que transbordam neste tema.

O referencial teórico do trabalho parte do diálogo entre saberes, no qual a pluralidade dos conhecimentos, advindos dos grupos sociais suscita a construção de novas epistemologias para o tema Quilombo (ARRUTI, 2017; NASCIMENTO, 1985; RATTS, 2006, 2010). Tal abordagem posiciona os sujeitos quilombolas e suas subjetividades como elementos importantes na criação de saberes, que potencializam ações específicas na luta pelo território e na construção de novos conhecimentos.

Ressalto o Quilombo como um território que compõe essa prática cultural e que possui grande polissemia sobre o seu conceito. Assim, utilizo autores pós-coloniais e pós-estruturais permeados por um diálogo entre duas correntes metodológicas, que embora divergentes[1] em algumas teorizações, expressam as subjetividades e a diferença presentes no território.

---

[1] São correntes teóricas divergentes, pois uma insere a cultura e identidade como centro e a outra, a pós-estrutural, critica a centralidade dessa mesma cultura.

Inicialmente, procuro estabelecer um diálogo com algumas obras de Beatriz Nascimento (1974, 1985). A autora, após dedicar-se a pesquisar, durante duas décadas, produziu uma vasta bibliografia sobre a relação entre o passado e o futuro dos Quilombos e, com base no protagonismo negro, da continuidade a esse território e dos grupos sociais que o compõem. Compartilho com a autora, também, uma de suas inquietações, dentro da temática.

Eu concordo com a abordagem de Nascimento (1985) e Gonzalez (1981, 1984, 1988, 2020) ao criticar a historiografia brasileira e interpretações estereotipadas que compreendem o Quilombo apenas como reação negativa à opressão do sistema escravocrata. Para as autoras, o conceito de Quilombo evidencia uma nova organização social construída por negras e negros e que perdurou durante o período do escravismo colonial e ainda perdura atualmente.

Sendo assim, a autora Beatriz Nascimento (1974, 1985, 2018, 2018a) amplia o conceito de Quilombo para além de um movimento de resistência, como uma nova forma de organização social e cultural, pautada em uma ideologia que posiciona o negro não somente como corpo escravizado, fruto da diáspora africana, mas como um sujeito com identidade e subjetividade própria.

Uma das contribuições de Nascimento (1985) e Gonzalez (1988, 2020) que procuro destacar é a representação dos Quilombos como “territórios de liberdade”, nos quais há uma ressignificação sobre o tema por um estudo comparativo com diversos Quilombos no Brasil e em Angola. Argumenta, igualmente, para uma nova vertente, pois “na raiz de todos os Quilombos, existe uma procura espacial do homem que se relaciona com muitas questões discutidas atualmente, como a ecologia” (NASCIMENTO, 1981 *apud* RATTS, 2010, p. 59).

Como analisa Ratts (2006, 2010), a autora amplia o conceito de Quilombo, “ela estende seu significado para abranger um território de liberdade, não apenas referente a uma fuga, mas como uma busca de um tempo/espaço de paz” (RATTS, 2010, p. 59). Em sequência, a autora transporta para o espaço acadêmico, um novo conceito de território, diferente do antigo termo de Estado-nação. Um território que transpassa o espaço geográfico, carregado de subjetividades coletivas vinculadas às narrativas presentes nesse mesmo espaço.

Tal perspectiva assemelha-se à categoria de “Amefricanidade” defendida por Lélia Gonzalez (1981, 1984, 1988, 2020; RATTS, 2010) que possibilita a evidência de uma unidade específica, “forjada no interior de diferentes sociedades que se

formaram numa determinada parte do mundo” (GONZALEZ, 1988, p. 77) em que se desenvolve um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada. Este termo, utilizado por Nascimento (1985) (*apud* GONZALEZ, 1981, 1984, 1988, 2020; RATTS, 2006; CARDOSO, 2014) para compreender epistemologicamente os Quilombos como categoria política, nos ajuda a entender como os sujeitos agiram diante do sistema opressor em busca de um novo território com nova organização social.

Nesse sentido, o Quilombo, na obra de Nascimento (1985), pode ser entendido como uma “agência americana” e contemplando a sua origem, inclui a presença de diversos grupos que reagiram ao sistema colonial através da reinvenção de seus papéis, evidenciando o(s) negro(s) e negra(s) como sujeitos históricos, como protagonistas da construção de liberdade, culminando com significados oriundos de outras cosmologias e reinvenções de identidade, origem e sagrado.

Nessa perspectiva, o Quilombo é entendido como categoria política que permeia uma desarticulação da opressão dos sujeitos, objetivando a construção de uma especificidade própria e primordial para a sua existência. Ao atribuir uma nova categoria política a esse tema, Nascimento (1985), Gonzalez (1981, 1984, 1988, 2020), Foster (2019) e Reis (2020) produzem novas propostas epistemológicas, que nos ajudam a compreender que, não apenas um movimento reativo ao sistema de opressão, como também, um grupo social no qual os negros(as) resistiam e reexistem como sujeitos, e não como seres escravizados podem emergir.

Em consonância com a polissemia da palavra Quilombo, destaco autores como Arruti (2006, 2008, 2017), Honneth (2003), Freitas (2001) e Moura (1981), que abordam a definição de quilombo como um objeto de análise que contribui para a construção de outras epistemologias sobre o tema. Segundo Arruti (2008, p.320), “tratamos da definição de quilombo como um conjunto de adjetivos, utilizando-nos de termos tais como: ‘remanescentes’, ’rurais’, ’históricos’, ‘contemporâneos’”. Mas, apesar do caráter polissêmico relacionado a esse conceito, o que se destaca neste trabalho é o Quilombo como um objeto de pesquisa em disputa, como processo em aberto, reconhecido como uma fonte, dentre as inúmeras existentes, de formação social coletiva e contemporânea.

O Quilombo, em sua fonte documental, portanto, remete à luta pelo reconhecimento, através do documento oferecido pelo extinto Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o qual afirma que “ainda que tenha um conteúdo histórico [o termo quilombo] vem sendo ressemantizado” pela literatura especializada e pelas entidades da sociedade civil que trabalhavam junto aos segmentos negros em diferentes contextos e regiões do Brasil” (ABA,1994. p.1).

Com o reconhecimento legal das terras quilombolas como grupos étnicos, muitas comunidades negras rurais e urbanas passaram a reivindicar a regularização dos territórios e a exigir a oferta de políticas públicas.

Sob tal perspectiva, a educação quilombola destaca a relevância das experiências vivenciadas na organização social, tendo as propostas educacionais pautadas na etnicidade, na cultura, na territorialidade e na hibridização de identidades dos habitantes que constituem o Quilombo. Assim sendo, os quilombolas destacam o território como um lugar de fala, com base em uma historicidade social e uma pedagogia que valoriza o outro, sem segmentá-lo.

O presente trabalho objetiva mostrar o impacto das narrativas dos quilombolas na luta por melhorias em seu território, na prática educativa do jongo e na construção de um ideal de escola, que podem ser elementos desencadeadores de um processo de construção das identidades. Assim como a história e a cultura compartilhada pelos griôs e pelas lideranças da comunidade que posicionam a reinvenção dos quilombolas como sujeitos.

No capítulo 1, abordo minha trajetória acadêmica, que culminou na escolha do tema Quilombo, com um breve histórico do Quilombo Santa Rita Bracuí. Apresento a hipótese inicial que provocou a formulação da pergunta se há resistência ou reinvenção nesse território educativo. Analiso a importância do jongo como dança popular regional (região Sudeste), o processo de construção do quilombo Santa Rita Bracuí e a mobilização da criação do quilombo

No capítulo 2 apresento a educação quilombola. Trato da discussão teórica sobre identidade e diferença, a organização educacional no Quilombo Santa Rita Bracuí, os desafios e avanços na construção de educação escolar quilombola como um espaço de (re)criação de identidades, culturas e diferentes narrativas. Teorizo os conceitos pós-colonialidade e diferença; identidade, entrelugar e outras categorias relevantes para a pesquisa.

No capítulo 3 abordo os relatos biográficos dos quatros narradores: Marilda, Emerson MCQL, Lizza Dias e Katia Nascimento sobre o que é uma escola essencialmente quilombola, as outras educações presentes no território quilombola e os modos de viver, ser e educar.

Este trabalho, portanto, objetiva abordar os relatos sobre os modos de viver e de educar no Quilombo Santa Rita Bracuí. Estuda a vivência nessa cartografia social durante a pandemia, o impacto da escola na formação de suas identidades e o desenvolvimento de uma escola que inclua todos os quilombolas e as pessoas que apoiam a causa quilombola.

Essa temática fez-se presente em meu percurso acadêmico através das oficinas de jongo e percussão, que abordavam estudos rítmicos e questões sobre negritude e território. Desse modo surgiu a necessidade de compreender o conceito de Quilombo, e de investigar este território, em suas práticas de produção de outras narrativas de viver, ensinar e aprender.

Como mulher negra, jongueira e integrante de um coletivo que preza a valorização da cultura popular, destaco que o jongo pode ser considerado uma prática, expressão cultural das identidades do povo afrodescendente, especificamente dos remanescentes de quilombo e a todos que se sentem tocado com as batidas do tambor, o bailar das saias floridas, as batidas do pé e as cantigas do mestre Darcy e Tia Maria (RUFINO, 2019; SANFILIPPO, 2016; 2018).

Nesse contexto, o jongo reflete a identidade cultural do povo quilombola, uma identidade que vem sendo reconstruída e ressignificada em cada sujeito que vive neste território. Ressalto que uma identidade cultural remete à história e à cultura compartilhadas no passado e presente, associado a um território que lhes parece ao mesmo tempo, cultural e social.

O autor Lucio Sanfilippo (2016, 2018) e Pamela Cristina (2020) afirmam que no jongo o corpo e a mente são compreendidos como partes de uma única corporeidade no universo jongueiro: “o corpo se deixa levar pelas batidas dos tambores e do candongueiro e os pontos que são cantados pelos homens e mulheres, a cada umbigada que é dada, cada palam que é batida coletivamente” (DE CARVALHO, 2020, p. 15).

O grande mestre Darcy e Tia Maria reinventaram o Jongo para as novas gerações de jongueiros em anos 1980 atraindo os jovens percussionistas, ritmistas e jongueiros, amantes da cultura popular para as rodas de jongo do morro da serrinha.

Segundo os dados disponibilizados pelo IPHAN (2007), o jongo tem sua origem na zona rural e foi praticado pelos negros africanos escravizados, que foram trabalhar nas lavouras de café e, em especial, em canaviais das fazendas na região Sudeste na época do Brasil colônia (SANFILIIPO,2019, p.19).

Outro acontecimento que marcou a história do Jongo foi a patrimonialização. Em 2005, o Conselho Consultivo do Instituto de Patrimônio e Artístico Nacional (IPHAN), proclamou o jongo como patrimônio cultural brasileiro (IPHAN).

Logo, o jongo é resistência e reinvenção no quilombo Santa Rita do Bracuí ao manifestar-se de forma diferenciada em cada roda de jongo do estado do Rio de Janeiro com corporeidade e tons de tambor característicos de cada região do Sudeste. Segundo Sanfilippo (2018, p.14), o jongo passou por processo de hibridização que o mantém vivo como cultura popular e prática educativa, por possuir uma contínua articulação com as memórias vividas e reelaboradas, na revitalização dessas memórias e tradições da cultura popular da região sudeste do Brasil. Como afirma SANFILIPPO (2016, p.20):

> O jongo era consentido para ser realizado á noite no terreiro principal da fazenda, numa relação já sincretizada com os ditames da Igreja católica. O evento tinha hora para começar, mas não para acabar -mesmo que isso acontecesse no raiar no dia seguinte. O Jongo poderia ser praticado para se celebrar o final de um período de colheitas, enquanto recurso para a distração dos cativos nas isoladas fazendas ou mesmo para acalmar a revolta e os sofrimento da escravidão.

Nesse sentido, analiso alguns discursos no campo do ensino, das identidades e da educação escolar quilombola através de relatos realizados em uma comunidade remanescente de quilombo, localizada na região Sudeste do estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis, cujo nome é Santa Rita do Bracuí.

Procuro apresentar discursos sobre quilombo e o que se entende como educação quilombola em um diálogo acerca de outras educações possíveis, encontradas no território. O presente trabalho percorre uma das histórias esquecidas, dando legitimidade à essencial presença dos africanos e indígenas na composição da sociedade brasileira, construída por outras formas de poder social por meio dos Quilombos, símbolos de resistência, luta pela liberdade indígena e escrava.

Conforme Moura (1981, p.19), “onde houve escravidão, houve resistência”, destacando o Quilombo como um dos movimentos fortes de reação à escravidão.

Novas pesquisas (MIRANDA 2012; CARRIL, 2017) abordam a formação dos Quilombos não somente por meio de fugas e insurreições, mas como herança de terras de antigos senhores e do abandono de plantações e de territórios, devido à decadência econômica. Após a abolição, permaneceu a trajetória de invisibilidade e exclusão desses povos, dando continuidade a um longo processo de exclusão, dessa vez, também, por conta do não reconhecimento dos direitos dos afrodescendentes e dos territórios quilombolas na estrutura agrária e social brasileira.

Para Miranda (2012, p. 374), no âmbito de uma literatura mais recente,

> [..] a implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar.

Segundo Carril (2017, p.551), a escola não pode mais permanecer atuando ideologicamente perante os seus alunos como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo em que transmite uma neutralidade em seus conteúdos curriculares. Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da resolução nº8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (doravante DCN) que defende uma proposta de educação quilombola que necessita estar presente em um currículo aberto e flexível, de caráter interdisciplinar, de modo a articular os conhecimentos escolares aos conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

Sob essa perspectiva, a educação quilombola destaca a relevância das experiências vivenciadas na organização social, sendo as propostas educacionais pautadas na etnicidade, na cultura, na territorialidade e na hibridização de identidades dos habitantes que constituem o Quilombo.

Defendo, assim, que a educação quilombola é um ensino primordial e necessário para a comunidade quilombola, pois através dessas práticas educativas, que contribuíram para a formação da autoestima dos moradores, estes terão um maior engajamento e compromisso político na luta pela garantia da permanência em seu território contribuindo para a melhoria das condições de vida desse mesmo território.

Assim, apresento no trabalho, o contexto educacional e cultural dos moradores do Quilombo de Santa Rita do Bracuí e seu percurso histórico, com o

intuito de tornar viável a compreensão da importância da educação para a construção da identidade quilombola de seus habitantes, assim como a análise do significado das formas de educação presentes neste contexto de singularidade territorial.

Sob essa perspectiva, neste território, nos perguntamos: caberão outras modalidades de ensino? Como uma educação quilombola contribuirá para a formação das identidades e valorização das diferenças? Quais são os desafios e potencialidades do jongo como uma prática educativa?

1. NO CAMINHO DO JONGO

"Várias Áfricas, a Serrinha
O partido alto
O jongo
A fé afro-brasileira
O sindicato da resistência
O sonho de uma escola democrática
Raiz."
Tia do Jongo (Império Serrano,2020)[2].

Neste capítulo, argumento mais detidamente, sobre o caráter polissêmico dos conceitos de (Quilombo e quilombo) através de diversas produções acadêmicas, já que, ele perpassa por um processo de ressemantização ao longo da historiografia nacional. Também é apresentada sua legislação concernente, inclusive em relação à história do quilombo de Bracuí.

Segundo Almeida (2002) e Gusmão (1995), os quilombos são grupos considerados "remanescentes de comunidades de quilombos". Foram constituídos através de uma diversidade de processos, tais como fugas, ocupações de terras livres e isoladas, como também por heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados de compra de terras, tanto durante o sistema escravocrata, quanto após o fim desse período.

Com essa extensa abordagem que considera as diferentes origens e histórias destes grupos, uma denominação para esses coletivos remanescentes seria a de "terra de pretos" ou "terra negra", como defendem os autores Almeida (2002) e Gusmão (1995), que ressaltam o compartilhamento de território e a identidade étnica.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a regulamentação dos territórios no Artigo 68, ocorreram discussões de cunho acadêmico que acarretaram a revisão de antigos conceitos que dominavam a histografia nacional, sobre a escravidão. Este artigo instituiu o direito constitucional cujo enunciado, intitulado "Do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988", afirma que:

> aos remanescentes das comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado demitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Tais reflexões produziram uma grande relativização e adequação de novos critérios para se conceituar o Quilombo, visto que muitos grupos passaram a

[2] Trecho do ponto "Várias Áfricas" da Tia Maria do Jongo a Serrinha. Fonte: www.imperioserrano.com.br.

reivindicar a titulação de terras e eles podem contemplar essa categoria de benefício do Estado, se apresentarem, por meio de estudos científicos, uma identidade social e étnica, como também, antiguidade quanto à ocupação das terras.

Segundo as autoras Schmitt et al. (2002, p.4), no novo conceito antropológico de Quilombo, a condição de remanescente de Quilombo "é também definida de forma dilatada e enfatiza elementos de identidade e território". Nessa perspectiva, esse sentimento de pertencimento a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão de identidade e territorialidade que é construída e reconstruída pelas relações dos quilombolas com outros grupos. Desse modo, a autora destaca que há novas incorporações de identidades através de eventos históricos que constituem "novas relações de diferença" que soam como fundamentais na luta pelo direito à terra dessas comunidades. Assim, como destaca o autor Stuart Hall (2002, 2010), as identidades não podem ser pensadas como fixas, pois estão em constante processo de recontextualização e particularização, por meio dos processos históricos de resistência presentes nesse território.

Durante os anos 70, o Movimento Negro utilizou-se do conceito quilombismo como forma de enaltecer a resistência negra a um sistema opressor. Sendo assim, esse tema foi incorporando novas epistemologias políticas, sociais e culturais.

O autor Abdias Nascimento (1980) pesquisou sobre o tema em seu livro, através de outra abordagem sobre o conceito quilombo ,para além do conceito de fuga de negros escravizados , mas ,como um movimento social e cultural denominando ,O quilombismo[3]..

O termo "Quilombismo" baseia-se na abordagem do Quilombo como um movimento social de resistência cultural e física da população negra, por uma revisão sobre o tema, objetivando a emancipação política dos países africanos e latino-americanos que foram submetidos ao sistema escravocrata.

Segundo a autora Nilma Lino Gomes (2012, 2017), o decreto que altera o artigo nº 68 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) advém de demandas sociais do Movimento Negro e de políticas sociais de reparação da escravidão, tais como a titulação de posse de terras de comunidades negras tradicionais e o reconhecimento do patrimônio imaterial cultural de herança afrodescendente. O artigo 68 foi uma conquista do Movimento Negro na década de 80, que lutou pela posse das terras

[3] Sobre isso, ver: NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

para os territórios que não se identificavam com as antigas abordagens dos estudos acadêmicos sobre o conceito de Quilombo.

Para a autora, com a edição do artigo 68, o autor Abdias Nascimento revisitou o tema e rescreveu algumas de suas teses sobre Quilombismo, objetivando, dessa forma, reivindicar uma memória social anterior à escravidão.

De acordo com o autor Abdias Nascimento (2003, p.20)

> O quilombismo busca o presente e o futuro e atua por um mundo melhor para os africanos nas Américas, reconhecendo que esta luta não pode se separar da libertação dos ameríndios igualmente vítimas de racismo e da destruição desumana

Destaco que as reivindicações do Movimento Negro como um importante movimento social contribuiu para aprovação de dispositivos constitucionais que foram concebidos como compensação ou reparação à opressão histórica concedida ao nosso povo. Assim, a “ressemantização” do termo quilombo é o resultado de novas leituras e ressignificações dos próprios movimentos sociais através da contribuição dos grandes pesquisadores acadêmicos (ARRUTI, 2017; GONZALEZ, 1981, 1984, 1988, 2020; NASCIMENTO, 1985). Abdias Nascimento (1980, 2003) que culminou na criação de outros estudos epistemológicos sobre raça, racismo, gênero e quilombo, bem como na construção de políticas públicas e no desenvolvimento de dispositivos legais .

Segundo a autora Ilka Boaventura Leite (2008, p.970), podemos entender:

> 1. Quilombo como direito à terra, como suporte de residência e sustentabilidade há muito almejadas nas diversas unidades de agregação das famílias e dos núcleos populacionais compostos majoritariamente, mas não exclusivamente de afrodescendentes.
> 2. Quilombo como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões.
> 3. Quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas.

Para a autora Lourdes Fatima Bezerra Carril (2017), o decreto nº 4.887, sancionado em 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, titulação das terras de Quilombos, através de procedimentos de autodefinição com elementos de trajetória histórica, relação com a terra e a ancestralidade negra. A Fundação Cultural Palmares, uma entidade pública brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura (MEC), instituída pela lei federal nº 7.668 possui a responsabilidade pela certificação destes grupos.

Segundo o mesmo decreto nº4.887, em seu artigo 2º, considera como remanescentes das comunidades dos Quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações

territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003). Em seus parágrafos, para entendermos de forma específica, o mesmo documento afirma:

> § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será testada mediante autodefinição da própria comunidade.
> § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.
> § 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

A partir desse decreto, os próprios quilombolas definem suas identidades através da organização social, critérios e modos de vida, referentes às características de uso de recursos e laços coletivos comuns aos seus integrantes.

Com esses dispositivos legais, há outras reflexões e análises sobre o Quilombo, não mais direcionado a um local de acampamento de negros escravizados ou libertos em busca de uma nova comunidade, mas a um território advindo de posse ou doação de comunidades negras rurais. Logo, com a titulação das terras através do advento da legalização, surgiram novas lutas para a obtenção de políticas públicas e sociais consequentes a uma educação quilombola.

1.1 Percorrendo um novo caminho - Quilombo Santa Rita do Bracuí

A escolha inicial para o estudo de campo foi o Quilombo São José, por conta da experiência pessoal de trabalhos educativos, oficinas de percussão e visitas guiadas, realizadas anteriormente, através do coletivo BoiDaqui. No entanto, em decorrência da necessidade de apresentação de autorização do Secretário de Educação para a realização da pesquisa na comunidade, não foi possível seguir adiante.

Num segundo instante, foi estabelecido, junto ao Quilombo Santa Rita do Bracuí, representado por sua moradora Marilda, ex-aluna da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, funcionária pública dessa mesma instituição e liderança política da comunidade, um espaço de escuta e diálogo com aproximação aos moradores a fim da concretização da pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise do estudo das relações estabelecidas naquele local através da observação do território Bracuí.

O início da pesquisa ocorreu por meio de manifestações populares, o jongo, os jongueiros e os capoeiristas, que permitiram conversas e observações acerca do território, trazendo a percepção de como as relações do Quilombo atravessam a formação das identidades dos moradores.

No Quilombo Santa Rita do Bracuí, a afirmação dessa identidade foi fruto de um processo de educação popular, com características de movimentos políticos por direitos, realizado através das demandas dos moradores para a implementação de um sistema escolar, e pelo reconhecimento do território como “comunidade remanescente de quilombo”. Com o protagonismo dos quilombolas junto ao apoio dos mediadores, ao reivindicarem seu direito à terra, esses sujeitos resgataram seu recente passado de ancestralidade africana e a constituição territorial comunitária. Dessa forma, desmistificaram o estigma de serem analisados como “comunidade negra rural” e passaram a ser considerados como “remanescentes de Quilombo”, como já assinalamos (MIRANDA, 2012; CARRIL, 2017). Com essa nova demanda de identificação e de reconhecimento, os quilombolas reinventaram seu papel de protagonistas no campo da disputa dos direitos que desencadearam ações vinculadas ao movimento de educação popular.

Segundo Brandão (2002, p. 36-37), desde a década de 1960, a educação popular:

> 1) propõe uma teoria renovadora das relações homem-sociedade-cultura-educação e uma pedagogia que pretende fundar, ou seja, uma nova educação, uma educação libertadora;
> 2) realiza-se no âmbito da educação com adultos das classes populares, definindo-se, pouco a pouco, como trabalho político de libertação popular;
> 3) afasta-se da mera escolarização popular (alfabetização e pós-alfabetização), buscando meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos comprometidos e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saberes, a partir das próprias práticas populares;
> 4) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe atentos a isso.

A organização da comunidade do Quilombo Bracuí sistematizou-se com a formação da ancestralidade, a luta pelo território e o respeito à cultura afro-brasileira vinculada à legislação de direitos territoriais e culturais dos grupos e comunidades que se autodeclararam quilombolas.

Assim, o quilombo Bracuí constitui-se como organização territorial através da tradição oral, transmitida de geração em geração, da defesa e luta pelo território por meio da valorização de sua cultura, ancestralidade negra e escolarização.

A educação quilombola destaca a relevância de uma escolarização pautada na etnicidade, na cultura, na territorialidade e na construção das identidades com os negros que constituem o quilombo. Educar para a diversidade consiste, principalmente, na reflexão acerca dos discursos que congelam as identidades, buscando homogeneizá-las através da minimização da importância do Quilombo na formação étnico-racial dos alunos. Trata-se, pois, de trabalhar a educação com a desconstrução permanente de conceitos pré-estabelecidos sobre raça e cultura vigentes nas práticas educativas e livros didáticos, através da promoção de um debate entre docentes e discentes, pontuando a cultura como elemento central desse processo.

1.2 No processo de construção do quilombo Santa Rita do Bracuí há resistência ou reinvenção?

Para responder a essa pergunta, tema do título, utilizo as perspectivas de Beatriz Nascimento (1985) e Lélia Gonzalez (1981, 1984, 1988, 2020) grandes autoras negras feministas que adotaram posturas acadêmicas contra a colonização dos saberes através da valorização de outros conhecimentos e discursos dos subalternos (negros, negras) enquanto sujeitos históricos, visando contribuir para a produção de novas experiências que dialogam com homens e mulheres negras por experiências particulares. Essa valorização e resgate histórico representam uma nova prática de descolonização dos saberes, na medida em que, redefine, a partir de concepções feministas e afro-brasileiras novas formas de tradução.

Nesse sentido, procuro promover um diálogo com as perspectivas das autoras Beatriz Nascimento (1985) e Lélia Gonzalez (1988), com o conceito de tradução, defendido também por Claudia de Lima Costa (2013), que questiona a descolonização de conceitos, objetivando a busca por outras práticas de discurso e de enunciação. As três autoras, ambas feministas, abordam como o reducionismo ainda presente na produção literária e acadêmica aprisiona-se à linguagem, posicionando-a como um parâmetro.

Eu identifico que o pensamento de Lélia Gonzalez foi baseado em uma interação com homens e mulheres de outros territórios. Como relatam os autores Alex Rattos e Flávia Reis (2016; 2010) na obra “Lélia Gonzalez”, encontros que possibilitam outros deslocamentos e a construção de novos saberes. Com esse

diálogo entre diversos autores(as), realiza-se uma produção de tradução “para explicar” o pensamento ocidental globalizado que sustenta o racismo para, enfim, intervir e transformar a realidade por intermédio da compreensão desse pensamento.

Assim, nos levanta outra epistemologia que se baseia na relação entre intelecto, memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra. Desse modo, temos “o quilombo como território simbólico ancorado no próprio corpo negro” (NASCIMENTO,1985). Constituído como um “lugar de memória” onde a memória social e coletiva ancora a construção de novas narrativas da reinvenção dos sujeitos, enquanto corpos negros em reconstrução, por meio de um discurso decolonial, no qual esse corpo negro é símbolo de resistência, história, reinvenção e território.

Nesse debate, a autora reflete e propõe uma identidade individual e coletiva com o recurso de narrativas que propõem a reinvenção do passado dos descendentes escravizados, por meio de um projeto que associa a humanização do negro através da revitalização da memória coletiva e da reconstrução de identidades singulares, ligadas à coletividade e à construção de outras narrativas de tradução.

Essa política de tradução que perpassa por saberes rejeita a existência de fronteiras, possui um objetivo político e teórico de elaborar novas epistemologias e alianças políticas feministas, antirracistas pós-coloniais e outras práticas de enunciação. Podemos dizer que a autora procurou demostrar estratégias de resistência e sobrevivência na luta das mulheres negras e indígenas, objetivando posicioná-las como protagonistas de sua história, através da valorização do discurso.

Tendo como referência o conceito de tradução como algo abrangente, uma espécie de transformação de significado linguístico que objetiva abranger o ato de enunciação. Em sentido aproximado, a autora Claudia de Lima Costa (2013) argumenta que esse processo de transformação de nossas subjetividades se dá por meio da nossa interação com o outro e com outros territórios.

Segundo a autora, a questão da tradução nas correntes pós-coloniais, torna-se um importante elemento de domínio feminista, visto que há nesse conceito uma participação ativa das feministas nos diálogos e na produção de discursos que transcorrem as fronteiras políticas e teóricas. Com essa proposta de posicionar a tradução como política, há a produção de alianças políticas e epistemológicas

feministas em prol da justiça social, políticas antirracistas, pós-coloniais e anti-imperialistas (COSTA, 2013).

Este projeto, de uma política de tradução feminista, é importante para a construção de novas epistemologias através da recuperação de histórias de resistência e de luta dos povos colonizados contra a violência produzida pela colonização. Ambas as autoras, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, argumentam em seus estudos acadêmicos que a partir da resistência a esse sistema escravocrata e ao racismo há um mecanismo de visibilização da história quando os próprios sujeitos contam sobre suas culturas e, assim, afastam-se das interpretações e tentativas de tradução pautadas no pensamento moderno europeu.

Destaco que essa abordagem feminista, defendida pelas autoras (GONZALEZ,1980; 1985; NASCIMENTO, 1981; 1989; COSTA, 2013), instiga uma reinvenção dos papéis sociais através da análise por meio de novas práticas enunciativas que produzem outros saberes, através da descolonização do conhecimento. Tal perspectiva é igualmente defendida pela Claudia de Lima Costa (2013), ao argumentar sobre a inserção de outras publicações e de autores, que impõem novos conceitos e interpretações epistemológicas com outras experiências sobre o conhecimento. “Tal heterogeneidade permite potencialmente a articulação entre as reflexões acadêmicas e outros tipos de práticas enunciativas, igualmente produtoras de outros saberes, bem como contra traduções no projeto feminista de descolonização do conhecimento” (COSTA, 2013, p.583).

Nesse sentido, ressalto a abordagem da autora (COSTA, 2013), que destaca o conceito de tradução como algo mais amplo, pautado na expansão do ato de enunciação, visto que, quando falamos algo, estamos engajadas em traduzir algo tanto para nós mesmos, como para as outras pessoas. Assim, o ato de falar significa estar estritamente ligado à tradução, ou seja, um processo em que nós dialogamos com o outro através de nossas interpretações e leituras de mundo e espaço. Diante dessa abordagem, o conceito de tradução emerge um diálogo e troca de experiências em meio a diversas fronteiras geopolíticas e teóricas. Surge também um deslocamento de olhar para a heterogeneidade e para outros discursos e linguagens decoloniais. Partindo dessa opção política, a autora argumenta que a política tradutória permite deslocamentos e o tráfego entre diversas teorias e práticas feministas superando as fronteiras geopolíticas e disciplinares e destacando os diversos femininos das mulheres latinas e negras, assim como destacam os

estudos epistemológicos das autoras Leila Gonzalez e Beatriz Nascimento em suas obras, com o discurso de reinvenção e de novas práticas de enunciação.

Segundo Costa (2013), esse conceito de tradução remete a uma nova teoria cultural feminista, que preza por um novo ato de enunciação, onde a tradução busca novas interpretações, nascidas de experiências particulares, singulares.

Nessa perspectiva, a valorização dos saberes produzidos por mulheres negras representa uma prática política de descolonização e de reinvenção do poder, visto que há uma redefinição do vetor acadêmico de concepção branca e ocidental para as concepções epistemológicas e filosóficas das sociedades afro-brasileiras. Logo, há um resgate dos saberes e discursos produzidos por mulheres e homens negros e indígenas, que constituem a formação de uma fundamentação pautada em valores e princípios que acarretam uma quebra nos paradigmas ocidentais brancos modernos e configura a produção de novas propostas epistemológicas e de outras práticas de enunciação.

Esse conceito de tradução traz um sentido amplo, pautado em um deslocamento de outras narrativas, novas geografias e linguagens para a construção de outras propostas epistemológicas.

Diante dessa abordagem, ao refletir sobre o Quilombo, enquanto território observamos que possui uma articulação entre diferentes narrativas, vivências e práticas de enunciação, que reinventam os modos de viver, estar e ensinar.

Diante dessa perspectiva, podemos dizer que o Quilombo abriga essa dicotomia: práticas de resistência e reinvenção. Reconhecê-lo enquanto uma prática de resistência é o resultado da necessidade de lutar pela garantia da terra. Há um processo histórico de resistência, construído no passado e que persiste até hoje, como uma prática de reinvindicação que se perpetua pelas futuras gerações.

A identidade quilombola foi construída na luta pela terra durante muitas décadas. Houve uma forte mobilização social e a conscientização comunitária que acarretaram o desenvolvimento da autoafirmação da identidade quilombola, através do processo de valorização da cultura popular, pautado na ancestralidade e na tradição oral. Mas também permeia reinvenção.

Sob essa perspectiva, o jongo reinventa-se através das produções no campo audiovisual, mercado editorial e oficinas em escolas regulares sobre o que é o jongo (SOUZA, 2006). Quanto ao acervo cinematográfico, o Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI/UFF), fundado em 1994, é um centro de referência no campo de

história oral, um espaço que contém um grande acervo de entrevistas, DVDS, sites organizados em séries divididas em linhas de pesquisa (LABHOI/UFF), qual os três campos da UFF atuam com essa vasta produção através do projeto Passados Presentes. Vasculhamos em seus acervos os materiais de pesquisa.

1.3 A mobilização para a criação do Quilombo

Segundo os relatos de Marilda, a mobilização comunitária em Bracuí ocorreu em parceria com pessoas ligadas ao governo estadual e com lideranças jovens do Bracuí. As parcerias foram fundamentais para o desencadeamento do processo de titulação das terras como comunidade quilombola e no reconhecimento dos direitos específicos, pontuados na Constituição Federal de 1988. Um dos primeiros instrumentos elaborados para o processo foi uma carta de autodeclaração comunitária, juntamente com outros procedimentos apoiados por universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, como a produção de um laudo antropológico, a recuperação das histórias orais e a identificação dos sítios arqueológicos.

Em seguida, a Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura, iniciou o procedimento legal para a elaboração de um laudo antropológico que atestasse a região da antiga fazenda de Santa Rita do Bracuí como território remanescente de Quilombo. Essa certificação ocorreu em 1999.

Durante este período, foi fundada a Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí que atua paralelemente à luta pela titulação das terras quilombolas, com ações culturais voltadas para os moradores quilombolas. Tais ações culturais visam a “revitalização” do jongo, uma manifestação cultural que integra a percussão de tambores, a dança coletiva e elementos mágico-poéticos, tendo suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo a língua bantu.

O jongo consolidou-se entre trabalhadores escravizados das lavouras de café e cana de açúcar do Sudeste brasileiro, principalmente no vale do rio Paraíba do Sul, sendo cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica (IPHAN, 2007). Com essas ações culturais de (re)aproximação dos moradores com a cultura e a linguagem afro-brasileira, houve um processo de reinvenção dessa identidade por meio de novas práticas de tradução. A organização comunitária em torno da formação de uma identidade quilombola, a organização da

associação e a revitalização do jongo, fomentaram uma ressignificação das tradições orais, através do reconhecimento e do patrimônio cultural.

Argumento, portanto, que o jongo é compreendido como prática cultural quilombola que remete a memórias coletivas, paralelamente a um conjunto de ritos e símbolos materiais e imateriais que definem o quilombo como um coletivo que resiste e se reinventa enquanto grupo afrodescendente.

A revitalização do jongo, especificamente, trouxe para os antigos e os novos moradores daquele território, o estabelecimento de uma imagem positiva sobre si mesmos, por meio da releitura da memória coletiva e por novas experiências que desencadearam um processo de reinvenção de suas identidades. Assim, os quilombolas reinventaram a si mesmos pela construção de um conceito de identidade intrinsecamente ligado à diferença, pautado na convivência social.

Com essa nova abordagem sobre o jongo no território quilombola, proporcionou-se a construção de novas relações com outros jongueiros do estado do Rio de Janeiro, o que culminou na formação de uma rede de comunidades com heranças afrodiaspóricas.

Assim, a cultura do jongo foi reconstruída pelos jovens que estabeleceram práticas de reinvenção pautadas na tradição, na ressignificação através de práticas educativas, fomentadas na valorização da tradição e da autoestima dos membros da comunidade quilombola, tornando-se um elemento de luta pela terra e contra o preconceito racial.

Ao abordar o conceito sobre identidade ou identidades, perpassamos por diferentes abordagens que se baseiam em um elemento comum, que são as construções sociais oriundas do convívio social e de experiências que modificam nossas identidades pessoais, abalando o conceito que possuímos sobre nós mesmos como sujeitos integrados.

1.4 O histórico do Quilombo

Esse breve percurso histórico do Quilombo foi obtido através de pesquisa bibliográfica presente nos trabalhos de Lourenço (2010); Mattos (2009) e das informações fornecidas pela Marilda (coordenadora da Associação de Moradores do Quilombo de Bracuí), Emerson Mcql (jovem liderança quilombola do quilombo Santa

Rita Bracuí), Lizza Dias, artista e professora de jongo da casa da tia Ciata (quilombo, Pedra do Sal), Katia Souza (professora de história, ativista social, atriz).

Segundo relatos, a família Breves consolidou seu patrimônio no século XX, especialmente em 1830, através de duas fontes de enriquecimento: a expansão do café, concentrada nas fazendas no Vale Paraíba Fluminense e o tráfico ilegal de escravos. Com a expansão cafeeira naquela região, criaram-se bases para a formação da classe de senhores do período imperial comumente com os antigos proprietários da região de Itaboraí, Maricá e Saquarema, que constituíram o “Partido Conservador”.

Com o progresso do tráfico ilegal dos africanos, a família Souza Breves impulsionou a construção de seu patrimônio, tornando-se uma das maiores proprietárias de pessoas escravizadas do período imperial. A fazenda Santa Rita, ligada ao mar de Angra dos Reis, exercia um papel estratégico no fornecimento de mão de obra para as fazendas de café e de cana de açúcar. Tal propriedade foi adquirida por José Breves, em 1829, servindo, durante muitos anos, como porto seguro para o desembarque de africanos, após as primeiras proibições do tráfico atlântico, em 1831. O engenho produzia principalmente aguardente, uma das mercadorias principais no comércio escravista na costa atlântica.

> As fazendas da Marambaia e de Santa Rita do Bracuhy estavam entre aquelas propriedades organizadas para receber os africanos recém-chegados da travessia atlântica no período do tráfico ilegal. Após 1830, barracões e fazendas do litoral recriavam as estruturas outrora destruídas pela Lei de 7 de novembro de 1831. Canoas, barracões para quarentena e locais de “engorda” conformavam as estruturas de recepção. Indivíduos especializados em se comunicar com as diferentes nações africanas, os chamados Línguas, em sua maioria escravos ou ex-escravos, vinham nos tumbeiros ou esperavam em terra a carga humana, junto com os demais sujeitos do empreendimento negreiro. Além deles, outros homens transportavam por terra os “negros novos” para quarentena ou os redistribuíam pelas fazendas da região. São esses sujeitos, ainda desconhecidos pela historiografia, que faziam funcionar o tráfico de africanos na clandestinidade, dinamizando o funcionamento das fazendas receptoras de escravos no litoral brasileiro (LOURENÇO, 2010, p. 131).

Segundo Lourenço (2010), ainda na década de 1830, os irmãos Breves estavam envolvidos com o tráfico negreiro, que devido à lei proibitiva, foi desarticulado no mercado do cais do Valongo, no Rio de Janeiro, e restruturado ilegalmente no litoral sul fluminense. As denúncias e acusações de envolvimento dos irmãos com o comércio ilícito estamparam os jornais da época até a primeira metade da década de 1850 (LOURENÇO 2010; MIRANDA, 2012). Assim, o envolvimento

dos irmãos com o comércio ilegal foi mantido durante muitos anos, como também era público e notório.

> Na década de 1840, enquanto foi possível, José defendeu politicamente o tráfico, ao mesmo tempo em que seu irmão [Joaquim] apostava na corrupção prática da lei, dando continuidade aos empreendimentos traficantes (LOURENÇO, 2010, p. 57).

Os irmãos Breves exerceram cargos políticos de destaque no Poder Legislativo da província do Rio de Janeiro, na década de 1840, nos quais defendiam a lei antitráfico de 1831, e não raramente ocuparam, igualmente, as cadeiras na Assembleia Provincial Fluminense e das Câmaras dos municípios de Paraty e de São João do Príncipe. Na década de 1850, com a confirmação da proibição do tráfico pela Lei Euzébio de Queiroz e com o aumento da repressão ao comércio de pessoas, a Fazenda Santa Rita chegou a ser supervisionada diversas vezes pela polícia da Corte, em busca de “negros novos”. Nos anos posteriores, a fazenda sofre um período de decadência “sendo praticamente abandonada à sorte de seus habitantes” (LOURENÇO, 2010, p. 126).

Assim, no final da década de 1870, José de Souza Breves registrou em seu testamento a doação daquelas terras, que se encontravam em “lastimável estado de penúria”, aos ex-escravos que residiam e trabalhavam naquela propriedade (TESTAMENTO 3, 1887 apud MATTOS et al., 2009). Segundo aponta o relatório de Mattos et al. (2009), dentre os herdeiros da fazenda Santa Rita do Bracuí, a maioria era composta por famílias de ex-escravos e as doações das parcelas de terras foram acompanhadas com as cartas de alforria.

Com a consolidação das doações, as famílias que viviam nas propriedades – os quilombolas – puderam adquiri-las e, mesmo no período de crise econômica, após o fim do tráfico negreiro, elas permaneceram naquelas terras. Nesse contexto, as famílias estabeleceram a agricultura e um acesso às roças próprias, que foram cultivadas ainda no período da escravidão, como também a construção de uma nova comunidade pautada nas referências de liberdade dos antigos roceiros (TESTAMENTO 3, 1887 apud MATTOS et al., 2009).

Contudo, mesmo com a posse do documento comprobatório da doação, as terras da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí nunca foram oficialmente declaradas como posse dos descendentes daqueles trabalhadores e trabalhadoras. A ausência de documento legal favoreceu a realização de diversos negócios ilegais, assim como a venda de terras em torno do território.

Segundo o relato de Marilda, Emerson Miguel, Liza Dias, Katia e de outros moradores mais velhos do Quilombo, por volta de 1940 e 1950, alguns antigos proprietários, acreditando assinarem o documento de legalização de posse, teriam assinado a venda de suas terras a uma outra pessoa, cujos herdeiros disputariam a posse da propriedade, acarretando inúmeros conflitos nos períodos seguintes.

Dentre essas propriedades, devemos destacar a construção de um condomínio de luxo na parte litorânea da fazenda, que foi fruto de um processo violento de expulsão dos moradores, cujas casas foram incendiadas, lavouras destruídas e com outros tipos de coerção dos moradores para que abandonassem essa área de grande interesse imobiliário. A parte superior da antiga fazenda, ou a área de sertão também foi alvo de inúmeras ações de grilagem, invasão, desmatamento e aliciamentos para que os lotes fossem vendidos por preços irrisórios (MATTOS et al., 2009).

Nos anos posteriores à doação, apesar da disputa de terras, houve uma mudança significativa na forma de ocupação da antiga Fazenda Santa Rita do Bracuí, como também, no município de Angra dos Reis e no litoral fluminense, devido à construção do trecho local da BR-101, Rodovia Rio-Santos. Com essa rodovia, tornou-se acessível a região, tradicionalmente ocupada por populações caiçaras e quilombolas, além de ter se tornado possível, também, a exploração do turismo nas “áreas isoladas” do litoral fluminense, cuja função de evacuação, em caso de acidente nas usinas nucleares instaladas em Angra, a partir de 1972, fora difundida (BERTONCELLO, 1992; GUIMARÃES, 1997).

Nesse período, os quilombolas persistiram em existir em território marcado por sistema escravocrata e a especulação imobiliária. Por isso, o documento deixado pelo antigo proprietário da fazenda não foi regularizado, sendo a autoafirmação e resgate da memória social um dos elementos para a regularização fundaria desse território. A demarcação de uma área contínua deve implicar na regularização fundiária do quilombo como um quilombo rural onde há preservação da natureza, uma manifestação cultural (jongo) como elemento de formação de identidades e outras educações possíveis (ARRUTI, 2008; 2017).

Segundo os autores (ABBONIZIO et al, 2016), a afirmação da identidade quilombola no quilombo Santa Rita Bracuí foi desenvolvida através do projeto Ponto de Cultura (UFF) que reuniu os grandes e antigos jongueiros para ensinar as crianças e jovens o que é o jongo.

Desse modo, esse território passou por um processo de ocupação e reconstrução de organização política em torno da posse das terras, que coincide com o reconhecimento daquela “comunidade negra rural” que poderia ser considerada “remanescente de quilombo”, visto que essa nova maneira de reconhecimento está estritamente vinculada à autodeclaração e à formação de uma identidade quilombola que acarretaria a formação de uma nova comunidade.

Essa afirmação da identidade quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí está baseada em um processo de luta por direitos sociais e de aceitação por parte dos moradores, sobre sua condição de “quilombolas”. Como descreve Marilda em uma de nossas conversas

> [...] algumas pessoas tinham medo de se chamarem quilombolas. Eles têm medo de voltar a trabalhar na roça e de serem escravas. Elas associavam os quilombolas às pessoas sendo chicoteadas em troncos como antigamente (MARILDA, Quilombo Santa Rita Bracuí entrevista concedida em setembro/outubro de 2019).

Portanto, percebemos que houve um movimento político por direitos que se realizou mediante forte protagonismo comunitário, com auxílio dos mediadores e apoiadores. Os quilombolas, ao reivindicarem seu direito à terra, resgataram a imagem positiva em relação às suas identidades negras e o reconhecimento de seu passado de constituição territorial comunitária, com a revitalização do jongo e demais aspectos de ancestralidade negra africana.

Segundo Ediléia Carvalho (2017), o jongo possui um importante papel na organização política de Bracuí e na aproximação do Quilombo com a instituição escolar. O Quilombo Bracuí possui uma escola municipal, fruto da demanda dos moradores por escolarização. Segundo os relatos de Marilda, a instituição escolar Áurea Pires Gama foi construída na década de 1970 e, com a implantação da Rodovia Rio-Santos, recebeu poucos alunos, oriundos do território. Durante esse período, atendeu quase que exclusivamente as crianças quilombolas, até a década de 1970. Logo, a educação para os quilombolas, nesse tempo, tinha como objetivo principal inserir os alunos na leitura e na escrita.

Ainda de acordo com Carvalho (2017, p.120), somente em 2015 a escola foi classificada como escola quilombola, visto que a classificação atribuída à gestão escolar implicava “na existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores, nos materiais didáticos utilizados” (CARVALHO 2017, p. 119). “Contudo, há um desconhecimento por parte dos gestores quanto à correta forma de

classificar essas escolas localizadas em territórios étnicos” (CARVALHO, 2017, p.121).

Segundo Marilda, o jongo foi um elemento importante no estreitamento de laços entre a escola e a comunidade através do projeto “Pelos caminhos do Jongo”, iniciado em 2005 e extinto alguns anos depois, mas apresentou uma experiência significativa de educação quilombola na comunidade. Com esse projeto, as crianças e jovens passaram a se autodeclararem quilombolas, por meio de um processo de construção e valorização identitária.

Segundo Carvalho (2017), os “Pontos da Cultura” e os projetos estabelecem experiências educacionais através da inserção do jongo, na medida em que tais práticas educativas foram pensadas pelos próprios quilombolas, contribuindo para subsidiar as demandas de uma educação escolar diferenciada para o seu povo.

2. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – IDENTIDADES E DIFERENÇA

O capítulo II aborda a metodologia de pesquisa que norteia essa tese através da descrição do contexto educacional e histórico dos moradores do quilombo Santa Rita do Bracuí. Traça as narrativas autobiográficas como uma fundamentação teórica dos autores (SOUZA, 2006; CLANDININ; CONNELY,1991; PASSEGI et al., 2011) e nos subcapítulos seguintes trazemos (1) os desafios e avanços na construção de educação escolar quilombola; (2) seu entendimento como um espaço de (re)criação de identidades, culturas e diferentes narrativas; a discussão de (3) identidade, diferença e entre-lugar através das abordagens pós estruturais. Trata-se, portanto, de um capítulo teórico que aborda as escolhas das teorizações e as metodologias utilizadas.

2. 1 Metodologia

Para desvendar o contexto educacional e cultural dos moradores do quilombo Santa Rita do Bracuí, e seu percurso histórico, foi feita pesquisa bibliográfica e entrevistas abertas com as lideranças do movimento quilombola com o propósito de analisar o significado, as formas de educação presentes nesse contexto de singularidade territorial e, por fim, defender a importância da educação para a construção da identidade quilombola dos moradores.

Desse modo, esse trabalho utiliza-se da pesquisa autobiográfica como uma investigação qualitativa, através das narrativas das histórias de vida de homens e mulheres, suas interpretações sobre o mundo, prospecções e visões com a realidade na qual estão inseridos. Meu propósito é o de compartilhar modos de interpretação de mundo, pautados em princípios e métodos de pesquisa (auto)biográfica em educação, que trabalham as narrativas.

Essas narrativas (auto)biográficas remetem a novos olhares sobre o contexto social e produzem novos olhares sobre as experiências, sobre outros modos de ser /estar, objetivando compreender a realidade sob prismas outros. Diante dessa perspectiva, o ato de ver, escutar, sentir e partilhar histórias e experiências pode ser compreendido como um novo movimento epistemológico sobre como fazer pesquisa. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica articula-se às pesquisas

quantitativas e à composição de novos modos de ver /narrar a realidade e as aprendizagens (SOUZA, 2006; CLANDININ; CONNELY,1991, PASSEGI et al, 2011) com abordagem sobre narrativas autobiográficas da grande autora palestina feminista DAS, 2006, 2007, 2011,2020).

A pesquisa (auto)biográfica apresenta-se a partir de uma indagação, objetivando ouvir, compreender as vivências desses sujeitos e a diferença presente em seus contextos sociais. Como pesquisadora, optei por essa metodologia, pela possibilidade de acessar as subjetividades e a interpretação dos mundos coletivos, através das narrativas dos sujeitos e de como estes estão sentindo as suas experiências. Com os sujeitos narrando suas histórias e atribuindo significados a essas experiências, os narradores podem, então, produzir um “conhecimento de si” (SOUZA, 2006).

Ao utilizar a narrativa (auto)biográfica, dentro de uma perspectiva de pesquisa pautada em compreender as experiências que atravessam o social e o particular, em uma nova produção de conhecimento que perpassa os métodos quantitativos, a abordagem metodológica compõe-se de um universo de pesquisas que se utilizam das narrativas dos sujeitos “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade” (SOUZA, 2006, p. 27).

A pesquisa (auto) biográfica é uma das vertentes da pesquisa quantitativa que remete à formação e a uma pesquisa - ação, pois utiliza-se da narrativa, objetivando um estudo das biografias dos sujeitos da pesquisa. Com essa nova perspectiva, a linguagem torna-se o elemento central nas relações sociais, na historicidade dos sujeitos e suas aprendizagens, priorizando a visão dos pesquisadores para “as noções de representações, reflexibilidade, construção de sentido, crenças e valores, criar novas aberturas para o estudo do cotidiano, como *lócus* da ação social, o saber do senso comum e da diversidade cultural” (PASSEGI et al, 2011, p.9).

Compreendo que, o método da pesquisa (auto)biográfica consiste em investigar a própria história através da relação com o outro e de vínculos sociais construídos para a constituição de um processo de ação e formação dos sujeitos. Tal metodologia de pesquisa reflete o nosso olhar sobre os objetos de pesquisa, através de uma investigação qualitativa, de modo que as narrativas das histórias de vida dos grupos sociais, suas leituras de mundo, sentimentos e interações estão intrinsicamente vinculados com o contexto social em que eles estão inseridos. No contexto educacional, a pesquisa auto (biográfica) é um instrumento de intervenção

prática e na formação de professores, conferindo-lhes a possibilidade de descrever e compreender o seu meio e os elementos que o movimentam (PASSEGGI, 2011).

Diante dessa abordagem, a pesquisa (auto)biográfica destaca o processo de formação dos sujeitos, colocando-os como protagonistas desse processo formativo, posicionando seu olhar sobre suas práticas e objetivando o desenvolvimento de práticas educativas pautadas na diferença. Diante de tais aspectos, a autora Josso (2010, p. 122) destaca que “a reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas – os referenciais individuais –, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos”.

Nesse sentido, as pesquisas (auto)biográficas são pautadas nos princípios de uma pesquisa qualitativa, da construção de subjetividades e outros discursos, em que a aprendizagem é pautada em experiências que se tornam presentes no processo de formação dos adultos, de professores no exercício da docência em processo de formação continuada ou inicial, como também em diferentes narrativas de impacto no campo de produção acadêmica (JOSSO, 2010; 2014).

Assim, o método de pesquisa (auto)biográfico apresenta novas dimensões de conhecimento para o campo científico e acadêmico e reposiciona o sujeito da pesquisa como o protagonista no processo de formação do pesquisador.

As narrativas (auto)biográficas são utilizadas nas ciências sociais, principalmente, nas ciências da educação, para a analisar o impacto dessas experiências de vida na formação continuada da pesquisadora e nas práticas educativas. Alguns autores destacam a importância do uso dessa metodologia, tais como, Reis (2012), que a define como método de investigação formativo. Desse modo, essa metodologia contribui para o desenvolvimento profissional das pesquisadoras e para a produção de novas epistemologias.

Outros autores, como CLANDINNI & CONNELY (1991), analisam como sinônimos, a narrativa e a história. Eles propõem a utilização das narrativas para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades para a formação de professoras atentas às subjetividades presentes nesses discursos.

Segundo ESTEBAN (2010, p.153)

> [...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santa Marina e Marinas (1995) afirmam que esse

> fenômeno traz uma característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico.

Desse modo, as narrativas (auto)biográficas nas ciências da educação visam o desenvolvimento de novos conhecimentos, ao posicionar o sujeito da pesquisa como protagonista de seu próprio processo de formação, através da investigação de suas experiências. Assim, essas narrativas são úteis ao avaliar o impacto dos relatos e das experiências de vida na formação das práticas profissionais das educadoras.

Para Souza (2006), as narrativas podem ser utilizadas para a investigação, tanto quanto, para a formação, simultaneamente. Desse modo, compreende-se que essa metodologia contribui para a formação contínua das pesquisadoras, através de uma investigação consciente sobre a realidade vigente.

Tal metodologia de pesquisa conduz o nosso olhar para os objetos de pesquisa através de uma investigação qualitativa, na qual estes relatos abordam que “as narrativas não se revelam em elegante “movimento linear” (DAS, 2020, p.125). Com uma outra representação do sensível, em que as narrativas e suas formas narrativas, simbólicas e sociais, são frutos de violência e, particularmente nesta dissertação, essa violência manifesta-se simbolicamente permeada pelo racismo e sexismo contra os quilombolas, tão presente na sociedade brasileira.

As pesquisas (auto)biográficas são fundamentalmente pautadas nos princípios de construção de subjetividades e outros discursos, em que a aprendizagem é um palco de experiências que se tornam presentes no processo de formação dos adultos e de professores no exercício da docência, em processo de formação continuada ou inicial, como também, em diferentes formas que as narrativas têm impacto no campo de produção acadêmica e epistemológica.

Sendo assim, essas múltiplas interpretações do ato narrativo (escrito, oral, digital) revela os atos cotidianos, histórias individuais e coletivas, diversas interpretações de como os sujeitos atribuem significados ao cotidiano. Para autora feminista palestina Veena Das (2011; 2014; 2020), a experiência auxilia na construção do sujeito através do discurso e das formações discursivas. “Muitas contribuições recentes à teoria do sujeito argumentam que a experiência de se tornar sujeito está ligada à experiência da sujeição de maneiras importantes” (DAS, 2011, p. 9).

Assim, essas múltiplas interpretações do ato narrativo (escrito, oral, digital) revela os atos cotidianos, histórias individuais e coletivas, diversas interpretações de como os sujeitos interpretam e atribuem significado ao cotidiano.

Para a autora, a narrativa pautada em um novo “olhar” do outro sobre a experiência, reposicionando o discurso pautado na construção das subjetividades, analisa o olho, como órgão não apenas do olhar, mas do choro (DAS, 2014, p.15). Essa imagem do olho refere-se ao pragmatismo e ao positivismo nas ciências humanas, mas, especificamente, na antropologia, com a utilização do método de observação/participante, na qual se narra apenas o que se vê.

Essa perspectiva autobiográfica propõe uma narrativa baseada na desconstrução visual, em que o olho também é um órgão que testemunha e não apenas vivencia a experiência. Portanto, a autora propõe uma alternativa, onde não apenas descrevemos a realidade como também, nós a testemunhamos.

Nesse sentido, a narrativa é compreendida, não apenas, como as interpretações do sujeito sob o mundo, mas também, como um outro modo de interpretar o mundo através do testemunho, que envolve a partilha da dor com o outro. Tal abordagem reflete uma nova interpretação sobre o discurso como forma de ressignificação de atuação do sujeito. “Nesse sentido, a pergunta de como apropriar o mundo foi respondida para ela, e ela se moveu entre maneiras diferentes em que podia encontrar os meios de recriar suas relações em face ao conhecimento venenoso que se infiltrara nessas relações” (DAS, 2011, p.18). Assim, a pesquisadora destaca o conhecimento do outro, suas narrativas, um trabalho de pesquisa permeado pelas suas subjetividades.

Para DAS (2014, p.18) o trabalho da pesquisadora está em “deixar-se marcar pelo conhecimento outro”. Assim, a escuta torna-se elemento primordial para compor essa narrativa, onde se relata os acontecimentos pela ótica da pessoa que vivenciou essa experiência. Desse modo, a autora afirma que a antropologia, ao utilizar as narrativas, aborda o trabalho sobre ela própria, numa espécie de relato autobiográfico metodológico:

> Para mim, o amor da antropologia tornou – se uma relação na qual quando eu atinjo o rochedo eu não o quebro através da resistência do outro, mas, nesse gesto de espera eu permito o conhecimento do outro me marcar. Nesse sentido, “este livro também é uma autobiografia (DAS,2007, [tradução nossa], p.17)

Por isso, enfatizo que Veena Das (2011) discursa sobre uma narrativa que compreende o sensível, o que se dá sob o tempo, onde o sofrimento em que os sujeitos vivenciam não é apenas uma imagem. Para a autora, a dor está intrínseca na superfície, na pele, impregnada no corpo e nas vozes desses sujeitos. A dor

apresenta-se como elemento que evoca a memória social que está presente no corpo e nos discursos dos sujeitos.

Assim, em outro artigo, DAS (2011, p.34), nos remete a passagem do tempo nas histórias de vida e configura a representação dos sujeitos ou algo remoto que compõe sua consciência sobre o presente. A autora destaca o tempo como um agente que permeia as relações sociais, permitindo que essas sejam reescritas, modificadas conforme os desafios de cada sujeito, tendo o discurso, portanto, como um elemento que evoca as subjetividades e as memórias.

A meu ver, a autora revê a importância das narrativas que invocam outros conhecimentos intrínsecos na superfície dos sujeitos, pairando em seus corpos e relatos. Ressalta-se através da antropologia indiana presente na obra feminista de Venna Das (2007, 2011, 2014; 2020), uma metáfora para refletir sobre a vida dos sujeitos da pesquisa e parece-me também, pertinente, analisar o impacto dessas vivências na vida das pesquisadoras.

Nesse sentido, uma pesquisadora deverá envolver-se, deixando-se afetar pela atmosfera da narrativa. Entende a dimensão ética da pesquisa como um “abrir-se a dor do outro”, rechaçando a cumplicidade com a violência da descrição sem o testemunho. Aqui ressalta-se, portanto, a diferença e outras formas de viver e de como os sujeitos narram suas vidas significando-as através das subjetividades que lhe são atribuídas, na medida em que os sujeitos narram suas histórias. Das (2011, 2014) observa que a pesquisadora terá que ressignificar seu processo de escrita, as escritas de si, relacionando o ato de escrever como algo pertinente aos processos de subjetividade, onde o seu caderno de campo torna-se um registro sensível ao momento do encontro, capturando afetos, ideias e impressões.

Assim, considero a potência das narrativas que aproximam a ouvinte/leitora às experiências através de uma identificação com experiências relatadas pelos sujeitos. Esse processo de identificação remete a um potencial educativo das narrativas e as histórias, imagens e relatos contribuem para a minha formação pessoal como mulher negra e pesquisadora, através de conhecimentos pautados na experiência.

Nessa variação, o uso do método (auto)biográfico implica em capturar a riqueza dos significados presentes na narrativa e valorizar a diferença de cada sujeito de pesquisa. Tal método implica novas formas de pesquisar valorizando a

subjetividade ao utilizar uma metodologia que analisa as narrativas de histórias de vidas pessoais, podendo auxiliar no processo de formação das pesquisadoras.

Ao escolher esse método qualitativo, perpassei o diálogo, a análise e a discussão que contribui para o processo de formação continuada, como pesquisadora. A pesquisa autobiográfica possibilita o “encontro” do individual e com coletivo, visto que, uma pesquisadora relata a singularidade presente na narrativa, comumente relacionada às marcas da cultura, história e realidade vigente.

2.2 Os desafios e avanços na construção de educação escolar quilombola, como um espaço de (re)criação de identidades, culturas e diferentes narrativas

Com novos dispositivos legais e novas releituras autobiográficas sobre o Quilombo, há a necessidade de desenvolver políticas públicas, educacionais e afirmativas que atendam a sociedade quilombola, considerando a importância desse grupo /população na composição da sociedade brasileira e o papel da educação nesse cenário social.

Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias dessas comunidades, o que implica numa gestão democrática da escola a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e de suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 26).

Segundo Carril (2017), as políticas públicas têm produzido avanços na inserção de afrodescendentes na educação brasileira através de um projeto de ensino vivenciado paras as comunidades quilombolas, pautado no reconhecimento da singularidade e da diferença.

Como também, a autora Miranda (2012, p.34) destaca que “a implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar”.

Para Carril (2017), há desafios para a educação escolar quilombola, tais como: o uso de recursos didáticos específicos, a formação continuada de docentes e as condições dos estabelecimentos escolares. A autora Carril (2017, p. 553) cita um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) sobre as escolas quilombolas (2.235 estabelecimentos no país), as quais representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica e apenas 0,45% das matrículas nesse nível, em escala nacional.

Na região Nordeste, há um número expressivo de comunidades quilombolas (63,7%) e em estabelecimentos municipais em geral responsáveis pelas etapas iniciais da educação básica. Apenas 135 estabelecimentos (6%) estão localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. Desse modo, pode-se constatar que dentre os estabelecimentos escolares que estão fora do território quilombola e atendem esses estudantes, muitos se concentram em áreas urbanas.

Segundo Carril (2017), o documento Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica (IPEA, 2020) apresenta os estabelecimentos declarados em áreas remanescentes de Quilombos, outros 552 recebem alunos oriundos desses territórios, totalizando-se 2.787 estabelecimentos, pautados na classificação das DCN para educação escolar quilombola. Outra autora, Tatiane Dias Silva (2015), ressalta a dificuldade para analisar essa classificação devido a não inclusão da residência em territórios quilombolas (ou procedência desses mesmos territórios) no formulário de pesquisa dirigido ao aluno.

Para a autora do documento, Tatiane Dias Silva (2015, p.18), estima-se que há mais 552 estabelecimentos de ensino, além das 2.235 instituições de ensino presentes em áreas declaradas como remanescentes de Quilombos, devido a utilização do material específico para o atendimento à diversidade cultural quilombola. Segundo a classificação das DCN há no mínimo 2.787 estabelecimentos de ensino quilombolas que obedecem às normas prescritas. Contudo, a autora ressalta a hipótese de existirem estabelecimentos em áreas quilombolas que não se identificam como tal, e ainda, estabelecimentos que receberam estudantes quilombolas e não utilizam o material didático específico, pois menos da metade dessas instituições informaram utilizar esse tipo de recurso.

O documento destaca também dados relativos à condição das escolas, comparando-as com estabelecimentos rurais na totalidade de escolas no país. Um número importante de instituições não tem acesso a qualquer modalidade de esgoto

sanitário ou energia elétrica. E os recursos disponíveis para as escolas quilombolas, tais como, salas de leitura e informática, há apenas 22,6% dos estabelecimentos (estrutura presente em 44,6% dos estabelecimentos da educação básica).

Quanto à formação docente nesses estabelecimentos, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Dos professores, 48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas como Ensino Fundamental, Médio ou mesmo com o Fundamental incompleto (CARRIL 2017; SILVA, 2015; MIRANDA, 2012). Assim, percebe-se a precária formação dos professores na área rural, onde se concentra 90% dos estabelecimentos quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes.

Diante da leitura desse documento, consideram-se muitos desafios para o funcionamento e implementação de uma educação escolar quilombola, tais como: materiais pedagógicos descontextualizados à realidade dos alunos, falta de formação docente específica para atender os estudantes e estrutura física da escola que não condiz com território.

Deve-se pensar a educação quilombola pautada na memória, na ancestralidade e na etnicidade presentes nas narrativas dos moradores destes territórios, objetivando a construção de metodologias que proporcionem o desenvolvimento de aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos presentes na realidade local. Nessa perspectiva, a escola deve propor experiências educativas pautadas na cultura dos quilombolas através da valorização de suas narrativas, que remetem à memória na oralidade, suas histórias de vida (CASTRO, 2002, 2015).

2.3 Pós colonialidade e diferença

Passaremos agora à discussão teórica de educação sobre currículo, ensino e diferença que este trabalho aborda. Entende-se que essa discussão teórica permeia o ensino quilombola e a discussão das identidades reificadas na educação do campo. Tais concepções estão pautadas em uma abordagem discursiva dos estudos pós-coloniais, trazendo a contestação de questões referentes à diferença e

à identidade nas relações socialmente produzidas e, assim, contrapondo-se à diferença e à diversidade, uma vez que a diversidade reduz o sujeito à tolerância, negando a existência da diferença sobre a qual há processos de negociações (MACEDO, 2018, 2019; MACEDO; LOPES, 2011).

A meu ver, essa reflexão sobre a visibilidade da identidade negra no campo escolar e nos currículos favorece a inclusão da temática afro-brasileira e a cultura quilombola no currículo como artefato cultural e educativo. Nesse debate, torna-se necessário enfatizar a identidade cultural no ambiente escolar objetivando a valorização das identidades negras através de um currículo diversificado pautado no conhecimento escolar e nos conhecimentos trazidos pelas comunidades quilombolas.

Argumento que, esse conceito de currículo se apropria da diferença. O currículo como um campo de produção e criação de conhecimentos que considera a cultura, junto à história do Quilombo através da implementação de processos educacionais que incluam a diferença e as especificidades identitárias, políticas, sociais e econômicas das comunidades com participação dos quilombolas, acarreta o desenvolvimento de uma educação quilombola que posiciona-os como protagonistas no processo educativo.

Diante dessa abordagem, há uma reflexão sobre a concepção de conhecimento como valorização do “discurso do passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, entendidos como uma cultura comum” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 239). As autoras destacam, com essa crítica, o universalismo do conhecimento, onde se torna central entender o currículo como um campo de conhecimentos científicos, mas também como práticas, crenças e saberes que são alegados pelos sujeitos que nele se constituem.

Nesse sentido, o currículo é compreendido como um espaço de produção de significados e de conhecimentos, como uma construção sócio-histórica que compõe essa produção. Assim, a cultura é vista como um processo contínuo de criação e fluxo dinâmico de produção de significados que constroem e se reconstroem continuamente e não somente como um produto que se possa especializar.

Nesse processo de criação, torna-se necessário considerar as relações de poder em uma perspectiva não verticalizada, considerando que em diferentes arenas políticas os sujeitos se constituem na luta, por tornar hegemônica determinada concepção – a de conhecimento, inclusive. Para a leitura pós-crítica,

os fechamentos são sempre contingentes e provisórios; as identidades são entendidas como não fixas, ou seja, como processos de identificação, na medida em que qualquer fechamento das identidades significa tentativas de apagamento das diferenças em troca da constituição de um atributo universal e, por fim, “o caráter construído é interpretativo do conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 240).

Diante dessa perspectiva, o currículo é uma produção de sentidos onde não há um repertório específico para ser compartilhado integralmente, mas sim compreendido como um processo contínuo de recriação de cultura através de um processo de ressignificação por hibridismo das marcas culturais, onde não há identidades fixas, mas processos de identificação, visto que o currículo não é apenas um dado, um conjunto de informações, mas um processo de criação (MACEDO, 2006, 2011, 2019).

O currículo na escola, como um processo de construção entre sujeitos em relações de poder contextuais, acarreta à produção de saberes/conhecimentos uma pluralidade de culturas através de um diálogo.

Sendo esses sujeitos diferentes, em contextos diversos, eles (re) interpretam, (re) significam os conhecimentos/saberes de formas diferentes, em função de existências diferentes e, em múltiplos conflitos, disputam “a própria fixação discursiva do que vem a ser conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 244).

Tais concepções estão pautadas em uma abordagem discursiva dos estudos pós-coloniais, trazendo a contestação de questões referentes à diferença e à identidade nas relações socialmente produzidas e, assim, contrapondo-se ao multiculturalismo e à diversidade.

Nesta abordagem, optamos pela diferença, onde ela se manifesta, por um currículo aberto que abrange práticas educativas onde há enunciação do novo, na produção de uma diferença (MACEDO, 2004, 2012, 2019). Neste conceito de diferença entre, a luta por igualdade ganha um outro contorno ao incluir um contexto de reconhecer a diferença onde as diferenças se dão.

A meu ver, essa reflexão sobre a visibilidade da identidade negra no campo escolar e nos currículos analisa a inclusão da temática afro-brasileira e a cultura quilombola no currículo. Desse modo, torna-se necessário enfatizar a identidade cultural nesse ambiente escolar objetivando a valorização das identidades negras através de um currículo diversificado, pautado no conhecimento escolar e nos conhecimentos trazidos pelas comunidades quilombolas.

Um currículo que se propõe a incluir as demandas do reconhecimento da diferença (MACEDO ,2018, p.95). Um exercício para combater a ideia de diferença que inclui os outros inferiorizando-os colocando suas narrativas e corporeidade sob o aspecto do folclore e do preconceito racial. Nesta proposta, a diferença analisa a cultura como um repertório a ser compartilhado coletivamente.

Nesse sentido, o currículo é compreendido como um espaço de produção de significados e de conhecimentos, como uma construção sócio-histórica que compõe essa produção. Aqui a cultura é vista como um processo contínuo de criação e fluxo dinâmico de produções de significados que constroem e se reconstroem continuamente, e não somente como um produto que se possa especializar.

Nesse processo de criação, torna-se necessário considerar as relações de poder em uma perspectiva não verticalizada, mas onde em diferentes arenas políticas os sujeitos se constituem na luta, por tornar hegemônica determinada concepção – a de conhecimento inclusive. Para a leitura pós-crítica, os fechamentos são sempre contingentes e provisórios; (b) as identidades são entendidas como não fixas, ou seja, como processos de identificação, na medida em que qualquer fechamento das identidades significa tentativas de apagamento das diferenças em troca da constituição de um atributo universal e, por fim, (c) “o caráter construído é interpretativo do conhecimento” (SILVA; MACEDO, 2000, p. 240).

Diante dessa perspectiva, o currículo é uma produção de sentidos onde não há um repertório específico para ser compartilhado integralmente, mas sim compreendido como um processo contínuo de recriação de cultura através de um processo de ressignificação por hibridismo das marcas culturais.

Por hibridismo entende-se que não há identidades fixas, mas processos de identificação, visto que o currículo não é apenas um dado, um conjunto de informações, mas um processo de criação. O currículo na escola, como um processo de construção entre sujeitos em relações de poder contextuais, acarreta a produção de saberes/conhecimentos e a pluralidade de culturas através de um diálogo multicultural. Sendo esses sujeitos diferentes, em contextos diversos, eles (re) interpretam e (re)significam os conhecimentos/saberes de formas diferentes, em função de existências diferentes e, em múltiplos conflitos, disputam “a própria fixação discursiva do que vem a ser conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 244).

2.4. Identidade, diferença e entre-lugar

Passaremos agora às teorizações do conceito de cultura, identidade e entre - lugar. No universo dos processos de invenção e (re)invenção da identidade quilombola, a partir da teoria de Hall (2002, 2010) e os processos de currículo e diferença com Bhabha (2003, 2007) e Elizabeth Macedo (2004, p. 127; 2018), vê-se, segundo Hall (2002, 2010), que as velhas identidades produzidas a partir do Iluminismo europeu e do Renascimento Cultural estão em declínio num mundo pós-moderno, pautado por constantes transformações sociais e culturais. Anteriormente, na modernidade, acreditava-se que o *status* e a posição de uma pessoa na sociedade eram divinamente estabelecidas. O nascimento do indivíduo soberano ocorre no século XVI, com o Renascimento, e no século XVIII, com o Iluminismo. Desse modo, o homem racional e científico passou a ser o norteador dessa nova identidade.

No período da modernidade (segunda metade do século XX), por conseguinte, o sujeito foi sendo deslocado de sua identidade e o indivíduo, descentrado. Com os avanços das ciências humanas, a teoria social possibilitou o desenvolvimento de movimentos sociais que apontavam a identidade como algo que é formado ao longo do tempo, por processos inconscientes, e não como algo inato.

Tais mudanças sociais que acarretaram na descentralização do sujeito foram: a tradição marxista no estruturalismo; a descoberta do inconsciente por Freud; as investigações da linguística estrutural que considerou a língua como um sistema social e não individual; os escritos de Foucault que falam sobre poder disciplinar e o feminismo que questionou o papel da mulher na sociedade, acarretando o surgimento do sujeito pós-moderno (DAS, 2011, 2015).

Nessa perspectiva, o sujeito pós-moderno possui uma identidade que se recria ou modifica-se, mesmo que transitoriamente. Desse modo, o conceito de identidade é algo complexo e variável, podendo estar associado a diferentes perspectivas.

Com essa identidade múltipla e fragmentada, cada indivíduo questiona sua identidade a partir do imaginário social produzido pelas culturas, na produção de identidades nacionais que constituem tanto uma homogeneização necessária da cultura, como uma unificação do pensamento cultural nos indivíduos. Com a pós-modernidade, há o avanço do hibridismo cultural dentro de cada Estado-nação,

cujas diferentes culturas advindas dos mais variados lugares do mundo confundem-se em um mesmo local devido às migrações e à difusão dos meios de comunicação, acarretando mudanças nas relações humanas e nas identidades (HALL, 2002, 2010).

Com a globalização, há uma sobreposição das identidades nacionais por outras identidades mais particulares e a identificação cultural. Nesse processo, as identidades nacionais estão se deslocando, visto que ele implica no distanciamento do conceito sociológico de sociedade como um sistema delimitado, com uma nova compreensão espaço-tempo determinado por sociedade "em rede", que produz ferramentas para o desenvolvimento de hibridização e a formação de novas identidades constituídas na convivência e inter-relação entre as diversas culturas. Logo, a globalização possui o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional.

Com essa identidade múltipla e fragmentada, cada indivíduo questiona sua identidade a partir do imaginário social produzido pelas culturas, na produção de identidades nacionais que constituem tanto uma homogeneização necessária da cultura, como uma unificação do pensamento cultural nos indivíduos. Com a pós-modernidade, há o avanço do hibridismo cultural dentro de cada Estado-nação, cujas diferentes culturas advindas dos mais variados lugares do mundo confundem-se em um mesmo local devido às migrações e à difusão dos meios de comunicação, acarretando mudanças nas relações humanas e nas identidades (BHABHA, 1998; HALL, 2010).

Nessa perspectiva discursiva, a cultura e "a rua" são compreendidas como prática de enunciação em que são conferidos e disputados os significados sobre o mundo. Como prática de enunciação, o autor afirma as interações culturais como sendo submetidas às regras da linguagem, processos que envolvem tradução e a negociação de sentidos que serão construídos com novas significações. Tais processos de negociação e tradução acarretam a produção de híbridos culturais.

Assim, as novas identidades se constroem, não mais nas singularidades – como as de classe, gênero etc. – mas nas fronteiras das diferentes realidades. Nesses "entre-lugares" e em "terrenos de fornecimento" para a "produção de estratégias de subjetividades" – singular e coletiva – tiveram início os novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (BHABHA, 2003, p.20).

Macedo (2006, 2011, 2017) afirma que o conceito de hibridismo que é destacado por Nestor Canclini e Homi Bhabha, pode ser entendido como resultado de “uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença” (MACEDO, 2006, p. 14). Nesse sentido, o híbrido carrega rastros de algo que ‘é’, mas passa ser visto como um outro sujeito devido aos processos culturais.

Para Bhabha (2003, 2007), os híbridos culturais explicam os mecanismos pelos quais diferentes significados culturais separam-se de seus contextos originais e constroem novas significações, reconfigurando-se em novas identidades. E para Macedo (2011), esses processos, em que surgem híbridos culturais, que são muito mais do que um conjunto de culturas, são relacionais e sempre parciais de desterritorialização e territorialização.

Nesse sentido, o entre-lugar em Bhabha (2003, 2007) não pressupõe resolver os conflitos entre as culturas, pois toda negociação/tradução de sentidos culturais é marcada por relações de poder onde as assimetrias de poder não deixam os colonizados imunes, pois ao tentar impor a cultura ao colonizado, o colonizador se transforma e deixa de ser o que era anteriormente.

Ainda segundo o autor Bhabha (2003,2007), esse conceito entre-lugar está relacionado ao modo como os subalternos posicionam-se diante de relações de poder e como realizam estratégias de empoderamento. Desse modo, é um espaço onde se articulam as diferenças, onde se produz o hibridismo das identidades nacionais. A fronteira não é um lugar, mas sim um espaço entre lugares, espaço não linear e descontínuo que não coincide com a geografia. Assim, as fronteiras ajudam a relativizar o poder e o saber contidos nos discursos oficiais. Para o autor, o conceito de entre-lugar atua como o "lócus" privilegiado da produção cultural, onde há um sujeito colonizado, produto da interação cultural produzida nas fronteiras, cujos significados e signos são apropriados de maneira equivocada. Esses sujeitos hifenizados, ambivalentes, híbridos, produzem estratégias de resistências e discursos de onde emergem suas subjetividades.

Desse modo, a representação, a diferença cultural, é compreendida com o efeito das relações de poder, destacando a análise das culturas para a categoria do discurso. As articulações das diferenças são pautadas por processos de hibridização onde nenhum marcador identitário (raça, gênero e sexualidade) é garantia para existência do sujeito, uma vez que o sujeito é constituído pela linguagem e pela

escrita. O hibridismo é produto dessa cisão em que o cultural passa a ser efeito de práticas discriminatórias (BHABHA, 2003,2007), isto é, um espaço político por excelência.

Segundo a autora Elizabeth Macedo (2018; 2019) o conceito de cultura, como falávamos, deve ser entendido como espaço simbólico em que se articulam identidades em meio a interações, lutas e hostilidades constantes. Tal conceito ocasiona a superação da noção de cultura como algo estático, que permaneceu nas relações presentes entre currículo e cultura, para pensá-la como um conceito que possui muitos significados.

Nessa abordagem, o currículo não é visto como “como uma simples seleção, quer de saberes, quer de culturas presentes na sociedade” (MACEDO, 2004, p. 20). A questão cultural torna-se um elemento primordial para o currículo, sendo um espaço político onde não há distinção entre o conhecimento e a cultura. Assim, o currículo é compreendido como prática cultural, um espaço de poder em que as identidades são construídas.

Elizabeth Macedo (2012, 2018, 2019) e Alice Lopes (2011) defendem um currículo aberto às diferenças para além do discurso de igualdade e equidade presentes nas políticas públicas do Brasil , para uma educação onde a diferença presente na construção das relações sociais está no cerne destas relações objetivando a construção de outras relações sociais possíveis. Um compromisso político para com o diferente, com o outro (MACEDO, 2018, p.99).

Ao pensar o conceito de currículo, portanto, pautado na cultura como elemento central, consiste em redefinir o conceito de currículo e acarreta a reconstrução de uma abordagem tradicional que é centrada no conhecimento. Desse modo, o currículo que antes era visto, com um produto de seleção de valores e conteúdo, passa a adquirir um caráter espaço-tempo que vai se construindo na relação entre os diferentes aspectos culturais que o constituem.

Para as autoras MACEDO (2011, 2017, 2018, 2020) , LOPES (2019) refletir para a produção de um currículo que fuja da proposta neoliberal difundida pelas políticas públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) , Base Curricular Nacional do Brasil que valoriza o tripé “eficácia -eficiência e produção é relevante.

A autora Macedo (2019,p.18) proporciona o desenvolvimento de uma educação que preze pela justiça social , “junto a minha voz ao grito cacofônico por justiça social! Apenas quero radicalizar o compromisso que assumo, esvaziando-o

de sentido e nos obrigando a errar em busca disso que não sabemos o que é”. Uma educação que tem como compromisso a convivência e diferença.

Logo, com o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, através da inserção do jongo e da mobilização comunitária, os moradores do Quilombo Bracuí, por meio da construção e da reafirmação identitária de velhos e jovens, iniciam uma nova organização para a permanência na luta do reconhecimento de seu território. Assim, o jongo atua como um processo de reconstrução da identidade negra, como também, quilombola, através do fortalecimento da autoestima, a valorização da cultura e da reafirmação do sentimento de pertencimento à comunidade.

Defendo, portanto, após esta revisão de literatura o jongo como prática educativa que preza pela diferença. Uma diferença que procura não inferiorizar, nem rotular ou padronizar o diferente. O jongo como prática educativa com viés pós – estrutural, decolonial onde haja encontro entre as diferenças, onde todos possam juntar -se à roda e às “fronteiras”, suscitem com o som dos tambores antigos entoados pelos velhos e jovens jongueiros.

3. NARRATIVAS QUILOMBOLAS

Para chegar até a realização desta pesquisa eu fiz uma imersão oferecida pelo curso de extensão de relações étnico-raciais oferecido pela Prefeitura de Angra dos Reis. A primeira visita ocorreu em outubro de 2018 e, no mês seguinte, novembro, visitei o quilombo com uma amiga, estudante de história.

As narrativas foram realizadas no território da casa das lideranças e em chamadas de vídeo pelo aplicativo WhatsApp devido ao avanço da pandemia da COVID 19. Eu conversei com duas lideranças da comunidade quilombola e duas professoras que atuaram no Quilombo Santa Rita Bracuí em oficinas. Inicialmente, estabeleci as conversas na casa dos entrevistados. Mas, com avanço da pandemia, nós realizamos, posteriormente, os diálogos em chamadas de vídeo pelo Facebook e no WhatsApp. A princípio, conversei com as Liderança 1 (que chamarei de L1), Liderança 2 (L2), as professoras 1 (P1) e 2 (P2) sobre o cotidiano no território, acerca do que é ser quilombola atualmente, a educação quilombola, os modos de viver e aprender no quilombo e os impactos da pandemia em suas rotinas diárias. A seguir, descreverei parte das entrevistas que considerei relevantes para compreender essas questões. As siglas foram criadas apenas para facilitar a leitura, mas os nomes dos participantes que concordaram com a identificação e, assinaram o termo de consentimento ético para tanto, serão revelados.

3.1 Comunidade quilombo Santa Rita Bracuí - Angra dos Reis

A saber, os contatos com Marilda Souva (L1) foram organizados da seguinte forma:

1° Momento: casa da Liderança 1, Marilda Souza - 13 a 16 de janeiro de 2020;

2º Momento: conversas no WhatsApp - 3 a 15 de setembro de 2020

3º Momento: visita ao Quilombo - 4 a 6 de dezembro de 2020

4º Momento: conversas no WhatsApp - 27 a 31 de janeiro.

A Liderança 1 trata-se de um grande mestre, que cumpre o papel político de liderança do Quilombo Santa Rita Bracuí sendo um dos membros da diretoria da ARQUISABRA – Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita Bracuí.

O primeiro encontro com a Liderança 1 ocorreu no início de janeiro de 2020 na entrada do Quilombo, perto da Escola Municipal Aurea Pires Gama, onde a Liderança 1 nos recebeu com sorriso largo e com uma bicicleta à tiracolo. L1 é uma grande mestra da comunidade, reconhecida no Quilombo como grande Griô e anfitriã, por receber grupos de estudos de todos estados do Brasil com muita gentileza e acolhimento. Liderança 1 tem a pele negra, cabelo crespo e tem aproximadamente 50 anos. Ela estava vestida com vestido floral, folgado. Ela nos recebeu com sorriso acolhedor e um entusiasmo refletido pelo brilho dos seus olhos. Ela demonstrou estar feliz com nossa visita. Essas visitas ocorreram na companhia da minha prima e uma colega do Carolinas (coletivo universitário da Uerj). L1 prontamente nos perguntou sobre o bem-estar durante a viagem:

> L.1 - Vocês chegaram bem?
> Sim. – Respondemos.
> L.1- Vocês estão preparadas para andar? Minha casa é um tantinho lá embaixo, uns 8 metros.

Figura 1 - E.M .Áurea Pires da Gama, Angra dos Reis/RJ

Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Rio Bracuí, Angra dos Reis/RJ

Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Entrada do Quilombo Bracuí, Angra dos Reis/RJ

Fonte: Acervo da autora.

Durante o longo caminho, nós observamos o Rio Bracuí e ouvimos as gargalhadas das crianças brincando a beira do rio, as casas, a vegetação verde oliva, um cenário bucólico, no qual todos se cumprimentam e se conhecem. Nós notamos também o longo percurso que os moradores fazem todos os dias para

chegarem a suas casas. Diante dessa paisagem, eu iniciei nossa conversa com uma pergunta:

> A – Vocês caminham todos os dias para trabalhar esse percurso?
> L.1 – Sim, minha filha. No meu tempo, não tinha ônibus escolar. Era na canela mesmo. E eu não reclamava...
> A – Para ir ao posto de saúde, médico?
> L.1 – Uma das nossas dificuldades de viver nesse território é esse. Para ir ao médico só fora do Quilombo. Mas, há muitas vantagens (de) viver nesse território, apreciar, conviver e provir. Porque, para nós, o início nem sempre é o início, meio pode ser o fim e fim pode ser o recomeço.

Nós chegamos à residência da Liderança 1, onde nós encontramos sua filha conversando com um amigo na cozinha, na companhia dos gatos, cachorros e patos. Todos também são responsáveis por produzir uma rede de assistência aos quilombolas durante a pandemia, movimentação liderada por L1. Assim que chegamos, a L.1 apresentou a sua pequena horta que cultivava pimenta, cebola, tomate e abóbora.

Assim, ela inicia sua narrativa, trabalhando na terra, alimentando os animais, contando um pouco sobre sua vivência nesse território:

> L.1: Quilombo, minha vida é essa. Trabalhar na escola, cuidar da minha horta, dos meus animais, ir às reuniões. E receber as pessoas que querem visitar o Quilombo.
> A: Você vive em um pequeno paraíso?
> L.1: - Mas, vocês sabiam, A... [..] As pessoas acham que sou pobre. Tenho meu pedaço de terra, minha horta, planto o que colho. Pobreza e riqueza é uma questão de opinião.

Com o avanço da pandemia, nós continuamos nossas conversas pelo WhatsApp e em uma segunda visita, em dezembro, em que contribuímos com festa de Natal das crianças da comunidade. Em nossas conversas de WhatsApp, a Liderança 1 ressaltou a mudança de sua rotina com a pandemia:

> A: Como é a vida no Quilombo antes e depois da pandemia?
> L1: Minha vida no Quilombo antes era trabalhar, ir para meu serviço na escola, ir às reuniões, já que sou coordenadora regional do Quilombo, tinha muitas reuniões, cuidar da minha horta, meus animais e ir à Igreja. [...] Esse ano, com a pandemia, deu uma parada nas atividades e estou cuidando da horta [sic]. Também com a pandemia, criamos uma rede de auxílio para as famílias quilombolas.

Figura 4 – L.1 cuidado dos animais, Angra dos Reis/RJ

Fonte: acervo da autora.

Figura 5 – Os animais da Liderança 1, Angra dos Reis/RJ

Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 – A horta da Liderança 1, Angra dos Reis/RJ

Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 - A pesquisadora e L.1 Marilda Souza. Angra dos Reis/RJ

Fonte: acervo da autora.

O contato com a Liderança 2 – Uma Jovem liderança do Quilombo Santa Rita Bracuí, Emerson MCQL, foi dividido em dois momentos: 1º momento: conversas de vídeo em 23, 25 de setembro, 18 e 19 de novembro de 2020 e 2º momento: visita a seu projeto em janeiro de 2021.

A conversa com a Liderança 2 deu-se através, primeiramente, do facebook, e a primeira abordagem teve como tema as religiões de matrizes africanas. O assunto culminou em conversas sobre Quilombo, identidades negras e novas possibilidades de ser e viver no Quilombo. A Liderança 2 é um homem negro, com aproximadamente 30 anos, liderança jovem quilombola de Santa Rita do Bracuí, agricultor, biólogo de formação pela Universidade Federal Fluminense, com um olhar firme, sorriso largo, uma fala potente e segura permeada por um discurso carregado de representatividade, resiliência e esperança. O entrevistado também permitiu que nosso momento de troca, ainda que virtualmente, fosse registrado em imagem:

Figura 8 – A professora pesquisadora Liderança 2 Emerson MC, Angra dos Reis/RJ

Fonte: acervo da autora.

Emerson enfatiza a importância de ser integrante do território e que sua rotina mudou pouco com a pandemia:

> Minha vida é um pouco diferente da de outro cidadão [...] Pois é pautada na ancestralidade, na defesa do território quilombola, eu me reconheço como integrante desse território.
> Essa ancestralidade, e por viver nesse território, minha vida é voltada para coisas que eu interpreto como legado e pretendo deixar um legado, uma vivência. Sou agricultor de 4 hectares, manejo essa área para tomar conta. A agroecologia é um espaço meu, espaço dentro da comunidade. Que eu posso trazer uma proposta de educação à associação do quilombo Santa Rita Bracuí de defesa do território. Para construir um agrossistema, uma área de ensino onde trabalho a educação popular, uma outra educação que associe um polo e um terreiro de candomblé. O terreiro de candomblé será o centro. [...] Trabalho com turismo, quilombo agroecologia. Uma educação para além. (Trecho da entrevista)

Com isso, pude conhecer um pouco sobre seu trabalho e interesses e sobre a forma de vida no quilombo. A agricultura familiar tem grande relevância para Emerson, que dedica parte de seu tempo e esforço à manutenção e cultivo de 4 hectares de terra. Seu engajamento político se dá por meio da articulação com turistas e moradores, levando a causa da agroecologia para outras mentes e espaços.

O outro contato que realizei foi com uma professora de história e o organizei em quatro momentos: Professora 1 – Professora de História. 1º Momento - Conversas de vídeo,11 e 12 de Setembro 18, 19 de novembro de 2020; 2º Momento - Dezembro 2020; 3º Momento - Janeiro de 2021 e 4º Momento - Fevereiro de 2021

Eu conheci a Professora 1 em uma das aulas no curso de extensão sobre negritude e mulheres negras pelo coletivo Marielle Franco. Professora de História, militante do movimento negro do Estado do Rio de Janeiro e filiada ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), amante das culturas populares, também é militante por uma educação antirracista e feminista que inclua a todos. Ela visitou Quilombos e estabeleceu vínculos com o Quilombo Santa Rita Bracuí. A professora 1 é uma mulher negra, historiadora, católica, de aproximadamente 50 anos, mãe, idealista e possui uma narrativa pautada na luta, na agroecologia e uma educação na diferença pela diferença. Ela destacou o Quilombo como um local que possui uma territorialidade específica:

> P.1: O Quilombo é um local onde no passado abrigava os negros fugidos do cativeiro além de abrigar índios e desprivilegiados na sociedade. [...] Hoje possui essa dualidade (passado e presente) que transforma esse local em um movimento vivo de reinvenção com uma riqueza histórica para sociedade brasileira.

A próxima interlocução que estabeleci foi com outra professora, dessa vez de dança e cultura popular. Ela se chama Liza Dias. Organizei nossas trocas em três momentos:

Professora 2 - Professora de Dança e Cultura Popular Liza Dias.

1º Momento - conversas de vídeo chamada, 3 e 4 de setembro 22 e 23 de novembro de 2020;

2º Momento – conversas de vídeo chamada (Argentina) em dezembro de 2020;

3º Momento - janeiro e fevereiro 2021 (Argentina).

Meu encontro com P.2 ocorreu em uma oficina de dança popular na casa da Tia Ciata em 2018. Em uma longa conversa, descobrimos paixões e afinidades em comum, o Jongo e os quilombos. P.2 é uma professora de cultura e de dança populares, compositora, cantora, filha de Oxum, mãe e que atua em oficinas de jongo em escolas, Ongs e Quilombos. Uma mulher negra que possui uma carreira sólida de 20 anos como cantora de música brasileira e música popular, compositora, tem aproximadamente 40 anos e carrega no corpo e na alma a ancestralidade, o jongo, a música e a dança como heranças ancestrais. Para ela, o Quilombo é um território carregado de subjetividades e insurgências presentes nas narrativas de seus moradores:

> P.2: Eu já visitei muitos Quilombos no Rio de Janeiro e observei que esses territórios possuem modos de viver e aprender interligados com a natureza,

> a história dos seus ascentrais (mais velhos) e as insurgências dos mais novos.

Como observa-se nesses relatos, a terra significa muito além de território no qual partilham tradições e memória social, mas um local onde há diferentes formas de trabalho, renda e sustento, onde ressignificam seus papéis sociais e produzem novas educações possíveis.

A autora Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB n.16/2012, destaca a importância do território para as comunidades quilombolas, afirmando:

> O território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento.

A luta das comunidades quilombolas pela titulação das terras e ao território permeia suas narrativas e relaciona-se ao processo para compreender a estrutura de composição de um território quilombola que é composto por muitas identidades e diferenças. Ou seja, é importante compreender a luta para compreender as identidades e diferenças, que se constituem sob contexto desse movimento político. Como foi mencionado anteriormente, a Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico nesse processo de titulação das terras quilombolas, ao reconhecer o direito à propriedade definitiva por remanescentes de comunidades quilombolas.

Assim, pesquisas recentes apontam para uma territorialidade específica para esses grupos através de uma caracterização baseada em dados etnográficos que demonstram também especificidades históricas e geográficas vividas por essas comunidades (ARRITI, 2008, 2017). A territorialidade expressa-se nas terras de uso comum, que, segundo Almeida (2002, p.45):

> [...] não correspondem a terras coletivas, no sentido de intervenções deliberadas de aparatos de poder, nem no sentido emprestado pelo sistema de feudos. Logo, esses agentes sociais denominam esse território através de um repertório de designações que são pautadas nas especificidades das diferentes situações.

Sendo assim, as terras de uso comum são assim denominadas por situações de apropriação de recursos naturais, do uso e da propriedade que perpassam por fatores étnicos, relações de parentesco e são comumente acompanhadas por relações de cooperação e de coparticipação (ALMEIDA, 2002). Desse modo, a utilização do território possui um caráter coletivo, no qual as terras de uso comum apresentam unidades familiares como um dos elementos essenciais, através de um

sistema de produção autônomo, pautado no trabalho familiar, contudo, agrega novas formas de cooperação entre diferentes famílias e parentes.

O autor Almeida (2002) enfatiza como se apresentam essas formas de apropriação de uso comum de recursos dessas comunidades:

> Tais formas designam situações nas quais o controle dos recursos naturais não ‘é tido como exercício livre e individualmente por um determinado grupo doméstico de pequenos produtores diretos ou um de seus membros. Tal controle se dá através de normas especificas, combinando uso comum de recursos e apropriação privada de bens , que são de maneira consensual , nos meandros das relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares que compõem uma unidade social (ALMEIDA, 2002, p.10).

Desse modo, a territorialidade é o local onde o caráter histórico e social é produzido através das relações sociais presentes. Nessa perspectiva, apresenta-se uma nova dialética onde o antigo e o novo, em que a territorialidade não se restringe apenas atualmente às áreas ocupadas e tituladas, mas as que incorporam através de relações sociais e de parentesco para além dos grupos sociais (RATTS, 2010).

Segundo os autores Haesbaert e Limona, (2007) o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico). Saquet e Sposito (2009, p. 81) acrescenta que, o território é produto de ações históricas que se concretizam em momentos distintos e sobrepostos, gerando diferentes paisagens, logo, é fruto da dinâmica socioespacial.

Em razão do que foi mencionado, anteriormente, o Quilombo como um território étnico onde manifesta-se a identidade quilombola, destaco a relevância de apresentar os estudos desse autor Haesbaert (2004) que contribui com a diferenciação entre território e territorialidade em seus trabalhos acadêmicos.

O autor reflete os conceitos de território, territorialidade e os complexos processos de multiterritorialidade que são imprescindíveis para composição da proposta dessa pesquisa. Visto que, esses trabalhos abordam o surgimento do território como artefato material e simbólico próximo etimologicamente ao conceito de “terra-territorium”, de ativa apropriação, terreo-territor” terror, aterrorizar, para os sujeitos que são impossibilitados de adentrar e usufruir do território. (HAESBAERT, 2004, p. 1). E a territorialidade incorpora as questões políticas, como também as relações econômicas e culturais estabelecidas pelos sujeitos, por vincular-se e estar “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva de ressignificação e resistência, o conceito de “multiterritorialidade” defendida pelo autor Haesbaert (2004) aborda a complexibilidade dos processos de territorialidade presentes na vida desses sujeitos sociais. Segundo o autor, esse conceito abrange a pluralidade de territórios, abrangendo amplas jurisdições.

As pesquisas recentes sobre as comunidades quilombolas indicam a presença de uma territorialidade especifica, caracterizando assim, um dado etnográfico comum entre as mais variadas situações históricas e geográficas vividas por essas comunidades (ARRUTI, 2008). Logo essa territorialidade expressa-se nas terras de usos comum, termo citado anteriormente que, segundo o autor Almeida (2002, p.10): “a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força”.

Atualmente, essa territorialidade quilombola é reconhecida com a vinculação de terras de uso comum de recursos e transcorridas, especialmente, por relações familiares. Contudo, durante algumas décadas, as comunidades quilombolas sofreram com as arbitrárias ressignificações impostas pelas esferas do poder público e com a invisibilidade no campo jurídico quanto ao reconhecimento de sua territorialidade.

Desse modo, eu destaco que a territorialidade presente na comunidade quilombola carrega diferentes insurgências constituindo-se como um local onde há identidades, diferenças que se misturaram, ressignificaram-se nas presentes narrativas dos sujeitos sociais. Nas comunidades tradicionais, os modos de ser e viver estão vinculados em torno do território. Os saberes, a linguagem e a educação refletem a relações desses sujeitos com o território.

Ressalta-se nas narrativas que o quilombo é um território onde ressignificam suas subjetividades, o trabalho e as redes de convivência que somente possuem relevância e propósito se produzidos na terra que ocupam. No caso das comunidades quilombolas, as identidades manifestam-se através da relação com a terra. Sendo o território, um componente para construção das identidades desses grupos, visto que é nessa relação com a natureza que constituem as identidades através dos modos de fazer, viver e criar, tais comunidades articulam-se e ressignificam suas práticas culturais e religiosas.

O quilombo concentra-se na multiplicidade de vivências, símbolos e significados. O quilombo enquanto território é um local de recriação de sentidos e significados em qual a memória social herdada pelas sociedades africanas coexiste

com a reinvenção das subjetividades através da multiplicidade. Por isso, destaco que, quando falamos que os quilombolas habitam o Quilombo, estamos assegurando também que o quilombo habita os quilombolas. Essa dualidade compreende a complexibilidade do impacto da territorialidade nos quilombolas.

Tendo essa consciência de pertencimento, o quilombo manifesta-se na linguagem que compreendem as relações sociais: aprende-se a falar, primeiro, escutando o outro, aprender -se a ouvir, ouvindo o outro. Desse modo, a terra marca o "ser quilombola", transformando a terra em lugares de convivência entre mulheres e homens qual as subjetividades apresentadas significam as suas existências.

Os relatos revelam que os quilombos não são espaços estáticos, vinculados ao tempo da escravidão, mas, sim, espaços dinâmicos, vivos, onde produzem-se novos modos de viver e outras educações possíveis. Como também é um espaço duramente atingido pelos conflitos de terra e pela especulação imobiliária provocados pela globalização e o neoliberalismo que obriga os quilombolas defenderem suas propriedades constantemente.

3.2 Ser quilombola

"A Terra é o meu quilombo.
Meu espaço é meu quilombo.
Onde eu estou, eu estou.
Quando eu estou, eu sou" (NASCIMENTO, 1989).

Na medida em que fui coletando as narrativas das lideranças, percebi que há uma emergência de novas formas de ser quilombola, outras insurgências em um território onde o passado e o presente dialogam cotidianamente. Desse modo, há reflexões sobre o que é ser quilombola, a relação entre o corpo, o espaço e as identidades nessa territorialidade. A partir dessa categoria de quilombola, essas identidades movem-se pautadas em uma cartografia social (quilombo), sendo o corpo negro permeado por uma memória social, resistência e reinvenção. Questionei meus interlocutores sobre o que era ser quilombola e obtive as seguintes respostas:

> L1: Ser quilombola no Brasil atual é resistência, ter força, organização e muita briga mesmo ! E Desânimo. [...] Às vezes, nós desanimamos, mas, a nossa força retorna ne? [...] Minha tendência, como mulher negra e quilombola é de luta [...] lutar muito para nos manter firme no nosso território. Ressignificar o tempo todo nossas lutas.

> L 2: Eu acho que ser quilombola não é nada fácil, muita gente vem para cá com o senso comum sobre o Quilombo. [....] Acha que vivemos em um lugar só, dançando, tocando jongo, um pensamento hegemônico sobre polos e nós temos obrigação de desconstruir essa visão, construir novas práticas culturais e relações. Há uma relação de parentesco no quilombo. Nós apresentamos nossa casa, recepcionamos as pessoas de dentro e de fora. [...]. Sou de uma comunidade jongueira de tradição, de geração em geração, aprendemos jongo. [...] Tudo que faço na minha vida é de resistência. Não gosto desse termo resgate. Nós ressignificamos nossas memórias dia a dia. Esse termo quilombola nós pagamos para se autoafirmar para manter a cultura e tradição negra. Mas, pegar esse termo e por uma perspectiva de defesa do território e se reinventar nesse espaço. Meu corpo é resistência. Ser quilombola é pensar que esse território todo o tempo é ameaçado. Quando nós assumimos, lutamos e resistimos a essa cultura branca e ao espistemicídio. O ser quilombola não é só beleza, tem essa carga de quilombola de sofrimento, resistência. Nós mantemos a cultura e a tradição. Nesse contexto atual, esse governo quer exterminar as comunidades negras e quilombolas, esse contexto é ruim para nós, de comunidade tradicional. É horrível. [....] Nós vemos as matas destruídas, territórios atacados [...] E nós lutamos 3 vezes mais para garantir esse direito. Espero que, esse governo acabe e entre outro governo com outros pensamentos e visões.
>
> P.1: Os quilombolas cultivam a memória social dos seus antepassados através da oralidade e do jongo. [...] Também ressignificam suas identidades enquanto comunidade rural através de práticas sociais baseadas na relação com terra, a convivência dos griôs e novas práticas trazidas pelas mais jovens. [....] O quilombo e quilombolas são movimentos vivos.
>
> P.2: Os quilombolas carregam em seus corpos uma memória social dos seus antepassados e um movimento de reinvenção presentes nas falas dos mais jovens que ressignificam suas vivencias com outros modos de ser e viver. [...] Ser quilombola é conviver com o presente e passado o tempo todo, um lado a experiências dos griôs e outro a convivência dos mais novos que anseiam por mudanças em seu território.

Ao analisar as falas, encontra-se uma perspectiva de um presente vinculado a um passado, em que o corpo negro torna-se um guardião de memória e abriga um sujeito que é objeto de si mesmo, reinventando-se nesse local onde o passado e presente se misturam, se cruzam.

Como foi citado anteriormente, eu utilizo as obras de Beatriz Nascimento (1985) e Lélia Gonzalez (1988), para refletir sobre essas narrativas e pela produção acadêmica que destacam a força dos relatos dessas lideranças e das educadoras que alinham-se com a perspectiva das autoras feministas. Nessa perspectiva, as mulheres negras e homens negros reconhecem-se através dos dualismos, contrastes e hibridismos, a partir de um corpo que carrega um território simbólico, como um continente da memória coletiva. Nesse contexto, as autoras apresentam uma proposta em que o corpo seria o guardião de memórias coletivas e o indivíduo seria sujeito e objeto de si. Desse modo, esses copos negros reconheceram-se

nessa ambiguidade (passado e presente) e pelo movimento que ele carrega enquanto “terra”, sendo um continente de narrativas coletivas.

Segundo a autora Nascimento (1985), o conceito de Quilombo representa as narrativas desses sujeitos que carregam a historicidade e resistência presentes no período escravocrata vinculados a construção de um novo sujeito pautado em uma imagem corporal que é permeada pelos relatos das histórias dos seus ancestrais (griôs) e pela reinvenção de sua identidade imersa nesse território.

O quilombo é uma forma de organização política e social, implicado por outras formas ideológicas que mesclam o passado e o presente, além de ser um território que resiste e reinventa-se com narrativas das mulheres e homens quilombolas. Essas narrativas são construídas a partir de uma linguagem que evoca espaços de luta e engajamento político para a comunidade.

Segundo a autora Lélia Gonzalez (1988), o quilombo como uma categoria de amefricanidade produz uma nova epistemologia ao apresentar outras formas de pensar e produzir conhecimento, dadas pelas experiências dessas mulheres. Logo, é possível refletir uma contingência, permitindo-se um olhar sobre agência amefricana em suas atualizações e narrativas, nas quais as mulheres negras que ocupavam posição de subalternidade, reposicionam-se como sujeitos do conhecimento ao evidenciarem as experiências pautadas na diferença e em saberes decoloniais.

Nessa perspectiva, o quilombo é compreendido como uma categoria política que promove uma reflexão sobre a história dos afro-ameríndios, ressaltando a importância da descolonização dos saberes através da desconstrução das estruturas de poder que mantém a colonialidade e o paradigma de uma história única, como sugere Chimamanda Adichie (2009). Para Adichie, a história única é uma mesma história sendo contada várias vezes com personagens diferentes, mas o enredo continua o mesmo. Ou seja, brancos dominam o enredo do que se fala, escreve e produz sobre os outros – os negros, indígenas, os subalternizados, enfim. Contar outras histórias, portanto, é revelar novos personagens, atores que movimentam as estruturas de poder e têm referenciado outras possibilidades de viver e pensar, como os interlocutores dessa pesquisa.

As contribuições epistêmicas afrocentradas de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento evocam a força das narrativas dos amefricanos que cruzaram o

Atlântico. Com uma abordagem que constrói novas narrativas através de chaves de análise pautadas na latinidade, há a preponderância da linguagem e dos discursos dos americanos e ameríndios e da desconstrução da ideologia de branqueamento neoliberal, racista, paternalista, ainda tão presentes nos livros didáticos e nas produções acadêmicas. Com a utilização dos termos “Amefricanidade “, que inclui a todos, negros, indígenas nascidos nas Américas para a construção de uma proposta contra hegemônica para se pensar os povos que a habitam.

A categoria “Amefricanidade” insere uma perspectiva decolonial sobre o extermínio da população indígena e dos afrodescendentes em diáspora, recuperando as histórias de luta, resistência e reinvenção desses povos subalternos contra a violência produzida pelo colonialismo. Ou seja, rompe com a ideia de pacifismo para trazer à luz as narrativas de resistência.

Nessa perspectiva, o quilombo ganha outros contornos pautados nas narrativas oriundas a uma latinidade qual há o reconhecimento das experiências dos povos negros em diáspora e povos ameríndios (ARRUTI, 2008, 2017, CARRIL. 2017). Sendo o mesmo, uma categoria de reinvenção de novas formas de sociabilidade, outras educações, maneiras de relacionar - se com a terra. Uma categoria política fundada pela ótica da diferença a partir das narrativas das mulheres negras e indígenas com uma proposta metodológica para refletir sobre a história dos americanos estabelecendo outros olhares sobre a cultura e as narrativas dos povos que residem a margem, na zona de fronteira.

Desse modo, as mulheres quilombolas e indígenas são protagonistas de uma outra epistemologia que refuta a generalização da categoria mulher presente no feminismo e restaura uma nova categoria: a mulher amefricana. Essa mulher amefricana restaura suas experiências e subjetividades com experiências próprias de resistência ao racismo, o patriarcado e violência simbólica com práticas de reinvenção e o desenvolvimento de uma linguagem cotidiana pautada na luta, na escuta e no engajamento.

As lideranças e as mulheres quilombolas possuem um importante papel no engajamento por melhores condições de vida para as comunidades quilombolas. Nessa pesquisa, observou-se um forte protagonismo das lideranças e das mulheres quilombolas em potencializar espaços de luta e escuta, nos quais estabelecessem uma outra política específica daquela comunidade. Nessas perspectivas, a arte da escuta permeia as narrativas dos quilombolas com uma linguagem que potencializa

o território como espaço de escuta e luta, tendo como enfoque a forte presença feminina como agente mentor e modificador na construção de novas formas de viver, educar e ser quilombola.

Pode-se destacar também a presença desse engajamento feminino no desenvolvimento da campanha para vereadora da Liderança 1, com o envolvimento maior das mulheres da comunidade na construção coletiva do plano de metas (posto de saúde quilombola, escola quilombola e corredor cultural), na divulgação da campanha eleitoral dentro e fora do Quilombo em 2020. Houve, nesse período, distribuição de cartazes, divulgação em redes e mídias sociais e apoio da vereadora à Jandira Feghali. Com 180 votos adquiridos em sua candidatura, a vereadora em 2020 afirmou o seguinte:

> A: L.1 está satisfeita com o resultado?
>
> L.1:- Oh, Aryana. Não. Pelo contrário. Nós esperávamos 300 votos. Mas, eu tive 180. Você acredita que eu fui a mais votada do PCB. O PCB começou agora em Angra. Ele teve por aqui e depois parou.
> Agora, o povo daqui de Angra se juntou para trazer de volta o partido. Nossa luta continua [...].
> Na verdade, meu objetivo era divulgar o quilombo.
> Angra dos reis cisma em dizer que não conhece o quilombo [sic]. Eu tive em alguns lugares e as pessoas falavam:
> - Nossa, você é do quilombo, se lança candidata. Que coragem!
> Então [...] É isso. Nem sabia que Angra dos Reis tinha um quilombo. Meu intuito era fazer a divulgação o quilombo. Um dos meus objetivos foi alcançado com essa divulgação. Mas, o resto nos vemos depois [sic]. Eu fiquei espantada com os votos. A falta de dinheiro, a pandemia, tudo isso faz parte dessa baixa de votos. Mas, é isso. Vamos que vamos.

Para L.1, sua candidatura trouxe também o interesse das crianças e dos jovens. O interesse em participar politicamente da comunidade com um maior engajamento político sobre as condições de vida e modos de ser e ensinar. Desse modo, destaco que L.1 é mestra do quilombo em adquirir uma outra identidade para as crianças e jovens quilombolas: a política. Uma mulher da comunidade que mobiliza ações coletivas em prol do desenvolvimento do quilombo.

Nesse trabalho, para iniciar a reflexão sobre as identidades que emergem nesse território, eu trago para a análise o conceito de hibridismo defendido pelo autor Bhabha (2003, 2007).

Esses relatos remetem a um discurso colonial que se utiliza de ferramentas que reforçam o estereótipo do que é ser quilombola. Quilombola significa para o discurso colonial, ser subalterno, estar a esteira da fronteira, somente representando performances do que o pensamento colonial acredita ser o quilombola: dançar o jogo diariamente, citar frases feitas de efeito sem refletir sobre o racismo e as

estratégias de opressão que operam sob esse mesmo racismo. O pensamento colonial opera nessa lógica utilizando esse discurso homogêneo que cria uma definição superficial, caricata do sujeito subalterno que justifica a posição do colonizado. Também representa um instrumento de opressão, o estereótipo evidencia a ambiguidade presente no discurso colonial, imutável e incoerente que precisa ser reiterado para tornar-se verdadeiro. Há uma necessidade de reafirmação e repetição desses discursos de dominação para que essa dominação ocorra. Apesar dessas tentativas de repetição, a identidade do colonizado é mutável, híbrida, como afirma Bhabha (2007):

> É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reinvindicações hierárquicas de originalidade ou "pureza" inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (BHABHA, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, o conceito de hibridismo analisa a inexistência de uma certa "homogeneidade" nas identidades culturais. Desse modo, o hibridismo aborda a natureza impura e flexível dessas identidades, individuais e coletivas, visto que ele carrega a hipótese de que todas as identidades são constituídas pela interação com outras identidades, sendo que essa interação contesta as bases anteriores que foram formadas. Ou seja, as identidades estão em movimento e interação umas com as outras e produzindo mudanças constantes umas nas outras durante a interação. Tal perspectiva abrange também as identidades culturais construídas pelas interações entre diversas culturas e que se constituem no processo de colonização.

A meu ver, essa epistemologia está orientada por uma hipótese: a de que as identidades culturais formadas no processo de colonização absorveram a ideia de que a cultura do colonizador é pura, imutável e rejeitou a multiplicações possíveis e inevitáveis que se deram pela interação. Nesse sentido, foi preciso reinventar o discurso sobre as culturas e identidades dos colonizadores e colonizados.

Tais discursos refletem o caráter de hibridização, no qual há um encontro entre diversas culturas que se hibridizam, se misturam na territorialidade. Os discursos colonizadores mantêm uma narrativa de afirmação de superioridade através de instrumentos discursivos para reafirmar essa superioridade sob as demais culturas do mundo ocidental. Uma das suas principais ferramentas é o estereótipo que representa o indivíduo de acordo com pré-julgamentos, com um discurso que existe para reforçar a posição de subalternidade do colonizado.

O ser quilombola está vinculado a essa identidade que está ligada à territorialidade, à relação com a terra, à autodeterminação, às narrativas dos griôs e grandes mestras e às práticas de ressignificação estabelecidas nessa cartografia. O presente trabalho escolheu a epistemologia e insurgências de Lélia Gonzalez (1988) e Beatriz Nascimento (1985) por sua obra pautar-se em narrativas de um passado que reconecta o presente. Tais relatos apresentam essa dualidade entre o passado e presente, um presente com um outro olhar sob as narrativas contadas pelas grandes mestras e griôs objetivando a reinvenção de práticas educativas e outras identidades.

Nessa abordagem, o quilombola é quilombola em qualquer lugar onde ele esteja. O quilombola leva o quilombo consigo carregando uma linguagem baseada na escuta, no engajamento e na luta Quilombola e a terra. E a Terra e o quilombola. O quilombo e a terra. E a terra é Quilombo (NASCIMENTO, 1985).

3.3 Reflexão sobre Educação Quilombola: outras educações possíveis

Devido ao agravamento da pandemia em 2020, eu não pude acompanhar a rotina de perto das escolas, o projeto político pedagógico, as práticas educativas realizadas pelos docentes, trabalhos pedagógicos da Escola Aurelina Dias Pires. A escola atuou de forma remota seguindo as normas protocolares estabelecidas pela prefeitura de Angra dos Reis durante esse período com o fornecimento de apostilas aos alunos e aulas online.

Desse modo, eu observei as insurgências, demandas e outras educações presentes no território que perpassa o conceito de escola formal. Assim, eu optei por trabalhar com as narrativas autobiográficas por evidenciarem narrativas e impressões dos quilombolas e pessoas que atuam no Quilombo sobre como seria uma educação quilombola, quais objetivos, metodologias e práticas pedagógicas para a construção dessa escola quilombola que os quilombolas tanto almejam. Como seria, afinal, uma escola que abrange a diferença pela diferença?

Nesse percurso, como pesquisadora e professora, deparei-me no processo de realização dessa pesquisa com outras indagações e práticas educativas que surgiram durante o processo de elaboração da dissertação. Muitos relatos trouxeram reflexões sobre modos de ensinar, outras educações possíveis, narrativas potentes

que pedem por uma educação quilombola vinculada à cartografia social. A Liderança 1 revelou que:

> L.1: O modo de ensinar no quilombo e a convivência. A gente vai aprendendo ouvindo os mais velhos, ouvindo suas histórias, vendo o que eles fazem, tentando copiar ou às vezes até não copiar, as pessoas têm cada um seu livre arbítrio. Nós vemos e fazemos diferente. Nos falamos que fazemos diferente e percebendo que fizemos igual ao que foi ensinado, isso tudo a criança faz e adolescentes [sic]. Quando viramos adultos, nos vemos que fizemos do mesmo jeitinho que os outros veem fazendo. Que tem diferença, mas são quase as mesmas coisas. [...] É difícil educação quilombola por aqui. Para mim, deve ser um conjunto de tudo que existe no quilombo e tudo que acontece por aqui.

Já a Liderança 2, ao falar sobre a sua própria trajetória educacional, também refletiu sobre as demandas da educação quilombola:

> L.2 - Eu estudei em uma escola onde a escola dialoga com a comunidade. A Aurea Pires era uma escola quilombola. A escola contribui pouco com essa identidade negra quilombola. O movimento social e meu longo envolvimento em outros espaços de formação contribui para minha formação para homem negro quilombola. Na Escola Aures Pires, não teve uma especificidade, um PPP diferenciado. [...]
> Os modos de viver nesse território são as vivências do dia a dia com nossos mestres. Numa roda de jongo, seminários, roça, reunião de família e encontros das famílias, nós falamos e formamos opiniões e levantamos questões. O modo quilombola está intrínseco e está em cada membro do quilombo, entre jovens, velhos numa reunião da associação da igreja em algum culto do candomblé. Está lá, passando saber, ensinando aos mais novos.

Figura 9 – Local da implementação da escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental 1, Angra dos Reis/RJ

Fonte: acervo da autora.

Figura 10 – Local da implementação da escola de Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, Angra dos Reis/RJ

Fonte: acervo da autora.

Observa-se nesses relatos a multiplicidade de abordagem sobre o que é uma educação quilombola e como estaria vinculada a saberes e experiências oriundas da comunidade. No mesmo sentido, nota-se que há valorização dos saberes tradicionais, a construção coletiva de base comunitária de metodologias de ensino, práticas educativas pautadas na memória social trazida pelos griôs, o desenvolvimento de outros saberes (agroecologia) com ressignificação dessa memória social presente nas narrativas dos quilombolas mais novos junto com os conteúdos curriculares vinculados ao território.

Gostaria de ressaltar o que chamarei de “nascimento” de duas escolas: uma escola oriunda da luta das mulheres quilombolas junto à associação de moradores e às universidades federais (UFF) desde 2010 e uma outra escola, fruto de um ideal de educação defendido por um jovem quilombola candomblecista que almeja a construção de uma escola que alie os conceitos de agroecologia, ancestralidade e cura. Os dois projetos de construção dessas escolas são essencialmente quilombolas, posto que oriundos de um território que constantemente é ameaçado pela especulação imobiliária, em que há falta de consciência ambiental por parte dos visitantes e ausência de políticas públicas voltadas para um turismo ecológico de base comunitária. Além do quê, essas duas formas de construção da noção de escola foram reveladoras das diferenças geracionais e das demandas encontradas por cada um no seu tempo.

Quando me refiro a esses dois projetos, assinalo que há uma interligação entre os saberes dos griôs (os moradores mais velhos do território), uma nova maneira de se relacionar com a terra através da preservação do meio ambiente, o desenvolvimento de identidade quilombola baseada nesses conceitos: terra, diferença(s) e hibridização.

Segundo Raquel Santos (2020), nas comunidades quilombolas e nos grupos tradicionais, essa identidade manifesta-se através da relação deles com a terra, visto que, para os quilombolas, “a terra é tudo. Uma mãe que alimenta e nutre seus filhos”. Também percebe-se que o território é um lugar onde os quilombolas ressignificam a sua existência através das redes de sociabilidade e trabalho vinculado à terra.

A autora aborda que o território possui um importante elemento de formação dessas identidades, já “que essa “identidade quilombola” é produzida através da relação dessas comunidades com a natureza e a terra. Assim a valorização dos saberes tradicionais e da medicina popular possui relevância na construção desse projeto de escola.

Assim, a educação deve refletir a arte da escuta como uma prática fundamental para formação de práticas educativas e metodologias de ensino. A arte da escuta está vinculada à valorização dos saberes tradicionais narradores pelos antigos mestres (grandes contadores de histórias segundo a cosmologia africana, o *ifa*) e grupos e sua relevância para a educação como prática de valorização da diferença.

Essa dissertação aborda a potência dessas narrativas para percussão de outras metodologias para a reflexão do corpo do discente como elemento de território. Diante desse novo saber sobre o aluno como corpo que pensa, dialoga e produz epistemologias através da corporeidade, utilizo a perspectiva defendia pelo Luis Rufino (2019, p.84), em que “o corpo é uma instituição máxima e integrante da experiência em comunidade, o elemento que institui e organiza o projeto comunitário”.

Em uma roda de jongo, o corpo e a mente se reencontraram e tornam –se um corpo /território, o encontro entre os corpos, a umbigada, as batidas dos pés, os cânticos, o balançar das saias coloridas, o toque dos tambores, as entonações elementos performáticos que não estão parados no tempo. Para o autor (RUFINO,

2019, p.62) o jongo “se recria, reconfigura-se e constantemente é afetado por conflitos presentes no território”.

Nesse meu percurso de elaboração de pesquisa como professora pesquisadora e jongueira no quilombo Santa Rita Bracuí, cabe destacar que a prática de jongo atua como elemento de formação de novas identidades e valorização da diferença.

3.4 O jongo como formação de identidades de identidades e perpetuação da diferença

“Bracuí é jongo
O jongo é quilombo Bracuí “
(Trecho da entrevista com Liderança 1).

No Quilombo Santa Rita Bracuí, quilombo jongueiro de tradição, o jongo funciona como uma das práticas educativas de reafirmação das identidades, por isso é que fizemos, a partir deste trabalho de pesquisa, um produto sobre o jongo que consiste em um *e-book* (livro virtual).

Produzimos esta pesquisa durante o processo de pesquisa autobiográfica, juntamente à pesquisa bibliográfica sobre o tema em sites no Laboratório de História Oral (LABHOI/UFF), na série “Passados recentes: memória negra no Sul Fluminense” (2011) e em sites especializados em jongo e cultura popular, assim como o dicionário cravo Aldin Black (música popular brasileira).

Segundo os autores Aline Cristina de Oliveira Abbonizio, Amada de Souza, Emerson Luís Ramos (2016), os jovens do Arquivara relatam que a revitalização do jongo ocorreu em oficinas apoiadas por editais de fomento à ação cultural em que os mestres jongueiros passam o saber aos mais jovens, relatando como é o jongo, sua origem e como “se jonga” e se toca. Mas, esses projetos foram paralisados com o pouco investimento à área cultural e às políticas públicas de apoio à cultura. O jongo resiste ao pouco investimento nessas políticas públicas e à pandemia. Como é uma dança popular praticada em coletivo, com o agravamento da Covid-19, as aglomerações precisaram parar para não proliferar a doença pelo território.

Diante desse cenário atual, o jongo novamente torna-se resistente ao pouquíssimo investimento na área cultural, ao racismo, ao sexismo, à pandemia, novamente carrega em seu cerne a veia da resistência cultural. Novamente, o jongo está em processo de reinvenção.

O e-book aborda o jongo como uma manifestação cultural e educativa que se senta entre essas duas linhas tênues: resistência e reinvenção. Como produto educativo, resgata “a arte da escuta”, pois preza os saberes dos mais velhos jongueiros, mais novos jongueiros para escutar os saberes ascentrais, o toque do tambor, a corporeidade da dança, os modos de dançar, o balançar as saias (sais das mulheres), as pisadas, as “giras”, tornando -se prática fundamental para formação de práticas educativas e metodologias de ensino.

Nessa abordagem, o aluno passa a envolver-se no processo de criação, ao produzir “novas gingas e giras” dentro de uma roda de jongo. Segundo os relatos de Lizza Dias (2021), não há certo ou errado dentro de uma roda de jongo. Jonga-se apenas. Há respeito ao tambor e à fala dos mais velhos e o docente e o discente constroem um novo conhecimento coletivamente em roda.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

O presente trabalho é pautado em uma perspectiva pós- estrutural na qual há uma reflexão constante sobre os conceitos e as vivências quilombolas. Confesso que como professora/pesquisadora, idealista, jongueira, feminista negra, entrei no quilombo Santa Rita Bracuí com um coração aberto para analisar as diferentes práticas educativas e as vivências e experiências pulsantes no local.

No decorrer da pesquisa, notei uma esperança e determinação presentes nos discursos desses quatros interlocutores. Desse modo, destaquei o significado no dicionário Aurélio (2021), o significado dessas duas palavras que se baseiam na pergunta da minha tese: resistência e reinvenção. Essas duas palavras que me impulsionaram a caminhar no território e iniciaram meu percurso acadêmico a essa cartografia social. Resistência, no dicionário, é substantivo feminino e significa a ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir, a recusa de submissão à vontade de outrem, a oposição ou um projeto aprovado apesar da resistência de alguns. Reinvenção também é substantivo feminino e refere-se à ação ou efeito de reinventar.

Essas duas significações apontam para um novo caminho, uma flecha que aponta para as educações pautadas em construir um projeto político essencialmente quilombola. Uma educação elaborada pelas mãos de mulheres e homens com religiosidades distintas que almejam um olhar diferenciado sobre a educação e a pedagogia.

Essa perspectiva decolonial e com práticas emancipatórias quebra a colonialidade presente nas práticas educativas e apontam um novo caminho, “uma flecha”, ao propor uma sugestão de ação decolonial. Luís Rufino Rodrigues Junior (2019, p.87), em seu livro “Pedagogia das encruzilhadas”, propõe uma outra pedagogia que promova a desordem, na medida que traz o corpo para o cerne do debate político/epistemológico/educativo.

No entardecer de um sábado de sol escaldante de janeiro, eu, L.1, L.2, P.2 analisamos o impacto que essa terra causa tanto nos moradores quanto aos seus visitantes. Notamos que aquele território funciona como “uma gira”, onde os saberes circulam e se esbaram em círculos, onde as narrativas são potencializadas. Não há hierarquização de saberes e relatos. Mas, há, sim, encontros, reencontros,

descobertas e curas. Um lugar onde encontrei muitas encruzilhadas, quebras de paradigmas, religião e religiosidade, canto, dança, força e fé.

REFERÊNCIAS

ABBONIZO, ALINE; LUIZ, E. ; DE SOUZA, A. A afirmação quilombola no quilombo Santa Rita Bracuí. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, SP, v. 14, n.2, p. 393-413, 2016.

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). *Quilombos:* identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2002.

ABA - Associação Brasileira de Antropologia: 1994. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosABA1a.pdf Acesso em: 30 de out. 2020.

ARRUTI, J. M. Mocambo. *Antropologia e História do processo de formação quilombola*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ARRUTI, J. M. "Quilombos". In: OSMUNDO PINHO (Org). *Raça:* perspectivas Antropológicas. Salvador, BA: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, pp 107-142, 2017.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".* Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. "Artigo 215, de 5 de outubro de 1988. § 1º Seção II – Da Cultura. Título VIII – Da Ordem Social. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. *Define que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional"*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 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*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BERTONCELLO, R. V. *Processo de modernização e espaço local*: o caso do município de Angra dos Reis. 1992. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1992.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2003.

BHABHA, H. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA et al. (Org.). *A urgência da teoria*. Lisboa: Tinta-da-China, 2007. p. 21- 44.

BOAVENTURA LEITE, I. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008.

CARDOSO, C. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. UNEB In: *Revista de Estudos Feministas*, vol.22, no.3, Florianópolis, SC: Set./Dez. 2014

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n.69, p.539-564, 2017.

CASTRO, P. A. *Torna-se aluno-identidade e pertencimento:* perspectivas etnográficas. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2015.

CASTRO, P. A. *Controlar para quê?* Uma análise etnográfica da interação do professor e aluno na sala de aula. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

CLANDININ, D. J. CONNELLY. M. *Narrative inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

DAS, V. In the region of Rumor**.** Life and words. Violence and the descend into ordinary. California: *University of California Press*, 2007.

DAS, V. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu [online],* n.37, p.9-41, 2011.

DAS, V. *Ordinary Ethics:* the perils and pleasures of everyday life. Nova York: Editora Michael Lambeck (Editor), 2006.

DAS, V. *Vida e palavras:* A violência e sua descida ao ordinário. São Paulo, SP: UNIFESP, 2020.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

GOMES, N. L. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUSMÃO, N. M. *Os Direitos dos Remanescentes de Quilombos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, G. *Uma cidade para todos:* o plano diretor do município de Angra dos Reis. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1997.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, RJ, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ , L. .“Mulher negra, essa quilombola”. *Folha de São Paulo*, Folhetim. Domingo 22 de novembro de 1981.

GONZALEZ,L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.

GONZALEZ , L. Racismo e Sexismo na cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HAESBAERT, R. D. *Dos Múltiplos territórios à multiterritorialização***.** I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades. Porto Alegre, RS: UFRGS/ULBRA/AGB, 2004.

HAESBAERT, R; LIMONAS, E. O território em tempos de globalização. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas*, v.1, n.2, p.7-20, ago.2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

HALL, S. El espectáculo del "Otro". In: RESTREPO, Eduardo; WALSH, Catherine; VICH, Víctor (Ed.). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Colombia; Peru; Equador: IESCP; IEP; UASB; Envión, 2010. p. 419-446.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica*. IPEA, Rio de Janeiro, abr. 2015. Texto para discussão organizado por Tatiana Dias Silva. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4218?locale=es. Acesso em: 30 de setembro 2020.

JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo, SP: Paulus, 2014. p. 59-79.

LIMA COSTA, C. de. Feminismos e pós-colonialismos. *Revista Estudos Feministas*, v.21, n.2, Florianópolis, p. 655- 658, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LOURENÇO, T. C. P. *O Império dos Souza Breves nos Oitocentos*: política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim de Souza Breves. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso),* v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, n.1/ 2, p. 13-30, 2004.

MACEDO, E. A educação e a urgência de "desbarizar o Mundo". *Revista e-curriculum*, São Paulo, SP, v.17, n.3, p.1101-1122, 2019.

MACEDO, E. Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem fronteiras*, v.18, n.3, p.739-759, 2018.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED/ Campinas: Autores Associados, v. 17, n.10, 2012.

NASCIMENTO, A. do. *O Quilombismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, M. B. Historiografia do Quilombo. [1977]. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:* Possibilidades nos dias da destruição. Brasil: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, M. B. Introdução ao conceito de Quilombo. 1987. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:* Possibilidades nos dias da destruição. Brasil: Editora Filhos da África, 2018a.

NASCIMENTO, B. M. Kilombo e Memória comunitária: um estudo de caso. *Revista Estudos-Asiáticos*. Centro de Estudos afro-asiáticos – CEAA/UCAM, v.67, p 259-265, Rio de Janeiro, RJ, 1985.

NASCIMENTO, M. B. Por uma História do Homem Negro. In: RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica:* sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento. São Paulo, SP: Imprensa Oficial/Kuanza, 1974, p. 93-98.

DE CARVALHO, P. *"Eu piso na matamba"*: Epistemologia jongueira e reeducação das relações raciais.2020.136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista***.** Belo Horizonte, MG, v.27, n.1, p.369-386, 2011.

RATTS, A. *Eu sou atlântica:* sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 2006.

RATTS, A.; RIOS, F. *Lélia Gonzalez*. São Paulo, SP: Selo Negro, 2010.

RUFINO, L Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 9, n. 4, p. 262 – 289, out/dez, 2019.

SANFILIPPO, L. B.; FERNANDES, Andrea da Paixão. Culturas, educação e corpo em movimento? Potencialidades da Escola. *REVISTALEPH*, v. 10, p. 378-391, 2018.

SANFILIPPO, L. B. *Interdisciplinando a cultura na escola com o Jongo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco, 2016

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. (Org.). *Territórios e Territorialidades:* teorias, processos e conflitos. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M. ; CARVALHO, M. C. P. de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente soc. [online],* n.10, p.129-136, 2002.

SOUZA, E. C. S. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E.C.S; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2006.